



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**Castellano en casa, catalán en la
escuela. Adquisición del lenguaje
en un contexto bilingüe.**

Trabajo fin de grado presentado por: Miriam Matachana Calvo

Titulación: Maestro de Educación Infantil

**Línea de investigación: Iniciación a la investigación educativa en sus diferentes
modalidades**

Directora: Mireya Fernández Merino

Barcelona
20 de julio de 2012
Firmado por:

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Miriam', is written over a horizontal line.

CATEGORÍA TESAURO: Psicología de la Educación

Resumen

El presente estudio pretende dar respuesta a algunos interrogantes sobre la adquisición del lenguaje en un grupo de alumnos de entre 18 y 38 meses de la escuela infantil Collserola, en Barcelona, quienes se encuentran expuestos a la lengua castellana en su entorno familiar y a la lengua catalana en la escuela. Nuestra intención es ofrecer un ejemplo concreto de una temática tan amplia como es la adquisición del lenguaje, sin propósitos de generalizar resultados. Para ello hemos trabajado con una metodología basada en la observación directa de situaciones comunicativas espontáneas en el contexto escolar, e intentado identificar las características del lenguaje de cada uno de los sujetos de la muestra. Contrastamos nuestros datos con teorías y estudios relacionados con la temática.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, bilingüismo, lengua catalana, lengua castellana.

Índice

1. Introducción	2
1.1. Justificación	2
1.2. Objetivos.....	3
1.2.1. Objetivo general.....	3
1.2.2. Objetivos específicos	4
1.3. Fundamentación de la metodología	4
2. Marco teórico	5
2.1. La adquisición del lenguaje	5
2.2. El bilingüismo y la adquisición del lenguaje.....	14
3. Método	19
3.1. Contexto de la investigación.....	19
3.2. Selección de la muestra.....	19
3.3. Método de investigación	21
3.4. Análisis de los datos.....	27
4. Resultados.....	28
5. Conclusiones	41
6. Prospectiva.....	45
7. Bibliografía.....	47
ANEXO I.....	49
ANEXO II	50

1. Introducción

1.1. Justificación

La adquisición del lenguaje en niños bilingües es un tema que ha generado numerosas investigaciones en los últimos años. El presente estudio tiene su génesis en la propia experiencia en un contexto bilingüe: Cataluña. Se trata de una comunidad en la que coexisten dos lenguas oficiales: el castellano, lengua oficial de todo el estado español, y el catalán, también lengua oficial en el territorio catalán. Se trata, pues, de un ambiente muy propicio para el bilingüismo debido a la exposición continua a ambas lenguas.

En un primer momento, la idea general de esta investigación fue dar respuesta a una de las principales preocupaciones con las que nos encontramos en numerosas familias y profesionales de la educación que se enfrentan a la crianza de un niño o niña en un ambiente bilingüe: ¿puede este hecho producir retrasos en la adquisición del lenguaje del niño? Como indica el estudio de King y Fogle (2009), llevado a cabo con 24 familias en EEUU, esta preocupación se extiende a la mayoría de padres que quieren criar a sus hijos en un ambiente bilingüe, ya que la posibilidad de un retraso en la producción del habla se situaba como una de las cuatro preocupaciones principales de las familias en este estudio.

En base a la revisión bibliográfica llevada a cabo sobre la temática, en especial los estudios de De Houwer (1999) y Pettito and Holowka (2002), constatamos que dichos estudios ponían de manifiesto la inexistencia de un retraso en el lenguaje en niños bilingües, basándose en numerosas investigaciones al respecto, y calificaban de mito esta suposición. De Houwer (1999) afirma que no existe a día de hoy ninguna evidencia científica que apoye la idea de un retraso o desorden en el lenguaje en los niños que están en contacto con dos o más lenguas. Existen numerosos casos en todo el mundo de niños que crecen en un contexto bilingüe sin que se haya evidenciado ninguna muestra de retraso lingüístico.

Siguiendo entonces con la línea planteada, y en base a los datos aportados por estas investigaciones, desechamos la idea de insistir con la posibilidad del retraso lingüístico. Sin embargo, las preocupaciones de familias y profesionales nos indican que no existe una idea clara en cuanto a la relación entre adquisición del lenguaje y bilingüismo. De aquí surge nuestra verdadera investigación, y es que nos parece necesario ofrecer una visión realista de este proceso en nuestro contexto particular. Centrándonos, pues, en el ámbito de Cataluña en el que se desarrolla este estudio, durante el período de adquisición del lenguaje en la infancia se pueden dar varios casos de exposición, principalmente los siguientes:

- niños que se verán inmersos en un ambiente muy marcado por una de las lenguas, y cuyo contacto con la segunda lengua será mínimo;

- niños que crecerán en un ambiente familiar bilingüe, donde los familiares más cercanos hablen una lengua cada uno;
- niños que tendrán como lengua familiar el castellano y que se verán expuestos a la segunda lengua en la escuela infantil, en este caso el catalán, ya que es la lengua vehicular de las escuelas en Cataluña.

Es este último caso el que se estudiará en el presente trabajo, ya que existen varios estudios (Taeschner y Volterra, 1983; Boada, Siguan y Vila, 1982, entre otros) que han investigado la adquisición del lenguaje en niños bilingües familiares, pero la bibliografía es menor en cuanto a la adquisición de una lengua en la escuela diferente de la familiar, siendo ambas lenguas oficiales del territorio.

Desde hace unos años, mi experiencia como educadora en una escuela infantil me ha permitido estar en contacto con niños en edad de adquisición del lenguaje, cuya lengua materna no coincide con la escolar. El desarrollo del lenguaje en este tipo de contextos siempre ha llamado mi atención, por lo que encuentro ahora la oportunidad de poner en práctica una investigación que me ofrezca algunas respuestas. Por este motivo, el presente estudio se ha centrado en el análisis de la adquisición del lenguaje de un grupo de alumnos de entre 1 y 3 años de la escuela infantil Collserola, de Barcelona, quienes se encuentran expuestos a la lengua castellana en su ambiente familiar y a la lengua catalana en la escuela.

A partir de este estudio no pretendemos realizar generalizaciones de los resultados obtenidos, sino que nuestra intención es conocer de primera mano el proceso de adquisición del lenguaje de los sujetos que conforman nuestra muestra. Como futuros maestros, esta investigación nos puede ayudar a definir cuáles son los aspectos y qué conocimientos es importante manejar de cara a una evaluación del lenguaje oral de nuestros alumnos, además de obtener resultados que puedan orientarnos a la hora de planificar estrategias y actividades que les faciliten la adquisición de la lengua escolar. Por último, y no menos importante, nos permite llevar a la práctica una primera investigación que precederá y orientará otras muchas posibles a lo largo de nuestra carrera profesional.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

El objetivo general del trabajo es analizar el proceso de adquisición del lenguaje en un grupo de niños de 1 a 3 años que tienen como lengua familiar el castellano y se encuentran expuestos a la lengua catalana en la escuela.

1.2.2. Objetivos específicos

Para poder dar respuesta a este objetivo general, intentaremos:

- Estudiar de forma teórica el proceso de adquisición de la lengua y sus etapas.
- Identificar las características del lenguaje de cada uno de los sujetos de la muestra.
- Relacionar los resultados obtenidos con los supuestos teóricos.

1.3. Fundamentación de la metodología

Debido a la gran diversidad de aspectos que han de considerarse a la hora de analizar cualquier acto comunicativo, así como la riqueza que proporciona el contexto en estos casos, es necesario adoptar una metodología que sea a la vez flexible y, por supuesto, objetiva.

La flexibilidad es necesaria para poder amoldarnos a los diferentes contextos en que tiene lugar la comunicación, tanto físicos, como de interacción, y la acomodación a los propios sujetos, teniendo en cuenta el rango de edad con el que estamos trabajando. Una metodología rígida se encuentra limitada a un espacio y material preparado previamente, con el que se pierde la naturalidad de los actos comunicativos y puede resultar contraproducente para la obtención de resultados reales, especialmente en este tipo de sujetos. Por otro lado, la objetividad es inseparable de la metodología científica, por lo que debe caracterizar todo procedimiento metodológico empleado.

Así pues, apostamos por una metodología basada en la *observación* de la comunicación lingüística. En este tipo de metodología, el investigador tiene un papel pasivo en la producción de los fenómenos, lo que garantiza la naturalidad del contexto. Por otro lado, la finalidad de esta investigación es comprender y describir el proceso de adquisición del lenguaje en varios sujetos, lo que nos sitúa en un tipo de *investigación cualitativa*, que se centra en los procesos y en la descripción de acontecimientos, al contrario de la investigación cuantitativa, que busca las causas. Un análisis cualitativo de los datos, por tanto, no busca una explicación de los fenómenos, sino una mejor comprensión.

De forma general, el procedimiento seguido en nuestra investigación será el siguiente:

1. **Observación directa** de los sujetos en su entorno natural, en nuestro caso, la escuela. Esta observación es no participativa por parte del investigador, pero activa, en el sentido de que parte de unos objetivos específicos a los que busca dar respuesta.
2. **Análisis cualitativo** de los datos recogidos en la observación, partiendo de un sistema de categorías previamente diseñado sobre aquello que será objeto de nuestro estudio.

2. Marco teórico

Antes de abordar el tema que nos ocupa en nuestra investigación, es necesario reflexionar acerca de los diferentes conocimientos teóricos existentes hasta el momento, de cara a proporcionar un marco de referencia que nos permita definir cómo se desarrolla o adquiere aquello que va a ser objeto de nuestro estudio: el lenguaje.

2.1. La adquisición del lenguaje

Cuando pensamos en qué debe conocer un niño para adquirir una lengua, es muy posible que otorguemos una especial relevancia a la *semántica*, es decir, a la relación que el niño establece entre una palabra y su referente. El niño debe aprender el vocabulario de su lengua, conocer el nombre de las cosas, para poder comunicarse, como si el sentido de sus producciones estuviera únicamente relacionado con las palabras que utiliza. Pero no sólo el aspecto semántico es importante, ya que la lengua ofrece infinitas posibilidades de comunicación que no recaen exclusivamente en el aprendizaje de palabras. Por esta razón, han de considerarse igual de relevantes las tres dimensiones o componentes del lenguaje: forma (fonología y sintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática).

La *fonología* incluye las unidades básicas de sonido de una lengua, o fonemas, y las reglas para combinarlos y formar palabras. Cada lengua utiliza sólo algunos de los sonidos que el ser humano es capaz de producir, por lo que el niño deberá aprender a discriminarlos, pronunciarlos y combinarlos para poder comunicarse. Además, también trata los aspectos melódicos de los enunciados y los cambios de tono e intensidad. La *sintaxis* hace referencia al orden y organización de las palabras dentro de las oraciones, a partir de unas reglas y principios gramaticales propios de cada lengua, ya que las mismas palabras (“María escucha a Juan”) pronunciadas en diferente orden (“Juan escucha a María”) no tienen por qué tener el mismo significado, o pueden incluso no tenerlo (“Juan María a escucha”). Por último, la *pragmática* hace referencia a la forma de usar el lenguaje para obtener una comunicación más eficaz y, por tanto, se relaciona muy estrechamente con la intención y con el contexto, cómo éste influye en la interpretación del significado de la oración y la necesidad de tenerlo en cuenta a la hora de comunicarnos (Serra, Serrat y Solé, 2000).

Esta introducción nos indica qué deben aprender los niños para dominar una lengua, pero nace entonces una segunda cuestión: ¿Cómo adquieren los niños todos estos conocimientos? Utilizando la paradoja de Serra *et al* (2000), sería como centrarse en la teoría de la música y el ritmo para saber qué ha de conocer un principiante para aprender a bailar, sin fijarse en qué es lo que debe hacer para ello. Este autor resalta la importancia de estructurar los aspectos implicados en la adquisición del lenguaje para poder analizarlos debidamente. Entre los distintos niveles, señala la importancia de la estructura del lenguaje (qué es lo que lo constituye) y su procesamiento (cómo

funciona). Hasta ahora nos hemos referido al nivel estructural, al *qué*, pero debemos conocer también el *cómo*, sobre el cual sigue existiendo hoy en día mucha controversia entre las diferentes corrientes y teorías. Todavía son muchas las cuestiones sin resolver, y contamos únicamente con diversas perspectivas teóricas que ofrecen una explicación parcial sobre el origen del habla.

Teniendo esto en cuenta, se pretende realizar una aproximación a algunas de estas perspectivas, las que han resultado ser más destacadas en el campo de la lingüística y la psicolingüística. Por ello, y para empezar, no podemos hablar de la adquisición del lenguaje en el ser humano sin dedicar un importante apartado a dos corrientes opuestas que han impregnado todo el siglo XX y que siguen ofreciendo debate en la actualidad.

En primer lugar, la teoría conductista del aprendizaje del lenguaje. El conductismo es una corriente que nació a principios del siglo XX con la intención de dotar de objetividad a la psicología, defendiendo la idea de que una ciencia no puede existir como tal si no se basa en aquello que es observable y medible. Una de sus premisas básicas es la idea de que el ser humano nace con la mente vacía, como una “*tabula rasa*”, que va adquiriendo conocimientos a través de la experiencia. Es por ello que otorga especial importancia a los procesos de aprendizaje, educación y experiencia, minimizando el papel de la naturaleza o cualquier facultad innata.

Sobre esta base, el psicólogo conductista B. F. Skinner publica, en la década de los cincuenta, su obra *Verbal behaviour* (1957), en la que propone una explicación sobre el aprendizaje del lenguaje, basándose, tal y como indica en el título de su libro, en la *conducta verbal* observable y medible. Para Skinner, el lenguaje se aprende de la misma forma que el resto de capacidades: a través del condicionamiento operante, esto es, la producción de una respuesta (en este caso verbal) que se mantiene gracias a los reforzadores, o lo que es lo mismo, gracias a las consecuencias positivas que conlleva dicha respuesta, tanto en uno mismo como en los otros. Por ejemplo, ante la sensación de hambre el niño dice “pan” y obtiene su recompensa, lo cual reforzará la repetición de dicha palabra en futuras ocasiones.

