



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Estudios sobre el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas desde una perspectiva integradora entre el lenguaje oral y escrito

Claudia Rosario Portilla Ramírez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la
Educación - DIPE

Estudios sobre el aprendizaje de las relaciones
semántico-léxicas desde una perspectiva
integradora entre el lenguaje oral y escrito

Tesis doctoral dirigida por
Dra. Ana Teberosky
y codirigida por
Dra. Maribel Peró Cebollero

Claudia Rosario Portilla Ramírez

Facultad de Psicología



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Estudios sobre el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas desde una
perspectiva integradora entre el lenguaje oral y escrito

Claudia Rosario Portilla Ramírez

Tesis doctoral dirigida por

Dra. Ana Teberosky

y codirigida por

Dra. Maribel Peró Cebollero

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación

Sección de Desarrollo y Psicología de la Educación

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación - DIPE

Universidad de Barcelona

Junio 2016

Resumen

En esta tesis doctoral presentamos tres estudios sobre el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas de sinonimia, homonimia y antonimia y su relación con el aprendizaje de la escritura. Los estudios se organizaron en dos fases: en la primera de ellas se llevó a cabo el primer estudio en el que se realizaron entrevistas individuales y se analizaron las justificaciones de 90 niños entre 4 y 7 años de origen inmigrado sobre la situación de sinonimia dialectal o de variación geográfica y la situación de homonimia entre lenguas, ambas en la modalidad oral y escrita del lenguaje. En la segunda fase, se realizó el segundo y el tercer estudio en los que se describieron y analizaron secuencias didácticas dirigidas al aprendizaje de contrarios durante el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños entre los 5 y 7 años. En el segundo estudio se analizaron las listas escritas de contrarios de niños de educación infantil y primaria incidiendo en la productividad de este tipo de relación semántico-léxica y en la potencialidad de una propuesta *infusionada* de enseñanza y aprendizaje de contrarios durante la alfabetización inicial. En el tercer estudio se profundizó en esta productividad describiendo detalladamente las tareas de enseñanza y aprendizaje en dos secuencias didácticas en educación infantil y primaria y analizando los cambios entre las producciones orales y escritas antes y después de la secuencia didáctica.

La tesis defiende la hipótesis central de que el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas estudiadas ocurre con particularidades en lo escrito. Así, el objetivo general de la investigación fue examinar el papel del aprendizaje del lenguaje escrito en los momentos iniciales del desarrollo del lenguaje que coinciden con el aumento de vocabulario y la reorganización léxica. En concreto, se indagó por la diferenciación

entre lo oral y lo escrito en las producciones y justificaciones realizadas por los niños en los diferentes estudios, y por la productividad de listas escritas de palabras contrarias y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en las secuencias didácticas.

Nuestro marco teórico responde a las bases comunes de la perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolares, de la perspectiva evolutiva del lenguaje escrito y a los principios ofrecidos por la lingüística cognitiva en la comprensión de las complejas situaciones lingüísticas estudiadas. De manera específica el marco teórico pretende desarrollar la idea de una perspectiva de *continuidad* entre el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito, como también una mirada integradora entre los diferentes niveles de análisis del lenguaje. Estas dos consideraciones permiten señalar el papel fundamental de lo escrito en el proceso de análisis del lenguaje y su carácter metalingüístico.

Los resultados indicaron una influencia relevante de lo escrito en la comprensión de las relaciones semántico-léxicas estudiadas, ya fuera teniendo en cuenta el carácter material de la escritura (etiquetas escritas, listado de palabras) o su carácter evolutivo (es decir, el nivel de conceptualización de lo escrito mostrado por los niños). En el Estudio 1, en la situación de sinonimia se constató que para los niños no era igual la aceptación de un sinónimo dialectal o geográfico cuando éste se presentaba en oral que en escrito. La materialidad de la escritura imponía una mayor complejidad en la resolución de las preguntas dirigidas a los niños. De la misma manera, en la situación de homonimia encontramos que las respuestas a la misma pregunta en la modalidad oral y escrita diferían y que lo escrito forzaba a una reflexión metalingüística. Los Estudios 2 y 3 comprobaron por una parte, la productividad en

las tareas de escribir listas de contrarios por parte de los niños de infantil y primaria y, por otra, demostraron una diferenciación en estos listados entre la modalidad oral y escrita y antes y después de la realización de secuencias didácticas dirigidas al aprendizaje de contrarios cuando se aprende a leer y a escribir.

Abstract

This doctoral thesis presents three studies on the learning of lexical semantic relations of synonymy, homonymy and antonymy and the relationship between this learning and writing. The studies were carried out in two stages. The first stage included the first study, in which 90 children of immigrant origin between the ages of 4 and 7 were individually interviewed in order to study how they justified situations of dialectal synonymy or geographical variation and of homonymy between languages, in both their oral and written forms. The second stage consisted of the second and third studies, which sought to describe and analyse didactic sequences for learning opposites in early literacy learning in children between the ages of 5 and 7. Specifically, the second study analysed written lists of opposites drawn up by children in early childhood education and primary school, placing special emphasis on the productivity of this type of lexical semantic relation and on the potential of a proposal *infused* with the teaching and learning of opposites in early literacy learning. The third study examined this productivity in depth, offering a detailed description of the teaching and learning tasks involved in two didactic sequences in early childhood education and primary school and analysing the changes in the children's oral and written output before and after the didactic sequence was performed.

The central hypothesis of this thesis is that learning of the studied lexical semantic relations occurs with certain particularities in writing. Thus, the overall objective of the research was to examine the role of learning written language in the initial stages of language development, which are marked by an increase in vocabulary and lexical reorganization. Specifically, the research focused on differentiation between oral and written language in the output and justifications the

children offered in the three studies and on the productivity of written lists of opposite words and its relationship with the teaching and learning processes involved in the didactic sequences.

The theoretical framework drew on the common foundations of the constructivist approach to school learning and teaching, the evolutionary perspective of written language, and the principles offered by cognitive linguists in understanding the complex linguistic situations studied. Specifically, the theoretical framework sought to develop the notion of a perspective of continuity between language development and early learning of the written language, as well as a view that integrates the different levels of language analysis. These two considerations point to the essential role of writing in the process of language analysis and its metalinguistic nature.

The results showed that writing strongly influences comprehension of the studied lexical semantic relations, whether through its material nature (written labels, list of words) or its evolutionary one (i.e. the level of conceptualization of written language shown by children). In Study 1, in situations of synonymy, the acceptance of a dialectical or geographical synonym differed in children, depending on whether it was presented orally or in writing. The materiality of written language imposed greater complexity on the process by which the children resolved the questions they were asked. Likewise, in situations of homonymy, the children's answers to the same question varied, depending on whether they responded orally or in writing, with the written form calling for metalinguistic reflection. Studies 2 and 3, first, verified the productivity in the tasks of writing lists of opposites in early childhood education and primary school children and, second, revealed a differentiation in these lists between

the oral and written forms of the language and before and after the performance of didactic sequences intended to assist in the learning of opposites in children learning to read and write.

Estudios sobre el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas desde una
perspectiva integradora entre el lenguaje oral y escrito

Claudia Rosario Portilla Ramírez

Tesis doctoral

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación

Sección de Desarrollo y Psicología de la Educación

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación - DIPE

Universidad de Barcelona

Junio 2016

*A mis tres pequeños hijos,
por el valor de las experiencias y el aprendizaje*

Agradecimientos

La culminación de esta tesis doctoral representa un conjunto de aportaciones académicas, personales y profesionales de cada una de las personas que colaboraron para su consecución. A ellas quiero agradecer por los múltiples aprendizajes y vivencias acumulados. En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Ana Teberosky por el acompañamiento en la dirección de esta tesis doctoral durante todos estos años. Es un honor haber logrado recopilar, analizar y explicar evidencias sobre el aprendizaje inicial de la escritura y el aprendizaje del vocabulario infantil siguiendo sus orientaciones académicas. Una de las experiencias más valiosas en este acompañamiento ha sido la vivencia auténtica de la construcción del conocimiento compartido dada su generosidad y confianza en las capacidades de sus doctorandos.

Agradezco también a la Dra. Maribel Però por la co- dirección de esta tesis. La Dra. Maribel Però acompañó los esbozos iniciales de los estudios de esta investigación hasta realizar el planteamiento formal, el desarrollo y la culminación del diseño metodológico de la tesis doctoral. Su paciencia, confianza y su soporte han sido uno de los motores fundamentales para la elaboración de este trabajo. No sólo su supervisión metodológica en los estudios sino también su aportación en los aspectos globales de la investigación: aspectos éticos, teóricos, académicos, de planificación y organización. A las dos directoras de esta tesis quiero agradecer su calidad humana y académica, su exigencia y excelencia, y al mismo tiempo la cercanía en los momentos más difíciles y personales.

Para seguir, quiero agradecer a los profesionales del ámbito educativo que me permitieron acompañarles en los estudios aquí presentados, como también a los niños y niñas que participaron como *sujetos* de investigación. A través de las entrevistas, las

tareas individualizadas y las secuencias didácticas diseñadas, pude comprobar esa notable capacidad infantil hacia el aprendizaje, su interés por el descubrimiento, y su desenvoltura en la generación de hipótesis. Asimismo, acompañar a las profesoras de educación infantil y primaria en las aulas de clase y en los encuentros formales e informales en los centros escolares, me permitió vivenciar su entusiasmo profesional, sus valores y vocación docente.

