



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Psicología**  
**Maestría en Psicología Educativa**



**“EL ARTICULO DEFINIDO E INDEFINIDO EN NIÑOS MEXICANOS”**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener  
el grado de

**Maestra en Psicología Educativa**

**Presenta:**

**Martha Beatriz Soto Martínez**

**Santiago de Querétaro, Qro., mayo de 2003**



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología Educativa



**“EL ARTICULO DEFINIDO E INDEFINIDO EN NIÑOS MEXICANOS”**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Psicología Educativa

**Presenta:**

Martha Beatriz Soto Martínez

**Dirigida por:**

Dra. Donna Jackson Lembark

**SINODALES**

Dra. Donna Jackson Lembark  
Presidente

Firma

Dr. Ricardo Maldonado Soto  
Secretario

Firma

Mtra. Sabina Garbus Fradkin  
Vocal

Firma

Mtro. Marco Antonio Carrillo Pacheco  
Suplente

Firma

Mtra. Alejandra Auza Benavides  
Suplente

Firma

Mtro. Manuel Guzmán Treviño  
Director de la Facultad de Psicología

Dr. Sergio Quesada Aldana  
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Mayo de 2003  
México

No. Adq. H68158 - I

No. Título \_\_\_\_\_

Clas. TS

370.15

57189

EJ. J

## RESUMEN

Los primeros estudios realizados sobre la adquisición de los artículos en español y otras lenguas reportan principalmente si existe un uso correcto o incorrecto de las formas sin una discusión amplia sobre el contexto de uso y la distinción de tipos de artículos. El presente estudio tuvo como finalidad analizar la aparición de artículos tanto definidos como indefinidos en 37 niños de 28 y 36 meses en una población monolingüe hablante del español de la ciudad de Querétaro y México D. F. El estudio hace un análisis de las emisiones espontáneas de los niños dando cuenta del tipo de emisión y la frecuencia de aparición de los artículos y su relación con el turno conversacional. Los resultados obtenidos muestran que el uso del artículo no está determinado por la edad sino por el nivel lingüístico, determinado por el promedio de longitud del enunciado (PLE). Así mismo se observó que el tipo de emisión que antecede a la aparición de artículos en las emisiones de los niños puede determinar el uso de un tipo o de otro (definido o indefinido). El artículo que apareció primero con un PLE bajo (1.118) fue el indefinido "un". La mayor producción de artículos encontrados en la muestra fueron los indefinidos. Finalmente la omisión del artículo disminuyó con el aumento de la longitud de frase. El estudio muestra como el uso de los artículos tanto definidos como indefinidos está relacionado con el promedio de longitud del enunciado más que con la edad y que el tipo de emisión que está antes de la producción de los mismos determina el tipo (definido o indefinido) a usar por parte del niño.

**Palabras clave:** contexto, nivel lingüístico, definido, indefinido.

## SUMMARY

The first studies made on the acquisition of articles in Spanish and other languages mainly report whether there is a correct or incorrect usage in the forms, with no real discussion on the context of use and the difference in the types of articles. The objective of this study was to analyze the appearance of both definite and indefinite articles among 37 children aged 28 and 36 months in a monolingual, Spanish-speaking population in Queretaro and Mexico City. The study analyzes the children's spontaneous utterances, noting the type of utterance and frequency of the use the articles, as well as their relation to the conversation. The results obtained show that the use of the article is not determines by age but by the linguistic level, which is determined by the average length of the sentence (PLE from its initial in Spanish). It was also observed that the type of utterance coming before the appearance of articles in these children's utterances can determine the use of one type of article or other (definite or indefinite). The article which appeared first in a low average length of sentence (1.118) was the indefinite article *un*. The greatest production of articles found in the sample was of the indefinite articles. Finally, the omission of the article decreased as the phrases became longer. This study demonstrates how the use of articles, both definite and indefinite, is related to the average length of the sentence more than to age and that the type of utterance coming before the production of articles determines the type (definite or indefinite) to be used by the child.

**(KEY WORDS:** context, linguistic level, definite, indefinite)

A **Santiago** por estar en este mundo, en este tiempo y en este espacio conmigo.

**Te amo**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia por todo el apoyo incondicional que he recibido de ustedes, gracias por vivir, disfrutar y sufrir esto conmigo. No lo hubiera logrado sin ti mamá y sin ti papá.

A Donna por sus enseñanzas en esto de la investigación. Gracias por compartir conmigo tus conocimientos y por escucharme en mis momentos de desesperación.

A todas las personas que de una u otra forma colaboraron conmigo para que pudiera ver concluido este trabajo. Mil gracias, ustedes son parte también de este logro.

A todos los niños que participaron en este estudio y que sin saberlo me han ayudado a realizar este trabajo.

A mis sobrinos Miguel Angel, Hannia, Luis Sebastián y Luisa Sofía por enseñarme más que la teoría.

A Sergio ... por coincidir.

# ÍNDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Índice	vi
Índice de tablas	ix
Índice de cuadros	x
Índice de figuras	xi
Anexos	xii
<b>INTRODUCCION</b>	<b>1</b>
<b>I MARCO TEÓRICO</b>	<b>4</b>
1 Adquisición del lenguaje: una visión desde la psicolingüística	4
1.1 Teoría del aprendizaje en el desarrollo del lenguaje	5
1.2 El lenguaje como capacidad innata	7
1.3 Teoría de la maduración	9
2 Teorías Cognitivas	10
2.1.1 La teoría de Piaget	11
2.1.2 La teoría de Vigotsky	12
2.1.3 La teoría de Bruner	13
3 El lenguaje en el niño	14
3.1.1 El léxico inicial y su evolución	14
3.1.2 Antes de las primeras palabras	16
3.1.3 Primeras palabras	17
3.1.4 La transición de las palabras a las oraciones	17
3.1.5 El lenguaje como tal	19

4	El Artículo	19
	4.1.1 Artículos Definidos	23
	4.1.2 Artículos Indefinidos	24
	4.1.3 Artículos indefinidos o cuantificadores	25
	4.1.4 Estudios sobre los artículos	26
	4.1.5 Amalgamas	28
5	El Sustantivo	29
6	Adverbios y pronombres interrogativos	34
	6.1.1 Adverbios interrogativos	35
	6.1.2 Pronombres interrogativos	35
7	Estudios sobre la adquisición de los artículos	37
8	Interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje	48
9	Objetivos e hipótesis	51
<b>II METODOLOGÍA</b>		<b>53</b>
1	Participantes	53
2	Procedimiento	54
	2.1.1 Muestras de lenguaje	55
	2.1.2 Materiales	56
	2.1.3 Muestra de lenguaje 1 (ML1)	56
	2.1.4 Muestra de lenguaje 2 (ML2)	58
	2.1.5 Muestra de lenguaje 3 (ML3)	59
3	Transcripción	60
	3.1.1 Procedimiento CHAT	61
	3.1.2 Procedimiento CLAN	63
<b>III RESULTADOS</b>		
1	Frecuencias de Aparición de los artículos	64
	1.1.1 Frecuencia de aparición total de artículos (TA)	58
	1.1.2 Frecuencia de aparición artículos definidos (AD)	68
	1.1.3 Frecuencia de aparición artículos indefinidos (AI)	71
2	Factor con el que se correlacionan mejor los artículos	74

3	Frecuencias de Aparición de los artículos por tipo de emisión	75
	3.1 Total de Artículos Definidos	76
	3.1.1 Preguntas didácticas	77
	3.1.2 Preguntas que denotan o solicitan acción	78
	3.1.3 Preguntas que utilizan locativos	79
	3.1.4 Preguntas que solicitan la asignación de un Rol	81
	3.1.5 Emisiones espontáneas que asignan un rol	83
	3.1.6 Emisiones espontáneas	85
	3.2 Total de Artículos indefinidos	86
	3.2.1 Preguntas didácticas	87
	3.2.2 Preguntas que denotan o solicitan acción	90
	3.2.3 Preguntas que utilizan locativos	92
	3.2.4 Emisiones espontáneas	93
4	Errores y Omisiones en el uso de los artículos	95
	<b>IV DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	98
	<b>V BIBLIOGRAFÍA</b>	107
	<b>VI ANEXOS</b>	

## ÍNDICE DE TABLAS

1.1 Artículos para el español	21
1.2 Clasificación de sustantivos según Vizcaino	32
1.3 Clasificación de sustantivos según Fuentes	33
1.4 Clasificación de pronombres interrogativos	36
1.5 Existencia de datos sobre la adquisición de artículos en español	40
2.1 Relación de participantes en el estudio	54
2.2 Muestra de lenguaje 1 (ML1)	57
2.3 Muestra de lenguaje 2 (ML2)	58
2.4 Muestra de lenguaje 3 (ML3)	59
3.1 Total de artículos Definidos e Indefinidos	65
3.2 Total de artículos definidos	62
3.3 Total de artículos indefinidos	65
3.4 Tipo de preguntas que aparecieron en las ML	69
3.5 TA definidos en preguntas didácticas (AD)	71
3.5 TA en preguntas que denotan o solicitan acción	72
3.6 TA en preguntas que usan un locativo (AD)	74
3.7 TA en preguntas que solicitan la asignación de un rol (AD)	75
3.8 TA en emisiones espontáneas que denominan un rol (AD)	77
3.9 Total de AD en emisiones espontáneas	79
3.10 Total de AI en preguntas didácticas	82
3.11 Total de AI en preguntas que denotan o solicitan acción	84
3.12 Total de AI en preguntas que utilizan locativos	86
3.13 Total de AI en emisiones espontáneas	88

## ÍNDICE DE CUADROS

2.1 Ejemplo de Transcripción	61
2.2 Ejemplo de la línea %flo	62
3.1 Ejemplos de emisiones con artículos	66
3.2 Ejemplos de emisiones en donde aparecen artículos definidos	69
3.3 Ejemplos de emisiones en donde aparecen artículos indefinidos	62
3.4 Ejemplos de emisiones con preguntas didácticas (AD)	78
3.5 Ejemplos de emisiones con preguntas que solicitan acción (AD)	79
3.6 Ejemplos de emisiones con preguntas que usan locativos (AD)	80
3.7 Ejemplos de emisiones con preguntas que denominan un rol (AD)	82
3.8 Ejemplos de emisiones espontáneas que asignan un rol (AD)	84
3.9 Ejemplos de AD en emisiones espontáneas	86
3.10 Ejemplos de AI en preguntas didácticas	89
3.11 Ejemplos de AI en preguntas que solicitan acción	91
3.12 Ejemplos de AI en preguntas que utilizan locativos	93
3.13 Ejemplos de AI en emisiones espontáneas	95
3.14 Ejemplos de Omisiones	96

## ÍNDICE DE FIGURAS

3.1 Totales artículos definidos e indefinidos (TA)	67
3.2 Totales artículos definidos	70
3.3 Totales artículos indefinidos	73
3.4 Totales de artículos definidos por tipo de emisión	76
3.1.1 Total de artículos indefinidos por tipo de emisión	87

# I MARCO TEÓRICO

## 1 Adquisición del lenguaje: una visión desde la psicolingüística

Las investigaciones realizadas en relación a la adquisición del lenguaje, parten de diversos marcos conceptuales, cada uno de los cuales explica los mecanismos que se llevan a cabo para que el niño o el adulto adquieran el lenguaje.

La psicolingüística adopta una perspectiva psicológica en el estudio del lenguaje humano, ya que considera que el lenguaje no puede desvincularse de los organismos que los poseen. Ésta es por lo tanto una perspectiva centrada en el sujeto.

El lenguaje es objeto de estudio psicológico por dos razones: la primera, porque el lenguaje constituye una parte del repertorio de habilidades y comportamientos naturales del ser humano y la segunda porque posibilita formas particulares de relación/acción sobre el medio.

A la psicología no le interesa el estudio del lenguaje como un producto acabado, sino los procesos por los cuáles se adquiere, se usa y resulta funcional para la **especie** humana. Por lo anterior, la psicolingüística como rama de la psicología **persigue** tres objetivos:

1. El estudio de las actividades de comprensión y producción, en las diferentes manifestaciones del lenguaje (oral, escrito, etc.).
2. El estudio de las funciones cognitivas y comunicativas.
3. El estudio de los procesos de adquisición del lenguaje y deterioro del mismo.

En esta primera parte del marco teórico se abordarán algunas de las teorías que han tratado de explicar la adquisición del lenguaje.

### 1.1 Teoría del aprendizaje en el desarrollo del lenguaje

El conductismo surge a principios del siglo XX en Estados Unidos como una escuela en oposición al estructuralismo y el funcionalismo, y alcanza su apogeo durante los años 30 y 40. La filosofía conductista es influida por las tradiciones asociacionistas, empirista y positivista. Su principal figura fue J. B. Watson (1914), quien defendió que el lenguaje no se diferencia en esencia de cualquier conducta humana o animal, considerando que éste es adquirido a través de un proceso de aprendizaje mediante los principios de condicionamiento clásico y operante. Para Watson, el lenguaje no tiene nada de innato. Estos supuestos básicos, son asumidos por todos los autores que comienzan a desarrollar explicaciones del lenguaje dentro del marco conductista.

La teoría del aprendizaje en el desarrollo del lenguaje se caracteriza por el rechazo a la idea del lenguaje como expresión de procesos mentales; rechaza asimismo la noción de símbolo y utilizan los términos de estímulo y respuesta (E-R).

Aunque estas aproximaciones, abordan el tema del lenguaje fue prácticamente dejado en el olvido hasta los años 50, cuando nuevamente los conductistas retomaron su estudio sistemático. En ésta época, el significado de las palabras se explicó a través del condicionamiento clásico: las palabras no son más que estímulos condicionados a objetos y eventos, que producen respuestas condicionadas similares a las que tienen lugar ante los propios objetos o eventos que simbolizan. Estos planteamientos neoconductistas introducen un nuevo concepto que tiene ciertas connotaciones mentalistas y permitió al conductismo ampliar el rango de fenómenos explicados: la idea de mediación. De acuerdo a

este concepto, existen cadenas de asociación entre un **estímulo** y una **respuesta** que no son directamente observables, sino encubiertas y que permiten explicar los signos y el significado de éstos.

Para el planteamiento neconductista, otro de los mecanismos que daba cuenta de la conducta lingüística era el condicionamiento operante. Skinner (1957) ofrece una visión de cómo las personas usan y adquieren el lenguaje con base en unos pocos principios de aprendizaje y reforzamiento: los niños aprenden a hablar por aproximaciones sucesivas al modelo del adulto. Estas aproximaciones son reforzadas por los padres de forma diferencial, de modo que las conductas verbales más aproximadas o correctas son las que más refuerzo tienen. Para Skinner, las respuestas verbales se corresponden directamente con los estímulos sin necesidad de que intervengan variables como el significado u otras leyes de la gramática. Menciona que el comportamiento verbal como los otros elementos que operan en el comportamiento, están determinados por los estímulos y el refuerzo.

Skinner considera que el aprendizaje de la conducta verbal no difiere en nada de los mecanismos que explican cómo las ratas o las palomas aprenden determinadas conductas en el laboratorio. Consideraba que su teoría del lenguaje era más científica que ninguna otra porque se basaba en nociones observables y había sido desarrollada a partir de trabajos en laboratorio.

Dentro de las críticas a esta postura teórica, se argumenta que si bien no se puede negar el hecho de que la imitación en el aprendizaje de la lengua es básica, como en la adquisición del vocabulario y la fonología, no sucede lo mismo con la adquisición de la gramática. Los niños adoptan ciertas formas de los adultos, pero no todo, lo que nos habla de un proceso selectivo. Los conductistas no logran explicar este fenómeno, no pueden resolver en qué se basan los niños para elegir ciertos rasgos y rechazar otros, y tampoco dan cuenta del aprendizaje que el niño va teniendo de la lengua aún antes de empezar a hablar.

Esta postura teórica no habla acerca de patrones de desarrollo o adquisición del lenguaje, así como no establece una diferenciación entre lo que es el comportamiento lingüístico y otros tipos de comportamiento.

## **1.2 El lenguaje como capacidad innata**

La teoría innatista surge ante la insatisfacción de las explicaciones conductistas acerca del lenguaje. Noam Chomsky emerge como el máximo exponente de esta postura teórica.

Chomsky en 1959 publicó una revisión teórica del libro *Verbal Behaviour* de Skinner (1957) y no sólo se conformó con criticar la teoría skinneriana del lenguaje, sino que rechazó el paradigma conductista y sus principios básicos de forma global. Sus críticas se dirigieron principalmente a la imposibilidad de extrapolación de conceptos como *estímulo-respuesta-refuerzo* a la explicación de la conducta lingüística, y a la inadecuación de estos principios para explicar cómo los niños adquieren el lenguaje.

Las críticas de Chomsky a Skinner mencionaban que según la propuesta del conductista de considerar el lenguaje como una conducta aprendida como montar en bicicleta, los niños que aprenden en lenguaje deberían limitarse a repetir lo que oyen en su entorno. Sin embargo, esto no ocurre así. En este sentido el lenguaje es una actividad creadora, innovadora, libre de control de estímulos externos y se adapta a situaciones nuevas y cambiantes. Chomsky considera que a pesar de la complejidad que encierra la gramática de cualquier lengua, el niño la adquiere sin esfuerzo aparente en un período muy breve.

La teoría formal del lenguaje de Chomsky (1965), en lugar de referirse al aprendizaje del comportamiento verbal, (como hicieran los conductistas) se ocupó de la adquisición del lenguaje. Postuló reglas universales que podrían diferenciar entre oraciones gramaticales y no-gramaticales en cualquier idioma. Estas reglas serían aplicables a todas las lenguas del mundo y una de ellas contendría las reglas de aplicabilidad muy general y otra que contendría manifestaciones específicas de las reglas más generales. Los dos niveles de gramática corresponderían a lo que Chomsky llamó estructura profunda y la estructura superficial del lenguaje. Las reglas de la estructura profunda solamente podrían derivar de la estructura formas de las oraciones gramaticales. Este proceso de especificación fue llamado generación. A esta forma de ver el lenguaje se le conoce como gramática generativa-transformacional.

La teoría de Chomsky era claramente mentalista, y a que propone que el lenguaje no puede ser visto como una conducta sino que es más importante lo que no se puede observar directamente: lo que se tiene que estudiar es la competencia lingüística y no su conducta manifiesta. El lenguaje tiene una estructura interna compleja, no es una cadena lineal de palabras, como lo veían los conductistas. El lenguaje por lo tanto sólo puede explicarse por una serie de reglas, partiendo de una estructura compleja y jerárquica. Partiendo de que las reglas de la gramática generativa son universales, se puede asumir que el lenguaje es una capacidad innata, es decir una capacidad con la que todo el mundo nace. McNell (1966) y Chomsky (1968) compararon al niño con un Dispositivo de Adquisición de Lenguaje (LAD).

El LAD es una entidad hipotética, recibe el input lingüístico primario en forma de oraciones del lenguaje que son oídas por el niño, y produce, como output, oraciones gramaticales del lenguaje, pasando por el LAD en donde se encuentran los principios generales de lengua o estructuras y la competencia gramatical.

A pesar de que los innatistas se esfuerzan por dar explicaciones de la estructura profunda del lenguaje, no explican por qué las reglas universales que establecen tienen tantas restricciones. Tampoco demuestran en qué área del cerebro se encuentra la estructura innata encargada del lenguaje.

### 1.3 Teoría de la maduración

La teoría de la maduración afirma en lo relacionado al lenguaje que es gracias a la maduración orgánica del niño que se sientan las bases para su adquisición, mediante la interacción del medio ambiente. Sin embargo, esto no es decisivo ya que el lenguaje tiene la capacidad de desarrollarse pese a ciertas carencias ambientales.

Esta postura difiere del conductismo y del innatismo, ya que según Lenneberg uno de sus precursores, sostiene que el lenguaje se correlaciona con la edad y con el desarrollo de otras habilidades. Para él, el lenguaje tiene sus bases en el sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración, por lo que según sus palabras *“la aparición del lenguaje consiste en un despliegue gradual de capacidades; es una serie de acontecimientos generalmente bien circunscritos que tienen lugar entre el segundo y tercer año de vida. Ciertos hitos importantes del habla se alcanzan conforme a una secuencia fija y a una cronología relativamente constante”* (Lenneberg 1975: 155).

Para Lenneberg, la edad óptima de adquisición del lenguaje sería de los dos a los doce años.

## 2 Teorías cognitivas

El papel que juega el lenguaje en lo relacionado al desarrollo cognitivo, ha sido siempre un tema polémico, ya que nos encontramos con algunos teóricos cognitivos (Bates, 1979; Bates y Zinder, 1985; Piaget, 1926, 1954; Sinclair de Zwart, 1973) consideran que el lenguaje es una parte subordinada al desarrollo cognitivo, que depende del logro de diversos conceptos. Para estos teóricos, los niños adquieren primero un conocimiento del mundo, y después proyectan el lenguaje sobre esa experiencia previa. En este mismo sentido de adquisición de conocimiento, también hay teóricos que le dan un mayor peso a la interacción social y al lenguaje y subordinan el pensamiento a este. (Vigotsky, 1962; Bruner 1975).

Dentro de los teóricos más destacados actualmente se encuentran Luria y Vigotsky de la escuela rusa que consideran que el lenguaje es un agente principal en el desarrollo cognitivo. Mientras que la escuela de Ginebra, representada por Piaget sostiene que el lenguaje depende del aprendizaje de otros medios para su desarrollo, para Bruner y la escuela de Harvard no es ni más ni menos que el "amplificador" más poderoso de las facultades humanas, es decir, es el agente principal en la transmisión cultural de tales facultades.

Para tener un panorama un poco más amplio sobre estas posturas teóricas, a continuación se presentan las principales aportaciones de Piaget, Vigotsky y Bruner.

### 2.1.1 La teoría de Piaget

En 1926 Piaget escribe un libro sobre *El lenguaje y el pensamiento* ya que en ese momento su atención estaba centrada en observar el pensamiento subyacente al lenguaje y llegó a la conclusión que el lenguaje es frecuentemente un indicador erróneo del nivel de comprensión del niño, y que hay una cantidad de lógica en las acciones del niño que sus manifestaciones verbales no manifiestan.

Para Piaget el origen de todo conocimiento, se sitúa en la acción. Resalta la universalidad de la cognición y considera al contexto relativamente poco influyente en los cambios cualitativos de la cognición llevada a cabo por el sujeto. El niño es visto como un constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto de su lenguaje.

La adquisición del lenguaje constituye por lo tanto un proceso que se desarrolla con el tiempo, en un tiempo durante el cual otro proceso tiene lugar: *el de desarrollo cognitivo*. Piaget menciona que *“el lenguaje es condición necesaria pero no suficiente de la finalización de la construcción de las operaciones lógicas”* (Piaget, 1964: 72) y que el lenguaje no basta para explicar el pensamiento, pues las estructuras que caracterizan a éste tienen sus raíces en la acción y en mecanismos sensoriomotores más profundos que el hecho lingüístico. Pero que es también evidente, que cuando más refinadas son las estructuras del pensamiento, más es necesario el lenguaje para completar su elaboración. El lenguaje por lo tanto es, una condición necesaria pero no suficiente para la construcción de las operaciones lógicas. Es necesaria, ya que, sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en el estado de acciones sucesivas sin integrarse nunca a sistemas simultáneos o que comprendan al mismo tiempo un conjunto de transformaciones solidarias.

Entre el lenguaje y el pensamiento existe un desarrollo genético tal que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro en una forma solidaria y

en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, en último término de la inteligencia que es anterior al lenguaje.

### 2.1.2 La teoría de Vigotsky

La teoría de Vigotsky no sólo abarca lo relacionado al desarrollo del lenguaje sino también el desarrollo de otros "procesos mentales superiores", incluso todas las formas de inteligencia y memoria. Su trabajo pretendía *"describir y especificar el desarrollo de aquellas formas de inteligencia práctica que son específicamente humanas"*. (Vigotsky; 1978: 42).

Sus observaciones se centraron sobre todo en aquellos aspectos de la inteligencia que cumplen funciones útiles al hombre. Estas actividades son: el habla, la percepción, la memoria y la atención.

El trabajo de Vigotsky ha influido en los estudios recientes sobre el desarrollo cognitivo infantil, especialmente sobre los procesos de memoria, la solución de problemas y la relación entre pensamiento y lenguaje.