Desde esta perspectiva, los mecanismos básicos para el aprendizaje del lenguaje son:

- la imitación: repetición de los sonidos producidos por otros para formar palabras y frases.
- la asociación: relación entre las palabras y sus significados que se constituye a base de numerosas y repetidas percepciones simultáneas de un objeto con un sonido.
- el refuerzo: los adultos refuerzan aquellos sonidos producidos por el niño que más se parecen a palabras, por lo que aumenta la posibilidad de que las repitan. Más tarde, reforzarán y aprobarán la combinación de palabras.

Numerosas críticas surgieron hacia el conductismo, debido a la cantidad de aspectos a los que no podía dar respuesta desde su teoría, ya que el lenguaje es algo muy complejo y la teoría conductista resulta insuficiente para explicarlo. Pero la crítica más destacada fue, sin duda, la del lingüista N. Chomsky, que en 1969 presenta una teoría en la cual manifiesta la insostenibilidad de las ideas conductistas en el proceso de adquisición del lenguaje.

En primer lugar, Chomsky niega la idea de *aprendizaje* del lenguaje y sustituye el término aprendizaje por el de adquisición. Para este autor, el ser humano nace con un mecanismo genético para la adquisición del lenguaje, que se activa al entrar en contacto con la lengua de su comunidad. Este mecanismo recibe el nombre de LAD (Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje) y contiene la gramática universal, es decir, las reglas gramaticales generales de todas las lenguas naturales, como la distinción entre sujeto y verbo, entre verbo y objeto, la presencia de sustantivos, verbos, adjetivos, etc., que son innatos en el ser humano y que proporcionan los principios de organización para la adquisición de una lengua en particular. Gracias a este mecanismo, el niño procesa las entradas lingüísticas (inputs) de su lengua e infiere sus regularidades, construyendo por sí mismo una teoría del lenguaje que utiliza para guiar sus producciones. Nace así la gramática generativa o teoría generativista del lenguaje, ya que es la gramática la que genera el lenguaje.

Estamos ante la gran controversia que ha guiado siempre la gran mayoría de las investigaciones sobre los procesos internos del ser humano: naturaleza *versus* ambiente. La teoría conductista cree en el aprendizaje de las capacidades gracias a la interacción del ser humano con el mundo que le rodea, lo cual indica que el ambiente será el único determinante de nuestro comportamiento. Debido a su intención de tener en cuenta sólo aquello que es observable (la conducta) para formular una teoría, dejan de lado toda una serie de procesos internos igualmente importantes, la llamada “*caja negra*”, por lo que sus teorías quedan incompletas. Por otro lado, las aportaciones de Chomsky han resultado ser muy valiosas para el estudio del lenguaje, pero también tienen sus limitaciones. Por ejemplo, la idea del “Principio de Autonomía”, según el cual, los procesos de desarrollo del lenguaje son independientes de otros procesos de desarrollo cognitivos, por lo que no existe influencia del avance de otras funciones sobre la evolución del lenguaje, ha sido uno de los aspectos más criticados por los seguidores del enfoque cognitivo que trataremos después.

La teoría de Chomsky forma parte de las llamadas innatistas, por su creencia en la posesión de un mecanismo genético (LAD) para la adquisición del lenguaje. Desde esta vertiente, la adquisición del lenguaje está determinada por la herencia y sólo desencadenada por el ambiente. Situamos por tanto cada una de estas teorías, conductismo y generativismo, en lo que consideramos los dos extremos de una misma cuerda, en la que se debe encontrar el equilibrio entre la influencia ambiental y la genética, puesto que actualmente sabemos la importancia que ambos tienen en el

desarrollo de cualquier capacidad. Sin embargo, debemos reconocer y valorar sus aportaciones, ya que siguen siendo referentes esenciales en las investigaciones sobre lingüística.

Existe otro grupo de perspectivas teóricas que niega la existencia de una gramática universal innata que rija la adquisición del lenguaje, las cuales se engloban con el nombre de teorías cognitivas. Entre ellas, encontramos el cognitivismo genético de J. Piaget, destacado psicólogo que estudió en profundidad el desarrollo cognitivo. Este autor afirma que la adquisición del lenguaje está determinada por el desarrollo de otras estructuras cognitivas (Piaget, 1923). No es producto ni de un mecanismo innato ni de la imitación, sino de determinadas funciones cognitivas que el niño desarrolla en su interacción con el entorno, a través de la acción. Durante el periodo sensorio-motor (0-2 años) el niño desarrolla una función cognitiva superior: la capacidad representacional o función simbólica. Esta capacidad permite representar mentalmente la realidad, pudiendo transformarla y modificarla. Se manifiesta en las imágenes mentales, el juego simbólico, la imitación diferida, el dibujo y el lenguaje. Todas estas manifestaciones implican el conocimiento previo de aquello que representan (el significado) y del medio utilizado para representarlo de forma posterior (el significante).

El niño, para Piaget, es un sujeto activo que construye significados a partir de su propia experiencia en el mundo, y no un sujeto pasivo que recibe los significados del entorno o de su herencia genética. Desde esta perspectiva, se ha intentado demostrar como la evolución del lenguaje está estrechamente relacionada con los avances en determinadas capacidades cognitivas, al contrario de lo que planteaba Chomsky con su “Principio de Autonomía” del lenguaje. Por ejemplo, la adquisición de la permanencia del objeto coincide con la aparición de las primeras palabras, y el dominio de la noción de reversibilidad es necesario para la comprensión de relaciones temporales. Esto quiere decir que los niños serán capaces de manejar determinadas estructuras lingüísticas sólo cuando sus habilidades cognitivas se lo permitan. Aún más, para Piaget, el lenguaje no influye en el desarrollo cognitivo, sino que es simplemente un instrumento que ayuda a organizar el pensamiento. El habla del niño es egocéntrica y destinada a descubrir el mundo y dirigir su pensamiento, es decir, evoluciona de dentro hacia fuera (Serra *et al* 2000). Hasta que no es capaz de ponerse en el lugar de los otros y entender que existen diferentes puntos de vista, no utilizará el lenguaje también con función de comunicación social.

En oposición a esta última afirmación, nace un nuevo enfoque cognitivo en los años setenta, el socio-histórico-cultural, que enfatiza la relevancia del contexto social en el desarrollo y reacciona contra el estudio del lenguaje centrado únicamente en el código lingüístico. Destaca la importancia de las interacciones sociales en su adquisición y resalta el papel del lenguaje como instrumento regulador de la comunicación social. Este enfoque se basa en la obra *Pensamiento y lenguaje* que el psicólogo ruso L. Vygotsky escribió en 1934, pero que no fue propagada y traducida al inglés hasta

1962. Este autor fundamenta todas sus teorías del desarrollo en la interacción social. Para Vygotsky, el lenguaje es una herramienta de comunicación principalmente, por lo que el niño no puede aprenderlo por sí solo sino en interacción con los demás. Su necesidad de comunicación social será el factor clave para el aprendizaje, que se llevará a cabo gracias a la interacción y la posterior interiorización (apropiación gradual y progresiva) de ese instrumento cultural que es el lenguaje. Por lo tanto, Vygotsky afirma que en el desarrollo cultural del niño toda función psicológica, incluido el lenguaje, se desarrolla primero a un nivel social (entre personas o interpersonal) y más tarde a un nivel individual (intrapersonal). Esta idea recibe el nombre de “Ley de la Doble Función”, la cual permitió a Vygotsky definir el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”, consistente en la diferencia que existe entre el desarrollo real del niño y su desarrollo potencial (el que manifiesta en interacción con los adultos).

Otra contribución importante de este autor es la interrelación entre el pensamiento y el lenguaje, que no percibe como elementos aislados, sino en estrecha interconexión. Aunque reconoce un origen genético diferenciado de ambos aspectos, hacia los dos años convergen para crear una nueva forma de comportamiento: el pensamiento verbal y el lenguaje racional. Dicho de otro modo, la interrelación es tal que el pensamiento se lleva a cabo a través del lenguaje y el lenguaje está guiado por el pensamiento.

Como se indicó al inicio, la investigación sobre la adquisición del lenguaje es amplia, por lo que existen numerosas aportaciones más a la temática que no han podido incluirse en esta breve aproximación. Hemos seleccionado los enfoques y autores que han resultado ser más relevantes e intentado definir *grosso modo* la evolución del estudio sobre el desarrollo del lenguaje infantil, para que nos sirva como referencia y guía en nuestra investigación.

A partir de esta información, creemos que nuestra postura ante la temática ha de ser ecléctica, tomando en consideración las ideas más relevantes de todas las aportaciones, ya que, al fin y al cabo, muchas de las ideas expuestas no son excluyentes entre sí y nos pueden ofrecer una visión más integral del proceso de adquisición del lenguaje. Los mecanismos de imitación, asociación y refuerzo propuestos por Skinner no explican por sí solos el complejo proceso de adquisición de una lengua, pero nos señalan el papel del aprendizaje como un factor más para su desarrollo. Por otro lado, las investigaciones sobre las etapas que atraviesa cualquier niño en su adquisición de una lengua han secundado la idea de Chomsky de la presencia de universales lingüísticos, lo que evidencia la existencia de un factor biológico específico de nuestra especie que guía el lenguaje. Respecto a las aportaciones de Piaget, entendemos que el proceso de desarrollo del lenguaje no se produce de forma aislada, sino que va unido al desarrollo cognitivo global del individuo, por lo que su desarrollo irá evolucionando a medida que lo hacen el resto de capacidades. Por último, las ideas de Vygotsky nos llevan a tener en cuenta el contexto y la interacción social como otro de los

factores clave en la adquisición del lenguaje, el cual no deja de ser el instrumento de comunicación más eficaz y económico. Si obviamos la necesidad de comunicarse con los demás, estaremos extrayendo al lenguaje gran parte de su significado, por lo que la interacción social debe de ser un gran potenciador del desarrollo de esta capacidad en el ser humano.

A pesar de todo lo que los especialistas han aprendido y aportado a la psicolingüística, los mecanismos que intervienen en el proceso de adquisición del lenguaje siguen sin conocerse del todo, por lo que continúan las investigaciones al respecto. Sin embargo, aunque no puedan explicarse a ciencia cierta estos mecanismos que hacen posible el desarrollo del lenguaje, sí se ha descrito, a partir de la observación directa de los niños, cómo evoluciona el proceso de adquisición. Uno de los aspectos que han puesto de manifiesto dichas observaciones ha sido la existencia de unas etapas generales en el proceso de adquisición de una lengua. La característica principal de estas etapas es que son exactamente iguales en cualquier niño. Esto quiere decir que todos los niños sin excepciones pasan por las mismas etapas en el mismo orden, aunque no necesariamente a la misma edad (aunque sí aproximada).

Tomando en cuenta las aportaciones de diferentes autores como Castañeda (1999), Shaffer (2000) y Guibourg (2008), establecemos la siguiente división en etapas del proceso de adquisición del lenguaje, centrándonos especialmente en el período que vamos a estudiar en nuestro trabajo. Reiteramos que las edades señaladas en las distintas etapas son aproximadas, y que siempre se debe tener en cuenta las diferencias individuales de cada niño.

Etapas prelingüística

Abarca el primer año de edad y es también denominada etapa de la comunicación preverbal. Durante este período, la comunicación del niño es esencialmente afectiva y gestual, acompañada de sonidos y balbuceos con los que el niño experimenta sus capacidades fónicas, pero que por sí solas apenas tienen valor comunicativo. Esta etapa comprende, a su vez, subetapas o fases, las cuales se describen en la siguiente tabla:

0-2 meses	Vocalizaciones reflejas y universales. Llanto: manifestación sonora más utilizada, reflejo e indiferenciado en cuanto al tono en el primer mes, que empieza a diferenciarse durante el segundo mes dependiendo del contenido afectivo (dolor, hambre, malestar, etc.).
2-4 meses	“Gorjeos”: sonidos guturales y vocálicos, mediante los cuales demuestra placer o displacer. Empieza a responder a los sonidos humanos.
5 meses	Sonidos consonánticos y vocálicos aislados de carácter todavía universal.

6 meses	Fase del laleo: cadenas silábicas reiteradas y largas en las que predominan los sonidos propios de su lengua materna.
9 meses	Fase de la ecolalia: estructuras silábicas cada vez más parecidas a las producciones adultas debido a su mayor capacidad para imitar sonidos y entonaciones.

Esta etapa tiene un gran valor en la configuración de las bases del desarrollo lingüístico posterior.

Etapa lingüística

El inicio de esta etapa está marcado por la expresión de la primera palabra, que ya tiene intención comunicativa. Sin embargo, la edad de inicio está bastante diversificada, debido en parte a las diferencias individuales y por otra parte a la consideración de los informantes (generalmente las madres) sobre cuál es la primera palabra pronunciada por el niño. Por ello, el comienzo de esta etapa se presupone dentro del rango de edad de entre los 12 y los 18 meses.

La tabla de la siguiente página muestra una visión general de las subetapas o fases en las que se divide el período lingüístico. Después de la tabla, se amplía la información correspondiente al período objeto de estudio de nuestra investigación.