De manera específica quisiera agradecer a las profesoras Montserrat Ganga, Arantza Fernández de Viana y Joana León que en el momento de la recogida de datos eran profesoras del *Centre de Educació Infantil i Primària Àngel Baixeras* y con las cuales pude compartir días, meses y cursos escolares en sus aulas y con sus alumnos. Quisiera poder recoger todos los nombres de aquellas profesoras que como Montse, Arantza y Joana me permitieron estar en las aulas durante sólo un día sin comprender muy bien de qué se trataba el estudio que emprendíamos sobre sinonimia y homonimia. Gracias por su generosidad e ilusión por la mejora de la educación infantil. También es una oportunidad para agradecer a todos los centros escolares de educación infantil y primaria que participaron en los tres estudios, a sus directivas por permitir entrar a los espacios destinados al aprendizaje de sus alumnos: Ceip Àngel Baixeras, Ceip Mediterrànea, Ceip Parc de la Ciutadella, Ceip Calassanç, Ceip Drassanes, Ceip Collaso i Gil, Ceip Rubén Darío y Ceip Lavinia.

En este punto quisiera extender mis agradecimientos a algunos maestros y expertos en el ámbito de esta tesis doctoral que aportaron a su gestación, al proceso de análisis de los datos y a la revisión de resultados parciales. A la Dra. Emilia Ferreiro que en una de sus visitas a la ciudad de Barcelona escuchó el esbozo del proyecto de investigación y nos ofreció su crítica y aportaciones a partir de su amplio

conocimiento de investigaciones similares y con aspectos a tener en cuenta desde el punto de vista metodológico. A la lingüista Dra. Maria Massone que en su estancia en Barcelona compartió tardes enteras de su tiempo para profundizar en los postulados lingüísticos y discutir y comprender estudios sobre la adquisición de vocabulario y de la teoría de la mente. Al Dr. Martin Doherty de la *University of East Anglia* por permitirme hacer una estancia de investigación cuando se encontraba en el Departamento de Psicología de la Universidad de Stirling en Escocia. Específicamente quiero agradecer su valiosa colaboración en la crítica sobre el planteamiento metodológico del primer estudio de esta tesis y por servir de inspiración con sus estudios previos a concretar algunos de los aspectos que queríamos estudiar. El interés mostrado por el planteamiento de nuestra hipótesis y previsiones fue un impulso para concretar los análisis y proseguir con los demás estudios.

A la profesora Rita Florez Romero por tener siempre en cuenta mi trabajo y aprendizajes durante la elaboración de esta tesis doctoral e invitarme a participar y compartir mis avances en seminarios, jornadas, coloquios y actividad docente en la Maestría de Educación de la Universidad Nacional de Colombia. La profesora Rita Flórez fue una persona fundamental para poder iniciar los estudios de doctorado en Barcelona y quiero agradecerlo en esta oportunidad. Con ella también a mis profesoras de fonoaudiología: la profesora Clemencia Cuervo, Gloria Amparo Acero, y Marisol Moreno quienes siempre han apoyado y animado este proceso. A las profesoras de la línea de profundización en educación en mis estudios de fonoaudiología, Esther Cabrera y Estela Agudo agradecerles por ser las que impulsaron mi conocimiento inicial sobre los trabajos de la Dra. Ana Teberosky y

Dra. Emilia Ferreiro cuyas lecturas inspiraron mis deseos de concebir una tesis doctoral.

A mis colegas fonoaudiólogas con las que seguimos compartiendo nuestras experiencias académicas y profesionales, Angélica Sepúlveda, Beatriz Álvarez y Janeth Hernández. Ellas también han promovido intercambios y estancias en la Universidad del Rosario en Bogotá en las que he podido compartir los análisis y resultados de este trabajo. Además de colegas, también amigas.

Agradezco también al grupo de investigación en el cual inicialmente se gestó el proyecto de tesis doctoral y que dirigían conjuntamente la Dra. Ana Teberosky y el Dr. Eduard Martí. Con ellos y en este grupo inicié mi formación como becaria en la docencia y en la investigación de la Universidad de Barcelona. Gracias a la Dra. Mercè Garcia-Milà, a la Dra. Magda Rivero, a la profesora Nuría Ribera, a la Dra. Isabel Solé y a la Dra. Marina Miras porque durante esos años y en los siguientes aprendí de su rigor en la investigación y en la docencia. Al Dr. César Coll quien, con su generosidad, confianza y motivación *per la feina ben feta*, durante toda mi formación me ha impulsado en la consecución de esta tesis doctoral. Al Dr. Javier Onrubia por su acompañamiento en mi desarrollo como docente y también por su apoyo en los últimos años en repensar los datos del Estudio 3. Gracias por su escucha, sus recomendaciones bibliográficas y por su tiempo, todo ello ha sido de gran importancia en el replanteamiento y concreción de algunos aspectos del Estudio. A la Dra. Anna Engel por su calidez, entusiasmo, confianza y ayuda.

A los demás profesores del MIPE / DIPE y del doctorado en *Trastornos en el Desarrollo y en el Envejecimiento* en el cual inicié mis estudios como doctoranda mis agradecimientos por la oportunidad de formación en el área de la Psicología Evolutiva

y de la Educación. En general, agradezco al Departamento que justo en este período realiza un proceso de transformación y pasa a llamarse *Secció de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.

De la etapa inicial de este trabajo quiero agradecer a los compañeros Cristina Martínez, Silvanne Ribeiro, Montserrat Rabassa y Nubia Ribera porque fueron un apoyo importante en la concreción del proyecto de esta tesis doctoral. A los compañeros y amigos Ana Remesal, Sandra Espino, Alfonso Bustos, Marta Minguela, Horacio Vidosa, Sonia Jarque, Montse Celdrán, Aroa Gómez, con quienes he compartido momentos de formación intensos y seguimos cultivando nuestra amistad. También a los compañeros doctorandos del Departamento, Esther, Eva, Mónica, Liss, Shamaly, Juan Carlos, Maria Josep, Núria Vinyoles, Anna Ginesta, con quienes en esta última etapa hemos compartido el entusiasmo de emprender y culminar una tesis doctoral y con algunos de ellos vivir intensamente la tarea docente del Departamento. Al CDIAP Aspanias por permitirme el desarrollo profesional y personal complementario a mi experiencia académica.

Gracias a los que en este último tramo han estado acompañándome y trabajando de manera conjunta en todos los sentidos, especialmente a la *Comunidad Evangélica Menonita* de Barcelona, a Silvia Ardanuy y a María Méndez.

Finalmente agradezco profundamente las aportaciones invaluable de mis amigas Angélica Sepúlveda y Diana Henao en el desarrollo y culminación de esta tesis.

A mi familia y a mi *compañero de vida*, siempre agradecida.

Sin duda, la compañía de *Sergio* ha hecho posible la realización de esta tesis.

Presentación

La presente tesis doctoral aborda el tema del aprendizaje del léxico y en concreto el aprendizaje de las relaciones entre palabras o relaciones semántico-léxicas y sus vínculos con el aprendizaje de la escritura. Uno de los hallazgos mejor establecidos en la investigación educativa de los últimos años es el hecho de que la lectura ayuda al desarrollo de las habilidades lingüísticas en general y al desarrollo del vocabulario en particular (Sénéchal, LeFevre, Hudson, y Lawson, 1996; Mol y Bus, 2011). Otro hecho establecido desde hace tiempo es la ayuda que recíprocamente ofrece el conocimiento del vocabulario a la lectura y a la comprensión (Dickinson y Neuman, 2006; Storch y Whitehurst, 2003). Sin embargo, estas evidencias empíricas han influido muy poco en las consideraciones y reflexiones teóricas sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito y en las implicaciones de estas relaciones en el aprendizaje del lenguaje. Esta falta de reflexión teórica ha estado influida por el “sesgo de lo escrito” descrito por Linell (2005) y por la concepción del lenguaje como un código (Blanche-Benveniste, 2002; Love, 2004). En contra de estas concepciones, en el desarrollo de esta tesis se defiende que la escritura ha desempeñado un papel fundamental en el proceso de estabilizar la lengua y que ese papel no es equiparable al de un código (Blanche-Benveniste, 2002).

Así, desde una perspectiva evolutiva y educativa la presente tesis se inscribe en la consideración de la escritura como lenguaje escrito (y no como código) y enfatiza en la continuidad entre el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje de la escritura. Esta perspectiva de continuidad se justifica cuando se aborda el aprendizaje del lenguaje porque de esta manera se comprende cómo el aprendizaje de la escritura puede beneficiarse del desarrollo del lenguaje y, a la vez, contribuir a dicho

desarrollo. La propuesta de continuidad, sin embargo, no impide reconocer las discontinuidades y diferencias lingüísticas que el lenguaje escrito acumuló a lo largo de la historia de la cultura escrita. En particular, reconocer su condición específica como un lenguaje permanente, visible y estable que ha influido en los aspectos de adquisición del léxico. Nuestra tesis señala que el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas de sinonimia, homonimia, antonimia y hiperonimia ocurre con particularidades específicas en lo escrito. A partir de este presupuesto, nuestra pregunta general de investigación fue: ¿en qué consiste la diferencia que aporta lo escrito en este aprendizaje?