Vigotsky (1934) consideraba que al lenguaje es una actividad específicamente humana. La definía como un instrumento que hace uso de signos para comunicarse por diferentes medios (lenguaje oral, escrito, sistema numérico, etc.) y que son creados por la sociedad a lo largo de su historia para cumplir con necesidades específicamente humanas. Mencionaba que *"el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a la luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen"*. (Vigotsky, 1978: 47).

En lo relacionado específicamente al lenguaje, menciona que antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño empieza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje y siendo esta una capacidad específicamente humana, el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles.

Para Vigotsky, el habla es fundamentalmente un producto social, por lo que pone énfasis en la interacción social y en la cultura para explicar el desarrollo infantil en general, y en particular, la consecución de los procesos psicológicos superiores. Para este autor, cualquier función aparece siempre dos veces, primero a nivel social, (interpsicológico), y después aparece en el niño (intrapsicológico).

El lenguaje precederá al pensamiento e influirá en la naturaleza de éste: los niveles de funcionamiento intelectual dependerán de un lenguaje más abstracto.

### **2.1.3 La teoría de Bruner**

La teoría de Bruner en relación al desarrollo del conocimiento, o el desarrollo de la *competencia*, el hombre es visto como un creador y un aprendiz activo. Bruner es uno de los más notables exponentes de la idea de que el lenguaje se desarrolla en el niño a través de procesos de interacción social.

Los aspectos cognitivos como el contexto son factores fundamentales para el desarrollo del lenguaje desde la perspectiva de Bruner. Sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje para *"comunicarse en el contexto de la solución de problemas"*, en lugar de aprender *per se*, se enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical. Bruner (1971) considera que el niño necesita de dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es el equivalente al LAD de Chomsky; y la otra

sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a este Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS). Dentro de este LASS sería relevante la presencia del *habla infantil*, forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el aquí y ahora y en su simplicidad. Ésta manera de comunicarse le permite al niño “extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales” (Davidoff, 1989).

Las ideas de Bruner están claramente influenciadas por el pensamiento vigotskiano, pero su teoría difiere en cuanto a alcance, tanto en los dominios psicológicos como en el ciclo vital, desde la primera infancia hasta la edad adulta.

### 3 El lenguaje en el niño

#### 3.1.1 El léxico inicial y su evolución

Actualmente el estudio del léxico infantil se centra en conocer cómo los niños seleccionan referentes y formas para representar el significado simbólicamente; es decir, cómo llegan a determinar cuáles son los referentes que designan las palabras de los adultos.

Las condiciones necesarias para el inicio del léxico según Serra, Serrat y col. (2000) son las siguientes:

1. El *conocimiento del mundo*: *objetos* o todo tipo de elementos (piedra, extraterrestre, energía), *acciones*, dinámicas o estáticas, *cualidades*, como animado inanimado, y *relaciones*, que, aunque se aprenden lentamente, muy pronto permitirán localizar en el espacio (aquí), el tiempo (ahora, ya está) y el modo (así).

2. El *reconocimiento de patrones sonoros* recurrentes y aislables como palabras o morfemas.
3. *Plantear, aceptar y verificar* (no conscientemente) las relaciones (arbitrarias y simbólicas) entre referentes y patrones sonoros, es decir, resolver el problema del encaje simbólico entre los conceptos y los sonidos.
4. *Situar la palabra dentro del sistema léxico*: perfilar los límites semánticos con los coordinados, subordinados y supraordinados, y establecer las relaciones de forma y contenido pertinentes.

La palabra se suele considerar como una estructura sonora que representa un referente. Pero el significado no es ni el referente, que pertenece al mundo de los objetos, las acciones, etc., ni tampoco la forma sonora. El significado por lo tanto es un símbolo culturalmente determinado y utilizado por cada interlocutor en un contexto de uso (Leontiev, 1972 en Serra, et. al. 2000). Pero aunque todo lo conocido pueda ser teóricamente incorporado como significado en palabras, muchos contenidos no lo son y los niños tendrán que aprender aquello que se lexicaliza en palabras en su lengua y aquello que no se lexicaliza.

Las palabras autónomas (clase abierta), refieren a los contenidos directamente. Este etiquetaje inicial es posible en aquellas palabras autónomas que refieren a entes únicos (nombres propios), y a entes concretos (objetos u acciones perceptibles, como mesa, o como comer), en el que el conocimiento de sus cualidades viene dado directamente por las experiencias no lingüística. En cambio las palabras abstractas (libertad) sólo podrán ser adquiridas al agregar o separar conocimientos aprendidos a partir de relacionar aspectos de otros referentes. Parecido al de estas palabras, en relación con el problema de abstracción y la relación con el significado, es el caso de las palabras dependientes (clase cerrada, algunas sin flexión, por ejemplo "pero" o "ante" y otras flexionadas como los determinantes, los cuales sólo tienen sentido enlazando elementos o enunciados). Parece que este tipo de palabras se irán

aprendiendo a medida que se extraigan categorías abstractas en la comprensión de las relaciones entre los contenidos.

### 3.1.2 Antes de las primeras palabras

Hacia el final del primer año de vida, los bebés comienzan por mostrar y expresar verdaderas intenciones a través de toda una serie de formas prelingüísticas (Berko y Bernstein; 1999).

A través de la gesticulación o de señalar lo que se desea, los niños emiten sonidos semejantes a palabras, utilizan la mirada de un modo expresivo y son insistentes cuando no se les entiende o no se responde a lo que quieren. Bates (1979) señala que no siempre se puede adivinar lo que un niño está tratando de decirnos, pero que estos primeros intentos de comunicación incluyen tanto **protodeclarativas** (lenguaje referido a alguna cosa) como **protoimperativos** (peticiones para que se haga o de algo al niño).

Una gran cantidad de observaciones del desarrollo del lenguaje indican que incluso los niños muy pequeños poseen una gramática elemental. Una guía del avance en la adquisición de esta gramática es el Promedio de Longitud del Enunciado (PLE) que indica cuántos morfemas (elementos con significado) expresa el niño, en promedio en cada enunciado. Así, se definen 5 etapas del PLE, en la cual la etapa I corresponde a un PLE entre 1 y 2 (Dale, 1992, P. 34). Por otra parte Brown (1981, p. 114) propone como límite superior de la etapa I un PLE de 1.75. Las otras 4 etapas corresponderían a un aumento de 0.5 en el índice.

### 3.1.3 Primeras palabras

El niño emite sus primeras palabras hacia el primer año de vida, entre los 18 y 20 meses ya ha adquirido alrededor de 50 palabras y a la edad de 2 años un niño dentro de la media conoce entre 200 y 300 palabras (PLE de 1 a 2 Etapa I). En un principio se referirá a objetos y personas; estas primeras palabras se caracterizan por utilizar un número limitado de elementos fonéticos y por referirse a categorías más amplias que las aceptadas por el lenguaje adulto, en lo que se refiere a objetos y acciones.

Las palabras en este momento *“parecen ser esfuerzos por expresar ideas complejas, ideas que un adulto expresa mediante oraciones”* (Dale 1992). La fase de una palabra dentro del desarrollo lingüístico se denomina a veces **“etapa holofrástica”** a fin de describir esta utilización de “oraciones” formadas por una sola palabra.

En la fase más temprana, los niños producen enunciaciones discretas de una sola palabra inteligible, generalmente de contenido y concreta como *gatito* o *mami*. No hay uso de palabras funcionales como *el* o *de* o de palabras abstractas como *verdad*. Las primeras palabras están insertas en el ambiente del niño o el “aquí y ahora”. (Berko, et. al. 1999)

### 3.1.4 La transición de las palabras a las oraciones

En lo que se refiere específicamente al PLE en esta fase el niño se encuentra en la segunda etapa, (con un PLE de 2 a 2.5) en donde los niños pueden formar frases de 2 a 7 palabras.

En esta etapa, el niño posee un vocabulario que excede las 50 palabras. Las palabras que decían en la fase de una palabra se combinan ahora en la composición de breves expresiones. En inglés estas expresiones carecen de artículos, preposiciones, flexiones o cualquier otra modificación gramatical que requiere un lenguaje adulto bien formado (Berko, et. al.).

Las frases de los niños sufren un proceso de reducción característico, que conforma lo que algunos investigadores han llamado **“lenguaje telegráfico”** (Brown, 1982, p. 96); el cual se caracteriza por la utilización de elementos con alta carga semántica y omisión de elementos que cumplen con una función gramatical (inflexiones, preposiciones, artículos).

El niño comienza a utilizar las inflexiones del lenguaje, dándoles una connotación más específica (pluralidad, tiempo) o estableciendo relaciones entre otros elementos. Un aspecto importante de este aprendizaje de flexiones es la hiperregularización, el uso de las mismas inflexiones de los verbos regulares en los irregulares, lo que muestra que el niño busca patrones en el lenguaje.

En lenguas que poseen un sistema de morfología ligada mucho más rico, como el turco (Aksu-Koc y Slobin, 1985), el húngaro (McWinney, 1978) o el español (Jonson, 1991), gran parte del sistema morfológico se utiliza con relativa corrección alrededor de los dos años de edad. (En Berko, et. al.)

A pesar de que la fase de dos palabras posee características semánticas universales presentes en todas las lenguas, lo que adquieren los niños cuando empiezan a asimilar las flexiones y palabras funcionales depende de los rasgos de la lengua que estén aprendiendo. Los niños anglófonos aprenden los artículos “the” y “a”: pero una lengua como el ruso no incluye artículos.

### 3.1.5 El lenguaje como tal

A esta etapa se llega cuando el niño tiene entre 3 y 4 años de edad (entre las etapas III y IV) Se produce "un abandono progresivo de las estructuras elementales del lenguaje infantil y de su vocabulario específico, sustituido por construcciones cada vez más acordes con el lenguaje adulto" (Bouton, 1976). En el caso del inglés, se produce el aprendizaje de las principales transformaciones gramaticales (reglas de construcción que le dan a l sujeto la capacidad de "transformar" determinado tipo de oraciones en otros) que le permitirán formular oraciones "*declarativas, negativas, preguntas absolutas, preguntas de tipo "wh" (en español preguntas de tipo dónde, cómo por qué) y oraciones imperativas*" (Dale, 1992, p. 136)

Entre las características de esta etapa se encuentra la producción de diálogos, fase en la que el lenguaje adquiere una función informativa, la de producir aprendizaje sin que éste tenga relación con algún elemento del contexto inmediato del niño (Boada, 1986).

## 4 El Artículo

El artículo para la gramática tradicional es una parte variable de la oración y se localiza antes de los sustantivos para indicar género (*femenino y masculino*) y número (*singular y plural*), por lo que está marcando al mismo tiempo concordancia (Revilla, 1974; Vizcaino, 1973).

Seco (1972) considera al artículo como un adjunto, en donde su misión principal es trasladar a la realidad el concepto representado por el nombre (es un complemento) y su posición es siempre antes del nombre.

“Los adjuntos no funcionan sólo como acompañantes inmediatos de los sustantivos; muchos de ellos (no todos) pueden acompañarlos “a distancia”, cuando sin dejar de referirse a esos sustantivos, actúan respecto a ellos como predicativos: *el clavel es rojo; el sistema era nuevo*” (Seco 1991:165). La condición de acompañantes de los sustantivos hace que los adjuntos, en general, acomoden su forma al género y número de los acompañados.

Para la gramática generativa el artículo es el morfema que precede y anticipa un contenido sustantivo autónomo. No es función propia del artículo la de determinar. Si lo hace es eventualmente y porque conserva ese matiz originario. Es derivado del demostrativo latino, mismo que sufrió un desgaste y gramaticalización y mantiene la diferencia de género y número. Al artículo se le llama propiamente morfema deíctico, pues es una forma que no tiene contenido ni significación por sí mismo. Se añade, precediendo al nombre, para señalarlo, presentarlo o actualizarlo. (Revila 1974:191)

Las teorías funcionalistas referenciales, definen al artículo en términos del uso que hacen los hablantes de estos (Bimer y Ward 1994; Chafe 1976, 1994; Chesterman 1991; Halliday y Hasan 1976; Hawkins 1978, 1991; Jespersen 1949, Lambrech 1994. En Epstein, 1996 ).

El español como lengua flexiva, resuelve muchas cuestiones gramaticales mediante modificaciones que operan al final de las palabras; existen dos tipos de palabras, las invariables que no cambian su estado y las variables que reciben marcas gramaticales como el género y el número.

Entre las categorías gramaticales que marcan género y número tenemos a los pronombres, los sustantivos, los adjetivos y los artículos.

*“El adjetivo y el artículo son adjuntos naturales del sustantivo, cuya misión es la de acompañar a un nombre actualizando, apuntalando y precisando su significación”* (Seco 1974:79).

Vizcaino (1973) considera que el adjetivo determinado y el artículo sufren accidentes de género y número exigidos por la concordancia de su palabra básica; y menciona al mismo tiempo que es el sustantivo el que determina el tipo de artículo (masculino, femenino / singular, plural).

El español cuenta con nueve diferentes artículos de los cuales cinco son definidos, cuatro indefinidos y dos amalgamas. A continuación (Tabla 1.1) se muestra su distribución:

**Tabla 1.1**  
**Artículos para el Español**

Género	Artículos Definidos		Artículos Indefinidos	
	Singular	Plural	Singular	Plural
<b>Masculino</b>	el	los	un	unos
<b>Femenino</b>	la	las	una	unas
<b>Neutro</b>	lo			
<b>Amalgamas</b>	al y del			

De todos los adjuntos, los más importantes son *el* y *un*, que como “actualizadores”, son los acompañantes más constantes de los nombres. Su presencia denuncia la presencia inmediata de un nombre, o a una frase la hace funcionar como nombre, es decir la sustantiva.

Los artículos van colocados siempre delante (nunca detrás) del nombre, palabra sustantivada o grupo sustantivado a los que acompañan. Entre el artículo y el nombre puede intercalarse otro adjunto (*las buenas intenciones, el tristemente célebre Barbarroja*); pero nunca puede darse un artículo que no vaya seguido de un nombre o de un elemento sustantivado. Por esta razón los artículos, a diferencia de otros adjuntos, nunca pueden funcionar como predicativos.

Aguado (1984) menciona que el análisis de las partes de la oración comienza con los presentadores. Los presentadores actualizadores (artículos, demostrativos y posesivos) y cuantificadores (numerales y extensivos) denotan la extensión en la que ha de tomarse el nombre al que acompañan. Enuncia si es singular o plural, masculino o femenino.

Soler (1984) considera que en castellano, el artículo con respecto al sustantivo desempeña la función de actualizador. Los nombres que integran el saber lingüístico no son actuales, sino virtuales, no son objetos sino conceptos. Por lo tanto, la actualización es una función mediante la cual el significado nominal se transfiere desde la esencia a la existencia y por lo que el nombre de un "ser" (por ejemplo, hombre) se vuelve denotación de un "ente" (el hombre). La actualización no es más que la transformación de la designación virtual en designación actual.

Coseriu (1967) menciona que existen otras funciones que integran las denominadas operaciones de discriminación, posteriores a la actualización. Los entes denotados se presentan entonces como ejemplos de una clase o representantes de un tipo. La discriminación abarca tres clases de operaciones: *la cuantificación, la selección y la situación*.

El uso de los artículos definidos e indefinidos depende del momento en que son utilizados y del tipo de sustantivo empleado. A continuación se describen las funciones que cumplen tanto los artículos definidos como indefinidos.

#### 4.1.1 Artículos Definidos

Las funciones básicas del artículo determinado son dos: la de *"circunscribir la extensión en que ha de tomarse el nombre al cual se antepone ... y también se aplica a un nombre tomado en toda su extensión para designar la totalidad de un género de cosas"* (Alarcos Llorach, 1970:169). Otras funciones del artículo determinado son las de identificar y reconocer.

Los artículos definidos pueden ser utilizados cuando el objeto, persona o acontecimiento es conocido tanto por el hablante como por el oyente. Se utiliza cuando el referente se ha hecho específico para ambos.

Andrés Bello menciona que: *"juntando el artículo definido a un sustantivo, damos a entender que el objeto es determinado, esto es, consabido de la persona a quien hablamos, la cual por consiguiente, oyendo el artículo mira, por decirlo así, en su mente al objeto que se señala"* (Bello1970:102).

El artículo por lo tanto señala ideas determinadas, conocidas por el oyente o el lector; ideas que se suponen y se señalan en el entendimiento de la persona a quien se le habla.

Seco por otra parte menciona que: *"el artículo **el** denota que lo designado por el nombre es un ser preciso ya sabido o supuesto por el oyente (1) o que está considerando en general y no como un ser individual (2)"* (Seco, 1974:80).

1. Dame **el** libro.
2. **El** libro es el mejor compañero del hombre.

Para el español, **el** es homónimo del pronombre él; la, las y los son marcadores de objeto directo de los pronombres.

Gili Gaya (1984) considera que con frecuencia el artículo determina o circunscribe la extensión del sustantivo. Si se comparan 3.- y 4.-; en el primer caso 3.- queda indeterminado el sustantivo libros; no se sabe a cuántos ni a cuáles libros se hace referencia. En cambio en 4.- se entiende que se trata de libros conocidos por la persona a quien se dirige la oración.

3. Comprar libros.
4. Comprar **los** libros.

Gili Gaya (1984) menciona que delante de los nombres femeninos que empiezan con *a* o *ha* acentuada utilizan la forma **el**, por ejemplo:

5. **el** agua
6. **el** hambre
7. **el** hacha.

Las investigaciones en el artículo definido se han concentrado, por lo menos una parte, en anáfora, deixis y puentes.

#### **4.1.2 Artículos Indefinidos**

Los artículos indefinidos o también llamados indeterminados se utilizan por lo general para introducir un objeto o un acontecimiento nuevo a la conversación.

Bello (1970) menciona que el artículo indefinido da a veces una fuerza particular al nombre con que se junta (decir que alguien es holgazán no es más que atribuirle este vicio; pero decir que es *un* holgazán es atribuírselo como cualidad principal). Otras veces por medio del artículo indefinido se alude enfáticamente a cualidades conocidas de la cosa o persona que se trata: "todo *un*

amazonas era necesario para llevar al Océano las vertientes de tan vasta y tan elevadas cordilleras". (Bello p.258 y 259).

#### 4.1.3 Artículos indefinidos o cuantificadores

La cuantificación es la operación mediante la cual se establecen el número o la numeración de los objetos denotados. Estos pueden ser de dos tipos: definida: (dos, tres, cuatro, etc.) o indefinida (pocos, muchos, algunos). Existe también una singularización que es un tipo particular de cuantificación (uno). (Coseriu, et. al. 1967).

El artículo indefinido se usa para nombrar **un** objeto (8.-) para decir que es **uno** (como cuantificador) o para designar que puede ser cualquier objeto (9.-) **Un** y **una** son artículos homónimos de **un** y **una** de números cardinales (Quilis, 1989 en Schnell, 1994).

8. mira **un** pato.

9. me pasas **un** lápiz.

Por otra parte Alarcos Llorach (1970) menciona que **un** no puede ser considerado como artículo, ya que tiene la posibilidad de actuar autónomamente a diferencia del artículo determinado (el). Por otro lado, **un** acota cuantitativamente la referencia semántica del nombre que acompaña, es decir es un cuantificador.

Las formas correspondientes del plural: **unos/unas** para el plural masculino y femenino, respectivamente, tienen un valor indefinido.

#### 4.1.4 Estudios sobre los artículos

Los estudios sobre los artículos tanto definidos como indefinidos, han llevado a diferentes tipos de análisis, desde aquellos centrados en observar el uso correcto de los mismos, hasta aquellos que tratan de ubicar el momento de aparición.

Brown (1973) para explicar la distinción semántica entre los artículos definidos e indefinidos, utiliza los términos específico y no específico, el término específico lo asigna a los artículos definidos y el no específico a los artículos indefinidos. Considera que la correspondencia entre los artículos definidos e indefinidos tiene que ver con las formas específicas y no específicas del significado, por lo que la referencia específica no siempre supone el uso de un artículo determinado *“the”*. La selección del referente en el artículo es determinada por la noción que tienen los hablantes; cuando el referente es específico para el que habla y el que escucha, en inglés se utiliza el artículo definido *“the”* (10.-) y cuando el referente no es específico tanto para el hablante como para el oyente, se utiliza la forma indefinida *“a”* (11.-).

10. “Hand me **the** pen”            (me das el lápiz)

11. “I need to buy **a** pen”        (yo necesito comprar un lápiz).

Sin embargo Brown piensa que existen algunas consideraciones en el uso de los artículos. La primera es que cuando los puntos de vista del hablante y el oyente difieren y en donde el hablante necesita usar un artículo indefinido, (12.-) este es el caso de un referente específico únicamente para el que habla; por otra parte también existe el caso de un referente específico para el oyente (13.-) (Brown, 1973).

12. "I saw a strange man today" (Hoy vi a un extraño),  
13. "you wrote a book about letters" (Tú escribiste un libro de cartas).

Por otra parte, García Pelayo (1983) menciona que los artículos son más utilizados en el idioma español que en inglés. Menciona que esto se puede observar en el uso de los artículos definidos cuando el sustantivo es calificado (14.-) antes de títulos (15.-), lo mismo sucede cuando se habla de las partes del cuerpo, en donde en inglés los posesivos son más comúnmente usados (16.-), en ciertas expresiones de tiempo (17.-) y por último, cuando los sustantivos son utilizados para generalizar (18.-).

14. "post-war Europe" (la Europa de la posguerra).  
15. "Queen Elizabeth" (La Reina Isabel).  
16. "he raised his hand" (levantó la mano).  
17. "it's five o'clock" (son las cinco).  
18. "teachers are underpaid" (los profesores están mal pagados).

Para el uso de los artículos definidos, García Pelayo (1983) menciona que ocurre lo contrario. Su uso es menos frecuente en español que en inglés. Pero en contraste con el inglés, en el español no se puede omitir este artículo en circunstancias como 19.-, de la misma forma cuando precede a calificar un sustantivo abstracto 20.-.

19. "a shirt and tie" (una camisa y una corbata)  
20. "there was total silence" (reino un silencio total).

Epstein (1996) menciona que los usos más conocidos del artículo definido reflejan el punto de vista común del emisor y el receptor, siempre y cuando compartan información sobre el referente designado con "the". Menos conocidos son los usos de "the" cuando designan referentes cuya información no comparten el emisor y el receptor, por ejemplo, en algunas situaciones "the" no refleja el

punto de vista del emisor ni del receptor, sino de una tercera persona. Considera que a pesar de que la terminología empleada en ésta área varía considerablemente, “*the*” ha sido descrito como un marcador de algo que es único, un marcador de “identificabilidad”, de “familiaridad”. Epstein menciona que desde la teoría referencial, el artículo definido tiene una función referencial, la cual es seleccionar entidades (referentes al discurso) en el universo del discurso. Las teorías referenciales mencionan que el emisor utiliza “*the*” solamente cuando asume que el receptor puede identificar únicamente el referente en cuestión. Por ejemplo:

21. Compré un libro ... ***el libro*** era interesante
22. Compramos un carro usado, pero ***el motor*** es nuevo
23. Pásame ***el martillo***, por favor
24. ¿Viste ***al presidente*** en TV anoche?

En (21.-) el referente de *el libro era interesante*, es identificable para el receptor porque es el mismo libro que se ha mencionado previamente. En el ejemplo 22.- aunque el motor no ha sido explícitamente referido, es sin duda identificable por su asociación con el mencionado carro, gracias a que se asume que “todos los carros tienen motor”. En el siguiente ejemplo (23.-) la presencia del martillo en la situación real le da a éste su identificabilidad. En el último ejemplo (24.-) el conocimiento compartido por los mismos miembros del grupo socio/cultural al cual pertenecen tanto el emisor como el receptor permite que ciertos referentes sean identificables.

#### 4.1.4 Amalgamas

En lo relacionado a las amalgamas para el español, estas se usan cuando las preposiciones “a” y “de” preceden al artículo masculino singular “el”, se produce una contracción, y pasa a llamarse artículo contracto o amalgamas.