Edad	Fonología	Semántica	Sintaxis	Pragmática
12-18 meses	Limitaciones fonológicas que dan lugar a palabras no del todo inteligibles.	Aparecen las primeras palabras. Crecimiento gradual y lento del vocabulario. Sobreextensiones y subextensiones del significado de las palabras. Dependencia del contexto.	Holofrase (una palabra=frase).	Uso de gestos y entonación que acompañan las palabras.
18-24 meses	Rápido desarrollo fonológico. Estrategias para simplificar la pronunciación de las palabras.	Expansión rápida del vocabulario. Dependencia del contexto.	Habla telegráfica (combinación de 2 o 3 palabras). Uso de sustantivos, verbos y calificadores.	Uso de gestos y entonación que acompañan las palabras.
2 años	Mejora en la pronunciación.	Continúa la expansión del vocabulario.	Oraciones simples de 3 o 4 elementos. Aparición de algunos morfemas gramaticales. Errores de sobreregulación. Se inicia en el uso de pronombres posesivos y personales.	Mayor comprensión de las reglas que rigen los turnos. Uso de algunas convenciones sociales.
3 años	Lenguaje más comprensible. Pronunciación correcta de la mayoría de fonemas de su lengua materna.	Incremento rápido del vocabulario.	Oraciones más complejas (subordinadas e interrogativas). Uso de verbos auxiliares.	Expresa intenciones y deseos. Comienzan a entender la intención de ilocución.
4-5 años	Adquisición de los fonemas más complejos de su lengua materna.	Posee un léxico amplio y bastante preciso. Lenguaje descontextualizado. Uso de palabras referentes al espacio y el tiempo.	Oraciones compuestas. Conoce la mayor parte de las reglas de gramática transformativa.	Aumenta el uso de convenciones sociales. Comienza a ajustar el habla a audiencias diferentes.
6 años-adolescencia	Pronunciación de tipo adulto.	Marcada expansión del vocabulario incluyendo palabras abstractas. Conciencia metalingüística.	Perfeccionamiento sintáctico.	Mejora la comunicación referencial (generar mensajes claros, reconocer mensajes poco claros de los otros y aclarar mensajes transmitidos o recibidos).

Centrándonos en el rango de edad de nuestra investigación, pasamos a describir de forma más extensa y/o ampliar las subetapas correspondientes:

Subetapa 1 (12-18 meses):

- Fonología: las primeras palabras pronunciadas por los niños en esta edad pueden no ser del todo inteligibles debido a las restricciones en la extensión y variedad de los sonidos que son capaces de pronunciar, pero se asemejan a las producciones adultas.
- Semántica: producción de las primeras palabras, más con significado de gesto comunicativo que de palabra. Hacen referencia al contexto compartido, ya que el significado que el niño otorga a estas palabras se halla ligado a su experiencia en un contexto. El crecimiento del vocabulario es lento, y su léxico está compuesto por unas pocas palabras. Cometan errores de sobreextensión (uso de palabras específicas para referirse a objetos de categorías próximas) y de subextensión (uso de palabras generales para referirse a un solo tipo de objetos de la categoría).
- Sintaxis: el habla del niño consiste en emisiones de una sola palabra, a algunas de las cuales se les denomina holofrase, es decir, son palabras que representan un significado con valor de un enunciado entero.
- Pragmática: acompañan sus emisiones de gestos y variaciones en la entonación para aclarar sus mensajes.

Subetapa 2 (18-24 meses):

- Fonología: el desarrollo fonológico es muy rápido. El niño es capaz de utilizar estrategias para simplificar la pronunciación de las palabras de forma que sigan siendo inteligibles, como por ejemplo eliminar una de las sílabas átonas de una palabra larga (“pato” en lugar de zapato).
- Semántica: en este período se acelera el ritmo de aprendizaje de palabras nuevas, pudiendo llegar a aprender entre 10 y 20 por semana. Estas palabras todavía dependen del contexto compartido.
- Sintaxis: comienza a combinar 2 o 3 palabras en enunciados muy simples, utilizando esencialmente palabras de contenido crítico (sustantivos, verbos y calificadores –adjetivos y adverbios-). Por esta razón esta etapa recibe el nombre de “habla telegráfica”. Sus enunciados respetan ya algunas reglas gramaticales de orden, por lo que empieza a ser consciente de que un determinado orden es mejor que otro a la hora de transmitir un significado.
- Pragmática: sigue utilizando los gestos y las variaciones de entonación para aclarar sus mensajes.

Subetapa 3 (2 años):

- Fonología: poco a poco el niño va mejorando la pronunciación de las palabras, incorporando nuevos sonidos a su repertorio.

- Semántica: el léxico sigue aumentando a buen ritmo.
- Sintaxis: construye oraciones simples de 3 o 4 elementos entre los que empieza a incluir pronombres posesivos y personales. Aparecen algunos morfemas gramaticales como los de género y número. Comete algunos errores de sobrerregulación al generalizar una regla inferida, por ejemplo decir “rompido” en lugar de roto.
- Pragmática: comprende cada vez mejor las reglas que rigen los turnos en las conversaciones y utiliza por primera vez algunas convenciones sociales, como “hola” y “adiós”.

Subetapa 4 (3 años):

- Fonología: el niño es capaz de pronunciar de forma correcta la mayoría de los fonemas de su lengua materna, excepto los más complicados (como “rr”, las combinaciones tipo “pr” o “bl” o los diptongos), por lo que su lenguaje es bastante comprensible.
- Semántica: a los 3 años el incremento del vocabulario es notable, aprendiendo una media de 300 palabras en la primera mitad del año. Es bastante hábil para expresarse en referencia al contexto compartido, aunque tiene dificultades para explicar sucesos a personas que no han compartido con él la experiencia.
- Sintaxis: se inicia en el uso de verbos auxiliares, lo que le ayuda a producir oraciones cada vez más complejas, incluyendo oraciones subordinadas e interrogativas más elaboradas.
- Pragmática: es capaz de expresar sus intenciones y deseos mediante expresiones verbales, y comienza a entender la intención de ilocución, o conciencia de que el mensaje real que se quiere transmitir con una oración no siempre concuerda con el significado literal de las palabras usadas.

2.2. El bilingüismo y la adquisición del lenguaje

La información presentada hasta ahora proporciona una aproximación general al estudio de la adquisición del lenguaje en la infancia. Sin embargo, siguiendo la línea de nuestra investigación, necesitamos ir más allá. Todas las referencias planteadas hasta ahora se basan en la adquisición de *una* lengua por parte del niño pero, ¿qué ocurre con los niños que se crían en un ambiente bilingüe? ¿Es su desarrollo lingüístico igual al del niño monolingüe?

Para empezar, es necesario plantear una definición del término bilingüismo. No resulta una tarea sencilla, ya que existen concepciones muy variadas de este fenómeno. Concepciones rigurosas, como la de Bloomfield, identifican bilingüismo con el dominio nativo de dos lenguas (citado en Romaine, 2001). Esta noción ha sido criticada por numerosos autores, entre ellos Fishman, quien afirma que los bilingües raramente poseen la misma fluidez en las dos lenguas cuando conversan sobre cualquier tema, ya que en general las comunidades bilingües tienen asignadas funciones determinadas para cada lengua, y si ambas fueran utilizadas con la misma eficacia en todos los contextos, pronto dejarían de ser comunidades bilingües, puesto que con una de las lenguas se bastarían (citado en Romaine, 2001). Para este autor, por tanto, es necesario tener en cuenta la

situación de cada sujeto y su contexto para medir el grado de bilingüismo que posee, ya que el hecho de utilizar cada una de las lenguas en contextos y con propósitos diferentes provoca el desarrollo de destrezas lingüísticas distintas en cada lengua.

Existen concepciones más flexibles que la de Bloomfield, como la propuesta por Weinrich (citado en Romaine, 2001), para quien el bilingüe ideal es aquella persona que cambia de lengua en función de los cambios que tienen lugar en la situación comunicativa (como el tema, el interlocutor, etc.), pero que no lo hace si no se dan dichos cambios. Esta definición también ha sido criticada debido a que en la práctica real, en la mayoría de hablantes de comunidades bilingües, es habitual el cambio de lengua en una misma frase, sin estar éste motivado por ningún cambio en la situación. Existe una tendencia a considerar que este comportamiento implica una competencia imperfecta en las dos lenguas, la cual es inferior a la de un nativo, ya que el bilingüe cambia de código al no saber expresar lo que quiere decir en el primero.

Sin embargo, podemos entenderlo como una forma diferente de comunicación. Hay que tener en cuenta que los bilingües poseen el conocimiento de ambas lenguas, con lo cual, a la hora de expresarse, utilizan *todo* su conocimiento. Al igual que un monolingüe busca la mejor forma de expresar aquello que quiere decir para ser entendido, utilizando todo el conocimiento que posee de su lengua, un bilingüe hará lo mismo, pero utilizando el conocimiento de sus dos lenguas. Por otro lado, la capacidad de adquirir vocabulario nuevo en un niño bilingüe está repartida entre las dos lenguas, por lo que dará prioridad a las palabras nuevas en contra de los equivalentes. Puede que si comparamos el léxico de un niño monolingüe con el de un niño bilingüe en una de sus lenguas, el primero supere al segundo. Pero no estaríamos siendo justos, ya que el desarrollo léxico real del niño bilingüe incluye el vocabulario aprendido en sus dos lenguas, que de forma conjunta suele superar al del niño monolingüe.

Como idea general, podríamos decir que el bilingüismo es *la capacidad de un sujeto para comunicarse eficazmente en dos lenguas distintas*. Creemos que, como en toda capacidad, pueden existir grados, pero partimos de la idea de que toda persona que sea capaz de comunicarse eficazmente en dos lenguas diferentes será un hablante bilingüe, incluso si una de las lenguas domina sobre la otra.

En referencia a este último aspecto señalado, entramos en otra de las controversias de la temática. Se sabe que la edad en la que tiene lugar la adquisición de las lenguas tiene consecuencias en el grado de dominio que se desarrolle. Por tanto, la llamada *adquisición simultánea* se considera la forma en que se consigue un desarrollo más equilibrado en ambas lenguas, en contra de la *adquisición secuencial*, en la que el individuo ya posee el conocimiento de una primera lengua cuando adquiere la segunda.

McLaughlin (citado en Romaine, 2001) señala que la adquisición de más de una lengua antes de los tres años debe considerarse simultánea, ya que es el período de edad en el que el niño se encuentra todavía en proceso de adquisición del lenguaje. Sin embargo, Padilla y Lindholm (citado en Romaine, 2001) creen que la adquisición simultánea sólo se da cuando el niño ha estado en contacto con ambas lenguas desde su nacimiento, ya que cualquier aspecto aprendido en una primera lengua tiene efectos en la lengua aprendida de forma posterior. A pesar de ello, la mayoría de investigaciones sobre niños bilingües no suelen hacer alusión a la edad del primer contacto con cada una de las lenguas, por lo que no se tiene constancia de las implicaciones de estas afirmaciones, es decir, de si el grado de bilingüismo adquirido es significativamente distinto en una y otra situación. En opinión de Jalles de Oliveira (2003), se pueden adquirir satisfactoriamente dos lenguas, tanto de forma simultánea como secuencial, si ambas lenguas se exponen al niño de manera equilibrada y se les otorga la misma importancia social.

Una vez definido el término bilingüismo, volvemos a plantearnos la pregunta inicial: ¿es el desarrollo lingüístico del niño que se cría en un contexto bilingüe igual al del niño monolingüe? Existen varias investigaciones al respecto que han tratado de analizar el proceso de adquisición del lenguaje en niños bilingües. La mayoría de estos estudios se han basado en las observaciones directas de sujetos que se encuentran expuestos a dos lenguas en su contexto familiar, a lo largo de un período de tiempo situado dentro de la etapa de adquisición del lenguaje.

Como ejemplo, expondremos el estudio realizado por Taeschner y Volterra (1983), quienes se basan en las observaciones de tres sujetos desde los 12 meses a los 4 años de edad, para determinar los estadios lingüísticos por los que pasa un niño en su adquisición simultánea de dos lenguas. Las lenguas de los sujetos no son las mismas en todos los casos, aún así los resultados coinciden en señalar tres estadios diferenciados en el proceso de adquisición:

1. Un primer estadio (entre los 18 y 24 meses aproximadamente) en el que el léxico del niño está compuesto por palabras de ambas lenguas, que son utilizadas con frecuencia juntas en una misma producción. Una palabra en una lengua no suele tener su equivalente en la otra, por lo que el uso de la lengua depende de lo que el niño quiera comunicar y no del lenguaje en el que se le habla. En esta fase, las emisiones del niño son muy simples, de entre 1 y 3 palabras. El desarrollo lingüístico de este estadio se asemeja al del niño monolingüe, ya que el niño bilingüe habla una sola lengua, que es su propio sistema lingüístico.
2. En el segundo estadio (a partir de 2 años, aproximadamente) el niño distingue progresivamente las palabras correspondientes a cada lengua y ya no suele utilizarlas

juntas en la misma oración, aunque sí aplica las mismas reglas sintácticas a las dos lenguas. En este periodo usan un sistema sintáctico propio en lugar de imitar el sistema adulto, como los niños monolingües.

3. En el tercer estadio (aproximadamente a partir de los 3 años), el niño ya utiliza de forma diferenciada cada lengua, tanto en léxico como en sintaxis, aunque asociando de forma muy rígida cada lengua a la persona con la que la utiliza, de forma que pueda separar al máximo ambas lenguas y su uso se vuelva más automático, reduciendo así el esfuerzo que debe hacer. Según las autoras, cerca del final de este tercer estadio, el niño bilingüe habla de forma fluida en las dos lenguas con cualquier persona, y presenta la misma competencia lingüística que un niño monolingüe.

Este estudio demuestra, al igual que otras investigaciones al respecto, que el desarrollo lingüístico de un niño bilingüe es similar al del niño monolingüe. A grandes rasgos, atraviesan una primera etapa de desarrollo léxico en la que realizan emisiones de una sola palabra o composiciones muy simples (de 2 o 3 palabras). El niño bilingüe aprende palabras en las dos lenguas, pero sólo una palabra para cada referente, por lo que su aprendizaje es igual al del niño monolingüe, con un único sistema lingüístico propio. En el segundo estadio, ambos realizan composiciones más largas, de 3 o 4 elementos, y utilizan una única sintaxis aún imperfecta. El tercer estadio se caracteriza por un lenguaje más fluido y correcto en cuanto a sintaxis, con la única diferencia de que el niño monolingüe lo hará en una sola lengua y el bilingüe en dos, pero el nivel de desarrollo alcanzado es similar.