Antes de abordar la respuesta desde la investigación, recordemos algunos aspectos que ya se habían considerado con respecto a la aportación de lo escrito. Por ejemplo en las muchas oportunidades en que los locutores consiguen evitar la ambigüedad que produce una coincidencia entre dos palabras homónimas gracias a la evocación o a la cita de la versión escrita de una de ellas cuando no son homógrafas (Blanche-Benveniste y Chervel, 1969). Incluso en el caso de ser homógrafas, a nivel evolutivo, los niños intentan discriminar a través de lo escrito para evitar la ambigüedad (Teberosky, 1982). En el caso de los antónimos, los estudios sobre textos escritos han mostrado las funciones organizativas de los antónimos en el discurso (Jones y Murphy, 2005; Murphy, 2003, 2006). En el caso de la comprensión de los sinónimos, una de las más difíciles de concebir entre las relaciones semántico-léxicas (tanto para la lingüística como para los niños que aprenden lenguaje), se trata de una reflexión sobre los significados compartidos por pares de palabras que requiere el uso autonímico del nombre. La función de la autonimia es extraer el signo para hablar de él y no sobre el mundo (Rey-Debove, 1997b, p. 28). Así, en el caso de la sinonimia la

consideración del nombre en uso autonímico supone la comprensión de dos términos que comparten el significado. La conciencia explícita para comparar dos palabras que requiere la sinonimia ocurre con la alfabetización (Homer y Olson, 1999; Vernon y Ferreiro, 1999). Por tanto, nuestra explicación es que lo escrito provee al niño de una forma fija que permite comparar simultáneamente múltiples perspectivas así como la percepción de las propiedades del objeto y del símbolo del objeto al mismo tiempo (Homer y Hayward, 2008; Love, 2004).

A partir de estos antecedentes previos encaramos la pregunta que se plantea en esta tesis y nos propusimos profundizar en los efectos de lo escrito en cada una de las relaciones semántico-léxicas estudiadas a través de tres estudios empíricos diferenciados. Uno de ellos fue una situación de entrevista individual sobre interpretación y producción de etiquetas de palabras aisladas. Los otros dos fueron realizados en aulas de educación infantil y primaria a partir de la comprensión, análisis y producción de textos. Los tres estudios incluyeron condiciones de comparación entre lenguaje oral y lenguaje escrito.

A nivel metodológico la influencia de lo escrito se consideró desde dos aspectos: como condición en situación experimental y como efecto a través del análisis del nivel de conocimiento de leer y escribir que tiene el niño. Como condición, introdujimos etiquetas escritas y la producción escrita de palabras y de listas de palabras. Como control del nivel de desarrollo hicimos tareas de escritura de palabras que permitieron agrupar a los niños participantes según sus propias hipótesis evolutivas sobre lo escrito. Este criterio que caracteriza a los tres estudios realizados se incluyó porque adoptamos una perspectiva evolutiva sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, nunca un criterio estricto que separa a los niños

entre lectores y no lectores, escritores y no escritores. En este sentido consideramos que el aprendizaje es un proceso con diferentes niveles de aproximación a la comprensión del sistema de escritura. Por tanto, aunque los niños no lleguen a ser lectores y escritores autónomos, ya están inmersos en la cultura escrita y tienen conocimientos sobre algunas propiedades de lo escrito, por ejemplo la estabilidad de la escritura y la diferenciación entre lo escrito y la atribución al texto.

Los tres estudios se organizaron en dos fases diferenciadas. La primera de ellas incluye el Estudio 1 y la segunda comprende los Estudios 2 y 3. El Estudio 1 comprendió edades entre los 4 y los 7 años y abordó las relaciones semántico-léxicas de sinonimia dialectal y de homonimia interlengua en el contexto de lo escrito y lo oral. En este primer estudio se diseñó una entrevista clínica con 90 niños y niñas en la que cada participante se enfrentaba a preguntas sobre las relaciones estudiadas. Los niños se agruparon por edad, nivel de conocimiento de lo escrito y conciencia metalingüística sobre la entidad “nombre” o autonimia. En el caso de la sinonimia lo escrito se concretó en una condición en la que se elaboraron preguntas de aceptación de la equivalencia de los dos nombres a partir de las etiquetas escritas. En el caso de la homonimia lo escrito tuvo lugar en una condición en la que se pedía a los niños escribir nombres en una situación de traducción o de homonimia interlingua. Es decir, nombres que coinciden en representación sonora y gráfica entre lenguas, en concreto, entre el castellano y el catalán. En las dos situaciones semántico-léxicas estudiadas en esta primera fase se planteó comparar las dos condiciones oral y escrita indagando con especial interés sobre las influencias de lo escrito en las respuestas y producciones de los niños.

La segunda fase de la investigación se originó con la finalización del Estudio 1

cuando se consideró oportuno llevar algunas de las previsiones evidenciadas a situaciones de aprendizaje del lenguaje en el aula. En concreto, los resultados del Estudio 1 revelaron que la reflexión de los niños sobre la sinonimia pasaba por concebir la categorización y la hiperonimia. Así, en el marco de un proyecto de innovación de las prácticas de alfabetización (Teberosky, Sepúlveda, Martret, y Fernández de Viana, 2007) -en el que el grupo GREL (*Grup de Recerca en Escriptura i Llenguatge*) asesoró a uno de los centros educativos que había participado en el Estudio 1- documentamos una secuencia didáctica que contempló el aprendizaje de vocabulario en el contexto del aprendizaje del lenguaje escrito en el tercer curso de la segunda etapa de educación infantil (Portilla y Teberosky, 2010). A partir de esta experiencia en la que se demostró la facilidad de producción de listas escritas de palabras en relación hiperonímica emprendimos la segunda fase de estudios de esta tesis doctoral. Esta fase se caracterizó por enmarcarse metodológicamente en los “estudios basados en diseño” (Brown, 1992) a partir de la colaboración conjunta del grupo de investigación GREL que dirigía la Dra. Ana Teberosky y el grupo de maestras del Centro de Educación Infantil y Primaria Àngel Baixeres en la ciudad de Barcelona.

En concreto, el Estudio 2 incluyó la descripción de la producción en listas escritas y orales de contrarios como una de las relaciones semántico-léxicas de aparición precoz a partir de la descripción de una secuencia didáctica en educación infantil y educación primaria. En este estudio se puso en evidencia la facilidad de los niños (entre 5 y 7 años) para producir listas escritas de contrarios a partir de la lectura en voz alta por la profesora y el análisis de libros de literatura infantil cuya temática principal eran los contrarios. Se describieron las actividades didácticas y se analizaron

las producciones escritas posteriores a las actividades de aprendizaje demostrando que los niños de 7 años recuperaban la casi totalidad de contrarios presentados en el modelo y además producían contrarios nuevos en listas escritas de pares de opuestos. Sin embargo, no se ofreció una descripción del nivel de conocimiento de contrarios de los alumnos antes y después del desarrollo de la secuencia didáctica como tampoco una comparación de esos cambios en el aprendizaje entre producciones orales y escritas.

Así, el Estudio 3 pretendía dar respuesta a ciertos aspectos metodológicos que no se advirtieron en el Estudio 2. Específicamente se planteó analizar los cambios en las producciones orales y escritas de listas de contrarios antes y después de una intervención didáctica en el aula de clase que incorporó contrarios como contenido de aprendizaje. La fase 2 consideró decisivo el trabajo explícito sobre las relaciones semántico-léxicas de oposición desde una perspectiva metalingüística que potenciara su aprendizaje pero, al mismo tiempo, el aprendizaje del lenguaje escrito. Los tres estudios que componen esta investigación se desarrollaron en el marco de los estudios de doctorado en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona en el marco del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE).

Para finalizar esta presentación, debemos mencionar que este informe lo hemos organizado en dos partes diferenciadas. La primera, que reúne los tres primeros capítulos, ofrece la perspectiva teórica y los antecedentes de los que parte la investigación. La segunda parte integra el resto de capítulos del informe. El capítulo 4 integra el enfoque metodológico de los estudios empíricos y desarrolla en detalle el método, el análisis y los resultados de cada uno de ellos. Al finalizar este capítulo se

vi

ofrece una relación de los objetivos específicos y de los principales resultados en los tres estudios en formato de tablas para facilitar una lectura de la síntesis. En el capítulo 5 se desarrolla la discusión y las conclusiones en el que incluimos también observaciones sobre las principales aportaciones, las limitaciones de este trabajo y las líneas futuras de estudio.