Las amalgamas por lo tanto son “*al*” y “*del*”. A continuación se citan unos ejemplos:

25. Salieron ***al*** (a el) campo.

26. El precio ***del*** (de el) libro.

## 5 El sustantivo

Las palabras con las que están constituidas las oraciones pertenecen a distintas clases o categorías. Una de las categorías es la de los sustantivos, que se distinguen por su función en la oración como núcleo del sujeto, como complemento directo y como complemento indirecto. El artículo presenta al sustantivo, se encuentra antes del mismo, por lo que se hace necesario hablar de él.

Seco (1991) menciona que los sustantivos se dividen en dos subclases: *el nombre* y *el pronombre*. Por su contenido, los sustantivos tanto pronombres como nombres, son palabras que designan a un ser u objeto animado o inanimado, real o irreal del que puede decirse algo.

Todos los nombres, abstractos o concretos, comunes o propios, se distribuyen en dos grandes grupos: los de género masculino y los de género femenino. Se llaman masculinos todos aquellos que pueden ir acompañados por el artículo *el* y femeninos aquellos que pueden ir acompañados por el artículo *la*.

Pertenecerán al género masculino los nombres que designen personas del sexo masculino: *el escritor, el chofer, el padre*, etc.; y al género femenino, los nombres de personas de sexo femenino: *la madre, la directora*, etc. Pero existen algunas excepciones en lo que se refiere a animales, ya que esta regla es válida

solo para algunas especies: *el toro, la vaca, el perro, la perra, el caballo, la yegua*, etc.; pero en otras especies no se cumple esta regla y el animal recibe siempre el mismo nombre independientemente de su sexo como por ejemplo: *la rata* (macho o hembra), *la ballena* (macho o hembra). Este fenómeno también ocurre en parte a lo referente a seres humanos: el nombre persona (que es siempre femenino) designa tanto a un hombre como a una mujer; el nombre criatura (también femenino) siempre se usa para designar igual a un niño que a una niña. Estos nombres que tienen un género determinado y constante (rata, persona) se llaman nombres epícenos.

Generalmente, los nombres que terminan en – o – de personas, animales o cosas son del género masculino, y los terminados en – a – del género femenino. Se encuentran también algunos nombres que no expresan el sexo de la persona por medio de la marcación de masculino o femenino y es por medio de los adjuntos femenino o masculino que se sabe a quién se hace referencia. Por ejemplo: la palabra artista puede utilizarse tanto para masculino *el artista*, como para femenino *la artista*, lo mismo sucede con otras palabras como periodista y testigo. A este tipo de palabras se les denomina nombres comunes en cuanto a género.

En lo que se refiere a los nombres en singular y plural se afirma que “*todos los nombres – abstractos o concretos, comunes o propios, masculinos o femeninos – se comportan de una de estas dos maneras: o bien admiten la compañía del artículo el o la y decimos que están en n número singular; o bien admiten el artículo los o las, y entonces se dice que esos nombres están en número plural*” (Seco, 1991:155). Los nombres en plural se distinguen en su forma de los nombres en singular por llevar generalmente el morfema /s/ al final de la palabra.

Los sustantivos que designan a un conjunto de personas o de objetos, formando una unidad generalmente se nombran en singular: *el ejército* (conjunto

de soldados), *la familia* (conjunto de personas unidas por parentesco). Estos nombres que significan un conjunto y es visto como una unidad se llaman nombres colectivos.

Alarcos Llorach (1970) habla de *nombres continuos y discontinuos*, en donde los primeros se caracterizan porque su campo semántico es homogéneo y continuo, no se distinguen ejemplares diversos. Algunos ejemplos son los nombres genéricos o abstractos (agua, plata, sal). Otros nombres en cambio se refieren a un campo segmentado en multitud de ejemplares, son los llamados nombres discontinuos (niño, mesa, casa). En los nombres continuos, las alternancias singular/plural (agua del río; aguas del río) son prácticamente equivalentes, el plural no cuantifica.

En cambio, en singular el nombre discontinuo no singulariza, no individualiza. Si se toman como ejemplo los términos “casa, árbol” no se hace referencia a un ejemplar preciso, sino que se hace alusión a las características comunes a todos los infinitos ejemplares o a su sustancia.

Según Alonso “*el nombre sin artículo apunta directamente a la esencia de lo nombrado, a nuestra valoración subjetiva del objeto nombrado e introduce un momento cuantitativo*”. (Alonso 1933, 1933:189).

Siguiendo las clasificaciones sugeridas sobre los sustantivos, a continuación se presenta la clasificación que propone Vizcaino (1973) la cual se muestra en la Tabla 1.2.

**Tabla 1.2**  
**Clasificación de sustantivos según Vizcaino (1973)**

1. Propio	Nombres personales o institucionales.
2. Común	Nombre genérico, aplicable indistintamente: niño, perro, volcán.
3. Colectivo	Señala conjunto: manada, decena, ejército.
4. Primitivo	Sustantivo inicial de otras palabras: caserío, alameda, caballeriza. Verbos sustantivados y adjetivos sustantivados: belleza, escasez, esperanza, crecimiento y los gentilicios.
5. Derivado	Sustantivo inicial que puede dar origen a otras voces: casa, caballo, álamo.
6. Simples	Se forma con una sola voz: suelo, rector, alumno.
7. Compuesto	Se forma con una palabra simple o una o más partículas inseparables: subsuelo, vicerector, exalumno.
8. Yuxtapuesto	Se forma con la unión de dos o más palabras simples: pararayos, portamonedas.

En esta clasificación (Tabla 1.2) se observa que el tipo de sustantivo puede determinar si va o no acompañado de algún artículo o adjetivo.

Fuentes (1999) hace otra clasificación, (Tabla 1.3) pero a diferencia de Vizcaino (1973) hace mención acerca de aquellos sustantivos que pueden ser contables y de aquellos que no y este dato es importante para el uso o no de los artículos.

**Tabla 1.3**  
**Clasificación de sustantivos según Fuentes 1999**

1. Animados	Se aplican a animales y a personas.
2. No animados	Se aplican a vegetales y objetos inanimados (verduras, lluvia)
3. Comunes	Sirven para designar todos los seres y cosas de la misma clase.
4. Propios	Se refieren a un ser determinado para distinguirlos de los demás de su misma clase.
5. Concretos	Se aplican a objetos materiales, los que pueden ser captados por los sentidos.
6. Abstractos	Designan objetos inmateriales, que no pueden captar los sentidos (bondad, tristeza).
7. Contables	Son los que pueden ser enumerados o contados (lápiz, vaso).
8. Incontables	Son las cosas que no pueden contarse (sal, carne, arena, azúcar, belleza, vino)
9. Ambiguos	Carecen de género (mar, dote, azúcar)
10. Epícenos	Son los nombres que siempre son masculino o femenino en género (hormiga, profesionista).
11. Individuales	Son los que se refieren en singular a un solo objeto contable (mesa, carpintero, monte).
12. Colectivos	Que en singular se refieren a un conjunto de objetos (ejército, equipo, orquesta).
13. Nombres personales	Santiago, Luis Sebastián, Hannia, Miguel Angel.

De acuerdo con la Tabla 1.3 los sustantivos de tipo incontables y ambiguos no necesariamente están acompañados por un solo artículo, vi **el** mar; fui **a la** mar. O por ejemplo en preguntas como: ¿qué quieres? Vino.

Para la gramática generativa, el Sintagma Nominal (SN) está compuesto por un determinante y su nombre. Los determinantes son las palabras formadas por morfemas libres que, necesariamente, preceden al nombre en cualquier

función que éste desempeñe conforme a la estructura profunda de la oración. Hay ocasiones en que a causa de las transformaciones producidas en las estructuras superficiales de las oraciones, el nombre puede aparecer sin determinante como lo es en los casos de: nombres propios, en los atributos, en proverbios y refranes, en nombres colectivos con complemento preposicional, en sujetos plurales, en complementos directos plurales, en la oposición, en seriaciones de nombres y en el lenguaje publicitario y periodístico.

## 6 Adverbios y Pronombres Interrogativos

La importancia de estudiar los pronombres y adverbios interrogativos, reside en la posibilidad de establecer si el tipo de pregunta que se le hace al niño determina el tipo de artículo (definido o indefinido) a utilizar en la respuesta, ya que la complejidad cognitiva entre una pregunta del tipo ¿qué es?, ¿cómo se llama?; a una de tipo ¿dónde está? o ¿qué está haciendo? es diferente.

Givón (1990) considera que la entonación en la pregunta probablemente es universal. El tono será más grave o más agudo dependiendo del sentido que se le quiera dar a la emisión. Seco (1991) menciona que la entonación puede ser: una entonación circunstancial y personal o una entonación que la lengua establece con una significación precisa; en donde en el primer caso la entonación es un matiz expresivo y el segundo un significante. La entonación utilizada en la pregunta está más relacionada con la entonación significante, ya que ésta marca el principio y el fin de una frase, así como la diferente actitud mental del hablante entre el contenido de ésta. Tal actitud puede ser la de “conocimiento” o la de “busca de conocimiento”, es decir la de enunciar o interrogar.

Givón (1990) menciona que las “*yes-no questions*” tienen tres códigos sintácticos: entonación, morfología y orden de palabras. Las “*wh-questions*” son usadas cuando el hablante y el oyente muestran conocimiento de una proposición, pero el hablante no conoce un elemento en la proposición y éste puede ser: sujeto, verbo, objeto, predicado, tiempo, lugar, forma, razón, etc.

Las “*yes-no questions*” sólo solicitan una respuesta corta de afirmación o negación, lo que por el contrario sucede con las “*wh-questions*”, las cuales necesitan establecer relaciones temporales, espaciales, de modo, de cantidad, de referencia, etc.; por lo cual implicarían procesos diferentes en relación a su aparición y dominio según el nivel cognoscitivo y lingüístico de los niños.

### **6.1.1 Adverbios interrogativos**

Una de las formas en las que se pide información sobre circunstancias de modo, lugar, tiempo, intensidad son las formas interrogativas: *¿dónde?*, *¿cuándo?*, *¿cómo?*, *¿cuánto?*

### **6.1.2 Pronombres Interrogativos**

Un limitado grupo de pronombres son los encargados de designar seres cuya “identidad” o cuya “cantidad” están por precisarse; pero a diferencia de los pronombres indefinidos y cuantitativos son utilizados para eliminar esa imprecisión. La Tabla 1.4 muestra una clasificación que propone Seco (1991) de los pronombres interrogativos, así como el tipo de información que solicitan.

**Tabla 1.4**  
**Clasificaciones de Pronombre Interrogativos (Seco 1991)**

Pronombre	A qué hace referencia
Quién	Tiene variación de número (quién, quienes). <i>¿quién es usted?</i>
Cuál	Tiene variación de número (cuál, cuáles). <i>¿cuál compraremos?</i>
Cuánto	tiene variación de género y número (cuánto, cuántos, cuántas). <i>¿cuántos esperan todavía?</i>
Qué	es invariable y tiene un sentido neutro y funciona a efectos de concordancia. Se refiere siempre a una cosa. <i>¿qué es?</i>

Seco, 1991.

De estos pronombres, *quién* se refiere siempre a persona, *qué* se refiere siempre a cosa; *cuál* y *cuánto* puede hacer referencia a cosa o persona.

Brown y colaboradores (1969), Savic (1975) y Buium (en Adolphe Rondal 1990) señalan que los adverbios, pronombres y adjetivos interrogativos que utilizan los padres en las preguntas que hacen a sus hijos pequeños, son los que el niño utiliza o está por utilizar como lo son los adverbios "qué", "quién" y "dónde". Los adverbios interrogativos "por qué", "cómo" y "cuándo", que implican nociones cognoscitivamente más complejas de causa, de modo y de temporalidad, son mucho más raros en el habla dirigida al niño pequeño. Rondal (1978) menciona que la frecuencia de los diferentes tipos de preguntas permanecen con cierta estabilidad entre los 20 y 30 meses.

## 7 Estudios sobre la adquisición de los artículos

Las investigaciones realizadas en donde se ha observado el fenómeno del artículo se han centrado en las formas en que los niños aprenden acerca de las diferentes funciones de *“the”* (el, la, los, las) y *“a”* (un, uno, una). Los niños estudiados normalmente tienen entre tres y nueve años de edad, ya que el dominio de todas las funciones no se observa hasta el límite superior de edad (Maratsos, 1976; Warden, 1979 en: Garton y Pratt 1991).

El sistema de los artículos generalmente ha sido considerado como un sistema de contraposición en el que se requiere o bien de *“the”* o de *“a”* junto con un nombre, dependiendo de las construcciones conversacionales y de la intención de significado del niño. Evolutivamente se estudiaba a los niños en el cómo aprendían el uso correcto de las palabras, en el caso de los artículos observando la aparición de usos correctos y los errores que cometían.

Dentro de los trabajos que hablan sobre el artículo, se encuentran los realizados por Rondal y Bredart (1978), los cuales señalan que los niños primero utilizan correctamente los artículos en lo que se refiere a número y después en el plano de la especificación del carácter definido o no definido. En su investigación reportan que los niños tienden a usar el artículo indefinido en el lugar donde debería de usarse un definido hasta aproximadamente los 6 años, ya que antes de esta edad parecen incapaces de apreciar el conocimiento del interlocutor en el discurso, así como estar inmersos en un proceso de descentración cognitiva y no poder recordar las conversaciones previas.

Maratson y Warden encontraron por otra parte lo que denominaron un uso egocéntrico del artículo determinado por parte del niño. Observaron que los niños de menos de nueve años tendían a usar el artículo determinado cuando el objeto referente de la producción era únicamente conocida por ellos y no por el oyente.

Aparentemente, los niños pequeños son incapaces de tener en cuenta la falta de conocimiento de su oyente y consideran solamente su propio conocimiento o perspectiva. (En Garton y Pratt:1991:105).

A diferencia de Maratsos y Warden, Garton (1994) consideró necesario observar la perspectiva del niño en el desarrollo del lenguaje y examinar qué artículos eran utilizados (y no utilizados) y en qué contextos. Sus estudios mostraron que los niños de tres años eran sensibles al lenguaje que los adultos les dirigían y, por ejemplo, que el uso de los artículos reflejaba la forma de la pregunta. En un experimento utilizó dos tipos de preguntas (27.-) versus (28.-) que elicitaban artículos distintos por parte del niño.

27. "What did the farmer do?" (¿qué hizo el granjero?)

28. "What did the farmer knock over?" (¿qué golpeó al granjero?)

El principal resultado de este experimento fue que después de las preguntas con "do" (hacer), las respuestas de los niños de tres años consistían fundamentalmente en una oración completa utilizando el artículo determinado 29.- mientras que después de una pregunta con "knock over" las respuestas consistían principalmente en el artículo más el nombre (30.-). Esta respuesta se dio independientemente de que los animales hubieran sido nombrados primero o no. Por ello se deduce que los niños estaban repitiendo el lenguaje dirigido a ellos y que sus producciones estaban influenciadas por la naturaleza del *input*.

29. .-"the farmer knocked over **the** cow" (El granjero golpeó la vaca)

30. "a cow"

(una vaca).

Garton propuso además que el lenguaje del niño no debe ser descrito en términos de lo que puede o no puede hacer *vis-vis* con un modelo adulto del uso correcto del lenguaje, pero que deben identificarse regularidades en el uso infantil de los artículos. De esta manera sería posible evaluar las hipótesis que hace el niño acerca de las funciones que cumplen los artículos (Garton y Pratt et. al. 1991:106).

Estudios en francés (y en otras lenguas romances) sugieren que los niños usan artículos al rededor de los 2;0 y 2; 6 años (Grégoire, 1937, 1947; Francois, 1978 en: Slobin 1985:728). Sin embargo, el uso temprano de los artículos a menudo es indeterminado fonéticamente entre un artículo definido y uno indefinido.

Los estudios realizados sobre la adquisición del artículo en el español, sugieren que los niños tienen que atravesar por varios períodos antes de ser hábiles en su uso. (González, 1970; Hernández-Pina 1984; Kvaal, 1988; Soler, 1984; Tolbert, 1978).

La Tabla 1.5 (tomado de Schnell, B. En: Sokolov, y Snow, C. 1990:220) muestra un panorama que reporta las investigaciones realizadas en español.

Algunas de estas investigaciones han sido de tipo longitudinal en poblaciones monolingües, otras de tipo longitudinal, así como estudios transversales en grupos bilingües. De estudios realizados en México se conoce muy poco acerca de reportes que aporten sobre la adquisición del artículo en niños monolingües (Soto, M. 1998; 2002).

**Tabla 1.5**  
**Existencia de datos sobre la adquisición del artículo en español**

Investigador	Tipo de estudio	Lenguaje	Frecuencia de error	Edad de dominio
Hernández Pina 1984	Longitudinal	Monolingüe	Pocos errores de varios tipos: omisión, género, número.	31 mos
Tolbert 1978	Longitudinal	Monolingüe		S1: 25.0 meses S2: 30.5 meses
González 1970	Transversal	Monolingüe		= 39 meses
Soler 1984	Transversal	Monolingüe		= 36 meses
Brisk 1976	Grupo Control Edad	Bilingüe		5 años
Kvaal 1988	Transversal	Bilingüe		MLU = 2.6
Mazeica 1973	Longitudinal	Bilingüe		No disponible

Summary of existing data on the acquisition of Spanish articles. Schnell de Acedo, B. (1994). Early Morphological Development: The acquisition of Articles in Spanish Pp. . En: Sokolov, J. & Show, C.

El trabajo de Hernández-Pina (1984) destaca dentro de los trabajos realizados en la adquisición del español. Dicho estudio se basa en observaciones realizadas a su hijo Rafael desde su nacimiento hasta los 4 años de edad, en donde pudo observar que entre los 16 y 18 meses el niño formó bloques con el núcleo nominal (etapa holofrástica), con exclusión de la serie indeterminada; en donde los artículos como *el* y *la* fueron producidos como parte del nombre (e.g. e(l)nene; ka káka (la jaca); ta tatá (la puerta).

En la etapa de dos palabras encontró que el artículo se desligaba del elemento nominal aunque éste no concordara plenamente con el género (e.g. el coche, un llave, una pájaro, un botón, un leche, una paraguas, el gato, la cama, el silla, etc.). Para Hernández-Pina a pesar de que los artículos *el* y *la* son de los primeros en ser adquiridos, fue más común encontrar formas indeterminadas un, uno y una. En la etapa de dos palabras no encontró el uso de plurales ni

amalgamas. Es a partir de los 29 meses que el niño completó los artículos que no había empleado anteriormente (lo, las, los, unos y unas), pero aún hasta los 31 meses se observaron discordancias entre el artículo y el sustantivo (e.g. unos nubes altas, el galleta, la paraguas p. 233). Las amalgamas aparecieron a los 25 meses como formas desprovistas de todo elemento consonántico (todo tira a (al) suelo; igual (que la) jaca e (del) nene), regulándose estas hasta los 28 meses. “*Al cumplir los 3 años Rafael utilizaba ya con soltura todos los artículos*” (Hernández-Pina: 234).

En otros estudios sobre el español, Soler (1984) observa a niños cuyas edades oscilan entre los 3;6 y los 5;6, contando con una muestra de 66 niños (13 niños en el rango de 3 años, 27 en el rango de 4 años y 26 en el rango de 5 años).

La prueba que utilizó constó de una serie de preguntas que el examinador le hacía al niño (¿qué hay encima de la mesa?, ¿quién se queda?, ¿quién se va?) en relación a unos animales de plástico (once corderos, tres conejos, cinco gallinas, nueve cerdos, dos asnos, un perro, una jirafa y dos vacas).

Soler menciona que una de las diferencias que se encontraron en lo relacionado a “*diferencias cronológicas*” es que los niños de 3 años dan un porcentaje más elevado de respuestas del tipo “*no sé*” o bien no dan ninguna respuesta al producirse mutismo y que el tipo de respuestas obtenidas suelen limitarse a la denominación de los o del elemento en presencia precedidos o no de artículos.

Siguiendo el trabajo de Soler considera que existen algunos aspectos que se adquieren a edad temprana, mientras que otros se adquieren tardíamente y que es a partir de los 3 años cuando los niños utilizan mayormente el sustantivo precedido del artículo (determinado o indeterminado) cuando se trata de un elemento ya conocido o presentado con anterioridad y perteneciente a la categoría de las unidades discretas. El porcentaje de niños que utilizan el sustantivo sólo es mínimo, sobre todo tratándose de un sustantivo en singular. Si el sustantivo es plural, se incrementa el número de respuestas, por la posibilidad que existe en

castellano de caracterizar las unidades discretas sin anteponer determinante alguno.

En lo relacionado a la *oposición de género* en lo que se refiere al determinante, se adquiere pronto. A partir de los 3 años los niños del estudio respetan el género del artículo (el, la; un, una).

En lo referente a la *oposición de número*, aunque se respeta casi por completo a partir de los 3 años, se encontraron algunos niños que utilizan la forma plural para hacer referencia al único representante de su especie. Soler considera que esto se debe a n fenómeno de contaminación, por la proximidad espacial con otros animales.

En el caso de la *oposición determinado-indeterminado* se encontró que en los niños de 3 años existe un predominio del determinado sobre el indeterminado cuando se trata de caracterizar a un sustantivo en singular. A los 4 años se produce un incremento del indeterminado. A los 5 años, el 50 por 100 sujetos utiliza ya el artículo indeterminado frente al determinado.

Finalmente Soler concluye diciendo que dentro del sistema determinante, el aspecto más directamente ligado con el desarrollo operatorio, la oposición de determinado-indeterminado, se adquiere más tardíamente que las operaciones relacionadas con género y número. (Soler, 1984:144-165).

Por otra parte Aguado (1989) analiza el desarrollo de la morfosintaxis de los niños en dos poblaciones, una en niños de 2 años y medio y otra en niños de 3 a 7 años de edad. En su primer estudio que es con los niños de dos años y medio, su objetivo era el de explorar la estructura formal de las frases en dos vertientes: comprensión y producción. Observó a 24 niños (10 niños y 14 niñas) de 2 años y medio (más menos 7 días) de guarderías municipales monolingües de Pamplona. Se tomaron muestras de lenguaje en sesiones de 2 partes: en la primera se trabajó con juguetes y en la segunda parte se trabajó con un cuento. También se les aplicó el test NSST (Adaptación del Northwestern Syntax Screening Test de Lee, 1971). Los resultados se ordenaron de menos a más riqueza gramatical, pretendieron dar una idea del orden de adquisición de los elementos

morfosintácticos, quedando este orden de la siguiente forma: Interrogación, negación, modelos oracionales, coordinación, subordinación, género y número. En relación a las concordancias de género y número, reporta que se producían de forma aceptable. El 85% de los niños utilizaban bien los artículos, predominaron las formas singulares. La diferente actualización que se hace del nombre según el artículo que se emplee (definido o indefinido) fue ejecutada generalmente de forma correcta. Uno de los niños de la muestra (el 4.16%) no empleó artículos y 2 niños (8.33%) usaron una forma vocálica (una /a/ constreñida) en la posición del artículo para cualquier género y número, a esta forma se le ha llamado "protoartículo". (Aguado 1989: 68)

En la segunda población analizada de niños de 3 a 7 años Aguado utiliza el mismo instrumento (Test NSST) y lo aplica a 897 niños de entre 2 años 10 meses y 16 días a 7 años un mes y 15 días. La finalidad de este estudio era la de averiguar las edades en las que se producía un progreso sustancial en la competencia morfosintáctica. En lo relacionado a los artículos encontró que a los 4 años 3 meses se muestra más uso. Y las diferencias que encuentra entre el uso de los artículos definidos e indefinidos las enuncia de la siguiente forma:

1. El artículo indeterminado **un** es comprendido más correctamente que el determinado **el** cuando se les opone a los dos.
2. El artículo **un** se emplea normalmente cuando se le asigna una función cuantificadora, como primer paso para la identificación de un elemento de un conjunto inespecífico. Cuando se ha identificado dicho elemento será presentado por el indeterminado **el**.

Finalmente Aguado concluye que los niños adquieren mejor puntuación conforme avanzan en edad. En donde los niños primero adquieren signos que determinan funciones primarias (interrogación, negación, etc) y posteriormente elementos que determinan funciones secundarias (diferenciación de género y número, morfemas verbales); en este caso el artículo es inevitable marcarlo

con morfemas masculinos y femeninos, por lo que se adquiere posteriormente (Aguado, 1989:103).