Más próxima a nuestro estudio, encontramos la investigación realizada por Boada, Siguan y Vila (1982) en la que los sujetos de la muestra son bilingües familiares castellano-catalán. Los resultados obtenidos concuerdan con los expuestos anteriormente, por lo que los niños bilingües familiares de castellano y catalán también atraviesan los tres estadios citados por Taeschner y Volterra (1983).

Concluimos entonces que el proceso de adquisición del lenguaje en cualquier niño sigue una secuencia regular, definida por una serie de etapas. Algunos niños cubren esta secuencia antes que otros, pero el orden de adquisición parece ser invariable. En cuanto a los niños criados en ambientes bilingües familiares, también pasan por una serie de estadios regulares independientemente de las lenguas de su contexto, siendo además su desarrollo similar al del niño monolingüe.

Pero, ¿qué ocurre cuando la exposición a dos lenguas durante el proceso de adquisición del lenguaje no se da únicamente en el entorno familiar? Nos encontramos ante una situación muy

habitual en Cataluña, donde niños con una única lengua materna, el castellano, se encuentran expuestos a una segunda lengua dominante en la escuela, el catalán. En nuestro caso, además, esta exposición se inicia durante el periodo de adquisición del lenguaje, con lo cual la lengua familiar aún se está adquiriendo cuando aparece la segunda lengua. No se trata por tanto del aprendizaje habitual de una segunda lengua una vez adquirido el dominio de la materna, sino que ambas lenguas coexisten durante el proceso de adquisición. ¿Cómo se llevará a cabo este proceso? ¿Será similar al de los niños monolingües y bilingües familiares? ¿Existirá dominancia de la lengua familiar sobre la escolar? A todas estas preguntas intentamos dar respuesta con nuestra investigación.

3. Método

Volviendo al objetivo del presente trabajo, nuestra intención es analizar el proceso de adquisición del lenguaje en un grupo de niños de 1 a 3 años que tienen como lengua materna el castellano y que se encuentran expuestos a la lengua catalana en la escuela, y poder así identificar las características de dicho proceso en la primera etapa de educación infantil y compararlo con la adquisición de los niños monolingües y bilingües familiares. Para ello, en primer lugar es importante situarnos en el contexto en el que tiene lugar esta investigación.

3.1. Contexto de la investigación

El grupo de niños estudiado forma parte del alumnado de la escuela infantil Collserola, ubicada en el barrio de La Marina de Port del distrito de Sants-Montjuïc de Barcelona. El barrio tiene una superficie de 1,3 km² y 29.719 habitantes, de los cuales el 43,6 % no han nacido en Cataluña (datos del Servei d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona, 2008). Tanto en el barrio como en la escuela, nos encontramos con diferentes grupos de población: autóctonos de varias generaciones (entre ellos destaca un número elevado de población de etnia gitana), autóctonos de generaciones de inmigrantes españoles, e inmigrantes extranjeros, especialmente de países de América del Sur. La lengua utilizada por la mayoría de la población es el castellano, y el nivel socioeconómico es medio-bajo.

La escuela infantil Collserola es un centro público, administrado por el Ayuntamiento de Barcelona, que actualmente cuenta con 77 alumnos distribuidos en seis grupos: un grupo de lactantes (7 alumnos), dos grupos de caminantes (10 y 9 alumnos) y tres grupos de grandes (18, 17 y 16 alumnos). El personal de la escuela está formado por la directora, la educadora complementaria, seis tutoras, seis educadoras de apoyo, dos cocineras y dos limpiadoras. Al igual que en todas las escuelas de Cataluña, la lengua vehicular del centro es el catalán.

3.2. Selección de la muestra

A partir de los datos de los alumnos aportados por las familias en la entrevista inicial de curso, y facilitados por la dirección del centro, hemos realizado una clasificación en cuatro grupos basados en la lengua materna de cada uno:

- Lengua castellana: 56 alumnos (representa el 72,7 % del total)
- Lengua catalana: 9 alumnos (11,7%)
- Bilingües castellano-catalán: 5 alumnos (6,5 %)
- Otra lengua: 7 alumnos (9,1 %)

Observamos que la lengua castellana como única lengua materna es la más común en los alumnos del centro, quienes se verán expuestos por primera vez a un contexto habitual, la escuela, donde la

lengua utilizada es el catalán. La muestra de nuestra investigación la forman 8 de estos 56 alumnos, los cuales están en contacto con la lengua catalana una media de 8 horas al día de lunes a viernes. Los criterios de selección que hemos seguido han sido los siguientes:

- Uso de la lengua castellana como única lengua familiar.
- Familias españolas, con un uso dialectal de la lengua similar (información obtenida de los datos archivados del centro).
- Equivalencia de niños y niñas, con el fin de disminuir posibles influencias de género.
- Sujetos que no muestren una posible dificultad en el área del lenguaje que pueda distorsionar los resultados.
- Fecha de nacimiento variada dentro del rango de edad estudiado para poder apreciar una evolución en la adquisición de la lengua (se eligen niños nacidos en diferente mes desde los 18 a los 38 meses).
- El número de alumnos que conforman la muestra (8) se ha decidido teniendo en cuenta las pretensiones de la investigación, el tiempo disponible para llevarla a cabo y el número de alumnos que cumplieran con los requisitos de selección.

Hay que tener en cuenta que la investigación se ha realizado en un período de tiempo relativamente corto, por lo que no era posible analizar la evolución en el tiempo del lenguaje en un mismo sujeto. Por este motivo, se decidió seleccionar varios sujetos con características similares de diferente edad, y comparar entre ellos la evolución existente en el área del lenguaje. Como ya se indicó en la justificación, no pretendemos con este estudio generalizar los resultados al resto de la población, sino que su interés radica en razones pedagógicas, sobre cómo poner en práctica con un grupo específico de alumnos una investigación que nos aporte resultados concretos sobre aquello que queremos conocer.

Finalmente, la muestra queda fijada en 8 alumnos, de los cuales 4 son niños y 4 niñas. La tabla siguiente indica las características de los sujetos:

Sujeto*	Sexo	Edad (meses)
(B)	Niña	18
(D)	Niño	21
(L)	Niña	24
(H)	Niño	27
(Z)	Niña	31
(F)	Niño	34
(M)	Niño	37
(C)	Niña	38

*Para mantener el anonimato, nos referiremos a los sujetos con la inicial de su nombre.

3.3. Método de investigación

Partiendo del objetivo propuesto, nuestra intención es analizar las conductas lingüísticas de los sujetos de la muestra para determinar el proceso que sigue su adquisición del lenguaje en un contexto bilingüe particular. Para ello, es muy importante seleccionar de forma adecuada *qué* queremos observar, es decir, los componentes del lenguaje que serán objeto de nuestro estudio.

Para esta selección hemos tenido en cuenta las referencias teóricas estudiadas, especialmente la información relativa a las etapas de adquisición del lenguaje. Actualmente, el estudio del lenguaje se interesa por la interacción de sus tres dimensiones: forma (fonología y sintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática). Es por ello que anteriormente planteamos las etapas de adquisición del lenguaje (ver tabla página 12) en base al desarrollo de estas tres dimensiones, y por lo cual consideramos adecuado seguir este modelo en nuestra investigación, para ofrecer un análisis integral del lenguaje.

Basándonos en lo que dice Mayor (1994), debemos analizar no sólo la calidad de las producciones verbales de los niños (en cuanto a su *forma* y *contenido*), sino también aquellos aspectos que hacen referencia a su intención comunicativa, como gestos, actitud, influencia en el interlocutor, etc., ya que no podemos olvidar que el lenguaje cumple una importante función comunicativa. Estamos hablando por tanto del *uso* que el sujeto otorga al lenguaje empleado (pragmática). Además de la información proporcionada por esta autora, también los estudios de Pandolfi, Herrera y Mathiesen (1994), y Alemán, Ardanaz, Echeverría, Poyo y Yoldi (2006), sobre la evaluación del lenguaje, nos han ofrecido una guía sobre qué aspectos se pueden analizar en cada dimensión para obtener una visión bastante acertada de la fase de desarrollo que atraviesa el sujeto. Tuvimos que tener en cuenta, sin embargo, las edades de los niños que conforman la muestra de nuestro estudio, por lo que algunos de los aspectos presentados por los autores son difícilmente evaluables en niños tan pequeños, y seleccionamos sólo aquellos de los que pudiéramos extraer información significativa únicamente a partir de la observación.

Teniendo esto en cuenta, a continuación exponemos los aspectos que los autores consideran importante analizar en cada una de las dimensiones, valorando y argumentando su selección o no como categorías de nuestro estudio:

Forma

➤ **Fonología:** Pandolfi *et al* (1994) destacan la importancia de establecer el inventario fonemático básico del sujeto, el acento y la prosodia de las palabras y detectar posibles fenómenos de simplificación en la estructura de la sílaba (omisión de fonemas, adición, alteración del orden, duplicación de sílabas). Alemán *et al* (2006) valoran la pronunciación de las diferentes vocales, consonantes y grupos consonánticos (aisladas o dentro de las palabras), así como la simplificación

de estructuras silábicas (omisión, reduplicación, asimilación, cambio de orden, inserción de fonemas) y la inteligibilidad de las producciones. Mayor (1994) indica la necesidad de considerar el grado de adquisición de los fonemas por parte del sujeto y los procesos fonológicos que lleva a cabo para resolver sus dificultades (sustitución, asimilación y simplificación).

Nosotros hemos querido centrarnos especialmente en la corrección de las producciones de los sujetos, es decir, si sus pronunciaciones son correctas o no. A partir de aquí, detectar qué procesos fonológicos utilizan para simplificar las estructuras silábicas. Con estos puntos podemos detectar los rasgos fonológicos descritos en las etapas de adquisición del lenguaje (tabla página 13). Creemos que establecer todo el inventario fonemático del sujeto no se aviene con el tipo de investigación que proponemos en cuanto a ambiciones y tiempo disponible. De esta manera, las categorías a observar en esta área serían las siguientes:

Estructura de las palabras: identificar la organización de los fonemas dentro de cada palabra. Está compuesta por tres categorías:

- *Pronunciación correcta:* los fonemas de la palabra son correctos en cuanto a pronunciación y orden.
- *Omisión de fonemas:* el sujeto no pronuncia uno o más fonemas de la palabra.
- *Adición de fonemas:* el sujeto incluye uno o más fonemas que no forman parte de la palabra, ya sea por sustitución de otro o como añadido.

➤ **Sintaxis:** para Pandolfi *et al* (1994) en este apartado se deben describir las estructuras sintácticas de los enunciados producidos por el sujeto (holofrases, frases y oraciones), así como las formas verbales (simples, compuestas y perifrásticas). Por su lado, Alemán *et al* (2006) también considera importante describir la estructura sintáctica del lenguaje del sujeto (oraciones simple, oraciones compuestas) y registrar la morfología (género y número, sufijos y prefijos, grados del adjetivo, formas verbales, pronombres, preposiciones). Mayor (1994) nos habla de valorar la capacidad metalingüística del niño, la estructura sintáctica de sus enunciados, las formas verbales, la categoría gramatical de las palabras (nombre, verbo, adjetivo, etc.) y las flexiones morfológicas (género, número, etc.).

La sintaxis, por tanto, abarca numerosos aspectos que podríamos considerar. Atendiendo a las características de nuestra investigación y teniendo en cuenta que partimos de la observación del lenguaje espontáneo, los aspectos que nos ha parecido más apropiado analizar son la estructura sintáctica de los enunciados, en lo que coinciden todos los autores, y la categoría gramatical de las palabras, que podemos relacionar con las etapas de adquisición del lenguaje (tabla página 12), en la que se identifican las progresivas incorporaciones según la fase. La descripción de las categorías seleccionadas en esta área sería la siguiente:

Enunciados: emisiones independientes del sujeto. Consta de cuatro categorías:

- *Holofrase:* emisión de una única palabra que representa un significado con valor de un enunciado entero.
- *Combinaciones:* composiciones de varias palabras que no pueden considerarse oración por la ausencia de algunos elementos (verbo, preposiciones, artículos).
- *Oraciones simples:* enunciados correctos formados por un solo sintagma verbal.
- *Oraciones compuestas:* enunciados correctos formados por más de un sintagma verbal.

Categoría gramatical de las palabras: clasificación de las palabras según su significado y su función dentro de las oraciones. Incluye ocho categorías:

- *Sustantivos:* número de palabras emitidas cuyos referentes son clases de entidades fijas.
- *Verbos:* número de palabras emitidas que expresan existencia, acción, consecución, condición o estado del sujeto.
- *Adjetivos:* número de palabras emitidas que acompañan al sustantivo para calificarlo.
- *Adverbios:* número de palabras emitidas que son invariables y especifican las circunstancias en las que se produce la acción (verbo).
- *Pronombres:* número de palabras emitidas que sustituyen a un sustantivo ya nombrado o deducible por el contexto.
- *Preposiciones:* número de palabras emitidas que son invariables y que introducen partes de la oración, haciéndolas depender de alguna palabra anterior.
- *Determinantes:* número de palabras emitidas que tienen como función especializar o cuantificar el objeto al que se refieren.
- *Conjunciones:* número de palabras emitidas para unir proposiciones, sintagmas o palabras sintácticamente equivalentes.

Contenido

➤ **Semántica:** según Pandolfi *et al* (1994) en esta área se deben describir las clases de palabras que el sujeto utiliza (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.) y las relaciones semánticas que establece entre ellas (sinonimia, antonimia, sobreextensión, etc.). Para Alemán *et al* (2006), en esta área debe conocerse el vocabulario del sujeto, tanto comprendido como expresado, así como las relaciones semánticas literales (de analogía, orden, comparación, definición, antonimia, sinonimia, polisemia) y no literales (metáforas, ironías, frases hechas). Mayor (1994) se basa en una guía de vocabulario adaptada de Howell y Kaplan (1980) en la que hace un listado del vocabulario más básico (partes del cuerpo, prendas de vestir, animales, personas familiares, etc.), así como de las categorías de las palabras (nombres, verbos, adverbios, etc.). También incluye las relaciones de polisemia, el lenguaje figurativo y la influencia del contexto en el significado.