Antes de iniciar la primera parte sobre la perspectiva teórica y antecedentes incluimos dos notas aclaratorias sobre el uso de términos a lo largo del texto:

Por una parte, en este trabajo en ocasiones utilizamos los términos *léxico* y *vocabulario* de manera equivalente dada las relaciones de proximidad entre los dos. Sin embargo, hay algunas diferencias respecto a su alcance, a su uso y a las unidades que ambos términos incluyen (Genouvrier y Peytard, 1972). Con relación al alcance se señala que el vocabulario forma parte del léxico de una lengua. Con respecto al uso, el léxico está relacionado con la lengua y el vocabulario con el discurso y con el conocimiento que tiene de él una persona. Sobre las unidades, el vocabulario se refiere a las palabras como unidades gráficas y orales, el léxico incluye estas unidades y otras mayores o menores: incluye colocaciones, frases, combinaciones así como morfemas que forman las palabras. Delgado (2010) citando a Picoche (1997) alude a que algunos lingüistas usan indistintamente los dos términos y otros diferencian claramente entre léxico, o el conjunto de palabras de una lengua, y vocabulario o conjunto de palabras utilizadas en una situación de comunicación en particular.

Por otra parte, a lo largo de este texto utilizamos el término no marcado “niño” o “niños” para designar la clase de todos los individuos, sin distinción ni oposición de sexos. Cuando nos referimos explícitamente a niños y a niñas designamos el grupo de individuos que participaron de manera concreta en nuestros estudios.

Tabla de Contenido

Presentación	i
Lista de Tablas	xiii
Lista de Figuras.....	xvii
Capítulo 1: Perspectiva de la adquisición del léxico desde la lingüística y la psicología.....	3
1. 1. Introducción	3
1.2. La semántica en los estudios lingüísticos y de adquisición del lenguaje.....	4
1.3. La adquisición y comprensión del significado desde la psicología sociocultural	12
1.4. Las relaciones semántico-léxicas: Sinonimia, polisemia, homonimia, antonimia e hiperonimia	18
1.4.1. La polisemia y la homonimia.....	21
1.4.2. La hiperonimia, hiponimia, sinonimia y meronimia.....	23
1.4.3. La antonimia y los contrarios.....	25
1.5. La adquisición de las relaciones semántico-léxicas en el trascurso del desarrollo del lenguaje	30
1.6. Síntesis	36
Capítulo 2: Evidencias empíricas en el estudio de las relaciones semántico- léxicas	39
2.1. Introducción	39
2.2. Evidencias en el estudio de la sinonimia	39
2.3. Evidencias en el estudio de la homonimia.....	45
2.4. Evidencias en el estudio de la antonimia y los contrarios	56

2.5. Evidencias en el estudio de la hiperonimia.....	61
2.6. Síntesis	67

Capítulo 3: La adquisición del léxico y el aprendizaje inicial de la

escritura	71
3.1. Introducción	71
3.2. La continuidad en el desarrollo del lenguaje	72
3.3. La integración entre la adquisición del léxico y el desarrollo fonológico y gramatical	78
3.4. Los principios organizadores en el aprendizaje del léxico	81
3.5. Perspectiva evolutiva e histórica de la escritura	88
3.5.1. Lo escrito no es código del habla.....	89
3.5.2. La conceptualización infantil del sistema de escritura	97
3.5.3. La discusión de las unidades en lo oral y en lo escrito desde una perspectiva evolutiva	104
3.5.4. El carácter metalingüístico de la escritura y sus efectos cognitivos.....	110
3.5.5. La trayectoria histórica de la escritura: al principio fueron las listas	115
3.6. Relaciones recíprocas entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito en el aprendizaje del léxico	119
3.7. Principios en la enseñanza del léxico y la interdependencia con el lenguaje escrito	121

3.8. La consideración de la integración lingüística y de la trayectoria evolutiva del lenguaje en la enseñanza de las relaciones semántico-léxicas	127
3.9. La cuestión específica del significado y la influencia de lo escrito	140
3.10. Síntesis	146
3.11. Objetivos y previsiones del trabajo empírico.....	150
Capítulo 4: Enfoque metodológico de los estudios empíricos	155
4.1. Introducción	155
4.2. Estudio 1	160
4.2.1. Método	160
4.2.2. Análisis	174
4.3.3. Resultados	181
4.3. Estudio 2	222
4.3.1. Método	222
4.3.2. Análisis	231
4.3.3. Resultados	232
4.4. Estudio 3	236
4.4.1. Método	236
4.4.2. Análisis	243
4.4.3. Resultados	247
4. 5. Síntesis	264
4.5.1. Estudio 1	264
4.5.2. Estudio 2 y 3	268

Capítulo 5: Discusión y conclusiones	285
5.1. Estudio 1 – La situación de la sinonimia dialectal y la homonimia interlengua.....	293
5.2. Estudios 2 y 3 – La situación de los contrarios en el aula de clase.....	301
5.3. Principales aportaciones de la investigación.....	306
5.4. Limitaciones y líneas futuras de la investigación	310
Referencias	315
Anexos	343
ANEXO 1. Ejemplo de entrevista – Situación sinonimia – Estudio 1.....	345
ANEXO 2. Ejemplo de entrevista – Situación homonimia – Estudio 1	350
ANEXO 3. Ejemplo de entrevista – Situación de contrarios – Estudio 3.....	353
ANEXO 4. Ejemplo de transcripción de la entrevista – Situación contrarios – Estudio 3	355
ANEXO 5. Ejemplo de escrituras	356
ANEXO 6. Ejemplo de transcripción de la secuencia didáctica – Estudio 3	366
ANEXO 7. Ejemplo del análisis de la secuencia didáctica – Educación infantil – 3er curso – 5 años - Estudio 3	367

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Configuración de las variables del análisis cuantitativo del Estudio 1</i>	164
Tabla 2. <i>Criterios de categorización de los niveles de conceptualización de la escritura en el proceso de alfabetización</i>	166
Tabla 3. <i>Estímulos seleccionados para la tarea de sinonimia</i>	168
Tabla 4. <i>Secuencia de preguntas en la tarea de sinonimia, preguntas de equivalencia analizadas e identificación de las condiciones</i>	169
Tabla 5. <i>Estímulos seleccionados para la tarea de homonimia</i>	172
Tabla 6. <i>Secuencia de preguntas en la tarea de homonimia e identificación de las condiciones</i>	174
Tabla 7. <i>Descripción de los participantes según género, nivel escolar, grupos de edad y nivel de escritura</i>	182
Tabla 8. <i>Análisis de la covarianza según la edad en las tres preguntas de sinonimia controlando el nivel de vocabulario</i>	183
Tabla 9. <i>Análisis de la covarianza según nivel de escritura en las tres preguntas de sinonimia controlando por el nivel de vocabulario</i>	185
Tabla 10. <i>Análisis de la covarianza según desempeño en la tarea de autonomía en las tres preguntas de sinonimia controlando por el nivel de vocabulario</i>	187
Tabla 11. <i>Análisis de la varianza factorial mixto. Comparación de las preguntas ELM, SPL y DE como medida intrasujeto y Nivel de Escritura, Autonomía y Edad como medidas entresujeto</i>	189
Tabla 12. <i>Sistema de categorías en función de la aceptación o rechazo de la sinonimia y configuración de perfiles de justificaciones en las respuestas a ELM, SPL y DE</i>	191

Tabla 13. <i>Descripción de cada categoría y ejemplos de las estrategias de resolución</i>	193
Tabla 14. <i>Descripción breve de los perfiles de sinonimia a través de las preguntas ELM, SPL y DE</i>	196
Tabla 15. <i>Análisis de la relación entre edad, autonomía, escritura y perfiles de sinonimia</i>	197
Tabla 16. <i>Distribución de las respuestas en CO y CE para cada uno de los estímulos en la tarea de homonimia</i>	200
Tabla 17. <i>Análisis de la covarianza según la edad en las dos preguntas de homonimia controlando el nivel de vocabulario</i>	202
Tabla 18. <i>Análisis de la covarianza según el nivel de escritura en las dos preguntas de homonimia controlando el nivel de vocabulario</i>	203
Tabla 19. <i>Análisis de la covarianza según el nivel de conciencia autonómica en las dos preguntas de homonimia controlando el nivel de vocabulario</i>	205
Tabla 20. <i>Análisis de la variancia factorial mixto. Comparación de las preguntas de homonimia oral y escrita como medida repetida y la interacción entre Edad, Nivel de escritura y Autonomía</i>	208
Tabla 21. <i>Variación en las respuestas no convencionales en CO para cada estímulo</i>	213
Tabla 22. <i>Lengua de preferencia en las respuestas no convencionales en CO para cada estímulo</i>	214
Tabla 23. <i>Variación en las respuestas no convencionales en CE para cada estímulo</i>	215