Los estudios de Serra (1999) por otra parte mencionan que la edad media de aparición de determinantes correctos es a los dos años y que las formas iniciales en las que aparecen ocurren con formas vocálicas y se observan tanto errores de omisión como errores de comisión.

En el trabajo de García-Soto (1996; 1999) se estudia la evolución del uso de todos los dispositivos lingüísticos relacionados con la referencia personal y demostrativa (pronombres personales, pronombres y adjetivos posesivos, demostrativos, artículo definido y adverbios de lugar y tiempo en usos anafóricos) pero sólo se encuentran diferencias significativas en función de la edad en el uso de demostrativos, artículos definidos y adverbios de lugar. En estas tres categorías se encuentra el mismo tipo de funcionamiento, un uso cohesivo tardío y un uso deíctico en las primeras y las últimas edades. Los niños de 4 y 5 años que hacen narraciones de cuentos introducen habitualmente los referentes mediante un sintagma nominal (SN) con artículo definido, lo cual es de un uso deíctico, no correcto discursivamente (31.-), una presentación correcta de los referentes consistiría en marcar que se trata de un referente nuevo introduciéndolo en el discurso mediante el uso del artículo indefinido (32.-).

31. El niño estaba en su casa jugando con **el** perrito y con **la** rana.

32. Pues era un niño que tenía **una** rana en su casa.

Los niños de 7, 9 y 11 años presentan ya los referentes de este modo, mediante un SN con artículo indefinido, y posteriormente los mantienen en la narración (retorno referencial) con el uso del artículo definido, combinación que resulta una presentación y mantenimiento de referentes correctas y una operación cohesiva (el SN definido usado para el mantenimiento refiere y tiene su antecedente con el SN indefinido aparecido anteriormente en el discurso) (29.-).

Sin embargo, en las narraciones de los adultos se encuentran ambos procedimientos (el deíctico y el anafórico), aunque con predominio del anafórico.

33. "Había **una** vez **un** perrito y **un** niño y **una** ranita. Y **el** perro estaba cuidando a **la** rana. Y **el** niño también).

Este fenómeno también lo encuentran Solé, Vila, Hurí, Santamarina, del Valle y Rué (1998) ha sido denominado (García –Soto 1996; 1999) restricción de la deixis (En: Serra 2000:465-466). Según García-Soto, este fenómeno no es directamente explicable a partir de la evolución de la competencia lingüística, ya que deja sin funcionalidad procedimientos lingüísticos utilizados por los niños de menor edad pero que forman parte del modelo del adulto. Los narradores estarían organizando las narraciones de modos diferentes en diferentes edades o, si se prefiere, realizarían las distintas funciones necesarias para asegurar la conexión mediante recursos diferentes de entre los disponibles.

En lo que se refiere a la **introducción o presentación** de referentes en la narración, ésta se realiza básicamente en las narraciones infantiles mediante artículos indefinidos, mediante artículos definidos o formas nulas –marcaje mediante los rasgos morfológicos-, y solamente la primera sería una forma adecuada de marcaje de información nueva o de introducción de referentes. Por ejemplo: (Ejemplos de Kail y Sánchez-López, 1997 en Serra 2000 pp. 466)

34. Pues era **un** niño que tenía **una** rana en su casa.

35. **El** niño estaba en su casa jugando con **el** perrito y con **la** rana.

36. Estaban durmiendo y había **una** rana.

Kail y Sánchez-López (1997) estudiaron las introducciones de referentes en las narraciones de la historia "Frog" de niños hispanohablantes de 6, 9 y 11 años y adultos, en una situación en donde se puede asumir que existe "conocimiento compartido". Encuentran que si bien la segunda situación elicitaba más primeras

menciones indefinidas que la primera situación (siendo este efecto más marcado para los personajes principales), el patrón de desarrollo indica que los 9 años son la edad crítica en la que los niños españoles empiezan a usar más menciones indefinidas en ambas situaciones.

En cuanto al mantenimiento de referentes, los niños tienen que aprender que en ocasiones pueden utilizar pronombres o formas nulas.

En lo relacionado a la **morfología de género**, algunos autores han señalado un desequilibrio entre la adquisición del artículo femenino y el masculino, en el sentido de que se adquiere primero la forma femenina. Pizzuto y Caselli (1992) mencionan que en el caso del italiano, por características de frecuencia, simplicidad fonológica y claridad se hace mayor uso del femenino. Por otra parte, Hernández-Pina (1984) también apuntaba en la misma dirección, pero en investigaciones recientes (Mariscal, 1998) menciona que algunos niños se inician con el artículo masculino. Pérez-Pereira (1991) por otra parte, considera que en lo referente a la forma de los primeros artículos, se observan diferencias individuales. Algunos niños lo hacen con el artículo indeterminado (la mayoría según Mariscal, et. al. 1998), mientras que otros lo hacen con el indeterminado.

En lo referente a la **concordancia de número**, algunos estudios mencionan que aparece más tardíamente, es posterior al periodo de combinación de palabras, y se afianza alrededor de los dos años y medio. El estudio de Hernández-Pina (et. al. 1984) menciona que durante las primeras combinaciones de palabras no se observan uso de plurales. Aunque la concordancia de número en el nominal aparezca tras la concordancia de género, hay que distinguir entre aparición y adquisición, y los errores de comisión muestran que la concordancia de número se adquiere con anterioridad a la de género, posiblemente por su mayor simplicidad: una única forma –s es común en todas las terminaciones.

En lo referente a errores en el uso de artículos, las investigaciones se han centrado en **errores de omisión y de comisión**. En relación a las omisiones, los datos muestran coincidencias en el hecho de la disminución gradual de los mismos hasta un porcentaje en torno a un 10% a los dos años de edad. Mariscal (1996) obtiene un 43.5% a los 19 meses y un 8.6% a los 25 meses. Por su parte Aguirre (1995, citado en Mariscal, 1998) halla un 42% a los 19 meses y un 13% a los 2 años. Serra (1999) encuentra que en niños más grandes el porcentaje de omisión disminuye, en niños de tres años y medio es de un 4% y a los 4;8 de 1.8%. Por lo tanto de los dos años hasta los cuatro años y medio, las omisiones siguen existiendo.

Según los estudios antes mencionados, los errores de omisión son más frecuentes que los errores de comisión, esto también lo mencionan Pizzuto y Casell (1992) en sus investigaciones en el italiano. Algunos ejemplos de comisión se citan a continuación (Hernández-Pina et. al. 1984):

un llave	(18-24m.)
una pájaro	(18-24m.)
el silla	(18-24m.)
unos nubes altas	(25m.)
el galleta	(28m.)

Las investigaciones parecen mostrar que al principio aparecen primero los nombres con una forma vocálica previa (proto artículo) o aislados, posteriormente esta forma vocálica evoluciona para convertirse en artículo (determinado o indeterminado, masculino o femenino) y más adelante en determinante. Posteriormente le seguirá la aparición de número y la incorporación de otros tipos de determinantes: indefinidos, demostrativos, posesivos, cuantificadores, etc.

## 8 Interacción adulto - niño y la construcción del lenguaje

Es importante mencionar como ya lo han hecho algunos autores (Bell, 1968; Bell y Harper, 1977 en Adolphe Rondal 1990) que los padres actúan e influyen en el niño, y éste a su vez actúa e influye en sus padres, por lo que se hace un análisis de la forma en la que el niño utiliza su lenguaje y cómo influye el input lingüístico del adulto en el uso de artículos.

Los estudios que empiezan a hablar sobre el habla que los adultos utilizan con los niños pequeños se remota a los años setenta. Uno de los primeros trabajos en este sentido fue el de Snow y Ferguson (1977). Éste trabajo junto con otros ha encontrado que el lenguaje adulto, en especial el de la madre tiene ciertas características que lo hacen especial. Esta modalidad del lenguaje ha recibido distintas denominaciones a lo largo del tiempo: *"Baby Talk"* (habla infantil), *"Motherese"* (habla materna) y también CDS *"Children's Directed Speech"* (habla dirigida a los niños) (Snow, 1986).

Snow en 1972, muestra que el habla que dirigen los adultos a los niños pequeños presenta numerosas características específicas, y que los adultos (los padres principalmente) son muy sensibles a los progresos comunicativos y lingüísticos manifestados por sus hijos.

El habla que la madre dirige al niño durante su adquisición del lenguaje se modifica y adapta en diferentes aspectos como son: prosodia, fonología, léxico, el contenido semántico y a aspectos semánticos e estructurales, morfología, sintaxis y aspectos pragmáticos.

Las madres emplean una altura tonal superior al dirigirse a los niños de 2 años. La pronunciación de palabras con contenido semántico -sustantivos y verbos- tienen una mayor duración, y el ritmo de elocución es más lento en

general que el ritmo seguido con niños de más edad, por ejemplo con niños de 5 años. Se observa que la inteligibilidad del habla materna en general es excelente (Rondal, et. al.).

Inicialmente, el léxico utilizado por los padres cuando interaccionan comunicativamente con sus hijos pequeños se refiere, exclusivamente a los objetos, acciones y acontecimientos relacionados con el contexto inmediato “*el ahora y el aquí*”. Suelen verbalizar las acciones que están ejecutando o los estados emocionales que atribuyen a sus bebés.

Los padres suelen utilizar un léxico reducido, durante el segundo año de vida, cuando los niños empiezan a producir las primeras palabras, los padres suelen repetir esas palabras muchas veces. Se ha utilizado el *Índice de Diversidad Lexical* (IDC) o también el TTR o *Type-Token Ratio*, que relaciona la cantidad de palabras distintas utilizadas con el total de palabras producidas para estudiar el léxico de los padres. Los estudios han encontrado que la diversidad léxica de los adultos aumenta con la edad de los niños. Así, a los 2 años, se sitúa en torno al 0,31 y el 0,51 (0,31= de 100 palabras producidas, 31 palabras son distintas y el resto 69 son palabras repetidas), y a los 3 años en torno al 0,53 (Rondal, 1983 en Rondal, 1990).

También se ha observado un cierto paralelismo entre el incremento de la diversidad léxica del habla de los padres y en la de los niños (Rondal, 1980 en Rondal 1990). Parece evidente que los padres utilizan un léxico repetitivo y redundante, compuesto por sustantivos que sirven para designar objetos familiares del entorno infantil, con el propósito de facilitar el etiquetaje o referenciar que es una de las tareas básicas en el aprendizaje del lenguaje durante el segundo año de vida.

Los estudios sobre aspectos morfosintácticos del habla de los padres reportan que su habla es correcta y está bien constituida en el plano gramatical. Los enunciados suelen ser más cortos y menos complejos.

Según estudios de Cross (1977) el 75% de los enunciados que la madre dirige a su hijo de entre 19 y 36 meses se refieren a una situación inmediata, con cerca del 50% de los enunciados referentes a la actividad del niño, 15% a las de la madre y alrededor del 10% a las de terceras personas. La referencia a eventos pasados después de un cierto tiempo (a diferencia del pasado inmediato) es poco frecuente en la conversación de los niños pequeños; aumenta poco a poco hacia los dos años, cuando el niño empieza a dar signos de que comprende ciertas referencias al pasado inmediato (Sachs, 1979).

El tipo de oraciones producidas por las madres según Rondal (1983) se distribuyen siguiendo el siguiente patrón de frecuencias: declarativas un 30%, imperativas entre un 10% y 25%, interrogativas cerradas (respuestas –sí o no-) un 20% y las interrogativas abiertas (¿quién?, ¿qué?) de un 10 a un 15%. Como se puede observar, en las producciones de las madres, existe una proporción importante de enunciados interrogativos. Algunos trabajos sugieren que los adultos hacen muchas preguntas a los niños para elicitación de una respuesta.

En un estudio longitudinal que realizó Solé (1991) sobre la función de las preguntas de los adultos en situaciones de juego, comida, lectura de imágenes; durante un período comprendido entre los 2 y 3 años de edad, a partir del Corpus Serra-Solé, se constata que existe un predominio en las peticiones de información (65%) seguido de las demandas de confirmación y clarificación (22% peticiones sociocomunicativas) y en menor proporción se dan las peticiones de acción, acción conjunta, autorización (13%), preguntas que tienen un carácter regulador.

Las peticiones de información, tienen por objeto comprobar el conocimiento del niño sobre un objeto, una persona o un acontecimiento, mientras que las peticiones de acción, autorización o acción conjunta tienen por finalidad dar pautas para autorizar o facilitar la actividad desarrollada por el niño.

## Objetivos

La presente investigación tiene como finalidad:

1. Determinar si la aparición de los artículos (*definidos e indefinidos*) es producto de la edad o del nivel lingüístico de los niños.
2. Observar la frecuencia de uso y aparición de los artículos en muestras espontáneas de lenguaje.
3. Observar la frecuencia de aparición de los artículos tanto definidos como indefinidos.
4. Observar que tipo de artículo es más frecuente tanto en los artículos definidos como en los indefinidos.
5. Analizar el tipo de emisiones en donde aparecen los artículos (emisiones espontáneas y emisiones provocadas).
6. Determinar si el tipo de emisión (*emisiones espontáneas y provocadas*) influye en la aparición del tipo de artículos (*uso de definidos e indefinidos*).
7. Analizar el tipo de emisiones en donde no aparecen artículos en contextos obligatorios.
8. Observar el tipo de errores que cometen los niños en el uso de los artículos.

## Hipótesis

1. El uso de artículos (*definidos e indefinidos*) no depende de la edad de los niños. Pero entonces ¿Con qué factor se relaciona mejor la aparición de los artículos: con el Promedio de Longitud del Enunciado (PLE), con el total de palabras o con el total de sustantivos?
2. Los artículos aparecen a edad temprana. Pero ¿qué tipo de artículos son los que aparecen primero?
3. El uso de los artículos por tipo (*definidos e indefinidos*) se encuentra estrechamente relacionada con el tipo de emisión. Pero ¿En qué tipo de emisión ocurren la mayor cantidad de artículos?
4. En 28 y 36 meses la ocurrencia mayor de artículos se da en los indefinidos. Pero ¿qué factor es el que determina un mayor uso de un tipo de artículos que de otros?

## II METODOLOGÍA

### 1 Participantes

Los datos utilizados en la presente investigación se tomaron de muestras espontáneas de lenguaje en niños de 28 y 36 meses. Las muestras fueron vídeo grabadas y posteriormente transcritas. Se realizaron tres muestras de lenguaje por niño en las cuales los juguetes de todas las muestras fueron los mismos para los participantes. Es importante mencionar que a los niños no sólo se les aplicaron muestras de lenguaje, sino también una batería de pruebas con la finalidad de trabajar en situaciones controladas para analizar lenguaje temprano. Este estudio es parte del proyecto "Lenguaje y Cognición en los primeros años de vida" (Jackson-Maldonado, Bates y Thal, 1992).

Los niños de la muestra corresponden al grupo de nativo hablantes del español y monolingües. Al momento de trabajar con ellos se encontraban radicando en la ciudad de Querétaro y México, Distrito Federal.

Las madres de los niños participantes tenían como escolaridad mínima de nivel medio superior o carrera técnica, este dato se obtuvo a través de una entrevista y con el llenado de un cuestionario lingüístico demográfico en donde uno de los apartados solicitaba se reportara el grado máximo de escolaridad de los padres (Jackson-Maldonado, Marchman, Thal, Bates, Gutiérrez-Ciellen, 1993).

Las edades de los niños en donde se observó la aparición y uso de los artículos fue de 28 y 36 meses.

La muestra consta de 19 participantes de 28 meses y 18 participantes de 36 meses dando un total de 37 niños; su distribución por sexo y lugar de procedencia se muestra en la siguiente Tabla (Tabla 2.1).

**Tabla 2.1**  
**Relación de participantes en el estudio**

<b>Edad</b>					
<b>meses</b>	<b>Niños</b>	<b>Niñas</b>	<b>Querétaro</b>	<b>México</b>	<b>Total</b>
<b>28</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>19</b>
<b>36</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>18</b>
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>37</b>

En la Tabla 2.1 se puede observar que hay más niños (23) que niñas (14). Esta diferencia fue el resultado de los niños contactados al azar para el estudio con las edades antes mencionadas.

Los niños participantes fueron contactados por medio de escuelas particulares, guarderías y con la colaboración de personas que conocían a niños de las edades requeridas para el estudio.

## **2 Procedimiento**

Los **datos** analizados fueron tomados de muestras espontáneas de lenguaje, en donde a los niños se les presentaron una serie de juguetes y se les permitió interactuar libremente con ellos.

Cada niño fue visto en sesiones individuales, aunque en algunas ocasiones estos iban acompañados de sus hermanos menores y se les permitió participar en la muestra de lenguaje.

Los niños de 28 meses fueron observados en dos sesiones de aproximadamente 50 y 60 minutos; dentro de la batería de pruebas se encontraba una tarea llamada "Conceptos Nuevos" que requería que al niño se le mostraran unos objetos con nombres y acciones desconocidas para él y observar en una segunda sesión si recordaba el sustantivo y el verbo. Las sesiones tenían como máximo una semana de separación una de otra. Por otra parte, los niños de 36 meses fueron grabados en una sola sesión de aproximadamente 90 minutos, ya que no se incluía la prueba de conceptos nuevos.

Los niños de la ciudad de México fueron vídeo grabados en una guardería, en sus casas y en una clínica que les proporcionó un espacio para filmar a los niños. Por otra parte, la mayoría de los niños de Querétaro fueron vídeo grabados en la cámara de Gesell de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro y en sus hogares en casos extraordinarios (por ejemplo, el embarazo de la madre).

Las madres conocieron la finalidad de la investigación, y se les solicitó que en la muestra de lenguaje, donde correspondía su participación jugaran de la manera más espontánea posible y como acostumbraban hacerlo en sus casas.

### **2.1.1 Muestras de Lenguaje**

Las muestras de lenguaje espontáneo estuvieron divididas en tres fases; cada fase tuvo una duración de 10 a 15 minutos, recabando así entre 30 y 45 minutos de interacción espontánea por niño. Es importante mencionar que las muestras de lenguaje no fueron diseñadas para elicitación de artículos, sino que se retomaron estas muestras del Proyecto "Lenguaje y Cognición en los Primeros años de Vida", (Jackson-Maldonado, et. al.) para observar el uso y aparición de artículos de los niños. (Ver anexo 1)

### **2.1.2 Materiales**

Los materiales utilizados en cada muestra de lenguaje fueron diferentes, en consecuencia, es necesario mencionarlos para determinar si los objetos permitían construir oraciones en singular o plural. A continuación se presenta el listado del material (*Tabla 2.2, 2.3 y 2.4*) y si había uno o varios juguetes del mismo objeto. Se observan algunas anotaciones que permiten saber género y número, así como aquellos objetos que por sus propias características no pueden ser considerados como singulares como lo pueden ser un ramillete de uvas o unas rebanadas de pepinillos.

### **2.1.3 Muestra de Lenguaje 1 (ML1)**

En la ML1 se trabajó con la mamá, el papá o con algún otro familiar del niño. El juego giró en torno a la comida (platos, pan, fruta, cubiertos, etc.), en donde la recomendación principal fue de que se jugara con el niño como lo hacían en el hogar.

Esta primera parte de la muestra duró entre 8 y 10 minutos. Posteriormente se retiraron los juguetes y se introdujo al juego una granja y unos guiñoles (aproximadamente 5 minutos). En la Tabla 2.2 se presentan los juguetes utilizados.

**Tabla 2.2**  
**Muestra de Lenguaje 1**

<b>OBJETOS SINGULAR</b>	<b>OBJETOS PLURAL</b>
Bebé ( <i>m y f</i> ) <sup>1</sup>	Tazas (2) ( <i>f</i> )
Cuna bebé ( <i>m y f</i> )	Platos (9) ( <i>m</i> )
Mandarina ( <i>f</i> )	Bloques de madera (9) ( <i>f y m</i> )
Manzana ( <i>f</i> )	Bloques para armar (7) ( <i>f y m</i> )
Pan (rebanada) ( <i>m</i> )	Cucharas (3) ( <i>f</i> )
Jitomate (rebanada) ( <i>m</i> )	Carritos (2) ( <i>m</i> )
Queso (rebanada) ( <i>m</i> )	
Lechuga (hoja) ( <i>f</i> )	** Uvas (1 racimo) ( <i>f</i> )
Naranja ( <i>f</i> )	** Pepinillos ( <i>m</i> )
Limón ( <i>m</i> )	(3 rebanadas)
Vaca (guiñol) ( <i>f</i> )	
Chango (guiñol) ( <i>m</i> )	
Granja ( <i>f</i> )	
Gallo ( <i>m</i> )	
Gallina ( <i>f</i> )	
Vaca ( <i>f</i> )	
Caballo ( <i>m</i> )	
Borrego( <i>m</i> )	
Costal de alimento ( <i>f y m</i> )	

Se puede observar que dentro de los objetos nombrados, existen dos (\*\*) que no se consideran como objetos en singular o plural, ya que como lo menciona Fuentes (1999) estos objetos serían clasificados como sustantivos colectivos, ya que en singular se refieren a un conjunto de objetos (uvas, pepinillos).

En la lista de material se encuentran 11 objetos con rasgo gramatical femenino, 11 con rasgo gramatical masculino y 5 excepciones que pueden utilizar el rasgo gramatical masculino o femenino (*el bebé, la bebé; la cuna, el moisés*). El tipo de material utilizado permite también formar grupos por clase, como lo son la clase de animales, de frutas o verduras, de platos, vasos y cucharas.

<sup>1</sup> En la Tabla 2.2 se puede observar que los sustantivos señalados tienen, entre paréntesis, señalado el rasgo gramatical de género, utilizando para femenino (*f*) y para masculino (*m*). De aquí en adelante en las Tablas de material, considerar esta anotación.

### 2.1.4 Muestra de lenguaje 2 (ML2)

En la ML2 se trabajó con el investigador y el juego está relacionado principalmente con libros y juguetes didácticos como ensambles. Se le pedía al niño que describiera lo que veía en los cuentos y se le motivaba a que armara los bloques. El tiempo que se jugó con el niño fue de entre 10 a 15 minutos. La Tabla 2.3 presenta los juguetes utilizados en esta muestra.

**Tabla 2.3**  
**Muestra de Lenguaje 2**

<b>OBJETOS SINGULAR</b>	<b>OBJETOS PLURAL</b>
Pop-up <sup>2</sup> ( <i>f y m</i> )	Libros de pasta dura (2) ( <i>m</i> )
Slade and peak <sup>3</sup> ( <i>f y m</i> )	Juego de tapitas (6) ( <i>f y m</i> )
	Bloques para armar ( <i>f y m</i> ) (8)
	Bloques de madera ( <i>f y m</i> ) (6)

En la Tabla 2.3 se puede observar que el tipo de juguetes utilizados en esta muestra de lenguaje, están más enfocados a describir o narrar historias (cuentos de Beto y Enrique (Plaza Sésamo); Betty y su globo y un libro que sólo contenía imágenes de objetos y animales) y a hacer figuras con los bloques.

<sup>2</sup> Juguete que al apretar unos botones aparecen unos animalitos (gato, perro, conejo y pollo).

<sup>3</sup> Juguete que contiene objetos en imágenes, en el cual se tiene que encontrar el par deslizando un cuadro.

### 2.1.5 Muestra de lenguaje 3 (ML3)

La ML3 al igual que la ML1 cuenta con varios objetos, los juguetes están orientados a juegos relacionados con la familia y con el propio niño. En esta muestra, al igual que la ML2 se trabajó con el investigador.

El investigador permitió que el niño interactuara libremente con los objetos y participó en el juego tratando siempre de respetar las acciones del niño e invitándolo constantemente a jugar y a establecer un diálogo con él.

La ML3, al igual que la ML1, está dividida en dos partes: en la primera se introducen todos los objetos que se citan en la Tabla 2.4 y posteriormente (después de 8 a 10 minutos) se introdujo una casita que tenía compartimentos que dividían la casa en secciones como una sala, recámara y cocina.