En este punto encontramos algunas dificultades, porque creemos que es importante conocer el vocabulario del sujeto así como las relaciones semánticas que establece entre las palabras, pero por lo extraído de los estudios, en general la evaluación de la semántica se lleva a cabo a través de pruebas estandarizadas destinadas a niños de edades superiores a los de nuestra muestra. Debemos tener en cuenta que nuestro estudio se basa en la observación del lenguaje espontáneo, por ello, hemos considerado apropiado contabilizar el número de palabras diferentes emitidas por el sujeto, que aunque no nos indique todo el vocabulario que conoce, sí nos orienta a la hora de enmarcarlo en una etapa o compararlo con el resto de sujetos. Por otro lado, las categorías de las palabras de las que hablan algunos autores, ya son analizadas en el área de sintaxis. La categoría a analizar en esta área sería:

Vocabulario: palabras que el sujeto utiliza en sus producciones. Se anotarán el número de palabras diferentes que el sujeto ha empleado.

Uso

➤ **Pragmática:** Pandolfi *et al* (1994) resaltan la importancia de describir la intención comunicativa de las producciones del niño, es decir, la finalidad de sus emisiones, y proponen varias categorías (afirmativa, negativa, interrogativa y exhortativa). Por su lado, Alemán *et al* (2006) también sugieren describir las funciones pragmáticas (regulación, información, interacción, etc.) y las habilidades conversacionales y discursivas. Mayor (1994) se centra igualmente en la intención comunicativa de las emisiones (expresar, preguntar, narrar, comparar, etc.), incluyendo componentes verbales (turnos en la conversación, respuestas, control de la voz) y no verbales (gestos, mirada, proximidad física).

Partiendo de la información común de los tres autores, nos centraremos en analizar la intención comunicativa de las producciones de los sujetos:

Intención comunicativa: propósito o finalidad de las emisiones del sujeto. Diferenciamos seis categorías:

- *Informar:* el sujeto emite un enunciado para informar sobre algo.
- *Negar:* el sujeto emite un enunciado en el que expresa la no existencia de algo o la no realización de una acción.
- *Preguntar:* el sujeto emite un enunciado con el fin de conocer algo u obtener una información.
- *Responder:* el sujeto emite un enunciado en respuesta a una solicitud.
- *Pedir:* el sujeto emite un enunciado con el que pretende requerir a alguien que haga o deje de hacer algo.
- *Ordenar:* el sujeto emite un enunciado en el que da un mandato a alguien.

Por otro lado, y debido a que nuestra investigación se enmarca en un contexto bilingüe, que es la base de este estudio, es imprescindible incluir también categorías que describan la lengua empleada por los sujetos de la muestra. Para ello, hemos tomado como referencia los citados estudios de Taeschner y Volterra (1983) y Boada *et al.* (1982), además de la tesis de Jalles de Oliveira (2003) sobre la adquisición del lenguaje infantil en un contexto bilingüe. En todos los estudios citados, es condición fundamental identificar las palabras emitidas en una y otra lengua, así como el análisis de la lengua empleada en los enunciados, para determinar el uso de cada idioma así como la posible interacción de ambos. Estas serán las categorías seleccionadas para nuestra investigación:

Idioma de las palabras: código lingüístico de las palabras utilizadas por el sujeto.

Incluye tres categorías:

- *Castellano*: número de palabras en lengua castellana.
- *Catalán*: número de palabras en lengua catalana.
- *Neutra*: número de palabras que son iguales en una y otra lengua.

Idioma de los enunciados: código lingüístico de los enunciados (dos o más palabras) emitidos por el sujeto. Incluye tres categorías:

- *Castellano*: número de enunciados emitidos en su totalidad en lengua castellana.
- *Catalán*: número de enunciados emitidos en su totalidad en lengua catalana.
- *Mezcla*: número de enunciados en los que el sujeto emplea palabras de ambas lenguas.

Una vez definidas las conductas y categorías que serán objeto de nuestro estudio (*qué* vamos a observar), debemos plantearnos el *cuándo* y el *cómo* observar. En referencia al *cuándo*, es lógico pensar en situaciones en las que el niño esté más dispuesto a hablar, tanto de forma individual (juego espontáneo) como en interacción con compañeros o adultos (juego en grupo, actividades de diálogo). Esto nos da la oportunidad de observar el lenguaje en situaciones diferentes, lo que permite comparar el uso del lenguaje por parte del sujeto en cada una de las situaciones. En cuanto al *cómo*, hay varios aspectos que debemos tener en cuenta. Por un lado, y enlazando con lo anteriormente expuesto, lo ideal sería realizar más de una sesión de observación, aprovechando el desarrollo de distintas situaciones. Por otro lado, según Mayor (1994), se considera que la muestra de lenguaje del sujeto seleccionada es representativa cuando incluye aproximadamente 50 oraciones. No obstante, también se puede seguir otro criterio, y es el tiempo que dedicaremos a la observación. Tanto en Mayor (1994) como en Alemán *et al* (2006), se considera que sesiones de 30 minutos de duración pueden resultar suficientes, según la primera autora, pueden aportar entre 100 y 200 producciones en niños mayores de dos años.

En nuestro caso, decidimos llevar a cabo tres sesiones con cada sujeto (una a la semana durante tres semanas), de forma individual, en tres situaciones diferentes: (1) juego espontáneo en el aula (individual y compartido con otros compañeros), (2) actividades en grupo y (3) actividades de diálogo con el grupo y la educadora. Seguimos el criterio del tiempo (30 minutos de duración cada sesión) debido a la edad de nuestros sujetos, especialmente los más pequeños, los cuales todavía no realizan producciones muy numerosas. Por otro lado, es útil y prácticamente imprescindible, utilizar algún sistema de recogida de datos que facilite su posterior análisis. Hemos creído conveniente por las características de nuestro estudio, diseñar una hoja de observación simple que recoja lo siguiente:

Fecha y hora de la observación: _____ **Sujeto:** _____

Contexto	Intervenciones de los otros	Verbalizaciones del sujeto	Intenciones y actitud del sujeto

Para la elaboración de este modelo de hoja de observación, nos hemos inspirado en las ideas aportadas por los autores anteriormente señalados en cuanto que nos ofrecían una orientación sobre qué aspectos era necesario observar. A partir de ahí, confeccionamos nuestra propia hoja de registro ajustada a las características de la investigación, que es manual a lo largo del desarrollo de la sesión, por lo que su diseño ayuda a clasificar la información de forma práctica incluyendo todos los aspectos que hemos considerado necesarios observar.

En la primera columna se detalla la actividad que se está llevando a cabo o la situación en que tiene lugar la producción, para contextualizarla. En la segunda columna se anotan las personas que interactúan verbalmente con el sujeto y se detallan sus producciones. Esto nos ayuda a analizar la intención comunicativa del sujeto. La tercera columna recoge todas las producciones del sujeto de forma literal (obviamos onomatopeyas, sonidos ininteligibles o canciones). Esta información será especialmente importante, ya que a partir de ella analizamos la forma y el contenido del lenguaje del sujeto, así como la lengua empleada. Por último, en la cuarta columna se describen los gestos, expresiones e intención del sujeto durante sus emisiones verbales y en respuesta a las recibidas por parte de los otros.

Al finalizar cada sesión, se repasan las anotaciones, añadiendo detalles extras que podamos haber observado y realizando un resumen de los datos obtenidos, para facilitar el análisis posterior. En este punto queremos señalar que por razones ajenas a nuestros propósitos, nos ha sido imposible realizar una grabación de las observaciones, que hubiera facilitado enormemente nuestra labor, por lo que únicamente pudimos realizar las transcripciones por escrito en el transcurso de las sesiones.

En cuanto a la intervención del investigador, éste ha tenido un papel exclusivamente de observador, sin participar en las interacciones con el sujeto, favoreciendo así la naturalidad de las situaciones. Hay que decir, no obstante, que los alumnos están familiarizados con el observador y no supone una excesiva intromisión en su contexto habitual.

3.4. Análisis de los datos

El siguiente paso en la investigación es analizar los datos obtenidos durante la observación para poder extraer resultados y conclusiones que den respuesta a los objetivos planteados. En este sentido, y en base a los registros recogidos en las hojas de observación, valoraremos el tipo de producciones emitidas por cada sujeto tomando como criterios las categorías que hemos seleccionado previamente (ver anexo I).

A partir de los resultados obtenidos, establecemos una relación entre las diferentes dimensiones analizadas (forma, contenido, uso e idioma) para definir el nivel de desarrollo del sujeto y compararlo con los modelos teóricos presentados sobre las etapas de adquisición del lenguaje, tanto monolingüe como bilingüe. A continuación, se procede a comparar el desarrollo de los sujetos entre ellos, buscando una relación significativa en base a las diferencias de edad existentes y poder así establecer una evolución en el proceso de adquisición de su lenguaje.

4. Resultados

Una vez realizadas las observaciones y en base a los datos recogidos en las hojas de observación, es necesario concretar y clasificar de alguna forma dichos datos. Para ello, se valora la frecuencia de cada una de las categorías y se recoge en una tabla diseñada a tal efecto (ver anexo I), de manera que los resultados se muestren de forma mucho más clara y organizada. A partir de ahí, realizamos una síntesis de los resultados que podemos extraer de cada sujeto. En el anexo II se ofrece la tabla con los resultados del sujeto 1 (B), para que sirva de ejemplo.

Sujeto 1 (B)

(B) tiene 18 meses en el momento de la observación. Su lenguaje se compone principalmente de holofrases, enunciados de una sola palabra que tienen valor de un enunciado entero.

Ejemplo 1: (Realizando una actividad con una caja de luz)

La educadora (E) enciende la luz de la caja.

(B): *Lu* (señalando la caja, con cara de sorpresa)

Utiliza una única palabra, luz, con valor de enunciado entero: “se ha encendido la luz de la caja”.

Ejemplo 2: (Juego espontáneo en el aula)

(B) coge su vaso y se dirige hacia (E)

(B): *Abua* (mientras le ofrece el vaso)

(E): *Vols aigua?* (¿Quieres agua?)

(B): hace un gesto afirmativo con la cabeza

En este ejemplo también podemos comprobar cómo emplea una única palabra (agua) con el valor de un enunciado completo (Quiero agua).

Podemos observar un total de 12 palabras diferentes en el transcurso de las tres sesiones, de las cuales la gran mayoría son sustantivos, además de algunos pocos verbos y adverbios.

Ejemplo 3: (Juego espontáneo en el aula)

(B) se tira por el módulo de tobogán que hay en la clase y al llegar al final se cae al suelo.

(E): *Que t'has caigut?* (¿Te has caído?)

(B): *Aquí* (señalando la zona donde se ha caído)

Este es un ejemplo de adverbio utilizado por el sujeto.

En cuanto a la estructura de las palabras, pronuncia de forma correcta una tercera parte de ellas, mientras que utiliza especialmente la omisión de fonemas como estrategia de simplificación, así como la adición en algunas pocas ocasiones.

Ejemplo 4: (Jugando con varios compañeros)

Al pasar cerca de los colgadores, un compañero tira al suelo una bolsa de tela que está colgada.

(B): *Aagut* (“s’ha caigut”/se ha caído) (mirando a (E) y señalando la bolsa)

En este caso, pronuncia el verbo como una sola palabra, omitiendo varios de sus fonemas.

Las intenciones comunicativas de su lenguaje son sobre todo informar acerca de los objetos o acontecimientos que observa. En menores ocasiones lo utiliza para pedir algo. Por lo que refiere al código empleado, nos servimos únicamente de la categoría “idioma de las palabras”, ya que no emite enunciados más amplios. Observamos una cantidad mayor de palabras consideradas neutras, así como algunas palabras en castellano y sólo una en catalán.

TABLA 1. *Idioma de las palabras de (B)*

CASTELLANO	CATALÁN	NEUTRA	
Allí	Ha caigut	Hugo	Aquí
Luz		Max	Dylan
Agua		Papa	Gua-gua
		Mama	Aitor

Sujeto 2 (D)

(D) tiene 21 meses en el momento de la observación. Sus enunciados se componen tanto de holofrases como de combinaciones de palabras en una proporción similar (14/12 respectivamente). Sus combinaciones están formadas por dos palabras.

Ejemplo 1: (Realizando una actividad de pan rallado)

La educadora (E) le limpia una mano llena de pan rallado al terminar la actividad.

(D): *Má* (“más”, dándole la otra mano para que también se la limpie)

Este sería un ejemplo de holofrase, en el que una sola palabra (más) tiene valor de enunciado completo (límpiame más)

Ejemplo 2: (Reunidos en círculo después del ritual de bienvenida)

(E) reparte los vasos con agua y a (D) se le derrama parte del contenido.

(D): *Abua caío* (“El agua se ha caído”)

(E): *Se t’ha caigut l’aigua?* (“¿Se te ha caído el agua?”)

(D): *Sí*

En este caso observamos un ejemplo de combinación de palabras (agua caído) que no puede considerarse oración por la ausencia de algunos elementos.

Durante el desarrollo de las tres sesiones, (D) produce un total de 28 palabras diferentes. Las categorías de palabras más utilizadas son sustantivos, adverbios y verbos, incorporando alguna preposición y adjetivo. Pronuncia de forma correcta más de una tercera parte de las palabras, utilizando para el resto especialmente la omisión como estrategia de simplificación y la adición en menor medida.

Ejemplo 3: (Juego espontáneo en el aula)

Se escucha el sonido de un avión y (D) mira por la ventana.