Tabla 24. Descripción del número de participantes que realizaron escrituras iguales o diferentes para catalán y castellano en función de cada estímulo	216
Tabla 25. Comparación entre lenguas de las producciones escritas en cada estímulo	217
Tabla 26. Comparación entre lenguas de las interpretaciones de las escrituras en cada estímulo	218
Tabla 27. Perfiles de las variaciones en CO y CE.....	220
Tabla 28. Listado de los contrarios ilustrados en Contraris (de Teberosky y Corte) utilizado en el curso de preescolar.	225
Tabla 29. Listado de los contrarios ilustrados en Contrários (de la Companhia Editora Nacional de Brasil) utilizado en el curso de segundo de primaria.	226
Tabla 30. Descripción de las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas en el Estudio 2	228
Tabla 31. Análisis descriptivo del número de contrarios producidos en los dos cursos indicando el grado de recuperación del modelo utilizado	233
Tabla 32. Análisis descriptivo de los pares de contrarios producidos en los dos cursos indicando la categorización por relación semántica, categoría gramatical y dimensión conceptual.....	234
Tabla 33. Descripción de los participantes según curso, género, edad, nivel de escritura y de vocabulario	238
Tabla 34. Material input y actividades previstas en P5.....	243
Tabla 35. Material input y actividades previstas en Primero de primaria.....	244
Tabla 36. Descripción del total de contrarios producidos en las tareas (antes y después de la intervención) y en las dos condiciones (oral y escrita).....	248

Tabla 37. <i>Categorización de la convencionalidad de los contrarios producidos</i>	249
Tabla 38. <i>Dimensiones conceptuales y gramaticales de los contrarios producidos adaptadas de Cruse (1986)</i>	250
Tabla 39. <i>Descripción de la recuperación del modelo en las tareas oral y escrita antes de la secuencia didáctica</i>	254
Tabla 40. <i>Descripción de la función de las tareas encadenadas</i>	257
Tabla 41. <i>Síntesis de los objetivos y resultados de los estudios empíricos – Estudio 1 – Sinonimia</i>	271
Tabla 42. <i>Síntesis de los objetivos y resultados de los estudios empíricos – Estudio 1 – Homonimia</i>	274
Tabla 43. <i>Síntesis de los objetivos y resultados de los estudios empíricos – Estudio 2 – Contrarios</i>	279
Tabla 44. <i>Síntesis de los objetivos y resultados de los estudios empíricos – Estudio 3 – Contrarios</i>	281

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Perfiles de sinonimia en función de los grupos de edad	198
<i>Figura 2.</i> Perfiles de sinonimia en función de la conciencia autonímica	198
<i>Figura 3.</i> Perfiles de sinonimia en función del nivel de escritura	199
<i>Figura 4.</i> Interacción de las condiciones de homonimia y nivel de escritura.....	209
<i>Figura 5.</i> Interacción de las condiciones de homonimia y autonomía	211
<i>Figura 6.</i> Ilustración ejemplo del material <i>Contraris</i> utilizado en el curso de Preescolar	227
<i>Figura 7.</i> Fotografía ejemplo del material <i>Contrários</i> utilizado en el curso de Segundo de primaria.	227
<i>Figura 8.</i> Variabilidad en la producción de contrarios en las tareas antes y después de la secuencia didáctica.....	252
<i>Figura 9.</i> Patrón de evolución de la secuencia didáctica en P5.....	255
<i>Figura 10.</i> Patrón de evolución de la secuencia didáctica en Primero de primaria...	256
<i>Figura 11.</i> Tareas encadenadas de las secuencias didácticas en P5	258
<i>Figura 12.</i> Tareas encadenadas de las secuencias didácticas en primero de Primaria	258
<i>Figura 13.</i> Ejemplo de la tarea de visualización – Sesión 1, P5.....	262
<i>Figura 14.</i> Ejemplo de comentarios metalingüísticos del texto – Sesión 1, primero de primaria	263

Primera Parte: Perspectiva teórica y antecedentes

Capítulo 1: Perspectiva de la adquisición del léxico desde la lingüística y la psicología

1. 1. Introducción

Dado que esta tesis doctoral aborda las relaciones semántico-léxicas desde un punto de vista evolutivo y educativo en este primer apartado retomaremos algunas consideraciones de la lingüística y de la psicología evolutiva sobre su naturaleza y estudio. Presentaremos una breve revisión de los principios fundamentales de la lingüística cognitiva y de la semántica léxica como disciplinas que han proporcionado una visión revisada y actualizada de los factores implicados en la construcción y uso de los significados. De forma paralela se contrastan las ideas estructuralistas que dominaron el estudio del significado hasta la segunda mitad del siglo XX tras la evolución de los modelos más mentalistas, como el generativismo y la lingüística cognitiva. Adicionalmente se mencionan aportaciones desde la psicología del desarrollo al estudio de la adquisición de las relaciones semánticas que comparten ciertos principios con la lingüística cognitiva. Para finalizar, se aborda la conceptualización de las relaciones semántico-léxicas y algunas consideraciones sobre su adquisición. En su conjunto, los argumentos desarrollados pretenden revelar la perspectiva conceptual y teórica que enmarca la presente tesis doctoral. De esta manera, el capítulo mantendrá la siguiente estructura temática:

La semántica en los estudios lingüísticos.

La adquisición y comprensión del significado desde la psicología sociocultural.

Las relaciones semántico-léxicas: Sinonimia, polisemia, homonimia, antonimia e hiperonimia.

La adquisición de las relaciones semántico-léxicas en el trascurso del desarrollo del lenguaje.

1.2. La semántica en los estudios lingüísticos y de adquisición del lenguaje

El estudio del significado ha sido uno de los objetivos más importantes de los diferentes modelos lingüísticos. Desde cada perspectiva de la lingüística los énfasis en su estudio han divergido ampliamente. Por una parte, desde el punto de vista estructural Coseriu (1986) y Greimas (1973) abordaron el significado como algo interno al lenguaje que surge en el sistema lingüístico sin implicación de otros factores externos. De esa manera se concibió el léxico del sujeto sin tener en cuenta los aspectos “extralingüísticos” de las palabras que conocía. En cambio, desde la lingüística cognitiva Lakoff y Johnson (1986, 1999) (citados por Climent y Mateu, 2011) defendieron que el significado dependía de la manera en que los seres humanos construían una situación a partir de su bagaje conceptual, por tanto, un producto interno en el que toma preponderancia la actividad del sujeto en su entorno y en un contexto determinado. A partir de esta idea básica, la lingüística cognitiva consideró, en oposición a los estructuralistas, que las relaciones de significado no suponían relaciones entre palabras como tales, sino relaciones entre determinadas conceptualizaciones de las mismas (Croft y Cruise, 2008; Cuenca y Hilferty, 1999; Geeraerts, 2010; Geeraerts, 2002; Hilferty, 2003; Paradis, 2012; Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano, y Hilferty, 2012). Este hecho revolucionó la perspectiva en que fueron tenidos en cuenta los estudios sobre el léxico puesto que el énfasis no se centró en la estructura del sistema sino en el proceso de conceptualización del sujeto.

De esta manera, mientras que la perspectiva estructuralista de origen Saussuriano y el descriptivismo de Bloomfield mantuvieron un interés en las formas lingüísticas que estructuran el sistema de la lengua, la lingüística cognitiva, como una de las corrientes del modelo con énfasis mentalista, se interesó por el sistema cognitivo que hace posible esas formas lingüísticas. Los estructuralistas establecieron diferencias entre los niveles internos de esas formas lingüísticas: el fonológico, el morfológico, el sintáctico y el léxico. En cambio la lingüística cognitiva estableció relaciones importantes con el enfoque funcionalista del lenguaje enfatizando en la capacidad cognitiva del sujeto para adquirir la competencia lingüística negando de esta manera su naturaleza innata. Para los cognitivistas el sujeto construye esa capacidad lingüística a partir de su entorno comunicativo y a través de la conceptualización de la experiencia corporal en ese entorno. El cognitivismo, tal y como afirma R. Gibbs (citado por Climent y Mateu, 2011), busca activamente correspondencias entre la conceptualización, la experiencia corpórea y la estructura lingüística. De ahí que una de las ideas más representativas de la lingüística cognitiva sea que las categorías lingüísticas no son independientes de la organización conceptual general ni de los mecanismos de pensamiento. Además, desde esta perspectiva no se consideran niveles de análisis autónomos dentro del sistema de la lengua, como en el caso del generativismo que contempló la sintaxis como la unidad transformadora de las estructuras y explicativa de la competencia lingüística.

Para los cognitivistas Langacker y Lakoff la sintaxis no se puede considerar como un componente autónomo respecto a la semántica conceptual puesto que las estructuras gramaticales no pueden explicarse en términos de principios sintácticos abstractos, sino solamente en términos de los significados que los hablantes quieren

comunicar en una determinada situación (Climent y Mateu, 2011). Langacker (2005, citado en Valenzuela *et al.*, (2012) defiende que el sistema no comporta una forma gramatical o morfosintáctica pura, sino que para la teoría semántico-céntrica se trata de concebir que toda expresión lingüística es una unión de una estructura fonológica y otra semántica. Este modelo cognitivista considera el lenguaje en términos generales como un sistema emergente, susceptible de construirse a través del aprendizaje utilizando las capacidades cognitivas generales y no específicamente lingüísticas. El lenguaje así concebido, como indisoluble de los procesos de comunicación y de conceptualización, es básicamente un sistema semántico en el que no se consideran módulos específicos para llevar a cabo los procesos del lenguaje.