**Tabla 2.4**  
**Muestra de Lenguaje 3**

<b>OBJETOS SINGULAR</b>	<b>OBJETOS PLURAL</b>
Camión de volteo ( <i>m</i> )	Bloques de madera (9)
Bolsa para colgar ( <i>f</i> )	Muñecos (3) ( <i>f</i> y <i>m</i> )
Papá ( <i>m</i> )	Cunas (2) ( <i>f</i> )
Mamá ( <i>f</i> )	Juego de aretes (1 par) ( <i>m</i> )
Niño ( <i>m</i> )	
Niña ( <i>f</i> )	
Martillo( <i>m</i> )	**Pinzas (1) ( <i>f</i> )
Escuadra (herramienta) ( <i>f</i> )	
Desarmador ( <i>m</i> )	
Casita ( <i>f</i> )	
Cama ( <i>f</i> )	
Mesa ( <i>f</i> )	
Espejo ( <i>m</i> )	
Cepillo ( <i>m</i> )	
Peine ( <i>m</i> )	
Prendedor cabello ( <i>m</i> )	

En la Tabla 2.4 se observan juguetes culturalmente (tendencia genérica) aceptados para niños y niñas. Para niños hay juguetes como herramientas, camión de volteo, etc., y para niñas objetos relacionados con cuidados de belleza como peine, aretes, pulseras. Todos los objetos se les presentaban a los niños, no se hizo distinción por género.

Dentro de los objetos de la ML3 se encuentra marcado *las pinzas* (\*\*) ya que este es un sustantivo que por sus propias características no se puede denominar en singular (*no se puede decir la pinzas o una pinzas*).

En la lista de material se encuentran 9 objetos con rasgo gramatical femenino, 10 con rasgo gramatical masculino y una excepción que puede utilizar el rasgo gramatical masculino o femenino (*muñeco o muñeca*).

### 3 Transcripción

En este estudio se trabaja con muestras espontáneas trabajadas en laboratorio. Se transcribieron 3 muestras de lenguaje considerando tanto las emisiones de la madre como del investigador. Se tomó como medida las primeras 100 emisiones de los niños. Para obtener estas 100 emisiones, se consideraron de 33 a 34 emisiones por muestra. Todas las transcripciones fueron hechas por 2 personas para obtener la confiabilidad de las muestras.

En las transcripciones de los niños de 28 meses la media de confiabilidad fue de 96% (rango de 91-100) (Jackson-Maldonado; Thal; Acosta; 2000). En lo que se refiere a las transcripciones de los niños de 36 meses, la media de confiabilidad fue de (94%) (Rango de 86-100).

Las transcripciones se realizaron en el Sistema CHILDES, que es el System of the Child Language Data Exchange System (CHILDES; McWinney, 1991). Este

programa de transcripción en computadora permite localizar el tipo de emisión que produce el niño, así como un registro de las emisiones producidas por el adulto, este programa permite también realizar diferentes tipos de análisis sobre las transcripciones (CHAT, CLAN).

### 3.1.1 Procedimiento CHAT

La transcripción se realizó en el programa CHAT (ver anexo 2), el cual se programó para que considerara específicamente 3 líneas de transcripción para las emisiones de los niños. Se consideraron dos líneas dependientes (%flo; %spa) y una línea principal (\*CHI).

Las líneas dependientes se utilizan debajo de la emisión del niño indicando el tipo de emisión, así como el contexto en el que se produce esta. Otras líneas que también se consideran como principales son las emisiones del investigador (\*INV) y las emisiones de la mamá (\*PAR). A continuación se presenta un ejemplo (Cuadro 2.1) (Ver anexo 3)

**Cuadro 2.1**  
**Ejemplo de Transcripción**

*CHI: éste es un coche [+ S].	(Lo que quiso decir el niño)
%flo: ethe e un toche	(Lo que dijo el niño realmente)
%spa: \$SP <sup>4</sup>	(Tipo de Emisión)
*INV: sí es un coche.	

---

Nota. En las transcripciones se hace referencia al final de las emisiones de CHI si estas son espontáneas o respuestas a la pregunta de un adulto.

<sup>4</sup> \$SP hace referencia a que es una emisión espontánea; \$AN a una respuesta.

Es importante mencionar que debido a las características del estudio, constantemente se trabajó con la línea independiente %flo ya que esto permitió ver la emisión tal cual la produjo el niño y la interpretación que se hizo de esta en la línea \*CHI. El dato que siempre se consideró como más importante fue lo encontrado en %flo con relación a los artículos, ya que esto señalaba si el niño estaba haciendo un uso adecuado del artículo o estaba utilizando un mismo sonido para lo que antecedió al sustantivo. Esto permitió observar si ya existía el uso de artículos por parte del niño o solo había un fonema como una /ae/ constreñida (o swua), lo que Aguado (1989) menciona como protoartículo.

La búsqueda de los artículos se hizo de forma manual, revisando línea por línea todas las transcripciones de los niños de la muestra. A continuación en el Cuadro 2.2 se muestra un ejemplo de lo antes mencionado.

**Cuadro 2.2**  
**Ejemplo de la línea %flo**

**0536q**

\*CHI: ponemos aquí la mesa? [+ S]. *(Lo que quiso decir el niño)*

%flo: onemos aquí la mesa *(Lo que dijo el niño realmente)*

%spa: \$SP *(Tipo de Emisión)*

\*CHI: mira la silla. [+ S]. *(Lo que quiso decir el niño)*

%flo: ira la silla *(Lo que dijo el niño realmente)*

%spa: \$SP *(Tipo de Emisión)*

### 3.1.2 Procedimiento CLAN

El programa de CLAN permite hacer análisis específicos sobre las transcripciones de las muestras de lenguaje, tanto de las emisiones de los niños como de las emisiones de los adultos. Uno de los análisis que se hicieron utilizando el programa CLAN fue el de ***Promedio de Longitud del Enunciado (PLE)***, en inglés se conoce como Mean Length of Utterance (MLU) para posteriormente poder establecer las relaciones entre el promedio de longitud del enunciado del niño y el total de artículos.

Por otra parte, también se corrió el programa FREQ, el cual nos da un listado de las diferentes palabras que produce el niño (ver anexo 3). Esto permitió determinar el total de palabras producidas por los niños, así como el uso de singular y plural. Se hizo un expediente por niño y con este listado de palabras se recurrió a la transcripción con KWAL para ver si en el lugar en donde aparecía un sustantivo aparecía un artículo, así como observar contextos obligatorios de uso de los mismos.

El programa de KWAL permite detectar la aparición de los artículos en la emisión completa del niño, así como las tres emisiones anteriores a la aparición de esta y tres emisiones posteriores, lo cual permite saber el momento de aparición, el contexto y si la emisión en donde aparece el artículo fue motivado por el adulto o fue una emisión espontánea (Ver anexo 4).

El tipo de análisis que permite FREQ no fue suficiente, ya que sólo muestra el total de palabras de clase abierta y clase cerrada sin ningún marcador que permita diferenciar si es un artículo o si cumple otra función dentro de la oración. Por lo anteriormente citado, se recurrió constantemente a la transcripción, al resultar más confiable sobre todo cuando el niño utiliza sólo una vocal antes del sustantivo (por ejemplo *e toche* para *el coche*) y en donde fue necesario observar si el niño era consistente en el uso de los artículos o si existían variaciones en una misma transcripción (por ejemplo: *e toche*; *a toche*) tanto para la designación de femenino o masculino, como para singular o plural.

### III RESULTADOS

#### 1 Frecuencias de Aparición de los Artículos

En la primera parte de la sección de resultados se presentan las frecuencias de aparición de todos los artículos (definidos e indefinidos) sin establecer una diferencia por tipo, considerando a todos los niños de la muestra. Este primer corte se hace ya que no se encontraron, diferencias significativas en el total de artículos por edad. Este primer recorte se hace ya que no se encontraron diferencias significativas en el total de artículos por edad, esto se comprobó con una *prueba t* al comparar ambos grupos por edad ( $p < 0.5$ ).

Un segundo análisis que se presenta es por tipo de artículo, sean estos definidos e indefinidos; sin diferenciar el tipo de emisión en el que aparecen. Posteriormente se expone un análisis en donde se determina si la aparición de los artículos tiene que ver con el Promedio de Longitud del Enunciado (PLE), Total de Sustantivos, Total de Palabras o la Edad y, finalmente, se realiza el análisis por tipo de emisión; esto es si existe un mayor número de artículos definidos o indefinidos en emisiones espontáneas o en emisiones provocadas por un adulto con preguntas como las siguientes: ¿cómo se llama?, ¿qué es?, ¿qué está haciendo?, ¿dónde está?

##### 1.1.1 Frecuencia de Aparición Total de Artículos

El primer análisis, correspondiente a la aparición de los artículos en muestras espontáneas de lenguaje en niños de 28 y 36 meses, se elabora de manera general, exhibiendo el total de artículos encontrados sin diferenciar definidos de indefinidos.

En el total de emisiones encontradas en las muestras espontáneas de todos los niños del estudio, los artículos aparecieron en 521 ocasiones.

En la Tabla 3.1 se puede observar la ocurrencia de los artículos, así como el porcentaje que estos representan en relación al total de artículos de toda la muestra.

**Tabla 3.1**  
**Total de artículos (TA)**

<b>A<sup>1</sup></b>	<b>B<sup>2</sup></b> <b>%</b>	<b>C<sup>3</sup></b>	<b>D<sup>4</sup></b> <b>Suma de</b>	<b>E<sup>5</sup></b> <b>% Suma de</b>
<b>Niños</b>	<b>Niños</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>ocurrencias</b>	<b>ocurrencias</b>
3	8.1%	0	0	0%
1	2.7%	1	1	.191%
2	5.4%	2	4	.767%
2	5.4%	3	6	1.15%
1	2.7%	4	4	.767%
1	2.7%	5	5	.959%
2	5.4%	7	14	2.68%
1	2.7%	8	8	1.53%
1	2.7%	10	10	1.92%
2	5.4%	11	22	4.22%
3	8.1%	12	36	6.90%
4	10.8%	13	52	9.98%
1	2.7%	16	16	3.07%
2	5.4%	17	34	6.52%
1	2.7%	19	19	3.64%
1	2.7%	21	21	4.03%
1	2.7%	23	23	4.41%
1	2.7%	24	24	4.60%
1	2.7%	26	26	4.99%
1	2.7%	27	27	5.18%
1	2.7%	31	31	5.91%
1	2.7%	32	32	6.14%
2	5.4%	33	66	12.66%
1	2.7%	40	40	7.67%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>521</b>	<b>100%</b>

Del total de niños del estudio, el 8.1% (3 niños) no emitieron ningún tipo de artículo; mientras que el 5.4% (2 niños) emitieron la mayor cantidad de artículos de toda la muestra 12.66% (2 niños 33 artículos cada uno).

Nota: estas anotaciones se deben de considerar para todas las Tablas en donde aparezcan estas letras.

<sup>1</sup> A.- Representa el número de niños en donde aparecen artículos.

<sup>2</sup> B.- Representa el porcentaje de niños que aparecen en A.

<sup>3</sup> C.-Representa las ocurrencias de artículos encontrados por niño.

<sup>4</sup> D.- Representa la suma de A + C (Total de ocurrencias).

<sup>5</sup> E.-Representa el porcentaje de la suma de ocurrencias (D).

En la Tabla 3.1 se puede observar una gran variabilidad en la producción de artículos, ya que el 21.6% de niños (8) utilizan de 0 a 3 artículos; otro 21.6% utilizan de 4 a 11; otro porcentaje igual utiliza de 12 a 16 y el último porcentaje de 21.6% utiliza de 17 a 27 artículos, mientras que el 13.5% (5 niños) usan de 31 a 40 artículos.

La gran dispersión de los resultados no permiten dar cuenta del uso de los artículos, por lo que en el siguiente apartado (Tablas 3.2 y 3.3) se hace un análisis más detallado por tipo de artículo (*definido e indefinido*), para mostrar si existe alguna tendencia en su uso.

El tipo de emisiones en donde aparecieron los artículos (*definidos e indefinidos*) fueron tanto espontáneas (*el niño dice una oración espontáneamente*) como en emisiones provocadas (*la emisión del niño es en respuesta a alguna pregunta de un adulto*). A continuación se presentan algunos ejemplos en el Cuadro 3.1.

**Cuadro 3.1**  
**Ejemplos de emisiones con artículos**

1236q <sup>6</sup> 1) *PAR: mira Hazael qué es esto? <sup>7</sup> *CHI: <b>una</b> mandarina ( <i>emisión provocada</i> ) <sup>8</sup>
0428q 2) *PAR: ya viste esto? *CHI: son <b>los</b> matadores [=desarmadores] ( <i>emisión provocada</i> )
0436q 3) *CHI: <b>el</b> lápiz ( <i>emisión espontánea</i> )
2028m 4) *CHI: <b>un</b> pollo ( <i>emisión espontánea</i> )

<sup>6</sup> Los números que se presenten en los ejemplos son el número de sujeto al que hacemos referencia, en este caso hablamos del sujeto número 12 de 36 meses de Querétaro (1236q); la m hace referencia a un niño de México D. F.

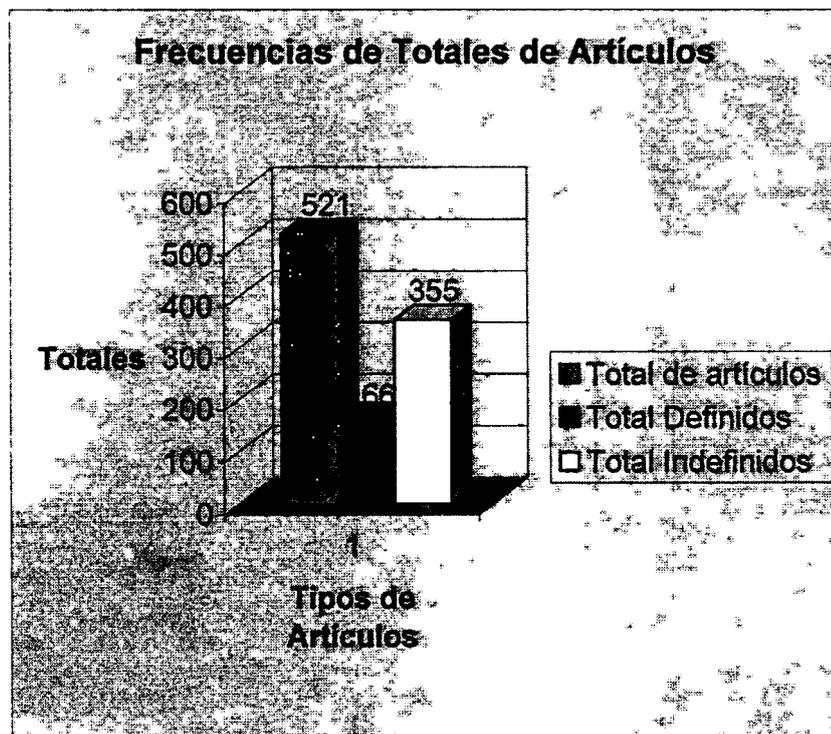
<sup>7</sup> \*PAR hace referencia a la emisión emitida por la madre del niño.

<sup>8</sup> \*CHI hace referencia a la emisión emitida por el niño.

En los ejemplos 1 (*indefinido una*) y 2 (*definido los*) se observa que la emisión del niño responde a una pregunta del adulto, en este caso son respuestas a preguntas que les hace su madre; mientras que las emisiones 3 (*definido el*) y 4 (*indefinido un*) son emisiones espontáneas de los niños.

En la Figura 3.1 se observa el total de artículos encontrados en el conjunto de la muestra, así como el total de artículos definidos e indefinidos. Se consideran tanto emisiones espontáneas como emisiones provocadas.

**Figura 3.1**  
**Total de Artículos Definidos e Indefinidos**



El total de artículos que los niños del estudio utilizaron fue de **521** (100%); de los cuales **166** (31.86%) son *artículos definidos* y **355** (68.13%) son *artículos indefinidos*. Los datos demuestran que existe una mayor producción de artículos

indefinidos que de artículos definidos. En la sección de análisis sobre el tipo de emisiones se analizará en dónde es más frecuente la aparición de los artículos, si en emisiones espontáneas o en emisiones provocadas, así como qué tipo de artículos se utiliza más dependiendo de la emisión.

### 1.1.2 Frecuencia de Aparición Artículos Definidos (AD)

Aquí se encontró que en 31 de los 37 niños aparecen dichos artículos. En el total de las emisiones de estos 31 niños aparecieron en 166 ocasiones artículos definidos (AD), dando una media de 4.49.

La Tabla 3.2 muestra la frecuencia de aparición, así como el porcentaje relativo de los artículos encontrados por niño.

**Tabla 3.2**  
**Total de Artículos Definidos**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>Niños</b>	<b>% Niños</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Suma de ocurrencias</b>	<b>% Suma de ocurrencias</b>
6	16.2%	0	0	0%
7	18.9%	1	7	4.2%
3	8.1%	2	6	3.61%
2	5.4%	3	6	3.61%
5	13.5%	4	20	12.04%
2	5.4%	5	10	6.02%
2	5.4%	7	14	8.43%
5	13.5%	8	40	24.09%
2	5.4%	9	18	10.84%
1	2.7%	12	12	7.22%
1	2.7%	15	15	9.03%
1	2.7%	18	18	10.84%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>166</b>	<b>100%</b>

En la Tabla 3.2 se observa que el 16.2% (6 niños) de la muestra no utilizan AD, mientras que un 18.9% (7 niños) hacen uso de uno solo.

Por otra parte, la mayor concentración de uso de AD correspondiente al 24.09% (8 artículos por niño) se encuentra en el 13.5% (5 niños) de la muestra.

Se observa que en 3 niños se centra la mayor cantidad de AD (de 12 a 18 artículos), representando cada uno de ellos el 2.7% de toda la muestra.

La forma de aparición de los AD se dio tanto en emisiones espontáneas como en emisiones provocadas. En el Cuadro 3.2 se citan algunos ejemplos.

### Cuadro 3.2

#### Ejemplos de emisiones en donde aparecen Artículos Definidos

0628q

1) \*CHI: dónde está tomar **el** café? (*emisión espontánea*)

0328q

2)\*PAR: y dónde vive el changuito? (*emisión provocada*)

\*CHI: en **la** casa

0136q

3) \*CHI: tu eres **la** mamá (*emisión espontánea*)

0536q

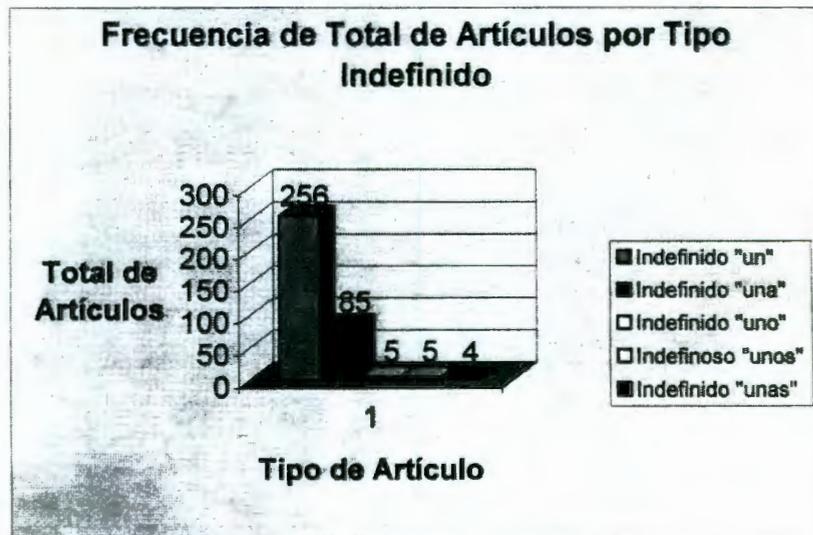
4) \*CHI: dónde está **la** mamá? (*emisión espontánea*)

El tipo de emisiones en donde aparecen los AD como se muestra en la Tabla 4 son tanto en emisiones provocadas (*ejemplo 2*) que ocurre cuando antes de la emisión del niño hay una emisión de la mamá o del investigador; así como en emisiones espontáneas (*ejemplos 1, 3 y 4*).

En lo que se refiere a los artículos indefinidos para el español, estos están clasificados como: **un** (singular masculino), **una** (singular femenino), **uno** (apócope), **unos** (plural masculino), **unas** (plural femenino).

En la Figura 3.3 se consideran los datos expuestos en la Tabla 3, se muestra que el tipo de artículo de mayor frecuencia de aparición fue **un** con 256 (71.83%), le sigue **una** con 85 (23.94%) y los de menor ocurrencia fueron **uno** con 5 (28.16%); **unos** con 4 (1.12%) y **unas** también con 4 (1.12%) ocurrencias.

**Figura 3.3**  
**Totales de Artículos Indefinidos**



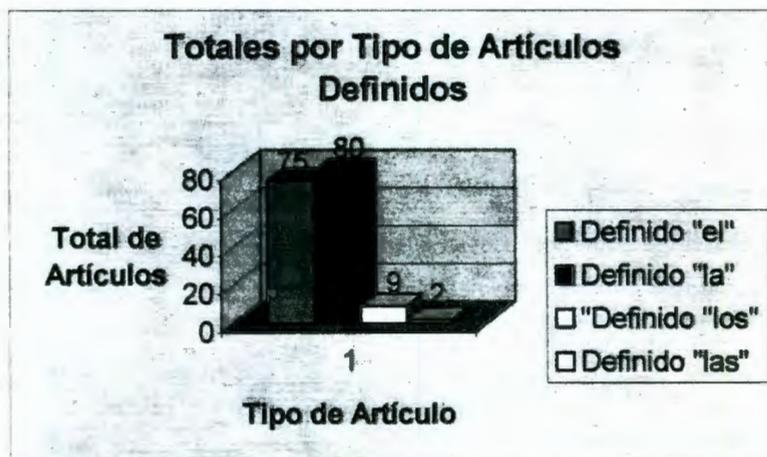
Se evidencia que el tipo de artículo indefinido **un**, con 256 (71.83%), es el de mayores apariciones; en el otro extremo, el que menos se produjo fue el indefinido **unas** con 4 (1.12%) ocurrencias.

Los artículos indefinidos son los que aparecieron mayormente en las emisiones de los niños; por lo tanto, el siguiente análisis revisará qué factor es el

La clasificación de los artículos definidos para el español está compuesta por cuatro tipos que son: *el* (singular masculino), *la* (singular femenino), *los* (plural masculino) y *las* (plural femenino).

En la Figura 3.2 se puede observar la frecuencia de aparición de los artículos definidos encontrados en las muestras espontáneas de los niños del estudio.

**Figura 3.2**  
**Totales Artículos Definidos**



Como se mostró anteriormente (Tabla 3.2), el total de AD encontrados en toda la muestra fue de 166, de los cuales 75 son artículos *el* (45.18%); 80 artículos *la* (48.19%); 9 artículos *los* (5.42%) y 2 artículos *las* (1.2%).

En la Figura 3.2 se puede apreciar que la mayor ocurrencia de AD es en el tipo *la* (80) y en el tipo *el* (75); sumando estos dos tipos el 93.37% del total de artículos definidos de toda la muestra; por otra parte los tipos de ocurrencia menos frecuentes fueron el tipo *los* (9) y el tipo *las* (2); sumando estos dos últimos el 6.63%.

### 1.1.3 Frecuencia de Aparición Artículos Indefinidos (AI)

En lo que se refiere a los artículos indefinidos (AI) se encontró, que en el 83.78% (31 niños) ocurrieron estos y en el 16.2% (6 niños) no ocurrieron.

En el total de las emisiones de estos 31 niños aparecieron 355 AI, obteniendo una media de 9.59.

La Tabla 3.3 muestra la frecuencia de aparición, así como el porcentaje relativo de los artículos encontrados por niño.

**Tabla 3.3**  
**Total de Artículos Indefinidos**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>Niños</b>	<b>% Niños</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Suma de ocurrencias</b>	<b>% Suma de ocurrencias</b>
6	16.2%	0	0	0%
2	5.4%	1	2	0.56%
2	5.4%	2	4	1.12%
2	5.4%	3	6	1.69%
1	2.7%	5	5	1.4%
2	5.4%	6	12	3.38%
2	5.4%	7	14	3.94%
1	2.7%	8	8	2.25%
3	8.1%	9	27	7.6%
1	2.7%	10	10	2.81%
3	8.1%	11	33	9.29%
2	5.4%	12	24	6.76%
1	2.7%	14	14	3.94%
2	5.4%	15	30	8.45%
1	2.7%	18	18	5.07%
1	2.7%	19	19	5.35%
1	2.7%	21	21	5.91%
1	2.7%	23	23	6.47%
1	2.7%	25	25	7.04%
1	2.7%	29	29	8.16%
1	2.7%	31	31	8.73%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>355</b>	<b>100%</b>

La Tabla 3.3 muestra que la frecuencia de aparición de los AI oscila entre 0 y 31 artículos. Se puede observar una gran variabilidad en la frecuencia de aparición de este tipo de artículos, por lo que cabe la opción de tratar de determinar qué factor puede estar desencadenando este fenómeno al igual que lo encontrado en los AD.