(D): *Dio vió* (“Adiós avión”, mirando el avión y moviendo la mano en señal de despedida)

Se observa en este ejemplo la omisión de varios fonemas de las palabras del enunciado.

Usa el lenguaje esencialmente para informar sobre objetos o acontecimientos presentes, también para responder solicitudes del adulto y para pedir.

Ejemplo 4: (Reunidos en círculo bebiendo agua)

(D) se termina el agua de su vaso y se lo ofrece a (E)

(D): *Má* (“más”)

(E): *Més qué?* (“¿Más qué?”)

(D): *Abua* (agua)

(E): *Ja no queda aigua en la gerra. Espera que tinc més allà* (“Ya no queda agua en la jarra. Espera que tengo más allí”, señalando la garrafa de agua encima del cambiador).

(D): *Allí abua* (allí agua)

Aquí podemos ver un ejemplo de los tres usos señalados: pedir, responder e informar.

Por lo que refiere al código lingüístico utilizado, observamos una proporción mayor de palabras en castellano y neutras, mientras que el número de palabras en catalán es más reducido. En cuanto a la lengua utilizada en sus enunciados, de nuevo predomina el castellano, aunque también produce algunos enunciados en catalán.

TABLA II *Idioma de las palabras de (D)*

CASTELLANO		CATALÁN	NEUTRAS	
Caído	Toma	Jugar *	Hola	Hugo
Agua	Adiós	Pasat (pasado)	Sí	Max
Luz	Roto	Bossa (bolsa)	No	Está
Más	Cuchara		Andrea	Pipi
Allí	Ahí		A	Pupa
Hay	Gusta		Avión*	

* Se han clasificado por razones fonéticas, de pronunciación

Sujeto 3 (L)

(L) tiene 24 meses en el momento de la observación. Sus enunciados están compuestos por combinaciones de palabras y oraciones simples en una proporción muy similar (8/7 respectivamente).

Ejemplo 1: (Actividad de lectura de un cuento)

Los alumnos están sentados en círculo. (L) ha traído un libro a la escuela y (E) lo va a leer para todos.

(E): *(L) ens ha portat un llibre, vaig a buscar-lo i el llegim* ((L) nos ha traído un libro, voy a buscarlo y lo leemos/ (E) se levanta para ir a coger el libro)

(L): *Allí libo* (“allí libro”, señalando su armario, donde está guardado)

El enunciado emitido por el sujeto en este caso es una combinación de palabras, que no puede considerarse oración por la falta de algunos elementos.

Ejemplo 2: (Actividad de pintura)

Los alumnos pintan en un mural con rodillos y pintura. En un momento, (L) utiliza las manos para pintar.

(L): *¡A pitado o a mano!* (“¡Ha pintado con la mano!”, dirigiéndose a (E))

El enunciado de este ejemplo es una oración simple.

En el transcurso de las tres sesiones, (L) utiliza un total de 41 palabras diferentes. En referencia a las categorías, la mayoría son sustantivos, verbos y adverbios, por este orden. También emplea alguna preposición, adjetivos y determinantes. En cuanto a su pronunciación, es correcta en prácticamente la mitad de las palabras producidas, empleando para el resto principalmente la omisión como estrategia de simplificación.

Ejemplo 3: (Juego espontáneo en el aula)

(L) se toca el pañal en repetidas ocasiones mientras juega.

(E): *Tens caca al cul?* (¿Tienes caca en el culo?)

(L): *No, pipi a ulqué* (“No, pipi al bolquer”/ No, pipi en el pañal)

Observamos como omite fonemas de la palabra “bolquer”.

En cuanto a la intención comunicativa de su lenguaje, observamos un uso mayor de la categoría informar (12), seguido de responder (5) y pedir (3), aunque también encontramos ejemplos del resto de categorías (preguntar, negar y ordenar). En referencia al código empleado, (L) produce una mayor cantidad de palabras neutras, seguidas de palabras en catalán y en menor cantidad de palabras en lengua castellana:

TABLA III *Idioma de las palabras de (L)*

CASTELLANO		CATALÁN		NEUTRAS	
Pintado	Puedo	Pati	Rentar	Al	Se
Con	Allí	Cotxe	Brutas	La	Va
Mano	Libro	Ara	Pitet	Aquí	Eva
Vale	Quiero	Bona	Sabates	Yogurt	Están
Ven	Agua	Pantalons	Bolquer	Pau	Sí
Quema		Caigut	Si us plau	Pupa	Sopa
		Més	Dormir*	No	Mama
				Pipi	Arroz

* Se han clasificado por razones fonéticas, de pronunciación

Si observamos sus enunciados, (L) utiliza la lengua catalana en un número mayor de ellos (12), mientras en el resto emplea la lengua castellana (8). Únicamente en uno de los enunciados mezcla ambos idiomas.

Sujeto 4 (H)

(H) tiene 27 meses en el momento de la observación. Su lenguaje se compone mayoritariamente de oraciones simples (26), aunque también utiliza combinaciones de palabras (11).

Ejemplo 1: (Actividad de pintura con ceras)

Los alumnos están pintando con ceras de colores en un mural.

(H): *Ta pitando a culor lila* (“Está pintando amb (con) color lila”)

Se trata de un ejemplo de oración simple.

Ejemplo 2: (Juego espontáneo en el patio)

(H) se dirige a (E), montado en una moto de juguete.

(H): *Mia, moto* (“Mira, moto”)

En este caso utiliza una combinación de palabras que no puede considerarse oración por la ausencia de algunos elementos.

Durante el desarrollo de las tres sesiones, (H) emite un total de 67 palabras diferentes. Las categorías de palabras más utilizadas son sustantivos, verbos, adverbios y determinantes, por este orden. También emplea, en menor medida, preposiciones, pronombres, adjetivos y conjunciones.

Ejemplo 3: (Actividad de visualización de cuentos)

Los alumnos están sentados en el suelo mientras (E) les muestra imágenes de un libro.

(H): *(E), mia* (señalando una imagen), *¿ques eto?* (“(E) mira, ¿qué es esto?”)

(E): *No saps qué es així?* (“  No sabes qué es esto?”)

(H): *Ua paloma* (“Una paloma”)

Observamos en este ejemplo el uso de diferentes categorías de palabras: sustantivo, verbo, pronombre, determinante.

(H) pronuncia correctamente 33 de las 67 palabras totales. Utiliza para el resto la omisión como estrategia de simplificación.

Ejemplo 4: (Actividad de visualización de cuentos)

En la misma actividad del ejemplo anterior, el libro muestra una imagen de una patata.

(E): *Mireu, una patata* (“Mirad, una patata”)

(H): *No usta a patata* (“No gusta la patata”)

En esta ocasión, el sujeto omite fonemas de algunas palabras.

(H) usa el lenguaje principalmente para informar, y en menor medida para negar, preguntar, responder y ordenar. En cuanto al código, utiliza más palabras neutras (28), mientras que la cantidad de palabras en castellano y en catalán es similar.

TABLA IV *Idioma de las palabras de (H)*

CASTELLANO		CATALÁN		NEUTRAS	
Pintado	Puedo	Rodona	Color*	S��	Miriam
Adiós	Gusta	Molt	Sorra	Y	No
Ven	Toallita	B��	Ara	El	Es
Uno	Zapatos	Jaqueta	Carn	Hugo	Pau
Pan	Pantalones	Pati	T��	Ha	Mira
Hay	Toma	Acabat	Surt	Aitor	Moto
Caído	Pañal	Truita	Tot	La	Aquí
Ido	Esto	Amb	Portat	Del	Está
Otro	Paloma	Acabat	Ajud��	Lila	Falta
Acab��		Sabates		Maika	Patata
				Yogurt	Bego��na
				Los	Lucía
				Una	Ya
				Eva	Esperas

* Se han clasificado por razones fonéticas, de pronunciación

Sus enunciados son en lengua castellana en mayores ocasiones (21, frente a los 12 en lengua catalana). En cuatro de ellos mezcla ambos idiomas.

Ejemplo 5: (Juego espontáneo en el aula)

(H) hace pipí en el váter de la clase acompañado por (E)

(E): *Ja està, molt bé! Eixuga't i tira de la cadena* (Ya está, ¡muy bien! Límpiate y tira de la cadena)

(H): (Coge una toallita y se la ofrece a (E)): *Té, toita* (“Té, toallita”/Toma, toallita)

Observamos la mezcla de ambos códigos en este enunciado: *té* en lengua catalana (toma) y *toallita* en lengua castellana (tovalloleta).

Sujeto 5 (Z)

(Z) tiene 31 meses en el momento de la observación. Su lenguaje se compone de oraciones simples, ya que todos sus enunciados son gramaticalmente correctos y formados por un solo sintagma verbal.

Ejemplo 1: (Actividad de diálogo en grupo)

Todos los alumnos se encuentran sentados en círculo y miran el diario de la mascota, en el que cada uno ha diseñado una página con su familia. (E) enseña la página de (Z).

(E): *Mireu el que ha fet (Z). Ha enganxat moltes fotos!* (Mirad lo que ha hecho (Z). ¡Ha enganchado muchas fotos!)

(Z): *Las he pegado con pegamento.*

El enunciado de (Z) es una oración simple.

Podemos observar un total de 57 palabras diferentes durante el transcurso de las tres sesiones. Utiliza palabras de todas las categorías gramaticales, pero destacan por su mayor cantidad los sustantivos, verbos, adverbios y determinantes. Analizando la estructura de estas palabras, pronuncia correctamente más de las dos terceras partes del total, mientras que para el resto, la estrategia de simplificación que utiliza principalmente es la omisión de fonemas.

Ejemplo 2: (Actividad de diálogo en grupo)

Los alumnos y (E) dialogan sentados en círculo.

(E): *Qui t'ha fet aquesta cua (P)? Estàs molt guapa!* (¿Quién te ha hecho esta coleta (P)? ¡Estás muy guapa!/ dirigiéndose a una de las alumnas, (P))

(P): *La mama*

(Z): *Yo teno ota y la Leire tene dos. El Alejandro no tene.* (“Yo tengo otra y la Leire dos. El Alejandro no tiene”)

En este ejemplo observamos cómo (Z) omite fonemas de algunas palabras.

La gran mayoría de los enunciados emitidos por (Z) durante las observaciones tenían una intención informativa (15). El resto fueron para responder (5) o negar (1). En cuanto al código lingüístico

empleado, (Z) produce una mayor cantidad de palabras en lengua castellana (25), seguidas por palabras neutras (24), mientras que en lengua catalana emite 4.

Tabla V *Idioma de las palabras de (Z)*

CASTELLANO		CATALÁN	NEUTRAS	
Tengo	Nosotros	Dofí	Salta	El
Corazones	Tenemos	Tauró	Si	Alejandro
Pero*	Mía	També	Ya	No
Tienes	Pegado	Portava	Me	Es
Hecho	Con		Una	Me
Otra	Mi		Pupa	Mama
Este	Comiendo		Y	Papa
Mocos	Pegamento		La	He
Roto	Esto		Leire	Un
Pelota	Caperucita		Dos	Mira
Letra	Cesta		De	Yo
Roja	Ladrillo		Aquí	Estaba
Coletas				

* Se han clasificado por razones fonéticas, de pronunciación

Si analizamos sus enunciados, éstos también son mayoritariamente en castellano (15). En lengua catalana emite 3 y mezcla ambas lenguas en 2 de ellos.

Ejemplo 3: (Actividad de diálogo en grupo)

En la misma actividad del ejemplo 1, mirando el diario de la mascota.

(E): *En aquesta foto estàs a l'aquari. Amb qui vas anar?* (En esta foto estás en el acuario. ¿Con quién fuiste?)

(Z): *Con el dufí y mi papa y mi mama* (Con el delfín y mi papa y mi mama)

Este es un ejemplo de mezcla de ambas lenguas en una misma oración.

Sujeto 6 (F)

(F) tiene 34 meses en el momento de la observación. Su lenguaje se compone principalmente de oraciones simples (21), aunque emite también una oración compuesta.

Ejemplo 1: (Juego libre en el aula)

Tres alumnos, entre ellos (F), juegan a peluquería.

(F): ¿La cotamos la coleta? (“¿La cortamos la coleta?”)

(Y): Sí

(F): Ven (M) que te coto e pelo (“Ven (M) que te corto el pelo”/ dirigiéndose a una de las compañeras, (M))

En este ejemplo se puede apreciar la emisión de una oración simple y de una oración compuesta (dos sintagmas verbales) por parte del sujeto.

Durante el desarrollo de las tres sesiones, (F) produce un total de 63 palabras diferentes. Utiliza palabras de todas las categorías gramaticales, siendo las más empleadas sustantivos, determinantes, verbos y adverbios, y las menos usadas conjunciones y pronombres. Su pronunciación es correcta en la mitad de las palabras emitidas. En el resto utiliza básicamente la omisión como estrategia de simplificación.

Ejemplo 2: (Juego libre en el aula)

(F) está jugando con coches.

(F): *(E), he putat dos coxas* (“(E), he portat dos cotxes”/ (E), he traído dos coches)

(E): *Ah, si? I on estan?* (¿Ah, sí? ¿Y dónde están?)

(F): *A la ota case, a l'amari* (“A la otra clase, a l’armari”/ En la otra clase, en el armario)

En varias de las palabras de este ejemplo, (F) omite algunos fonemas.

En referencia a la intención comunicativa de su lenguaje, (F) lo usa especialmente para responder e informar. Utiliza una mayor cantidad de palabras neutras (26), seguidas por palabras en lengua castellana (24) y en menor cantidad en lengua catalana (13).