Con estos argumentos generales la lingüística cognitiva se desarrolló plenamente hacia finales de los años ochenta como una disciplina integradora que se interesó por el análisis de la cognición a través del lenguaje. El principal aporte de la lingüística cognitiva -y su principal oposición a la tendencia generativista de la autonomía del lenguaje- es la atención que se le prestó al individuo y a su propia capacidad cognitiva. En otras palabras, a la relación interdependiente entre los aspectos cognitivos y la capacidad del lenguaje. Así los cognitivistas han subrayado, tal y como afirman Cuenca y Hilferty (1999), que en los procesos cognitivos generales utilizados por el lenguaje se encuentran la categorización y la metáfora. Procesos que impulsan progresivamente la conceptualización y, con ello, la propia elaboración cognitiva y lingüística del sujeto. Como se ha señalado, el centro de todo análisis lingüístico desde esta perspectiva es el significado.

En el presente trabajo de investigación abordamos los procesos de comprensión y análisis que adoptan niños de educación infantil y de primaria en entrevistas que

indagan realidades lingüísticas del significado tales como la sinonimia, la homonimia, la antonimia y la hiperonimia. Estas situaciones son, en primera instancia, problemáticas para las primeras edades puesto que son situaciones que implican relaciones complejas del significado. Las aportaciones estructuralistas ofrecen definiciones desde el propio sistema lingüístico pero brinda poca información sobre cómo son elaboradas y construidas por el propio sujeto en evolución. El presente trabajo adopta los postulados de las disciplinas lingüísticas cognitivas para abordar ciertas cuestiones relevantes en la elaboración que hace el sujeto de tales situaciones desde su propia competencia lingüística, resaltando las hipótesis que los sujetos pueden generar cuando usan determinadas formas de significado. Desde esta perspectiva, en la realización de esta tesis doctoral, reconocemos que el uso mismo del lenguaje ayuda al sujeto a construir su propia competencia lingüística y a consolidar sus propios procesos de conceptualización frente a determinada experiencia. Es por ello que a continuación ofrecemos los principios fundamentales de estas disciplinas con relación a cómo se concibe el significado.

El enfoque de la lingüística cognitiva reúne diferentes teorías que coinciden en el rechazo al innatismo y al modularismo del lenguaje, propios del modelo generativista. El interés por el uso del lenguaje en contexto explica el énfasis funcional de sus aportaciones y pone acento en la continuidad entre el componente semántico y pragmático. Entre las principales aportaciones teóricas de la lingüística cognitiva al estudio del significado léxico, en particular de la semántica cognitiva, y que conforman las bases conceptuales de este trabajo se debe mencionar las siguientes:

Las experiencias corporales perceptuales, estáticas o de movimiento determinan las categorías conceptuales del sujeto a través de estructuras abstractas del lenguaje. A partir de esta idea (Johnson, 1997) consideró que la naturaleza de nuestra experiencia corporeizada motiva y restringe la manera en la que las cosas nos resultan significativas. Por lo tanto, para la semántica cognitiva la motivación del lenguaje se basa en la experiencia corporal, física, social y cultural del individuo lo que explica el énfasis en la **corporeización** (*embodiment*) del lenguaje. Para el aprendizaje del significado y de las relaciones semánticas el principio de corporeización explica cómo el niño a través de su experiencia corporal, cinética y de desplazamiento integra las unidades conceptuales y lingüísticas.

La teoría de la **categorización** explica la configuración del significado lingüístico en niveles que implican un nivel básico, de manera que es posible utilizar la información aprehendida sobre uno de los miembros de la categoría al resto de miembros de la misma (Climent y Mateu, 2011 p. 53). La categorización es un proceso de organización de inclusión horizontal y vertical. En la dimensión vertical, prima el nivel de detalle de inclusión de los miembros de la categoría. En la dimensión horizontal prima la representatividad o prototipicidad de los elementos de la categoría. La dimensión vertical, según Rosch *et al.*, (1976), está conformada por tres niveles de categorización en el cual hay un nivel supeordinado (por ejemplo, “animal”), un nivel básico (“perro”) y un nivel subordinado (“*fox terrier* de pelo liso”) que es más específico pero de procesamiento cognitivo más costoso. El nivel básico es el más eficiente a nivel cognitivo, se memorizan más atributos, se asocian con una imagen mental general

y simple y coinciden con palabras cortas que son las que primero usan los niños (Kleiber, 1990 p. 84, citado por Valenzuela *et al.*, 2012). La consideración del principio de categorización es básico para comprender los mecanismos en el aprendizaje del léxico y su relación interdependiente con la conceptualización. Las relaciones de hiperonimia del lenguaje ejemplifican bien este principio. El aprendizaje inicial del niño solo puede considerarse a partir de este principio de integración cognitiva y lingüística.

La teoría de la **estructura categorial de prototipo** (Rosch *et al.*, 1976) desarrolla la dimensión horizontal del fenómeno de la categorización como un proceso gradual en la construcción de significados que requiere tener en cuenta los prototipos y los elementos marginales en la emergencia de los significados. Los prototipos son formas que comparten información en común dentro de una misma categoría por lo que ocupan posiciones más centrales. Los prototipos son los primeros elementos que se adquieren y son los que el sujeto llega a mencionar más rápidamente en tareas de listado o de memoria. Por ejemplo, “coche” es más prototípico de la categoría vehículo que el caso de “patinete” (Valenzuela *et al.*, 2012). Este principio explicaría el mecanismo temprano de categorización en el niño y la precocidad de algunas relaciones semánticas como los contrarios que veremos más adelante.

La hipótesis **del nivel básico** propuesta por Geeraerts (2002) complementa tanto el principio de categorización como el de prototipo puesto que el nivel básico explica la existencia de un núcleo de una categoría “popular” a partir de la cual se disponen las clasificaciones pertinentes a través de un principio de organización. A partir de este principio se entiende que el aprendizaje del léxico

requiere una consideración de competencia lingüística en “red” tanto de etiquetas lingüísticas como de representaciones conceptuales.

El enfoque **de escenas y marcos** de Fillmore (Geeraerts, 2002) supone que el aparato conceptual humano no consiste en conceptos aislados, sino que se organizan en conjuntos estructurados de forma interna. Las parcelas que comprenden conjuntos de creencias humanas, acciones, experiencias o imaginaciones se llaman "escenas". Y los medios lingüísticos disponibles para referirse a los aspectos de la escena, configuran los “marcos” (Valenzuela *et al.*, 2012).. La semántica de marcos es complementaria a la gramática de las construcciones y explica que para caracterizar de manera apropiada el significado de los elementos lingüísticos, como las palabras, se deben conocer primero las estructuras conceptuales subyacentes. Por ejemplo, para entender “colilla” es necesario conocer el concepto de “cigarrillo”. Siendo este último el marco para conceptualizar “colilla” (Valenzuela *et al.*, 2012). A partir de este principio se pone de manifiesto la capacidad de aprendizaje del léxico en red pero también enmarcado en un contexto específico. El aprendizaje del léxico supone un aprendizaje activo de palabras no de manera aislada sino en relación con ejemplares lingüísticos y conceptuales relacionados y enmarcados en un contexto específico.

La teoría de los **espacios mentales** es una teoría que no alude solo a los datos lingüísticos sino a la naturaleza cognitiva más general. Según sus postulados, las palabras no se refieren directamente a entidades del mundo, sino que hacen que los hablantes incluyan elementos en la estructura referencial y la referencia indirecta (Valenzuela *et al.*, 2012). A partir de los presupuestos generales de esta

teoría defendemos que el aprendizaje del léxico no remite a la mera acumulación de entidades léxicas que explicarían la competencia lingüística del sujeto, sino a un proceso interdependiente con los aspectos cognitivos de conceptualización y representación. Las palabras, sus relaciones y connotaciones desencadenan un proceso activo en el niño de modificación conceptual sobre las propias entidades del mundo.

Además de las anteriores aportaciones, la semántica cognitiva hace la distinción entre semasiología y onomasiología. La semasiología toma como punto de partida la palabra con formas y significados y la onomasiología toma como punto de partida el concepto e investiga las diferentes expresiones que el concepto puede tener (Geeraerts, 2010). La concepción pragmática de la onomasiología involucra las opciones reales hechas por un nombre particular como una designación de un concepto en particular. Este cambio de perspectiva implica una mirada sobre el uso de las expresiones. Mientras que la perspectiva estructuralista trata conjuntos de expresiones relacionadas, la investigación pragmática de la onomasiología parte de las opciones reales entre un conjunto de expresiones relacionadas. Es decir, una integración entre el punto de vista del hablante y la del sistema (Geeraerts, 2010).

Esta distinción se revela también en la diferenciación entre el mero conocimiento de las palabras y el conocimiento del mundo en contextos reales de uso, es decir, entre el significado lingüístico que se almacena en el lexicón mental y el significado enciclopédico particular del hablante que acumula experiencias y conocimiento del mundo que pueden hacer variar el establecimiento del nivel básico y el prototipo (Valenzuela *et al.*, 2012).

Tradicionalmente, la distinción entre conocimiento de las palabras y conocimiento del mundo implicaba la división entre semántica y pragmática, y la elección entre sistema de la lengua y uso (Geeraerts, 2010). Incluso, hoy en día hay varias teorías que intentan mantener esta división, pero con dificultades de demarcación muy grandes. Desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, la distinción entre semántica y pragmática es irrelevante porque el lenguaje se ve en el contexto de la cognición en general, en la que el uso del lenguaje es la base metodológica de los estudios.