La forma de aparición de los AI al igual que los AD, se dio tanto en emisiones espontáneas como en emisiones provocadas por una pregunta. A continuación se citan algunos ejemplos (Cuadro 3.3).

**Cuadro 3.3**  
**Ejemplos de emisiones en donde aparecen AI**

1628m

1) \*CHI: ay **un** vochito verde. (*emisión espontánea*)

2028m

2) \*PAR: y este qué es?

\*CHI: **un** cepillo (*emisión provocada*)

1536m

3) \*PAR: qué está pasando aquí?

\*CHI: **un** perro va en su carrito (*emisión provocada*)

0836q

4) \*CHI: quieres ver **una** resbaladilla? (*emisión espontánea*)

0636q

5) \*CHI: y esto es **una** regadera y una flor. (*emisión espontánea*)

En los ejemplos del Cuadro 3.3 se observa que las emisiones 2 y 3 son respuestas a emisiones de la mamá mientras que las emisiones 1, 4 y 5 son emisiones espontáneas.

determinante para que se produzca este fenómeno. Se indagará si esto se debe a la edad del niño, a su nivel lingüístico o al tipo de emisiones observadas en las muestras de lenguaje.

## **2 Factor con el que se correlaciona mejor la aparición de artículos**

Uno de los objetivos de este trabajo fue el de poder determinar el factor o factores con los que se relaciona la aparición de los artículos, por lo que se hizo una correlación de Spearman entre el Promedio de Longitud del Enunciado (PLE), Edad del niño, Total de Palabras (ocurrencias), Total de Sustantivos (tipo de palabras) frente al Total de Artículos Definidos, Artículos Indefinidos y Total de Artículos. A continuación se presenta lo encontrado en estas correlaciones.

El **Total de Artículos Definidos**, tiene una fuerte correlación con el Promedio de Longitud del Enunciado ( $r = .429$ ,  $p < 0.1$ ), con el total de palabras ( $r = .448$ ,  $p < 0.1$ ) y total de sustantivos ( $r = .926$ ,  $p < 0.1$ ).

El **Total de Artículos Indefinidos** tiene una fuerte correlación con el total de sustantivos ( $r = .524$ ,  $p < 0.1$ ), y el total de artículos ( $r = .926$ ,  $p < 0.1$ ).

El **Promedio de Longitud del Enunciado** tiene una fuerte correlación con el total de palabras ( $r = .883$ ,  $p < 0.1$ ), el total de sustantivos ( $r = .706$ ,  $p < 0.1$ ) y el total de artículos definidos ( $r = .429$ ,  $p < 0.1$ ).

El **Total de Artículos** (definidos e indefinidos) tiene una fuerte correlación con el total de sustantivos ( $r = .637$ ,  $p < 0.1$ ) y el total de artículos indefinidos ( $r = .528$ ,  $p < 0.1$ ).

**La edad** se correlaciona con el total de palabras ( $r = .528$ ,  $p < 0.1$ ) y el total de sustantivos ( $r = .437$ ,  $p < 0.1$ ).

### 3 Frecuencia de Aparición de Artículos por Tipo de Emisión

El análisis correspondiente al tipo de emisión en donde aparecen artículos, se desprende de la necesidad de determinar el factor que favorece la aparición de un tipo u otro de artículo (*definido o indefinido*) a partir de las emisiones del adulto y del niño.

Es importante mencionar, como ya se hizo en el marco teórico, que los padres actúan e influyen en el niño y que este a su vez actúa e influye en sus padres, por lo que el siguiente análisis presenta la forma espontánea en la que el niño utiliza su lenguaje y cómo influye el input lingüístico del adulto en el uso de artículos (Bell, 1968; Bell y Harper, 1977 en Adolphe Rondal 1990).

A continuación se presentan el tipo de preguntas que utilizaron los adultos en las muestras espontáneas de lenguaje al interactuar libremente con los niños, así como algunos ejemplos de emisiones espontáneas (Tabla 3.4).

**Tabla 3.4**  
**Tipo de preguntas que aparecieron en las ML**

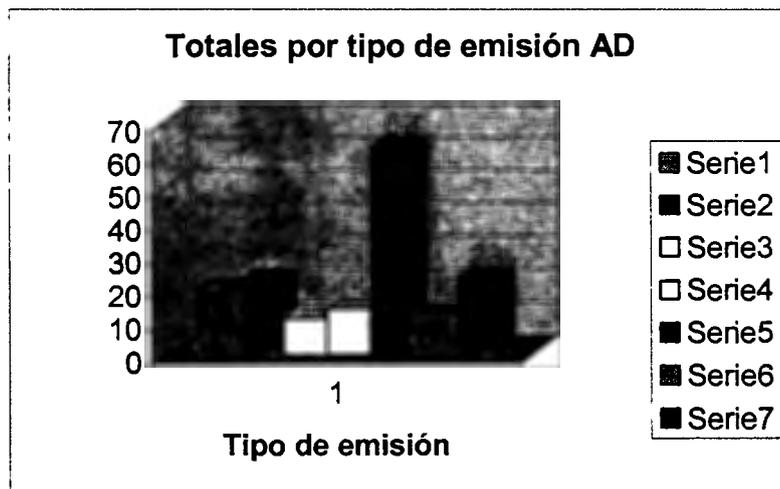
<b>Tipo de Pregunta</b>	<b>Ejemplos</b>
Pregunta didáctica	¿qué es?; ¿cómo se llama?
Pregunta que denota o solicita acción	¿qué están haciendo?, ¿por qué?, ¿cómo?
Pregunta que utilizan un locativo	¿a dónde?, ¿y aquí?, ¿dónde está?
Pregunta que solicita la asignación de un rol	¿tú quién eres?, ¿quién quieres ser?
<b>Emisiones espontáneas</b>	<b>Ejemplos</b>
Con preguntas que asignan un rol	¿y el bebé?, ¿y el papá?
Espontáneas	una manzana; el guagua
Asignación de un rol	Tú eres la mamá

La Tabla 3.4 muestra las categorías de análisis que se proponen en este trabajo para observar la ocurrencia de artículos por tipo de emisión, para así poder analizar si el tipo de emisión tiene alguna correlación con el uso de un tipo de artículo u otro (definidos o indefinidos).

### 3.1 Total de Artículos Definidos

La Figura 3.4 muestra el total de artículos definidos encontrados en las emisiones de los niños de 28 y 36 meses, más adelante se detallará lo encontrado en cada una de las categorías en las que fueron clasificadas las respuestas de los niños y el total de emisiones espontáneas.

**Figura 3.4**  
**TA Definidos por tipo de emisión**



En la Figura 3.4 se puede observar que la mayor cantidad de artículos usados corresponden a emisiones espontáneas con un total de 63 artículos y las preguntas didácticas con un total de 23 ocurrencias. En el siguiente apartado se

especifica más ampliamente cada una de las categorías por tipo de emisión en donde aparecieron los AD.

### 3.1.1 Preguntas Didácticas (AD)

La frecuencia de aparición de AD ante preguntas didácticas (*¿qué es?, ¿cómo se llama?*) se presenta en la Tabla 3.5.

**Tabla 3.5**  
**Total de AD en preguntas didácticas**

	<b>%</b>	<b>Artículos</b>	<b>Suma de</b>	<b>% Artículos</b>
<b>Niños</b>	<b>Niños</b>	<b>encontrados</b>	<b>artículos</b>	<b>encontrados</b>
23	62.2%	0	0	0%
11	29.7%	1	11	55%
2	5.4%	2	4	20%
1	2.7%	5	5	25%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>20</b>	<b>100%</b>

La Tabla (3.5) muestra que en la mayoría de los niños correspondientes al 62.2% (23 niños) no aparece ningún AD y que en el 29.7% (11 niños) solo aparece un artículo por niño, y que solamente un niño que corresponde al 2.7% utiliza 5 AD. La Tabla nos permite ver que el tipo de emisión que provoca respuestas de tipo didáctico no es muy frecuente encontrar artículos definidos.

En el Cuadro 3.4 se presentan algunos ejemplos en donde se encuentran AD ante preguntas didácticas. Los ejemplos corresponden a niños de 28 y 36 meses.

### Cuadro 3.4

#### Ejemplos de emisiones con preguntas didácticas (AD)

0928q
1) *PAR: qué es?
*CHI: es <i>el</i> coche.
0636q
2) *PAR: qué es eh?
*CHI: <i>la</i> resbaladilla.

El AD que apareció con más frecuencia fue *el* y los plurales (*los* y *las*) aparecieron en muy pocas ocasiones (ver Figura 3.2 pág. 63)

#### 3.1.2 Preguntas que denotan o solicitan acción (AD)

En la Tabla 3.5 se observa el siguiente hallazgo: en el 62.2% de los niños (23) no aparecen preguntas que denoten o soliciten la descripción de una acción por parte de los niños.

Tabla 3.5

#### TA en preguntas que denotan una acción

Niños	% Niños	Artículos encontrados	Suma de artículos	% Artículos encontrados
<del>23</del>	62.2%	0	0	0
8	21.6%	1	8	34.78%
4	10.8%	2	8	34.78%
1	2.7%	3	3	13.04%
1	2.7%	4	4	17.4%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>23</b>	<b>100%</b>

A continuación (Cuadro 3.5) se presentan algunos ejemplos en donde aparecen AD en preguntas que solicitan que el niño describa una acción. Este tipo de preguntas es menos frecuente que las preguntas didácticas.

### Cuadro 3.5

#### Ejemplos de emisiones con preguntas que denominan acción

<p>0628q. 2) *PAR: oye y aquí qué están haciendo? *CHI: están tocando <i>el</i> pianito.</p> <p>1336m 3) *PAR: a qué quieres que juguemos? *CHI: a <i>las</i> muñecas</p> <p>0836q 4) *PAR: cómo se toman los libros?  *CHI: pues con <i>la</i> hoja no?</p>
--

En el Cuadro 3.5 se puede apreciar que el tipo de preguntas utilizadas por el adulto en relación a solicitar la descripción de una acción, están estrechamente vinculadas con acciones realizadas o por realizar en el momento inmediato de la pregunta, así como la descripción de sucesos en los libros presentados en la ML2.

#### 3.1.3 Preguntas que utilizan locativos en AD

El tipo de preguntas que utilizan locativos (dónde, y aquí) en relación a AD aparecieron en muy pocas ocasiones, ya que sólo 8 niños utilizan de 1 a 3 artículos ante este tipo de preguntas y en el 78.4% (29 niños) no se encuentran AD en preguntas como estas.

**Tabla 3.6**  
**TA en preguntas que usan un locativo (AD)**

Niños	% Niños	Artículos encontrados	Suma de artículos	% Artículos encontrados
29	78.4%	0	0	0
6	16.2%	1	6	54.54%
1	2.7%	2	2	18.18%
1	2.7%	3	3	27.27%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>11</b>	<b>100%</b>

Como se puede observar en la Tabla 3.6 la aparición de preguntas que utilizan un locativo no ocurren con frecuencia en el discurso del adulto, por lo que el uso de artículos es poco frecuente ante este tipo de emisiones. Pero no es poco frecuente el uso de artículo ante estas preguntas, sino más bien, el input es poco frecuente.

**Cuadro 3.6**  
**Ejemplos de emisiones con preguntas que denominan lugar**

0328q	1) *PAR: y dónde vive el changuito? *CHI: en <b>la</b> casa
0628q	2) *PAR: a dónde van a ir estos bebés Sergio? *CHI: a <b>la</b> tienda
1536m	3) *PAR: y aquí? *CHI: ahí <b>la</b> riata anda brincando con ella y está corriendo
1736m	4) *PAR: dónde está? *CHI: está en <b>la</b> bolsa

Los ejemplos presentados refieren a situaciones compartidas tanto por el emisor como por el receptor, ya que se habla sobre cosas o situaciones que están presentes en el diálogo de los participantes.

### 3.1.5 Preguntas que solicitan la asignación de un Rol (AD)

Otra categoría de análisis para los AD, corresponde a la que se le ha denominado asignación de un Rol. Esta categoría, hace referencia a aquellas emisiones en donde la pregunta motiva la asignación de un rol (ya sea hacia la mamá o hacia el mismo niño) en el juego como lo serían las preguntas ¿y tú quién eres?; ¿y yo quién soy?. La Tabla 3.7 presenta la frecuencia de aparición de esta categoría.

**Tabla 3.7**  
**TA en emisiones que solicitan (AD)**  
**la asignación de un ROL**

	%	Artículos	Suma de	% Artículos
Niños	Niños	encontrados	artículos	encontrados
31	83.8%	0	0	0
1	2.7%	1	1	7.14%
2	5.4%	2	4	28.57%
3	8.1%	3	9	64.28%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>14</b>	<b>100%</b>

Como se puede observar en la Tabla 3.7, en el 83.8% de las emisiones de los niños no se encontró una respuesta que asignara un rol. El número más alto de respuestas en donde los niños asignaron un rol fue de 3.

### Cuadro 3.7

#### Ejemplos de emisiones con preguntas que denominan rol (AD)

0136q

1) \*PAR: yo soy la mamá y tú quién eres?

\*CHI: yo soy ~~e~~ hijito [//] ~~e~~ papá

1436m

2) \*PAR: y yo quién soy?

\*CHI: **la** nena

1536m

3) \*PAR: quién quieres ser la mamá o el papá?

\*CHI: yo quiero ser la hija porque yo soy **la** hija

1836m

3) \*PAR: tú eres el papá y yo quién soy?

\*CHI: **la** mamá.

En los ejemplos que se presentan en el Cuadro 3.7 se observa que la pregunta motiva a la designación de un rol, en donde la madre asume un rol y le pide al niño que asuma otro rol como se puede constatar en los ejemplos 1 y 3. Por otra parte, en el ejemplo 2 y 4 la madre le pide al niño que le asigne un rol para llevar a cabo un juego durante la muestra de lenguaje.

### 3.1.6 Emisiones Espontáneas que asignan un Rol (AD)

Dentro de la categoría de emisiones que asignan un rol, se encontró que los niños también hacían uso de esta categoría en emisiones espontáneas. El 83.8% (31) de los niños no emitieron oraciones con estas características.

**Tabla 3.8**  
**Total de artículos en emisiones espontáneas**  
**que denominan un Rol**

<b>Niños</b>	<b>% Niños</b>	<b>Artículos encontrados</b>	<b>Suma de artículos</b>	<b>% Artículos encontrados</b>
31	83.8%	0	0	0
2	5.4%	1	2	16.66%
3	8.1%	2	6	50%
1	2.7%	4	4	33.33%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>12</b>	<b>100%</b>

La Tabla 3.8 muestra que solamente un niño dice 4 oraciones espontáneas en donde aparece la denominación de un rol.

El Cuadro 3.8 muestra algunos ejemplos de emisiones espontáneas en donde el artículo es utilizado para la asignación de un rol.

### Cuadro 3.8

#### Ejemplos de emisiones espontáneas que asignan rol AD

1036q
1)*CHI: <b>el</b> papá.
1336m
2) *CHI: mira <b>el</b> bebé.
*CHI: ten <b>el</b> bebé.
*CHI: es <b>el</b> la bebé
0736q
3) *CHI: <b>el</b> papá de <b>la</b> mami.
*CHI: mira <b>la</b> mamá.
1436m
4) *CHI: ahora yo soy <b>el</b> lobo.
1128m
5) *CHI: <b>el</b> bebé.

Los ejemplos que se muestran en el Cuadro 3.8 dan cuenta de que el uso del artículo definido está en función de asignar un rol a los muñecos que se encontraban en la muestra de lenguaje.

Es importante mencionar que esta categoría de emisiones sólo se encontró en artículos definidos.

### 3.1.7 Total de emisiones espontáneas con AD

La Tabla 3.9 muestra el total de artículos definidos encontrados en emisiones espontáneas. El total de ocurrencias espontáneas fue de 63 AD en toda la muestra.

**Tabla 3.9**  
**Total de AD en emisiones espontáneas**

<b>Niños</b>	<b>% Niños</b>	<b>Artículos encontrados</b>	<b>Suma de artículos</b>	<b>% Artículos encontrados</b>
21	56.8%	0	0	0
6	16.2%	1	6	9.52%
2	5.4%	2	4	6.34%
1	2.7%	3	3	4.76%
1	2.7%	4	4	6.35%
2	5.4%	5	10	15.9%
2	5.4%	7	14	22.22%
1	2.7%	8	8	12.7%
1	2.7%	14	14	22.22%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>63</b>	<b>100%</b>

Como se puede observar en la Tabla 3.9, 21 niños que corresponde al 56.8% de la muestra no utilizan AD en emisiones espontáneas, encontrando al mismo tiempo 1 niño que usa 14 artículos. A continuación, en el Cuadro 3.9 se presentan algunos ejemplos del tipo de emisiones espontáneas en donde aparecen los AD.

**Cuadro 3.9**  
**Ejemplos de AD en emisiones espontáneas**

0428q

1) \*CHI: le mordió **el** lobo # **el** lobo lo mordió aquí

0528q

2) \*CHI: ponó su pie Enrique en **el** agua y este Beto se aventó de  
l agua y fue avanzando

1828m

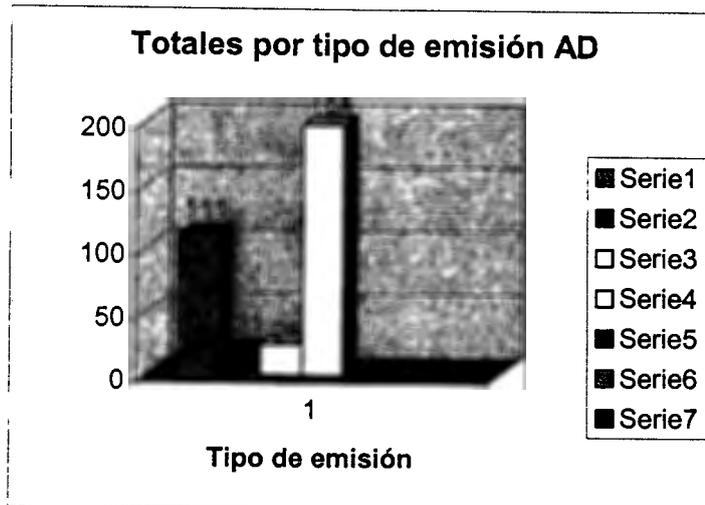
3) \*CHI: **la** vaca **la** vaca mamá

El uso de AD en emisiones espontáneas aparece frecuentemente en diálogos relacionados con narración de cuento y en señalamiento de objetos.

### 3.1 Total de Artículos Indefinidos por tipo de emisión (AI)

La Figura 3.10 muestra el total de artículos indefinidos encontrados en las emisiones de los niños de 28 y 36 meses. Más adelante se detallará lo encontrado en cada una de las categorías en las que fueron clasificadas las respuestas de los niños y el total de emisiones espontáneas.

**Figura 3.10**  
**Total de Artículos Indefinidos por tipo de emisión**



La Figura 3.10 muestra que la mayor producción de AI por tipo de emisión fue en las espontáneas con un total de 198 artículos y en segundo lugar las emisiones provocadas por preguntas didácticas (¿qué es?, ¿cómo se llama?) con un total de 111 artículos. A continuación se detallará un poco más cada una de las categorías que aparecen en la gráfica.

### **3.1.1 Preguntas didácticas (AI)**

La frecuencia de aparición de AI ante preguntas didácticas se presenta en la Tabla 3.5. En este análisis se consideran dentro de una misma categoría las preguntas ¿qué es? y ¿cómo se llama?

**Tabla 3.10**  
**Total de AI en preguntas didácticas**

<b>Niños</b>	<b>% Niños</b>	<b>Artículos encontrados</b>	<b>Suma de artículos</b>	<b>% Artículos encontrados</b>
12	32.4%	0	0	0
5	13.5%	1	5	4.5%
7	18.9%	2	14	12.61%
2	5.4%	3	6	5.4%
2	5.4%	4	8	7.2%
1	2.7%	5	5	4.5%
3	8.1%	6	18	16.21%
2	5.4%	8	16	14.41%
1	2.7%	9	9	8.1%
1	2.7%	12	12	10.8%
1	2.7%	18	18	16.21%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>111</b>	<b>100%</b>

Como se puede apreciar en la Tabla 3.10, en el 67.6% de la muestra (25 niños) se produjeron artículos en respuestas ante preguntas didácticas y solamente en 12 niños (32.4%) no se encontraron AI.

Se puede ver que la ocurrencia de AI en este tipo de preguntas es de una gran frecuencia. A continuación, en el Cuadro 3.10 se presentan algunos ejemplos.

### Cuadro 3.10

#### Ejemplos de AI en emisiones provocadas por preguntas didácticas

0128q  
1) \*PAR: qué es eso?  
\*CHI: **un** pajarito.  
%act: PAR señala una imagen del libro

0528q  
2) \*PAR: qué es eso Mariana?  
\*CHI: **un** peine lo guardas?  
%act: CHI toma un peine

0836q  
3) \*PAR: qué es hijo?  
\*CHI: **un** cuento.  
%act: CHI coge un libro

1936m  
4) \*PAR: tú dime qué es?  
\*CHI: **un** pato.  
%act: CHI señalando una imagen del libro

0428q  
\*PAR: ah éste ¿cómo se llama?  
\*CHI: **un** bachor [//] **un** demedor.

1628m  
\*PAR: y esto ¿cómo se llama?  
\*CHI: **un** cochino.

En los ejemplos presentados en el Cuadro 3.10 se puede ver que el uso de AI en preguntas didácticas se hace referencia a objetos que se le señalan o muestran a los niños, así como objetos que los niños tienen en las manos.

Los ejemplos muestran que existe una cercanía con el objeto que es mencionado por el niño, ya sea por medio del señalamiento o contacto con el objeto. Fue muy frecuente encontrar que las madres hacían constantemente

preguntas a los niños de este tipo, preguntas en relación de denominar los objetos (juguetes) de la muestra de lenguaje. Lo anterior se puede observar en la línea %act, que es una línea dependiente en donde se registra lo que están haciendo el niño y el adulto, en el momento de la interacción lingüística.

### 3.1.2 Preguntas que denotan o solicitan acción (AI)

Los resultados presentados en la Tabla 3.11 muestran que en el 62.2% de los niños (23) no se realizan preguntas que denoten o soliciten que el niño describa una acción y tampoco aparecen artículos indefinidos en sus respuestas. Este tipo de preguntas es menos frecuente que las preguntas didácticas.

**Tabla 3.11**  
**Total de AI en preguntas que denotan o solicitan acción**

<b>Niños</b>	<b>% Niños</b>	<b>Artículos encontrados</b>	<b>Suma de artículos</b>	<b>% Artículos encontrados</b>
26	70.3%	0	0	0
5	13.5%	1	5	23.8%
3	8.1%	2	6	28.6%
2	5.4%	3	6	28.6%
1	2.7%	4	4	19%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>21</b>	<b>100%</b>

El total de AI encontrados en preguntas que solicitan la descripción de una acción fue 21 ocurrencias. El 70.3% (26 niños) de la muestra no presenta emisiones de este tipo. En el cuadro 3.12 se presentan algunos ejemplos.

### Cuadro 3.11

#### Ejemplos de AI en emisiones provocadas por preguntas que denotan o solicitan acción

1028m

1) \*PAR: qué más hacemos?

\*CHI: *una* torre

1128m

2) \*PAR: qué estás preparando?

\*CHI: *un* queso.

1236m

3) \*PAR: qué está haciendo el niño gordo?

\*CHI: está aventando *un* globo.

1536m

4) \*PAR: qué está pasando por ahí?

\*CHI: *un* perro va en su carrito lo está empujando  
él lo está jalando.

%act: CHI señalando el libro

En los ejemplos del Cuadro 3.12 se puede observar que el uso de AI en los ejemplos 1 y 2 responden a que el objeto que se introduce en la conversación es conocido sólo por el niño. El interlocutor desconoce lo que el niño quiere hacer o está haciendo. Los ejemplos 3 y 4 son respuestas que refieren a objetos específicos que la madre cuestiona y de las que se habla en ese momento específico al ver en este caso imágenes en un libro.