TABLA VI *Idioma de las palabras de (F)*

CASTELLANO		CATALÁN		NEUTRAS		
Mariposas	Mi	Grans	Porquet	El	Miriam	Carmen
Amarillas	Ver	Cul	Molt	Winnie	Es	Gael
Cama	Mucho	Seva	Forta	La	Yo	A
Agua	Otro	Caigut	Cul	Mama	Tres	Se
Caído	Vale	Portat	Cotxes	Dos	Va	No
Cortamos	Coleta	Armari	Bosa	Mira	Si	Que
Ven	Te	Nova		Canta	De	Y
Corto	Pelo			Yoana	Mickey	Clase
Tiene	Sangre			Rosa	Al	
Roja	Falda					
Otra	Comer					
Ti	Le					

La mayor parte de sus enunciados son en castellano (13), pero también emite enunciados en catalán (8). Sólo en una ocasión mezcla ambos idiomas (ver ejemplo 2: “*a la otra clase, a l’armari*”, introduce una palabra castellana (otra) en un enunciado en catalán).

Sujeto 7 (M)

(M) tiene 37 meses en el momento de la observación. Su lenguaje se compone principalmente de oraciones simples (25), aunque también observamos alguna combinación (3) y una oración compuesta.

Ejemplo 1: (Actividad de diálogo en grupo)

(E) está explicando a los alumnos que al día siguiente irán de excursión al colegio al que asistirán el próximo curso.

(E): *Demà anirem al cole dels grans* (Mañana iremos al cole de los grandes)

(M): *Hay un cole de petits y tamién hay uno de gans* (Hay un cole de pequeños y también hay uno de grandes)

En este ejemplo (M) produce una oración compuesta, con dos sintagmas verbales.

En el transcurso de las tres sesiones, el sujeto emite un total de 89 palabras diferentes. Emplea palabras de todas las categorías gramaticales, especialmente sustantivos, verbos, determinantes y preposiciones. Las categorías menos utilizadas son conjunciones y adjetivos. (M) pronuncia de forma correcta más de la mitad de las palabras (54), mientras que para el resto utiliza principalmente la omisión de fonemas como estrategia de simplificación.

Ejemplo 2: (Actividad de construcciones)

Los alumnos están jugando con piezas de construcciones. (E) saca una caja con más piezas y las está repartiendo, le da una a (M).

(M): *Esa e gande* (“Esa es grande”)

(E): *Si, és gran. No la vols?* (Sí, es grande ¿No la quieres?)

(M): *Yo quero una pequeñita* (“Yo quiero una pequeñita”)

Como se observa en el ejemplo, el sujeto omite algunos fonemas de varias de las palabras.

Las principales intenciones comunicativas de (M) son responder e informar, aunque también realiza preguntas, negaciones y demandas. Emplea en una proporción similar palabras neutras (35) y castellanas (32), y algunas menos en lengua catalana (22).

TABLA VII *Idioma de las palabras de (M)*

CASTELLANO		CATALÁN		NEUTRAS	
Hacer	Todavía	Treu	Sabata	Y	No
Tiene	Ahí	Per	Dormir*	Que	Se
Grandes	Con	Adéu	Nineta	Va	La
Venido	Pegado	També	Els	A	Yo
Porque	Vamos	Iaios	Taula	Cole	De
Pongo	Esa	Emportes	Dofí	El	Rubén
Pequeñita	Quiero	Corona*	Festa	Casa	He
Deja	Otro	Elefant	Petit	Me	Oriol
Dibujo	Jirafa	Quan	Balla	Aquí	Es
Coches	Llorando	Ràpid	Jugar	Gabriel	Mira
Mi	Cumpleaños	Foc	Grans	Una	Spiderman
Vela	Parque			Pista	Está
Globos	Palos			Tú	Barça
Troncos	Árbol			Las	Gallinas
Quemando	Culo			Guitarra	Sol
Hay	Uno			Joan	Dos
				Al	Olla
				Un	

* Se han clasificado por razones fonéticas, de pronunciación

Por lo que refiere al código lingüístico de los enunciados, la mayor parte de los emitidos son en castellano (21). Produce algunos en lengua catalana (9) y mezclando ambos idiomas (6).

Ejemplo 3: (Actividad de diálogo en grupo)

Todos los alumnos y (E) están reunidos en círculo. Uno de ellos, (A), se quita los zapatos.

(M): *No es treu la sabata* (No se quita el zapato)

(A): *Sí*

(M): *Toavía no, per a durmir* (“Todavía no, per a dormir”/ Todavía no, para dormir)

En la segunda oración de este ejemplo, (M) produce parte del enunciado en castellano (todavía no) y parte en catalán (per a dormir).

Sujeto 8 (C)

(C) tiene 38 meses en el momento de la observación. Su lenguaje está compuesto principalmente por oraciones simple (31), aunque también encontramos algunas oraciones compuestas (3).

Ejemplo 1: (Actividad de puzles)

Los alumnos están sentados a la mesa haciendo puzles. (C) se dirige a (E).

(C): *Ese es un pero y ¿éste qué es?* (“Ese es un perro y ¿éste qué es?”/ Enseñando a (E) una figura de animal)

(E): *No ho sé... Tú qué penses que és?* (No lo sé... ¿Tú qué piensas que es?)

(C): *Es un buro* (“Es un burro”)

Observamos en este ejemplo una oración compuesta y una simple.

Durante el transcurso de las 3 sesiones de observación, (C) produjo un total de 75 palabras diferentes. Las categorías de palabras más utilizadas fueron adverbios, sustantivos, verbos y determinantes, en este orden. También empleó palabras del resto de las categorías, en menor medida adjetivos, conjunciones y preposiciones. Su pronunciación es correcta en las tres cuartas partes del total de palabras (54), mientras que para las demás, empleó la omisión y la adición de fonemas.

Ejemplo 2: (Actividad de lectura de un cuento)

(E) cuenta un cuento a los alumnos.

(E): *Mireu quants ocells! De quin color són?* (¡Mirad cuántos pájaros! ¿De qué color son?)

(A): (uno de los alumnos) *Lila*

(E): *Són liles els ocells?* (¿Son lilas los pájaros?)

(C): *Y rosa tamién. Tenen una miqueta de rosa aquí* (Y rosa también. Tienen un poquito de rosa aquí/ Señalando las alas de los pájaros)

En este ejemplo se observa como el sujeto pronuncia correctamente casi todas las palabras, aunque omite algún fonema (*tamién* - *también*)

(C) usa el lenguaje sobre todo para informar, negar y responder, y en menor medida para ordenar y preguntar. No observamos ningún ejemplo con intención de pedir. En cuanto al código lingüístico empleado en sus palabras, utiliza mayor cantidad de palabras consideradas neutras y en lengua castellana, aunque también produce en menor cantidad palabras catalanas.

TABLA VIII *Idioma de las palabras de (C)*

CASTELLANO		CATALÁN		NEUTRAS	
Mocos	Su	Té	Truita	Una	Sí
Agua	Calle	Samarreta	Del*	La	Barça
Así	Poco	Corona*	Tenen	No	Es
Tienes	Hay	Miqueta	Enradera	Lila	Y
Muchas	Antes	Lluna	Altra	Papa	De
Cabe	Lobo	Juga	Trencat	Kity	Rosa
Malo	Más	Vingut	Princesa*	También	Aquí
Vamos	Ven	Ara		Está	A
Sentarnos	Ponemos			Carme	Yo
Esto	Estas			Un	Día
Gusta	Coche			Ya	Tirita
Ese	Perro			Se	Dani
Este	Burro			Flor	Ha
				Sheila	El
				Mi	Aurora
				Pinocho	Mira
				Que	Me

* Se han clasificado por razones fonéticas, de pronunciación

Si tenemos en cuenta el código lingüístico de sus enunciados, la mayor parte son en castellano (18), mientras que en lengua catalana produce 8 enunciados y en 5 mezcla ambos idiomas.

Ejemplo 3: (Juego espontáneo en el aula)

(C) juega con otros alumnos en el rincón de médicos.

(C): (coge una muñeca) *Una tirita aquí* (le pone una tirita en la cabeza)

Un compañero, (D), coge otra muñeca y la tira.

(C): *¡Así no se juga, (D)!* (¡Así no se juega, (D)!)

En el último enunciado el sujeto introduce una palabra catalana (juga) en una oración en castellano.

5. Conclusiones

Después de recoger los datos de nuestras observaciones y analizarlos, nos encontramos en el último tramo de la investigación, en el que debemos retomar los objetivos que planteamos en un inicio e intentar darles respuesta, en base a todo aquello que hemos ido obteniendo y aprendiendo a lo largo de este proceso.

Para facilitar la lectura, recordamos que el objetivo principal de nuestro estudio es analizar el proceso de adquisición del lenguaje en un grupo de niños de 1 a 3 años que tienen como lengua familiar el castellano y se encuentran expuestos a la lengua catalana en la escuela. Para poder dar respuesta a este objetivo general, nos pareció necesario iniciar el proceso con un acercamiento al estudio teórico del proceso de adquisición de la lengua y sus etapas, lo cual nos ofrecía un marco sobre el que basar nuestra investigación.

La exploración en cuanto al estudio teórico de la temática nos ha llevado a la conclusión de que existen dos niveles de análisis en materia de adquisición del lenguaje. El primero hace alusión al procesamiento, es decir, a los mecanismos implicados en la adquisición. A partir de las referencias trabajadas, hemos podido observar que existen numerosas perspectivas que intentan dar respuesta a esta cuestión, aún hoy en día sin resolver. Dependiendo de la corriente teórica desde la que se estudie el proceso, se propone la implicación de unos factores u otros en su desarrollo, siendo los más destacados el aprendizaje por condicionamiento, la existencia de mecanismos innatos, el lenguaje como consecuencia del desarrollo cognitivo global o la influencia de la interacción social. Cada una de estas teorías aporta razonados argumentos a la temática, pero a la vez son fuente de numerosas críticas, ya que no logran dar una respuesta completa del proceso.

Como hemos mencionado anteriormente, creemos que la mejor postura que podemos adoptar es la que aúna el conocimiento aportado por todas ellas; no cerrarnos en una sola perspectiva que no da respuesta a todos los interrogantes, sino partir de que el lenguaje es un sistema muy complejo que no puede entenderse desde la simplicidad. En definitiva, sabemos que en la actualidad los mecanismos que intervienen en la adquisición del lenguaje son aún materia de debate, por lo que no podemos ofrecer una respuesta concluyente, pero podemos tomar en consideración algunos de los aportes de cada teoría que, entendiéndolos desde un punto de vista más amplio, no tienen por qué ser excluyentes entre sí.

El segundo nivel de análisis del lenguaje hace referencia a su estructura, a los componentes que lo constituyen. En este punto parece existir mayor acuerdo entre los estudiosos. Nosotros hemos seguido los aportes de Serra *et al* (2000), reconocidos profesionales del ámbito del lenguaje, quienes apuestan por diferenciar tres dimensiones que interactúan entre sí: la forma (fonología y

sintaxis), el contenido (semántica) y el uso (pragmática). Por otro lado, a partir de la evolución del lenguaje observada en los niños, se han definido una serie de etapas que describen el proceso de adquisición de cada uno de estos componentes. Las investigaciones concuerdan en señalar una evolución similar de las etapas para todos los niños, en el mismo orden, aunque puede variar la edad de adquisición. Siguiendo la descripción de estas etapas en relación con los sujetos de nuestra muestra podemos concluir lo siguiente: las características del lenguaje observadas en cada uno de los sujetos coinciden con las descritas en alguna de las etapas.

Concretando más este punto, podemos decir que el sujeto 1 (B) se encuentra en la subetapa 1, caracterizada por un habla holográfica con un vocabulario bastante reducido y de producciones similares a las del lenguaje adulto pero no del todo correctas en cuanto a su pronunciación. El sujeto 2 (D) se situaría en la subetapa 2 debido a la incorporación de combinaciones de palabras en sus enunciados. Su vocabulario es ya más amplio, formado principalmente por sustantivos y verbos. Utiliza estrategias para simplificar la pronunciación de las palabras. El sujeto 3 (L) se encuentra en el inicio de la subetapa 3, ya que emite oraciones simples aunque todavía utiliza también combinaciones de palabras. Su vocabulario es mayor y su pronunciación más acorde con la etapa. El sujeto 4 (H) se situaría también en la subetapa 3, aunque algo más avanzado, ya que predominan las oraciones simples en sus enunciados respecto a las combinaciones de palabras, cuenta con un vocabulario más extenso y se inicia en el uso de pronombres. El sujeto 5 (Z) se encuentra igualmente en la subetapa 3, pero observamos una evolución respecto al anterior en cuanto a que todos sus enunciados son oraciones simples, su pronunciación es más correcta e incluye palabras de todas las categorías gramaticales. Al sujeto 6 (F) podríamos situarlo en el final de la subetapa 3, ya que todos sus enunciados son oraciones simples y hemos podido observar un inicio en las oraciones compuestas. El sujeto 7 (M) estaría entre la subetapa 3 y la 4, puesto que incluye alguna oración compuesta y su vocabulario es más amplio, pero todavía pronuncia de forma incorrecta casi la mitad de las palabras. Por último, el sujeto 8 (C) se encontraría en la subetapa 4, ya que observamos mayor número de oraciones compuestas y su lenguaje es más comprensible, pronunciando de manera correcta la mayoría de los fonemas. Todo esto nos lleva a corroborar a partir de nuestra muestra la clasificación por etapas propuesta por los autores.

Sin embargo, nuestro objetivo principal no se centra únicamente en analizar de forma general la adquisición del lenguaje de un grupo de sujetos, sino que esta adquisición tiene lugar en un contexto bilingüe particular. Los sujetos de nuestra muestra se encuentran expuestos a una lengua, la castellana, en su ambiente familiar y a otra lengua distinta, la catalana, en la escuela. Por este motivo, ha sido necesario analizar los datos referentes a la lengua empleada por los sujetos en nuestras observaciones.

Al igual que en el punto anterior, el primer paso fue indagar en el estudio teórico de la adquisición del lenguaje en niños bilingües. Las investigaciones revisadas coinciden en concluir lo siguiente:

- La adquisición del lenguaje en niños bilingües, cualesquiera que sean las lenguas, sigue un proceso similar en todos los sujetos.
- Este proceso, que se divide también en una serie de etapas, no se diferencia en gran medida del desarrollado por un niño monolingüe, en el sentido de que se adquiere una competencia lingüística similar en ambos grupos.