Algunos de los principios de la semántica cognitiva coinciden con intereses de la psicología del desarrollo, en particular las cuestiones referidas a la relevancia del contexto en el desarrollo semántico y la influencia cultural y social en la elaboración del significado por parte del niño. Por ejemplo, Tomasello (2007) resalta el valor de la lingüística cognitiva al subrayar la importancia de varios aspectos que reposan en el *background* del conocimiento cultural para descubrir y estructurar el significado de las palabras. El hallazgo más importante desde esta perspectiva, defiende el autor, es que la mayoría de palabras requieren para su representación una red estructurada de sus usos interrelacionados.

1.3. La adquisición y comprensión del significado desde la psicología sociocultural

Katherine Nelson (1988), además de dar una relevancia al papel de los contextos en el desarrollo infantil e indagar por cuestiones sobre la construcción del significado en el desarrollo, dio importancia a aquellos fenómenos del lenguaje que no tienen una entidad transparente o literal como la metáfora, el sarcasmo, la

analogía, la sinonimia, la homonimia. Defendía que aun cuando las palabras tuvieran un significado convencional, las personas quieren decir distintas cosas cuando las emplean. En su esfuerzo por construir significado, el sujeto dinamiza una sistematicidad interna de representación que se pone en sintonía con la experiencia externa en determinado concepto. Las representaciones internas operan de manera compleja e involucran el sistema cognitivo, el perceptivo, el sistema de memoria y el conceptual como base organizada del conocimiento, además del sistema semántico que organiza el conocimiento sobre el modo en que las relaciones semánticas toman cuerpo en el lenguaje. En este proceso también se contempla como fundamental el carácter social y cultural en el proceso de construcción del significado en la infancia atendiendo al concepto de contexto para explicar ambas influencias tanto internas como externas en la construcción del significado por parte del niño. Para Nelson, el desarrollo del significado se concibe como el paso de la referencia a la conceptualización y de allí a la consolidación de relaciones semánticas, proceso en el que juega un papel muy importante el aspecto de descontextualización del lenguaje. En un proceso de descontextualización hay un incremento en la posibilidad de extender el significado a diferentes contextos. En el contexto cultural, las estructuras simbólicas de la cultura tienen un impacto importante en la construcción del significado del lenguaje, ya que a partir de las prácticas culturales válidas para un grupo social, el niño acabará elaborando una versión interna de esa estructura mediada y simbólica (Nelson, 1988).

En síntesis, el contexto en el que se usa el lenguaje está conformado por una serie de niveles interdependientes entre sí que apoyan la construcción del significado de una manera colectiva hacia una más interna del niño. En el proceso de

construcción de significados por parte del niño, la autora da una importancia fundamental a los aspectos sociales y de intercambio compartido con el adulto. Por otra parte, la descontextualización del lenguaje no supone concebir la mera idea de que el lenguaje se desprovee de la influencia del contexto, sino que más bien hay una evolución en el uso del lenguaje y en la construcción del significado a través de diversos contextos.

En las primeras etapas del desarrollo del lenguaje, el contexto participa activamente en el establecimiento del significado. La descontextualización remite a la posibilidad de plantear unos marcos estables de interpretación dados en un primer momento por los adultos y los que el niño va interiorizando hasta hacerlos suyos.

En última instancia, el contexto es un constructo complejo con niveles entrelazados que evocan elementos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales, y todos tienen efecto en la construcción de significado. El desarrollo del significado depende del modo en que los otros utilizan la palabra en el mundo sociocultural del niño no sólo en un lugar abstracto. Es en este punto que las palabras se transforman en una representación léxica con sus propias conexiones con otras palabras (Nelson, 1988).

El modelo propuesto por Nelson para comprender el desarrollo semántico y sus influencias culturales presenta un conjunto de fases evolutivas. En la fase preléxica, que comprende hasta los primeros 18 meses, el niño es sensible a los acontecimientos familiares desde una mirada global; la fase conceptual, que abarca hasta los cinco años de edad, supone una fragmentación de las representaciones de acontecimientos en la que el niño puede “etiquetar” componentes y analizar y relacionar los conceptos que se han ido creando. La fase semántica supone una

manipulación de las palabras por parte del niño con independencia de los conceptos, lo que indica que el niño ha accedido a un nivel semántico de sentido y que marca la posibilidad de establecer relaciones jerárquicas.

Las representaciones de los acontecimientos, formatos, rutinas, no son independientes del contexto, sino que, más aún, proceden de la calidad del contexto de actividad en el que el niño puede participar incluso antes de saber hablar. Esto toma relevancia en las primeras fases de encuentro con el significado en el que el niño se conecta con el mundo referencial. La representación de los acontecimientos favorece la anticipación y la participación durante todo el desarrollo semántico, éstas van evolucionando gracias a los dispositivos cognitivos alcanzados por el niño pero también gracias a la influencia cultural.

En la fase preléxica la referencia es una relación que los hablantes establecen en una ocasión dada. Es una relación déictica o contextualizada. No requiere un conocimiento conceptual, sino más bien la capacidad para consolidar una asociación entre palabra y objeto particular. Según Nelson, la fase preléxica aparece en cuanto el niño comienza a responder a las palabras y a usarlas en rutinas o formatos sociales. El aspecto fundamental de esta fase es la asociación de palabras con acciones o con rutinas comunicativas.

Se ha determinado que la fase primitiva de la referencia no requiere representación. Sin embargo, no es posible establecer la referencia únicamente a un nivel perceptivo, se necesita un mínimo nivel conceptual para que el niño comprenda que los conceptos determinan aquello a lo que uno puede referirse mediante una palabra (Nelson, 1988 p.252). La autora destaca respecto a este proceso inicial del desarrollo semántico el papel esencial e independiente de la representación conceptual

pero en estrecha interacción con el lenguaje. Asimismo se destaca como fundamental la participación del niño en los acontecimientos como fuente de conocimiento conceptual. Desde esta perspectiva, el significado del sentido proviene del establecimiento de un sistema léxico independiente que se da en el periodo escolar y que se manifiesta con las relaciones entre palabras, o relaciones léxicas. Estas relaciones tienen vínculos con las relaciones conceptuales que generan dominios semánticos (o de sentido) y dan nuevas clases de relaciones.

En la fase conceptual el niño realiza un análisis importante de los conceptos y también establece relaciones mutuas tanto sintagmáticas como paradigmáticas entre los conceptos. Estos avances se concretan en la capacidad de los niños preescolares para emplear las relaciones jerárquicas del lenguaje y relacionar palabras fuera del contexto. En esta fase todavía las palabras están ligadas a los conceptos y las representaciones de acontecimientos lo que se advierte en el uso apropiado dentro de los contextos que el niño comprende bien. Es en la fase semántica que se advierte un nivel semántico independiente y que ha alcanzado un nivel de significado convencional o que se acerca más al mundo social. Es en este nivel que se establece un sistema jerárquico de palabras dentro de campos léxicos. Aquí, el niño puede manipular las palabras independientemente de los conceptos y comienza a pensar en el lenguaje y sobre el lenguaje, el lenguaje se vuelve autónomo y el aprendizaje puede basarse en él, con independencia de los contextos.

Según Nelson (1988), para que se establezca un sistema de significado internalizado completo es necesaria la unión de varios componentes. Así, la relación mutua entre referencia, denotación y sentido cambia con el desarrollo y por ello no es posible explicar a través de un conjunto de principios único la adquisición del sistema

de significados o la adquisición de palabras. El componente de referencia, según los presupuestos de Nelson, radica en averiguar cuáles son los elementos que el grupo social elige incluir dentro de una clase de equivalencia específica a la que se da un nombre en el lenguaje (Nelson, 1988, p. 214). En las primeras edades infantiles, antes de los dos años, los adultos significativos nombran los objetos en presencia de los niños y así ellos van interiorizando estas primeras referencias con independencia de un constructo conceptual compartido. En cambio, la denotación como segundo aspecto considerado por Nelson depende del establecimiento de un sistema conceptual que se asocia al ámbito lingüístico. Esta adquisición conceptual reposa en una base individual pero con ajustes en una esfera cultural de colaboración a través del uso del lenguaje. Este sistema de relación entre palabras y conceptos que se acelera en los años preescolares se convierte en un antecedente en la inmersión del niño en las relaciones léxicas entre las palabras.

Para Nelson (1988, p. 30) la denotación determina los usos potenciales del término, mientras que el sentido se define en términos de todas aquellas relaciones que pueden mantenerse entre las propias palabras, como la sinonimia, la antonimia, y las relaciones taxonómicas. Nelson plantea la pregunta de si en el uso de **sinónimos** por parte de los niños preescolares, los términos se reconocen como equivalentes en una relación léxica. La autora indica que, para responder, es necesario considerar la base de su relación, más que el estudio exclusivo de uso de los términos. Las teorías más estructuralistas y basadas en una perspectiva componencial asumen esta equivalencia por completo. La perspectiva de la lingüística cognitiva, como se ha señalado, no considera en cambio la igualdad de significados o la sinonimia ya que al tener una visión más amplia del significado, que incluye aspectos del conocimiento

enciclopédico, sólo podría haber sinónimos parciales (Croft y Cruise, 2008; Valenzuela *et al.*, 2012). En este aspecto, Nelson coincide con esta última perspectiva porque contempla que el establecimiento de dos conceptos equivalentes puede reposar en distintos contextos de acontecimiento o que el mismo acontecimiento incorporará usos alternativos.