### 3.1.3 Preguntas que utilizan locativos (AI)

Los resultados presentados en la Tabla 3.12 muestran que en las preguntas que denotan un locativo, no aparecen artículos indefinidos en el 64.9% de las respuestas de los niños (24). Este tipo de preguntas es menos frecuente que las preguntas didácticas en el discurso de los padres.

**Tabla 3.12**  
**Total de artículos en preguntas que utilizan locativos**

<b>Niños</b>	<b>% Niños</b>	<b>Artículos encontrados</b>	<b>Suma de artículos</b>	<b>% Artículos encontrados</b>
24	64.9%	0	0	0
9	24.3%	1	9	36%
1	2.7%	2	2	8%
1	2.7%	3	3	12%
1	2.7%	4	4	16%
1	2.7%	7	7	28%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>

Los AI emitidos en este tipo de pregunta se hicieron básicamente durante la muestra de lenguaje 2 en donde se trabajó con libros y con juguetes de apretar botones en donde aparecían animales. A continuación en el Cuadro 3.12 se muestran algunos ejemplos.

### Cuadro 3.12

#### Ejemplos de emisiones con preguntas que utilizan locativos AI

<p>0228q 1) *PAR: qué tenemos aquí? *CHI: <b>una</b> moto.</p>
<p>0428q 2) *PAR: qué salió? *CHI: <b>un</b> pescado.</p>
<p>1336m 3) *PAR: ay ya viste lo que hay aquí? *CHI: <b>un</b> pollito.</p>
<p>1436m PAR: a dónde a ver? CHI: aquí <b>una</b> abejita que xxx.</p>

En los ejemplos presentados anteriormente en el cuadro 3.12 se puede observar que los objetos a los que se hace referencia tienen que ver con un señalamiento directo hacia este y con una localización específica, en donde los objetos mencionados son incluidos por primera vez a la conversación a través del señalamiento ya sea de la madre o del niño.

#### 3.1.4 Emisiones espontáneas (AI)

Los resultados presentados en la Tabla 3.13 muestran que en las muestras espontáneas de lenguaje analizadas, en la mayoría de los niños aparecen artículos indefinidos en emisiones espontáneas.

**Tabla 3.13**  
**Total de AI en emisiones espontáneas**

<b>Niños</b>	<b>% Niños</b>	<b>Artículos encontrados</b>	<b>Suma de artículos</b>	<b>% Artículos encontrados</b>
10	27%	0	0	0
2	5.4%	1	2	1.81%
6	16.2%	2	12	6.06%
3	8.1%	3	9	4.54%
2	5.4%	5	10	5.05%
1	2.7%	6	6	3.03%
3	8.1%	7	21	10.6%
2	5.4%	8	16	8.08%
3	8.1%	9	27	13.63%
1	2.7%	11	11	5.55%
1	2.7%	13	13	5.56%
1	2.7%	21	21	18.6%
1	2.7%	24	24	12.12%
1	2.7%	26	26	13.13%
<b>37</b>	<b>100%</b>		<b>198</b>	<b>100%</b>

En la Tabla 3.13 se puede observar una gran variabilidad en el uso de AI por parte de los niños de la muestra, ya que las ocurrencias encontradas en los niños van de 1 a 26.

El Cuadro 3.13 que se presenta a continuación muestra algunos ejemplos de las emisiones espontáneas de los niños en donde aparecen AI.

**Cuadro 3.13**  
**Ejemplos de AI en emisiones espontáneas**

<p>01436m 1) *CHI: <b>una</b> cajita</p>
<p>1936m 2)*CHI: ya salió <b>un</b> perrito.</p>
<p>1536m 3)*CHI: aquí la anda patinando el el otro anda barriendo encima de <b>una</b> totuna. %act: CHI viendo un libro</p>
<p>0328q 4) *CHI: busco <b>una</b> silla.</p>
<p>0428q 5) *CHI: mira <b>un</b> batopoo (pinzas).</p>

Los ejemplos que se muestran en el cuadro 3.14 se observa que los niños utilizan los AI para introducir un objeto nuevo a la conversación (ejemplo 1), para señalar algo (ejemplos 2 y 3), para hacer referencia a un objeto en específico (ejemplo 4) y para mostrar un objeto (ejemplo 5).

### **3 Errores y Omisiones en el uso de Artículos**

En lo que se refiere a la omisión de artículos en contextos obligatorios, se encontró que considerando a todos los sujetos de la muestra, existe una correlación moderada negativa entre Promedio de Longitud del Enunciado (PLE) y cantidad de omisiones ( $r = -.523$ ,  $p < 0.5$ ). Esto significa que a mayor PLE, menor cantidad de omisiones y ante menor PLE mayor ocurrencia de omisiones, aunque

es importante considerar que hay niños en la muestra de lenguaje que tienen un PLE de 1 a 1.8, por lo que no podríamos hablar de omisión como tal, ya que estos niños se encuentran en la etapa de una palabra o dos palabras. La edad de los niños con PLE bajo correspondía a 28 meses (4 niños).

Debido a la dispersión que provocaron en los datos estos 4 sujetos, se sacaron de la muestra para correr un segundo análisis.

La correlación negativa que se encontró fue de  $r = -.711$  ( $p < 0.01$ ). A mayor PLE menor cantidad de omisiones. A continuación se presentan ejemplos de niños con un PLE bajo en donde las omisiones aparecen porque se encuentran en etapa de una palabra, dos palabras o habla telegráfica. Entonces ¿podemos hablar de omisión?

### Cuadro 3.14 Ejemplos Omisiones

*0928q emisión 49 y 51*

\*CHI: mira zapatos.

%flo: mira papos

%spa: \$SP

\*CHI: mamá sombrero bebé.

%flo: mamá ombrero bebé

%spa: \$SP

*1628m emisión 5*

\*CHI: das pinzas me das pinzas.

%flo: das pinzas me das pinzas

%spa: \$SP

A mayor PLE menor cantidad de omisiones en el uso de artículos en contextos obligatorios.

Existe una correlación fuerte entre pocas omisiones y PLE de 2.0 a 4.5, lo que significa que a mayor PLE menos errores y omisiones.

A mayor cantidad de palabras y sustantivos, menor cantidad de omisiones (correlación moderada).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se retoman los objetivos, así como las hipótesis de investigación planteadas al inicio del trabajo. Se discuten los resultados con los hallazgos encontrados en otros trabajos, así como las aportaciones, que de este trabajo surgen y de los aspectos que se pueden seguir estudiando a partir de lo analizado.

Los resultados encontrados muestran diferencias y semejanza con otros estudios realizados en lenguas como el inglés, el italiano, el francés y el español de España, y propone una visión diferente acerca del uso de los artículos por parte de los niños de 28 y 36 meses. A continuación se mencionan los aspectos a considerar en este capítulo:

- a) Factor con el que mejor se relaciona la aparición de los artículos.
- b) Frecuencia de aparición de los artículos por tipo (definido e indefinido)
- c) Tipo de emisión (espontáneas o provocadas) en donde aparecen con más frecuencia artículos (definidos o indefinidos).
- d) Cuándo hablar de: omisiones, errores y “proto artículo”.

### 4.1 Factor con el que se relaciona la aparición de artículos

Algunas de las investigaciones en inglés en las que se ha estudiado el fenómeno del artículo se han centrado en la forma en la que los niños aprenden acerca de las diferentes funciones de “*the*” (el, la, los, las) y “*a*” (un, uno, una). Los niños estudiados normalmente tienen entre tres y nueve años

de edad, ya que el dominio de todas las funciones no se observa hasta el límite superior de edad (Maratsos, 1976; Warden, 1979 en: Garton y Pratt 1991). Estos estudios se han centrado en la edad de dominio de los artículos, considerando a éstos desde el lenguaje adulto.

Por otra parte, existen estudios en francés (y en otras lenguas romances) que sugieren momentos tempranos de aparición de artículos (entre los 2;0 y 2;6 años). Sin embargo, el uso temprano de los artículos a menudo es indeterminado fonéticamente entre un artículo definido y uno indefinido (Grégoire, 1937, 1947; Francois, 1978 en: Slobin 1985:728).

Las investigaciones antes mencionadas sólo reportan la edad en donde aparecen los artículos, pero no mencionan de qué depende su aparición. Algunas otras investigaciones como son las de Bates y Thal (1989) mencionan que más que la edad el mejor indicador del desarrollo del lenguaje es el nivel lingüístico de los niños (*Mean Length of Utterance* MLU) (PLE Promedio de Longitud del Enunciado para el español).

En el caso específico del español de México, en este estudio se encontró que el **Total de Artículos** (definidos e indefinidos juntos) tiene una fuerte correlación con el total de sustantivos ( $r = .637$ ,  $p < 0.1$ ) y el total de artículos indefinidos ( $r = .528$ ,  $p < 0.1$ ), lo que explica que a un mayor uso de sustantivos un mayor uso de artículos y que los artículos que más ocurrieron fueron los indefinidos. En lo referente a las correlaciones por tipo de artículo, se encontró que los **artículos definidos** tienen una fuerte correlación con el PLE ( $r = .429$ ,  $p < 0.1$ ), con el total de palabras ( $r = .448$ ,  $p < 0.1$ ) y el total de sustantivos ( $r = .883$ ,  $p < 0.1$ ), mientras que el total de **artículos indefinidos**, tiene una fuerte correlación con el total de sustantivos ( $r = .524$ ,  $p < 0.1$ ) y el total de artículos ( $r = .926$ ,  $p < 0.1$ ). Por lo anteriormente señalado, se puede concluir que a mayor PLE mayor ocurrencia de definidos.

Respecto a la ocurrencia de definidos o indefinidos, en la literatura se encuentra que existen ciertas controversias en lo relacionado a la morfología de género, algunos autores han señalado un desequilibrio entre la adquisición del artículo femenino y masculino, en el sentido de que se adquiere antes la forma femenina. Pizzuto y Caselli, (1992) lo explican en el caso del italiano, por características de frecuencia, simplicidad fonológica y claridad. Por otro lado, varias investigaciones sugieren que los niños con un MLU o PLE bajo producen más a menudo artículos definidos que indefinidos y más formas masculinas que femeninas (Schnell 1994, Hernández-Pina 1984, Tobert 1978 y Kavaal). Algunas investigaciones recientes, muestran que algunos niños inician con el artículo masculino (Mariscal, 1998; Pérez-Pereira, 1991).

Los hallazgos aquí presentados muestran que en 9 de los 12 niños con un PLE de 1 a 2 ocurren con mayor frecuencia el artículo indefinido masculino en singular; pero que a partir de un PLE de 1.4 aparecen los definidos el y la, pero la ocurrencia de los indefinidos sigue siendo mayor.

Dale (1992) y Brown (1981) consideran que los niños con un MLU entre 1 y 2 se encuentran en la Etapa de las Primeras Palabras en donde es más frecuente encontrar palabras contenido (sustantivos, adjetivos y verbos) a diferencia de las palabras función (artículos, preposiciones entre otras). Lo encontrado en este estudio, muestra que los niños empiezan a hacer uso de los artículos en esta etapa y que si bien es cierto en un primer momento parece ser una ocurrencia azarosa (entre la ocurrencia de indefinido y definido) el niño ya empieza a utilizar estos "presentadores" antes de los sustantivos.

Es importante mencionar que no se pueden establecer analogías en la adquisición del español basándose en estudios en inglés, ya que los contextos en los que los artículos aparecen, difieren de los del inglés. En lo que se refiere específicamente a los niveles de MLU estas analogías no sirven, dado que se ha encontrado que para el español, el artículo aparece tempranamente en las

primeras combinaciones de palabras, mientras para que el inglés esto no ocurre así (Schnell, 1994; González, 1970; Hernández-Pina, 1984).

El trabajo de Hernández-Pina (1984) menciona que entre los 16 y 18 meses su hijo formó bloques con el núcleo nominal (etapa holofrástica), y que es a partir de los 29 meses que el niño hizo uso de las formas plurales; pero que aún hasta los 31 meses se observaron discordancias entre el artículo y el sustantivo. "Al cumplir los 3 años Rafael utilizaba ya con soltura todos los artículos" (Hernández-Pina: 234). Si bien es cierto Hernández-Pina menciona que su hijo usa adecuadamente todos los artículos a los 3 años, esto no se puede concluir en este trabajo, ya que lo que se observa es un uso poco frecuente de plurales. Los artículos por tipo encontrados en la muestra fueron, para los definidos **9 los** y **2 las** y para los indefinidos **5 unos** y **4 unas**. Por lo que la ocurrencia es baja a diferencia de los singulares.

Es necesario comentar que la diferencia entre este estudio y otros (Hernández-Pina, 1984; Tolber, 1978; Mazeica, 1973) es que los datos encontrados no hacen referencia a estudios de caso, sino a un corte transversal con una muestra de 37 niños en edades de 28 y 36 meses.

En lo referente a la ocurrencia de los plurales es necesario elaborar un instrumento que provoque la producción de plurales, para poder observar si los niños de esta edad hacen ya un uso adecuado de este tipo de artículo.

#### **4.2 Frecuencia de aparición de los artículos por tipo (definido e indefinido)**

En lo referente a las ocurrencias más frecuentes de los artículos en las muestras espontáneas de lenguaje, se observa una tendencia al uso de artículos

indefinidos sobre las ocurrencias de artículos definidos. El total de artículos **indefinidos** de toda la muestra fue de **355**, frente a **166** de artículos **definidos**.

De toda la muestra (37 participantes) sólo en 3 niños no ocurrieron artículos, el rango de PLE de estos niños osciló entre 1.2 y 1.4, aunque coincidentemente los 3 niños tenían una edad de 28 meses.

El tipo de artículo definido que más ocurrió fue el femenino singular **la** con 80 ocurrencias, seguido del masculino singular **el** con 75. En lo referente a las ocurrencias para los artículos indefinidos, la frecuencia más alta fue el singular masculino **un** con 256, frente a 85 ocurrencias de artículos femenino singular **una**.

Rondal y Bredart (1978) señalan en sus estudios que los niños primero utilizan correctamente los artículos en lo que se refieren a número y después en el plano de la especificación del carácter definido e indefinido, en este estudio se encontró que los artículos que menos ocurrieron fueron aquellos que designan número. El uso que se hace por ejemplo del indefinido un es como un presentador o un marcador que señala, enuncia o presenta un objeto ya sea introduciéndolo o marcándolo dentro de la conversación. No se observa un uso de cuantificación.

Rondal y Bredart consideran que los niños tienden a usar el artículo indefinido en lugar de donde debería usarse un definido hasta aproximadamente los 6 años; ya que antes de esta edad parecen incapaces de apreciar el conocimiento del interlocutor en el discurso, así como estar inmersos en un proceso de descentración cognitiva y no poder recordar las conversaciones previas. Lo encontrado en el trabajo difiere en parte de lo expresado por estos autores, ya que si bien es cierto se observa una "centración cognitiva" en la ocurrencia de los artículos esta no se debe a que no sea capaz de tomar en cuenta al otro, sino a sume que el "otro" ve lo mismo que él por lo que no es

necesario introducir un objeto nuevo a la conversación con un artículo indefinido. Por ejemplo, cuando están viendo un cuento y el adulto le pregunta ¿qué es?, para el niño ese objeto ya se encuentra en el mismo espacio mental de el y el otro, por lo que lo enuncia con un artículo indefinido, o únicamente lo etiqueta usando un artículo indefinido.

Es necesario mencionar y dejar en la mesa de discusión si realmente existe una “centración cognitiva” en el uso de los artículos, o si los niños hacen uso de éstos (definido o indefinido) a partir de otros factores como lo son: la cercanía con el objeto, si el objeto es conocido para ellos, si de lo que se habla ya es conocido tanto por el como por el interlocutor con el solo hecho de que sea visible para ambos (se encuentre en el mismo espacio, se muestre o se señale).

El análisis de las emisiones muestran que el uso que los niños hacen del artículo indefinido tiene que ver con la cercanía física de los objetos a los que se hace referencia, en el sentido de que guardan una estrecha relación entre la emisión y el espacio físico donde se encuentra el objeto nombrado (el niño ve el objeto, toma el objeto o señala el objeto). Parece ser que el uso que el niño está haciendo en este momento acerca del indeterminado “*un*” está anclado a lo concreto, en cosas físicas y con las que el niño establece contacto cuando hace referencia a ellas, ya sea a través de un contacto visual, manual o por medio de señalamientos. El artículo por lo tanto estaría cumpliendo una función deíctica para marcar el objeto al que hace referencia.

En lo referente al artículo definido, si el niño ha establecido ya un contacto visual con el objeto no utilizará un artículo indefinido para nombrarlo, o si el adulto señala el objeto o pregunta acerca de una acción en un cuento ese contacto visual que se establece da por entendido que de lo que se va a hablar ya es conocido tanto por el niño como por su interlocutor, por lo que no es necesario introducirlo a la conversación con un artículo indeterminado.

Para concluir con este apartado, es necesario realizar observaciones más detalladas acerca de lo antes expuesto, para poder concluir si realmente estos contactos visuales, manuales o a partir de un señalamiento, en un proceso de adquisición determinan la ocurrencia de un tipo u otro de artículo ya sean estos definidos o indefinidos.

#### **4.3 Tipo de emisión en donde aparecen con más frecuencia artículos**

La clasificación que se muestra en la metodología en relación al tipo de emisiones analizadas en donde ocurren los artículos son dos básicamente: emisiones provocadas (el adulto le pregunta al niño esperando una respuesta) y emisiones espontáneas (el niño libremente emite una oración).

El tipo de emisiones en donde ocurrieron mayormente los artículos tanto definidos como indefinidos, fue en las emisiones espontáneas, encontrándose para los definidos **63** ocurrencias frente a **198** de los indefinidos.

La pregunta didáctica *¿qué es / cómo se llama?* propició una gran ocurrencia de artículos indefinidos (**111**), frente a **20** ocurrencias en artículos definidos. Se puede observar que la frecuencia de uso es más alta en los artículos indefinidos. Éste fenómeno puede ser explicado a partir de que las preguntas didácticas han sido consideradas como cognitivamente menos complejas, ya que la información que solicitan es referente a un objeto en concreto y presente. Generalmente esta pregunta hace la función de presentador y de introducción a la conversación.

## 4.1 Omisiones, errores y “proto artículo”

### 4.1.1 Omisiones

En lo que se refiere a la omisión de artículos en contextos obligatorios, se encontró que considerando a todos los sujetos de la muestra, existe una correlación moderada negativa entre PLE y cantidad de omisiones ( $r = -.523$ ,  $p < 0.5$ ). Esto significa que a mayor PLE, menor cantidad de omisiones.

Es necesario mencionar que en los niños con un PLE de 1 a 2 no se puede hablar de omisiones, pero sí de primeras ocurrencias de artículos, ya que los niños se encuentran en la etapa de una o dos palabras, en donde aún no es muy frecuente la aparición de palabras función.

### 4.1.2 Errores

En lo referente a “errores” encontrados en las emisiones de los niños, estas ocurrieron sólo en 3 niños de los 37 (un error por niño) y fueron errores en la denominación de género y número.

Los datos encontrados en el presente trabajo en relación a errores, permite concluir que el error no es frecuente en el habla de los niños entre los 28 y 36 meses.

### 4.1.3 Proto artículos

En el estudio no se encontraron lo que algunos autores (Aguado, 1989; Hernández-Pina, 1984; Mariscal, 1996, Serra, 2000) han llamado **protoartículos**

**o proto determinantes** que son formas vocálicas que acompañan a los primeros nominales. Los estudios sobre adquisición destacan que existe una gradualidad en la adquisición de la morfología nominal, sugiriendo que de forma progresiva entre los 18 y 24 meses aparecerán los artículos reconocibles como tales.

Por otra parte, estudios de Mariscal (1998) muestran que también se ha observado que algunos niños no muestran este periodo de uso de formas vocálicas, sino que mostrarían un momento inicial en el que usarían los nombres sin determinantes. Más adelante los nombres ya se emitirían conjuntamente con el determinante, sin que antes se hubieran observado formas vocálicas. Este fenómeno es explicado a partir de las diferencias individuales, ya que no necesariamente todos los niños pasan por los mismos periodos en la adquisición de su lenguaje.

Finalmente, lo que se puede concluir de este trabajo es lo siguiente:

1. Los niños de entre 28 y 36 meses hacen un mayor uso de artículos indefinidos que definidos, pero que la ocurrencia de artículos definidos está correlacionada fuertemente con un mayor MLU.
2. Aunque la forma indefinida es la que ocurre en el MLU más bajo, los datos indican que en un primer momento el niño hace un uso indistinto de los artículos definidos e indefinidos, a partir de la representación mental que tenga sobre el objeto que está nombrando.
3. No se encontraron ocurrencias de proto-artículos, por lo que en 28 y 36 meses el artículo ocurre en su forma correcta.
4. Los errores de comisión son muy pocos (sólo en 2 niños).
5. Únicamente en 3 de los 37 niños no ocurrieron artículos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, A. (1989). **El desarrollo de la morfosintaxis en el niño**. Madrid: Ciencias de la Educación.
- Alarcos Llorach, E. (1970). El artículo en español. En: **Estudios de gramática funcional del español**. Madrid: Gredos.
- Alonso, A. (1933). Estilística y gramática del artículo en español. En: **Volkstum und Kultur der Romanen, VI**, pp. 188-209.
- Anderson, M. (1983). Prenominal genitive NP's. **The linguistic Review**, 3, pp. 1-24.
- Bedore, L. & Leonard, L. (2001) Gramatical Morphology Deficits in Spanish-Speaking Children With Specific Language Impairment. En: **Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 44** pp. 905-924. American Speech-Language-Hearing Association.
- Bello, A. (1970). **Gramática de la lengua castellana**. Buenos Aires: Sopena.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. **Word**, 14 p. 150-177.
- Berko, G. & Bernstein, M. (1999). **Psicolingüística**. España: McGraw Hill.
- Boada, H. (1986). **El desarrollo de la comunicación en el niño**. España: Anthropos.

- Bouton, (1976). **El desarrollo del lenguaje**. Colección Temas Básicos. Huemul-Editorial UNESCO
- Brown, R. (1973). **A First Language: The Early Stages**. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, R. (1981). **Psicolingüística: algunos aspectos de la adquisición del lenguaje**. México: Trillas
- Bruner, J. (1986). **El habla del niño**. Barcelona: Paidós.
- Clark, E. (1985). "The acquisition of Romance, with special referente to French", en D. Y. Slobin (ed.), **The crosslinguistic study of language acquisition: vol. 2: Theoretical issues**, Hillsdale, NJ, LEA
- Coseriu, E. (1967). Determinación y entorno. En: **Teoría del lenguaje y lingüística general**. Madrid: Gredos.
- Cross (1977). Mothers' speech adjustment: The contribution of selected child listener variables. En C. Snow y C. Ferguson (eds.) **Talking to children**. Cambridge, Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner Verbal Behavior. **Language**, 35, pp. 25-58.
- Dale, P. (1992). **Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico**. México: Trillas.
- Epstein, R. (1996). Viewpoint and the Definite Article. University of California, San Diego. En: **Conceptual Structure, Discourse and Language**. GSLI Publications, EE.UU., 99-112, 1996.

- Fuentes, J. L. (1999). **Gramática Moderna de la Lengua Española**. Grupo Noriega México: Limusa.
- García-Pelayo, R. (1983). **Diccionario moderno español-inglés**. México: Larousse.
- García-Soto (1996). Evolución da cohesión nos relatos infantís, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela. En Serra, M., Serrat, E. y col. **La adquisición del lenguaje** (2000). Barcelona: Ariel Psicología.
- García-Soto (1999). Desarrollo del lenguaje infantil y cohesión narrativa. Comunicación presentada al XVII Congreso Nacional AELSA, Alcalá de Henares, Madrid. En Serra, M., Serrat, E. y col. **La adquisición del lenguaje** 2000. Barcelona: Ariel Psicología.
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). **Aprendizaje y proceso de alfabetización**. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Madrid: Paidós.
- Garton, A. (1994). **Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición**. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1984). **El Habla infantil**. Serie Bruner. Madrid: Morata.
- Gili, Gaya, S. (1969). **Curso superior de sintaxis española**. España: Bibliograf.
- Givón, T. (1990). **SYNTAX A Functional Typological Introduction Volume II**. Philadelphia: John Benjamine Published Company.
- González, G. (1970). **The acquisition of Spanish grammar by native Spanish-speaking children**. Unpublished PhD dissertation, University of Texas.