Relacionando estas afirmaciones con los datos obtenidos en nuestra investigación, podemos concluir que los sujetos bilingües de nuestra muestra manifiestan una evolución similar a la de los niños monolingües en su adquisición del lenguaje, como hemos podido comprobar anteriormente al comparar las características de su lenguaje con las etapas de adquisición propuestas por los autores para niños monolingües.

Si contrastamos los datos obtenidos de nuestros sujetos con las etapas que proponen las investigaciones sobre la adquisición bilingüe del lenguaje, observamos que existe una primera etapa en la que los niños realizan emisiones de una sola palabra o combinaciones simples (de 2 o 3 elementos). Los sujetos 1 (B), 2 (D) y 3 (L) muestran este tipo de producciones. En esta primera etapa, el niño bilingüe posee un léxico con palabras de ambas lenguas pero sólo emplea una palabra para cada referente, por lo que suele mezclar ambas en un mismo enunciado. La lengua empleada no depende de la lengua en la que se le hable. Observamos en nuestros tres sujetos un léxico compuesto por palabras de ambas lenguas, el cual no incluye términos equivalentes, es decir, no nombra al mismo referente con la palabra correspondiente en cada lengua, sino sólo en una de ellas. Por otro lado, la lengua en la que se le habla no condiciona la lengua empleada para responder. La única diferencia es que no encontramos ejemplos significativos de mezcla de ambos códigos. Sin embargo, y teniendo en cuenta las similitudes, podemos afirmar que la primera etapa de adquisición del lenguaje propuesta por los autores se corresponde en gran medida con la observada en nuestra muestra.

La segunda etapa se caracteriza por emisiones más largas (de 3 y 4 elementos), en la que se inicia una distinción progresiva de las palabras de cada lengua, que el niño no suele utilizar juntas en la misma oración. Los sujetos 4 (H) y 5 (Z) realizan emisiones de este tipo. Si nos fijamos en sus enunciados, la mayoría son correctos en una u otra lengua, aunque existen ejemplos de combinación de ambas en una misma oración, pero en mucho menor número. Empiezan a utilizar equivalentes (acabat/acabó, sabates/zapatos), por lo que se inician en la distinción de ambas lenguas. En este sentido, por tanto, se corroboran de nuevo las características propuestas para esta segunda etapa.

Por último, la tercera etapa se caracteriza por un lenguaje más correcto, fluido y complejo. Los niños de esta etapa distinguen ambas lenguas, aunque asocian de forma rígida cada código a la

persona con el que lo hablan. Los sujetos 6 (F), 7 (M) y 8 (C) muestran un lenguaje más complejo y fluido. Aunque realizan emisiones correctas en una y otra lengua, observamos mezcla de ambos códigos en algunas de sus producciones. Además, no asocian de forma rígida el código empleado con la lengua utilizada por su interlocutor, ya que la mayoría de sus enunciados son en lengua castellana cuando el idioma utilizado por la educadora es siempre el catalán. En esta última etapa podríamos decir que no encontramos equivalencia con los datos obtenidos de nuestra muestra, aunque cabe decir que los autores la sitúan a partir de los 36 meses, y nuestros sujetos tienen, respectivamente, 34, 37 y 38 meses, por lo cual puede existir la posibilidad de que todavía no hayan desarrollado por completo las características de la etapa.

Por otro lado, recordamos que nuestra investigación partía de una peculiaridad, y es que los sujetos de nuestra muestra no son bilingües familiares, sino que se encuentran expuestos a lenguas distintas en dos contextos separados: familia y escuela. Sobre esto, un dato que nos ha llamado la atención es que, en general, los sujetos emplean mayor número de palabras neutras (idénticas en una y otra lengua) y castellanas, mientras que el número de palabras en lengua catalana es menor. Lo mismo ocurre con el idioma de sus enunciados, más numerosos en castellano que en catalán. En relación a estos datos podríamos deducir la existencia de una posible dominancia de la lengua del contexto familiar sobre la escolar. Sin embargo, cabe señalar que la lengua escolar también juega un papel importante en la adquisición del lenguaje de estos sujetos, ya que su uso y evolución puede observarse en todos ellos.

En resumen, la adquisición del lenguaje del grupo de sujetos estudiado, sigue la misma secuencia regular que la propuesta por los autores para los niños monolingües, y posee bastantes similitudes con las etapas de adquisición de los niños bilingües familiares, aunque con algunas diferencias. Por otro lado, teniendo en cuenta la distinción en cuanto al tipo de contexto en el que están expuestos a las lenguas, se aprecia un predominio de la lengua del entorno familiar frente a la escolar, aunque ambas forman parte del lenguaje de los sujetos.

6. Prospectiva

Creemos que cualquier trabajo debe incluir y concluir con una valoración y autocrítica del propio autor, que debe ser, y es cierto en nuestro caso, el lector más exigente de su obra. Por ello incluimos este apartado final, en el que comentaremos no sólo la evaluación que realizamos de nuestra tarea, sino también lo que ha aportado a nuestro aprendizaje y las posibles ideas para futuras investigaciones que han ido tomando forma a partir del estudio actual.

La valoración general que hacemos del estudio es positiva. Hemos conseguido obtener respuestas a los objetivos planteados y logrado llevar a buen término la investigación propuesta, solucionando los pequeños contratiempos a medida que se fueron planteando sin que ello perjudicara en gran medida nuestra tarea ni disminuyera el entusiasmo volcado en ella. Aun así, siempre hay aspectos mejorables que pueden aportar mayor perfección a la investigación.

Entre ellos, creemos que habría sido interesante profundizar todavía más en la revisión bibliográfica sobre la temática. La adquisición del lenguaje es un tema muy amplio con numerosas investigaciones y teorías de destacados profesionales que no nos ha sido posible estudiar ni incluir en este trabajo. Las posibilidades temporales y las modestas pretensiones con las que contábamos nos han forzado a realizar una selección, aunque pensamos que aún nos queda mucho camino por recorrer en el conocimiento de la materia, lo cual nos hubiera aportado una visión más experta de la que poseemos hoy por hoy.

Por otro lado, en este tipo de investigaciones, se suele realizar un seguimiento en el tiempo de la evolución del lenguaje en el mismo sujeto (estudio longitudinal). En nuestro caso, y debido al tiempo disponible para realizar el estudio, no era posible efectuar este tipo de seguimiento, por lo que se decidió la alternativa de comparar entre sí sujetos con características similares de diferentes edades. Por lo tanto, se ha tratado de buscar una solución factible a la realidad con la que contábamos, aunque pensamos que el estudio longitudinal resulta más ventajoso para estos casos ya que se evitan las diferencias individuales existentes entre los sujetos, que en el caso del lenguaje, además, pueden ser destacadas.

Otro aspecto menor, aunque igualmente importante, ha sido la imposibilidad de grabar en vídeo o magnetófono las observaciones de los sujetos. Es un recurso muy útil para la posterior recogida de datos y, además, resulta más fiable que la transcripción a mano durante las sesiones de observación. En todo caso, como comentamos, se trata de un contratiempo que nos encontramos durante el desarrollo de la investigación y que intentamos solucionar de la mejor forma posible.

En referencia al aprendizaje que nos ha aportado este estudio, sobre todo destacar la posibilidad de poner en práctica una investigación, conocer cuál es el proceso y experienciarlo. Cuando se experimenta por uno mismo, con la sorpresa de descubrir y el trabajo de seguir adelante a pesar del esfuerzo, es cuando verdaderamente entiendes el sentido de la investigación, incluso a pequeña escala como es este caso.

Las horas de dedicación para revisar bibliografía, la reflexión posterior y el diálogo con las ideas de los diferentes autores, también ha contribuido a ampliar notablemente nuestro aprendizaje en materia de adquisición del lenguaje, tanto sobre las diferentes corrientes que intentan explicar los mecanismos de adquisición, como sus componentes y las peculiaridades en un contexto bilingüe.

No vamos a olvidar, por supuesto, el aprendizaje que nos han aportado los resultados obtenidos en nuestro estudio sobre el grupo concreto de sujetos que han formado parte de la muestra. Resulta muy gratificante ver cómo, a través de las propias intervenciones, se consigue dar respuesta a los interrogantes planteados.

Y estos interrogantes, como es de esperar, provocan otros muchos más a medida que te adentras en el tema. Esto nos ofrece numerosas ideas nuevas para futuras investigaciones, ya sea profundizando en lo ya estudiado o visualizando nuevos caminos. Por ejemplo, puede resultar interesante analizar no sólo la expresión verbal de los sujetos, sino también su comprensión, la cual forma parte inseparable de la adquisición del lenguaje. Por otro lado, podemos centrarnos en la evolución de uno de los componentes del lenguaje (fonología, sintaxis, semántica o pragmática), en lugar de abarcarlos todos, así se comprende mejor y se amplía la profundidad de su análisis. Y no sólo los componentes, sino también se podría dedicar una investigación al estudio de los mecanismos de adquisición del lenguaje, intentando comprobar las ideas de alguna de las corrientes presentadas.

Éstos son sólo algunos de los ejemplos de investigaciones que se podrían plantear sobre el tema, aunque podríamos encontrar muchos más. Esperamos, por tanto, continuar descubriendo y disfrutando con este proceso recientemente iniciado del campo de la investigación, no sólo en esta área, sino en todo el complejo y amplio mundo de la educación.

7. Bibliografía

- Alemán, N., Ardanaz, J., Echeverría, A., Poyo, D. & Yoldi, S. (2006). *Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL)*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Recuperado de:
http://infantil.unir.net/cursos/GMEITFGPER19_A15/uploads/bibliografia/21052012_163538ecol_Evaluaci%C3%B3n_lenguaje.pdf
- Boada, H., Siguan, M. & Vila, I. (1982). Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares. Primeros datos de una investigación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 19-20, 89-100. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668588>
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Lima: UNMSM
- Chomsky, N. (1965, 1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Gedisa.
- De Houwer, A. (1999). Two or more languages in early childhood: Some general points and practical recommendations. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Recuperado de: <http://www.cal.org/resources/digest/earlychild.html>
- Guibourg, I. (2008). El desarrollo de la comunicación. En Bigas, M. & Correig, M. (2008), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp 13-41). Madrid: Editorial Síntesis.
- Herrera, M. O., Mathiesen, M. E. & Pandolfi, A. M. (1994). El lenguaje infantil: procedimientos analíticos para su descripción. *Revista latinoamericana de psicología*, 26(001), 15-23. Recuperado de:
http://infantil.unir.net/cursos/GMEITFGPER19_A15/uploads/bibliografia/21052012_164101Pandolfi_lenguaje_infantil.pdf
- Jalles de Oliveira, A. F. (2003). La adquisición del lenguaje infantil en un contexto bilingüe. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17079>
- King, K. & Fogle, L. (2009). La crianza de niños bilingües: preocupaciones comunes de los padres y las investigaciones actuales. Georgetown University. Recuperado de:
http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/BilingualChildren-SpanishWeb.pdf
- Mayor, M^a. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*, 327-422. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/5041/8-11/evaluacion-del-lenguaje-oral.aspx>
- Petitto, L. A. & Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and a spoken language. *Sign Language Studies*, 3(1), 4-33. Recuperado de:
<http://www.umn7023.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/Petitto.Holowka.2002.pdf>

- Piaget, J. (1923, 1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- Romaine, S. (2001). Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. *Revista de Educación*, 326, 13-24. Recuperado de:
<http://www.doredin.mec.es/documentos/008200230390.pdf>
- Serra, M., Serrat, E. & Solé, R. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Servei d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona (2008). Indicadors socioeconòmics. Recuperado de: <http://w3.bcn.es/fitxers/sants/diagnosimarinedeport.816.pdf>
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia. Capítulo 10: Desarrollo del lenguaje y habilidades de comunicación*. Madrid: Thomson Editores.
- Skinner, B. F. (1957, 1981). *Conducta verbal*. México: Editorial Trillas.
- Taeschner, T. & Volterra, V. (1983). La adquisición del lenguaje en niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 21, 23-26. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668599>
- Vygotsky, L. S. (1934, 1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

ANEXO I

Tabla para la recogida de datos

Categoría general	Categorías específicas	Resultado
Estructura de la palabra	Omisión de fonemas	
	Adición de fonemas	
	Pronunciación correcta	
Vocabulario activo	Número de palabras diferentes	
Enunciado	Holofrase	
	Combinaciones	
	Oraciones simples	
	Oraciones compuestas	
Categoría gramatical	Sustantivos	
	Verbos	
	Adjetivos	
	Adverbios	
	Pronombres	
	Preposiciones	
	Determinantes	
	Conjunciones	
Intención comunicativa	Informar	
	Negar	
	Preguntar	
	Responder	
	Pedir	
	Ordenar	
Idioma de las palabras	Castellano	
	Catalán	
	Neutro	
Idioma de los enunciados	Castellano	
	Catalán	
	Mezcla	

ANEXO II

Tabla de datos del sujeto 1 (B)

Categoría general	Categorías específicas	Resultado
Estructura de la palabra	Omisión de fonemas	6
	Adición de fonemas	3
	Pronunciación correcta	4
Vocabulario activo	Número de palabras diferentes	12
Enunciado	Holofrase	12
	Combinaciones	0
	Oraciones simples	0
	Oraciones compuestas	0
Categoría gramatical	Sustantivos	13
	Verbos	1
	Adjetivos	0
	Adverbios	2
	Pronombres	0
	Preposiciones	0
	Determinantes	0
	Conjunciones	0
Intención comunicativa	Informar	8
	Negar	1
	Preguntar	0
	Responder	1
	Pedir	3
	Ordenar	0
Idioma de las palabras	Castellano	3
	Catalán	1
	Neutro	8
Idioma de los enunciados	Castellano	0
	Catalán	0
	Mezcla	0