Gutiérrez-Clellen, V. & Hofstetter, R. (1994). Syntactic Complexity in Spanish Narratives: A Developmental Study. En: **Journal of Speech and Hearing Research Volume 37**, 644-654, Junio 1994.

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

Jackson-Maldonado, D. y Thal, D. (1992). **Lenguaje y Cognición en los Primeros Años de Vida**. Apoyo a la Investigación de los Fondos de John D. y Catherine T. MacArthur Foundation. Estados Unidos.

Jackson-Maldonado, D., Marchman, V., Thal, D., Bates, E. y Gutiérrez Clellen, V. (1993). **Early Lexical Acquisition in Spanish-speaking infants and toddlers**.

Kvaal, J. T., Shipstead-Cox, Nevitt, S. G., Hodson, B. W., & Launer, P. B. (1988). The acquisition of 10 Spanish morphemes by Spanish-speaking children. **Language, Speech and Hearing services in Schools**, 19, 384-394.

Lenneberg, (1982). **Fundamentos del desarrollo del lenguaje**. Madrid: Alianza

Leontiev, A. (1972). Sense as a Psychological Concept, en J. Prucha (ed.), **Soviet Studies in Language and Language Behavior**. Amsterdam, North.Holland.

López-Omat, S. (1988). On data sources on the acquisition of Spanish as a first language. **Journal of Child Language**, 15, 679-686.

Lyons, John (1981). **Language, Meaning and Context**. Editado por: William Collins Sons & Co. Ltd. University of Sussex.

MacWinney, B. (1993). **The CHILDES Project: tools for analyzing talk.**  
Published by Lawrence Erlbaum Associates.

McNeill, (1966). The creation of language by children, en J. Lyons y R. J. Wales  
(comps.) **Psycholinguistics papers**, Edinburgh University . Press.

Maratsos, M. (1974). Preschool children's use of definite and indefinite articles.  
**Child Development, 45**, 446-455.

Maratsos, M. (1976). **The use of definite and indefinite reference in young children.** New York: Cambridge University Press.

Mariscal, S. (1996). **Adquisiciones morfosintácticas en torno al sintagma nominal: el género gramatical en español.** En: Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

Mariscal, S. (1998). El proceso de gramaticalización de las categorías nominales del español. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. En: Serra, 2000 **La adquisición del lenguaje.** Madrid: Ariel Psicología.

Martinet, André (1985). **Sintaxis General.** Madrid: Gredos.

Piaget (1926). **Lenguaje y pensamiento en el niño.** Buenos Aires: Guadalupe

Pizzuto, E. & Caselli, M. (1992). The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development, **Journal of child Language, 19**, pp. 493-557.

Restrepo, M. (2000). **Grammatical Characteristics of Spanish-English Bilingual Child with Specific Language.** Communication Disorders, The University of Georgia.

Revila, Santiago (1974). **Gramática Española Moderna**. Teoría y Ejercicios. México: McGraw-Hill.

Rondal, J. (1980). Father's and mother's speech in early language development. En: **Journal of Child Language**, 7, pp. 353-369.

Rondal, Jean (1990). **La interacción adulto – niño y la construcción del lenguaje**. México: Trillas.

Rondal & Bredart (1978). **Lenguaje oral: Aspectos evolutivos**.

Sachs, (1979). Young children's use of age appropriate styles in social interaction and role-playing. En: **Journal of Chile Language**, vol. 3 pp. 81-98.

Schnell de Acedo, B. (1994). **Early morphological Development: the acquisition of articles in Spanish**. En Sokolov, J. & Snow, C. 1990. Cambridge, Cambridge, University, Press.

Seco, M. (1972). **Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua**. Madrid: Aguilar.

Seco, M. (1991). **Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua**. Madrid: Espasa Calpe. 2º edición revisada y aumentada.

Serra, M.; Serrat E. & col. (2000). **La adquisición del lenguaje**. Barcelona: Ariel Psicología.

Sigúan, M. (1984). **Estudios sobre psicología del lenguaje infantil**. Madrid, España: Pirámide.

Skinner, B. (1957). **Verbal Behavior**. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

- Slobin, (1985). **The crosslinguistic study of language acquisition: vol. 2: Theoretical issues**, Hillsdale, NJ, LEA
- Snow, C. & Ferguson, C. (1977). **Talking to children: Language input and language acquisition**, Cambridge, Cambridge University Press.
- Snow, C. (1986). Conversations with children. En: M. Garman y P. Fletcher (eds.) **Language acquisition**, Cambridge, Cambridge University Press.
- Solé, M. (1984). Adquisición y utilización del artículo, en M. Sigúan (ed.), **Estudios sobre psicología del lenguaje infantil**. Madrid: Pirámide.
- Solé, M. (1991). La génesis de la pregunta desde una perspectiva interaccionista. En: **Revista de logopedia, Foniatría y Audiología**, vol. XI, 3, pp. 157-164.
- Soto, M. (1998). Los artículos indefinidos un y definido el: una aproximación a su función en niños de 28 meses. En: **Memorias del Cuarto Encuentro Internacional de Lingüística del Noreste. Tomo 2.** pp.239-251. Hermosillo: Editorial UniSon.
- Soto, M. (2002) El artículo en niños nativo hablantes del español de 28 y 36 meses. En: **Resúmenes y Trabajos Ganadores del Simposio. La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro.** ISBN 986-5402-08-6. Querétaro: CONCYTEQ, CINVESTAV, UAQ, Universidad Pedagógica Nacional.
- Vigotsky, L. S. (1978). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** México: Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1934). **Pensamiento y lenguaje.** México: Quinto sol.

Vizcaíno, J. & Jiménez, M. (1973). **Primer curso de español**. México: Herrero.

Watson, J. B. (1976). ¿Qué es el conductismo? **El Conductismo**. Buenos Aires: Paidós.

# **Anexo 1**

**Instrucciones de Aplicación  
de Muestras de Lenguaje**

## **INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN DE MUESTRAS ESPONTÁNEAS DE LENGUAJE**

### **Objetivo:**

Obtener una muestra espontánea de lenguaje (ML), lo más representativa posible en niños.

### **Edades:**

20, 28 y 36 meses.

### **Tiempo:**

El tiempo de duración es de 10 a 15 minutos por muestra, dependiendo de la disponibilidad del niño y de haber obtenido por lo menos 100 emisiones del niño.

### **Materiales:**

*Muestra de Lenguaje 1 (ML1).* Comida (pan, queso, verduras, frutas), platos, vasos, cucharas, un bebé, una cuna, y una granja con animales.

*Muestra de Lenguaje 2 (ML2).* Libros de pasta dura, bloques de madera y bloques de plástico para ensamblar, pop-up, slide and peca.

*Muestra de Lenguaje 3 (ML3).* Una familia, bloques de madera y de plástico para ensamblar, herramientas, una bolsa de colgar, aretes, pulseras, peine y una casa.

### **Criterio de Iniciación y Terminación:**

Aplicar primero rapport, el orden de aplicación de las muestras es aleatorio.

### **Instrucciones de Aplicación:**

La cara y las manos del niño deben ver en todo momento hacia la cámara.

Colocar los juguetes de manera llamativa, en un área pequeña sobre un tapete antes de que el niño entre (rapport). Aplicar aleatoriamente la batería de pruebas y cuando se trabaje con las ML, en la ML1 invitar a la madre a que juegue con su hijo como comúnmente lo hace en su casa. La ML2 y la ML3 se lleva acabo con el investigador.

### **Sugerencias:**

Si el niño se llega a mostrar incómodo al trabajar con el investigador, permita que la madre intervenga o que ella lleve acabo la muestra de lenguaje.

A los niños les da seguridad tener a su madre cerca, por lo que invite a la madre a sentarse cerca del niño, ya sea en una silla a lado de donde se está trabajando o en el tapete junto al niño.

Es importante respetar la personalidad de cada niño y a cada momento demostrarle seguridad y confianza.

Darle confianza y seguridad a la madre, explicándole desde un principio lo que se va a trabajar con su hijo y dejando claras todas sus dudas.

# **Anexo 2**

## **Instrucciones de Transcripción de Muestras de Lenguaje**

## TRANSCRIPCIÓN DE MUESTRAS ESPONTÁNEAS DE LENGUAJE SISTEMA CHAT

La transcripción total debe ser de un máximo de 100 emisiones verbales. Estas se distribuyen entre las 3 fases de la muestra (Muestra de lenguaje 1, Muestra de lenguaje 2 y Muestra de lenguaje 3). De ser posible, debe de haber entre 33 y 34 emisiones por fase. En algunas ocasiones los niños no hablan mucho con la investigadora, pero habla mucho con la mamá o viceversa. Cuando esto suceda, tome el mayor número de emisiones posibles de la fase poco productiva y complete con las otras fases.

La transcripción es ortográfica, pero contiene una línea (\*CHI) que corresponde a lo que se entiende que dijo el niño y otra línea (%flo) que corresponde a una transcripción de lo que realmente dijo.

### **Ejemplo:**

\*CHI: mira un gato.

%flo: ia un tato

%act: CHI señala el libro

%spa: \$SP

Toda transcripción inicia con una línea que dice @Begin y después una serie de frases que dan información general sobre el niño video grabado Después de cada código es necesario poner dos puntos y un tabulador. Es necesario definir los tabuladores antes de empezar a transcribir. Después de cada 5 emisiones anotar el tiempo (%tim:).

Cuando no sea claro en el discurso de lo que se está hablando a menos que se tenga el referente, anote en una línea (%act) lo que se está haciendo en la muestra espontánea.

### **Ejemplo:**

\*CHI: mira un batopopo.

%flo: mira un batopopo

%act: CHI le enseña a PAR un desarmador

### **FORMATO**

@Begin

@Participants: CHI (nombre del niño) child, PAR (nombre de la madre) mother, EXP (nombre del investigador)

@Coder: Iniciales del que transcribe

@Filename: número que se le asigna al niño grabado 0136q (niño 1 de 36 meses de Querétaro)

@Date: Fecha de la primera visita

@Birth: Fecha de nacimiento del niño

@Sex: masculine o female

@Situation: Lenguaje simple 1, 2 o 3 (muestra de lenguaje que se transcribe)

@Stimuli: anotar los juguetes (en inglés)

@New Episode (esto indica que la transcripción empieza a partir de aquí)

Al iniciar cada nueva transcripción es necesario anotar:

@New Episode (esto indica que la transcripción empieza a partir de aquí)

@Situation: Lenguaje simple 1, 2 o 3 (muestra de lenguaje que se transcribe)

@Stimuli: anotar los juguetes (en inglés)

Después de la información general se empieza a transcribir. Las acciones o el contexto sólo se escriben de manera general. No se incluyen movimientos, sino el contexto general. El formato es el siguiente:

**\*CHI:** lo que se interpreta que dijo el niño. Por ejemplo gato.

**%flo:** lo que realmente dijo. Por ejemplo tato.

**%act:** lo que está sucediendo en ese momento. CHI saca unos juguetes de la caja.

**%spa:** acto verbal o intención comunicativa. (Véase lista de actos)

**%tim:** después de cada 5 emisiones escribir el tiempo de vídeo

## **SIGNOS**

- No se usan comas (,).
- Se pone para una pausa breve y para una pausa larga. Si la pausa indica realmente 2 emisiones, se ponen más bien dos líneas diferentes introducidas con \*CHI o \*PAR.
- Se usa ? para una interrogación sólo al final.
- ! para una exclamación, no se usa el signo de apertura.
- Se pone [/] para una auto repetición sin corrección (leche [/] leche) y [//] para repetición con corrección (gat [//] perro).
- Se anotan xxx para emisiones ininteligibles.

## **ACTOS VERBALES**

En el apartado de %spa se indica el tipo de Acto Verbal. Después de %spa: tab, se pone \$SP, IM o el tipo de acto que sea. En este trabajo se utilizan los siguientes actos verbales.

**\$SP** Todo lo espontáneo, incluyendo preguntas, exclamaciones, llamados, protestas, negaciones

**\$IM** Imitaciones

**\$AN** Todo tipo de respuestas

**\$RT** Rutinas como canciones, rimas, saludos de rutina, cortesía

**\$UN** Ininteligible (que también se marca con xxx en el texto)

**\$PI** Parcialmente ininteligible,

Por ejemplo: \*CHI: papá xxx .

%flo: papá garatuti.

%spa: \$PI

## NOTAS

1. Transcribir onomatopeyas
2. Palabras del niño, cuando el niño utiliza una palabra inventada por él.
3. Terminaciones de género si el niño dijo un pelota, no se transcribe una pelota en CHI.
4. Expresiones de sí (mhj, uhu) y no (mnm).
5. Para la confiabilidad de las transcripciones se recomienda que transcriba dos veces por personas diferentes.
6. Correr los datos en el sistema CHILDES; McWinney, 1991.

# **Anexo 3**

Ejemplo  
de Transcripción

@Begin

@Participants: CHI Miguel child, PAR Ma. Eugenia mother, EXP Mary investigator

@Coder: LGS/MBSM

@Filename: 0536q.cha

@Date: 5-Jun-1993

@Birth: 4-Jul-1990

@Sex: masculine

@Situation: Lenguaje simple 1

@Stimuli: food, spoons, jar, cups, dishes, car, colored puppets, Fisher Price Farm

@New Episode

\*PAR: tú sabes hacer comida?

%act: CHI coge unos platos

\*PAR: aquí está tu bebé mira.

\*PAR: lo tienes que cuidar papi.

\*CHI: no.

%flo: no

%spa: \$AN

\*PAR: vamos a poner la mesa.

\*CHI: sí.

%flo: sí

%spa: \$AN

\*PAR: si?

\*PAR: vamos a ponerla aquí mira.

\*CHI: ponemos aquí la mesa?

%flo: onemos aquí la mesa

%spa: \$SP

\*PAR: qué vas a hacer de comer?

\*CHI: que: naranjas.

%flo: ee naranjas

%spa: \$SP

\*PAR: naranjas y qué más?

\*PAR: qué va a comer el bebé?

\*CHI: naranja.

%flo: naranja

%spa: \$AN

\*PAR: naranja y qué más va a comer [//] que le vamos a preparar.

\*CHI: de eso.

%flo: e eso

%spa: \$AN

\*PAR: tú qué comes?

\*CHI: plátano.

%flo: plátano

%spa: \$AN

\*PAR: plátano.

\*PAR: mh: que rico.

\*CHI: no:.

%flo: noo

%spa: \$SP

\*PAR: no?

\*PAR: qué es esto?

%act: PAR le enseña a CHI un pan

\*CHI: eso es m: xxx.

%flo: eso e so mmm xxx

%spa: \$PI

\*PAR: un pan.

\*CHI: un pa:n.

%flo : unn paan

%spa: \$IM

\*PAR: los bebés comen pan hijo?

\*CHI: sí:.

%flo: si

%spa: \$AN

\*PAR: si.

\*PAR: órale pon las tacitas para preparar la comida.

\*PAR: ándale ayúdame.

\*CHI: pásamelo mami <pásamelo> [>].

%flo: asamelo mami pasamelo

%act: PAR le da a CHI los bloques de madera

%spa: \$SP

\*PAR: <a ver ten> [<] qué vas a hacer de comer?

\*PAR: eh?

\*CHI: el bebé [\$SP].

%flo: el bebé

%spa: \$SP

\*PAR: pero qué le vas a hacer de comer eh?

\*CHI: e: de eso [\$AN].

%flo: ee de eso

%act: CHI señala un bloque de madera

%spa: \$AN

\*CHI: o:i [\$SP].

%flo: ooi

%spa: \$SP

\*PAR sí.

\*CHI: ya [\$SP].

%flo: ya

%spa: \$SP

\*PAR: pero qué comen los bebés hijo?

\*CHI: ah [\$SP].

%flo: ah

%spa: \$SP

\*PAR: mira la lechuga.

\*CHI: qué?

%flo: eh

%spa: \$SP

\*PAR: las uvas.

%act: CHI trata de partir la lechuga

\*PAR: no eso no se rompe.

\*CHI: <come el bebé> [>].

%flo: come e bebé

%spa: \$SP

\*PAR: <que rico>.

\*PAR: sí despiértalo para que coma.

\*CHI: si.

%flo: si

%spa: \$AN

%act: PAR le pone un gorrito al bebé

\*PAR: ah su gorrito mira ay!

\*PAR: ándale despiértalo para darle de comer.

\*PAR: ándale.

\*CHI: sí.

%flo: shi

%spa: \$AN

\*PAR: y a mi también.

\*PAR: a ver cógelo.

%act: CHI le da lechuga al bebé

\*CHI: no quiere.

%flo: no quiere

%spa: \$SP

\*PAR: no quiere?

\*CHI: no.

%flo: no

%spa: \$AN

\*PAR: ah le vamos a dar una nalgada.

%act: CHI afirma con la cabeza

\*PAR: sí?

\*PAR: dile que se despierte hijo dile que se despierte mi amor.

\*PAR: cógelo en tus brazos.

\*CHI: e:so.

%flo: e esho

%spa: \$SP

%act: CHI le pone los pepinillos al sándwich

\*PAR: qué es?

\*PAR: ensalada?

\*CHI: ensalada de el bebé.

%flo: esalada deel bebé

%spa: \$SP

\*PAR: del bebé.

\*PAR: pos dale de comer ándale pobrecito ya está llorando porque tiene mucha hambre mi amor.

\*CHI: qué?

%flo: eeh

%spa: \$SP

\*PAR: ándale dale su lechita.

\*CHI: sí.

%flo : si

%spa: \$AN

%act: CHI saca al bebé de la cuna

\*CHI: ya.

%flo: ya

%spa: \$SP

\*PAR: ya ándale dale de comer mi amor # no está hecho pipi?

\*CHI: no.

%flo: no

%spa: \$AN

\*PAR: ya lo cambiaste?

\*PAR: si ándale que coma.

%act: CHI coge al bebé y simula que el bebé está tomando de una taza

\*PAR: mmm que ri:co:.

\*CHI : ya.

%flo : ya

%spa: \$SP

\*PAR: ay y ahora qué ma´s le vas a dar?

\*PAR: pollo no hay?

\*CHI: sí.

%dlo: si

%spa: \$AN

\*PAR: ah: pues prepárale el pollo hijo.

\*PAR: ándale aquí está el platito con el pollo.

\*PAR: mh: ándale.

\*PAR: dale [/] dale de comer porque el n o puede solito porque e stá c hiquito mi amor.

\*CHI: ay.

%flo: ai

%act: CHI coge al bebé

%spa: \$SP

@New Episode

@Situation: Lenguaje simple 2

@Stimuli: slide and peak, pop up, books

\*INV: este me lo platicas?

\*CHI: sí.

%flo: si

%spa: \$AN

\*INV: bueno a ver eh.

\*CHI: aquí qué pasó?

%flo: qui e paso

%spa: \$SP

\*INV: pues tú me lo vas a platicar tú me vas a ir diciendo lo que van [//] lo que va pasando aquí en el libro.

\*CHI: a ver [/] a ve:r [//] y la mamá?

%flo: a ve a veer y la mamá

%spa: \$SP

\*INV: ah:.

%act: CHI hojea el libro

\*CHI: mira.

%flo: mira

%spa: \$SP

\*INV: hu:y qué hay?

\*CHI: eso.

%flo: esho

%spa: \$AN

\*INV: Enrique.

\*CHI: Enrique.

%flo: enrique

%spa: \$IM

\*INV: y éste se llama Beto.

\*INV: eh:.

\*CHI: se cayó la mamá.

%flo: se cayó la mamá

%spa: \$SP

\*INV: shh.

\*CHI: mira la silla.

%flo: ira la silla

%spa: \$SP

\*INV: ay: mira.

\*CHI: se peinaba.

%flo: se peinaba

%spa: \$SP

\*CHI: ya se acabó.

%flo: ia she acabó

%spa: \$SP

\*INV: ya se acabó?

%act: CHI deja el libro de Beto y Enrique

\*INV: me platicas otro?

\*CHI: sí.

%flo: si

%spa: \$AN

\*INV: cuál me vas a contar?

\*CHI: ese.

%flo: eshe

%act: CHI señala el libro del pájaro azul

%spa: \$AN

\*INV: a ver.

\*CHI: a [/] a [/] mira [/] mira ay [/] mira la casa [/] mira ya se acabó eso.

%flo: a a ira ay ira ira la casha ira ia she acabó esho

%act: CHI deja el libro

%spa: \$SP

@New Episode

@Situation: Lenguaje simple 3

\*CHI: qué lleva?

%flo: kei yeba

%act: CHI pone una taza en el camión de volteo

%spa: \$SP

Stimuli: comb and brush, mirror, animals, truck, family, puppets, tools

\*CHI: qué lleva?

%flo: kei yeba

%act: CHI pone una taza en el camión de volteo

%spa: \$SP  
\*INV: ay!  
\*CHI: qué lleva?  
%flo: kei yeba  
%spa: \$SP  
\*INV: la bolsa se va en el camión?  
\*CHI: no.  
%flo: no  
%spa: \$AN  
\*CHI: no cabe  
%flo: no cabe  
%spa: \$SP  
\*INV: no cabe?  
\*CHI: e [/] e sí cabe.  
%flo: e e shi cabe  
%act: CHI pone en el camión una maderita  
%spa: \$SP  
\*CHI: si cabe.  
%flo: si cabe  
%spa: \$SP  
\*INV: ah si cabe.  
\*CHI: rr@o allá va [/] allá va al campo.  
%flo: r ralla va alla va al campo  
%spa: \$SP  
\*INV: poe el campo?  
\*CHI: sí.  
%flo: si  
%spa: \$AN  
@End

# **Anexo 4**

Ejemplo  
de **FREQ**

>FREQ +t\*CHI

FRQ (25-Jun-02) is conducting analices on:

ONLY speaker main tiers matching: \*CHI

\*\*\*\*\*

From file <c:\TACHAT\36MQ\0136q.cha

14	a
1	adentro
6	aquí
1	arreglado
2	arreglar
1	arreglo
3	así
1	bajo
1	beto
3	café
6	camión
1	casa
1	cinco
4	clavo
3	coche
3	como
1	corta
1	cuándo
1	cuatro
2	cuchara
1	cómo
3	de
1	déjame
1	dejar
1	deveras
1	diez
2	dos
2	dámelo
1	dónde
3	eh
12	el
1	entrar
1	eres
27	es
1	ese

3 espejo  
1 éste  
1 esto  
1 ésta  
3 están  
2 falta  
2 faltaba  
1 hacerle  
4 hay  
1 herramienta  
2 hiji  
1 iban  
1 jitomate  
5 la  
2 las  
7 le  
1 lechuga  
1 limpiando  
1 limçon  
1 llanta  
1 llantas  
5 lo  
1 los  
7 mamá  
2 mango  
1 manzana  
3 me  
10 mi  
7 mira  
3 miré  
1 mismo  
1 muchas  
2 naranja  
28 no  
1 nosotros  
1 nueve  
1 o  
1 ocho  
2 otra  
4 otro  
1 pan  
1 papá  
2 para  
2 peque  
6 pero  
1 pez  
3 pila

1 pinzas  
1 plátano  
5 poner  
4 porque  
3 postre  
4 pues  
1 pájaro  
1 que  
1 queso  
3 quiero  
1 quitemos  
1 quitó  
4 qué  
1 reclute  
1 recortar  
1 rompió  
2 se  
1 seis  
2 ser  
2 servía  
1 shh  
2 si  
1 siete  
1 sé  
17 sí  
1 también  
1 tampoco  
1 tapa  
1 te  
2 tengo  
1 tiene  
2 todavía  
1 tres  
2 tu  
4 tú  
15 un  
3 una  
2 uno  
1 uvas  
3 va  
1 vamos  
1 vaso  
1 vela  
2 ver  
2 verdad  
1 vez  
6 voy

11	y
6	ya
5	yo
2	ésta
15	éste
6	ésto
1	éstos

---

141 Total number of different word types used

421 Total number of words (tokens)

0.335 Type/Token ratio