Con estos argumentos se revela la complejidad de las relaciones léxico - semánticas, su precocidad en el uso y la relación con un componente conceptual. A la vez, emergen interrogantes sobre su naturaleza lingüística, el curso del desarrollo de estas relaciones y el punto de vista del niño en cuanto a cómo se relacionan los términos entre sí y los factores que influyen en sus consideraciones. A continuación abordaremos más en detalle las consideraciones conceptuales de cada una de las relaciones semántico-léxicas ofreciendo breves definiciones algunas más clásicas o estructuralistas y otras más próximas a una perspectiva cognitivista.

1.4. Las relaciones semántico-léxicas: Sinonimia, polisemia, homonimia, antonimia e hiperonimia

Sabemos que las palabras de una misma lengua, y muchas veces entre diferentes lenguas, comparten entre sí diversos tipos de relaciones de significado, de proximidad o semejanza, de diferencia o de contraste, o de inclusión. Desde la semántica léxica por ejemplo, se ha promulgado que hay esencialmente tres tipos de relaciones entre significados de las palabras: (a) las palabras que comparten la misma forma lingüística pero significados diferentes (homónimos y polisemia); (b) palabras que invocan significados similares pero tienen diferentes formas lingüísticas (sinónimos, hipónimos); y (c) palabras que tienen diferentes formas lingüísticas y

diferentes significados y están semánticamente relacionados a través de la oposición (antónimos) (Paradis, 2012).

Las palabras de la lengua que comparten entre sí relaciones de semejanza se denominan sinónimos. La mayoría de los hablantes pueden reconocer y nombrar palabras sinónimas y existen diccionarios que proporcionan listas de palabras que comparten semejanza semántica. La sinonimia refiere a las relaciones y conexiones que existen entre ítems léxicos separados, por ejemplo las relaciones entre “empezar, comenzar, iniciar” o entre “tirar, arrojar y lanzar”, etc. (Skallman, 2012).

También existen casos en que un mismo ítem léxico comparte varios significados e información asociado a él, es el caso de la polisemia. Los autores sostienen que en el caso de la polisemia los sentidos están (histórica y etimológicamente) relacionados. El fenómeno es el de una palabra que puede expresar varios significados o sentidos según el complemento con el que se combina (Croft y Cruise, 2008); por ejemplo, “anillo” puede referirse a una pieza de joyería y a un estadio deportivo. En la polisemia los sentidos están relacionados porque ambos derivan del significado de un objeto circular (Langacker 2008, citado en Skallman, 2012).

Entre las relaciones semánticas, además de la polisemia, en que los sentidos están relacionados históricamente, se da la homonimia. En la homonimia, los elementos léxicos de una misma lengua se pronuncian y se escriben de forma idéntica (si son homógrafos), pero sus significados no están relacionados. La coincidencia, proximidad o identidad no se da solamente dentro de la misma lengua, sino también entre lenguas diferentes: se trata de los *cognados*. Los llamados *cognados* o sinónimos inter-lingüísticos (Briño, 2013) son palabras que se escriben y se

pronuncian exactamente igual o de forma muy parecida y poseen idéntico significado, pero que pertenecen a dos lenguas diferentes: *universidad* (castellano) *university* (inglés); *noche* (castellano) *noite* (portugués); *vaca* (castellano), *vaca* (catalán). Como vemos, en una situación interlingüística, este es un caso que se desliza entre las concepciones de sinonimia, homonimia y cognados, ya que se trata de dos entradas diferenciadas para cada lengua y que en algunos casos pueden ser idénticas. Así, también puede ser considerada como una situación de homonimia interlengua (Teberosky, 1999).

Tenemos que agregar a esta lista los casos de variaciones geográficas, que se denominan “geosinónimos”. Por ejemplo, en el español hay una serie de términos diferentes que se utilizan en las diversas regiones de España y de América, pero que significan y designan la misma realidad u objeto y, por lo tanto, funcionan perfectamente como sinónimos. Los geosinónimos son, sostiene Salvador (1985), semejantes a los sinónimos, aunque corresponden a áreas geográficas diferentes que raramente existen en el uso de un mismo lugar. Por ejemplo la serie de nombres para un mismo objeto, como *palancana*, *palangana*, *zafa*, *jofaina* y *lavamanos*. O los nombres referidos a animales, como *cerdo*, *puerco*, *cochino*, *guarro*, *marrano*, *tocino*, *chancho*, etc. (Briño García, 2013; Salvador, 1985). En estos casos, algunos autores los tratan como sinónimos referenciales porque se refieren a un mismo elemento referencial (Lyons, 1984).

Entre las relaciones de diferencia o de contraste, debemos mencionar a los antónimos y en las relaciones de inclusión, a los hiperónimos/hipónimos. Todas estas relaciones mencionadas se han estudiado y discutido en la lingüística desde distintas posiciones. Para el estructuralismo en general (Lyons, 1984), se trata de relaciones

entre palabras, para los funcionalistas (Halliday, 1985) el significado completo de una palabra es siempre contextual y para la lingüística cognitiva y las teorías del uso, las relaciones semánticas no se tratan como “relaciones entre las palabras como tales, sino entre determinadas conceptualizaciones contextuales de las mismas” (Croft y Cruse, 2008, p. 189). Desde esta última aportación se entiende que, puesto que la conceptualización es dinámica, no se pueden establecer las relaciones fuera del contexto de uso de los hablantes. En esta tesis doctoral abordamos el tema de las relaciones léxico-semánticas teniendo en cuenta estas apreciaciones sobre la influencia del contexto y la propia conceptualización del sujeto. A continuación vamos a profundizar en las relaciones semántico-léxicas que hemos mencionado con anterioridad con el propósito de señalar los aspectos lingüísticos más relevantes de cada una de ellas y que fueron definatorias en el abordaje de su estudio.

1.4.1. La polisemia y la homonimia

Estas dos relaciones léxicas implican dos tipos de variantes. Por una parte, una variante que determina una relación arbitraria que no implica relación propiamente dicha en la que dos palabras pasan a sonar o lucir lo mismo en el habla o en la escritura (“banco” –para referir a una entidad financiera y a un mueble para sentarse). Por otra parte, encontramos una variante “motivada” que evoca significados que están relacionados con algún tipo de metaforización o asociaciones conceptuales contingentes como la metonimia o la polisemia (“ratón” –para referir al artefacto que ayuda a operar al ordenador y para referir al animal).

La semántica estructuralista ha estudiado los fenómenos lingüísticos que tratan la relación entre significados y las formas describiendo, entre ellos, la polisemia como

una situación en la que un lexema conlleva varios significados y a la homonimia como un caso en el cual los diferentes significados coinciden en la forma (homófonos u homógrafos). En contraste, la semántica cognitiva ha ofrecido un marco centrado en el significado para la explicación de estas relaciones (Croft y Cruise, 2008; Cuenca y Hilferty, 1999).

Las relaciones semánticas de polisemia y homosemia (homonimia) suponen un fenómeno en el que la forma lingüística tiene varios significados. En la homosemia u homonimia los significados no están motivados, es decir no están relacionados conceptualmente entre sí, en cambio en la polisemia si lo están. En este caso, la prioridad de la semántica cognitiva ha sido indagar en la relación conceptual que se da con respecto al significado y no a la forma lingüística. El interés básico ha sido el hecho de que las extensiones semánticas que se codifican a través de los lexemas guarden o no relación.

En sus elaboraciones teóricas la semántica cognitiva considera la polisemia como un caso de categorización en el que la motivación de extensión de significado radica en una generalización. En este sentido, se aleja de algunas teorías que mantienen su análisis en *una-forma-un-significado*. Desde la lingüística cognitiva, el fenómeno de la polisemia es interesante porque los significados se disponen en una relación radial en el que se muestran elementos centrales y periféricos. Además, los significados puestos en una relación polisémica están motivados a partir de una base conceptual que explica el porqué de las extensiones semánticas. Es interesante también porque se origina a partir de mecanismos cognitivos potentes como la metáfora y la metonimia (Cuenca y Hilferty, 1999).

1.4.2. La hiperonimia, hiponimia, sinonimia y meronimia

Como hemos visto en la lingüística cognitiva, la noción de relaciones semánticas toma su sentido entre conceptualizaciones y no entre palabras. Esta noción conceptual queda muy clara en el caso de la hiperonimia. Por ejemplo, la expresión “*es un perro*” implica “*es un animal*”. En cambio, de “*es una mascota*” no se deduce necesariamente que “*es un perro*”. Es decir, en la primera expresión, si *perro* es un hipónimo de *animal*, entonces el contenido semántico de *perro* constituye una subparte de *animal*. O dicho en términos generales: “si X es un hipónimo de Y, el contenido de Y constituye una sub-parte del contenido de X” (Croft y Cruse, 2008). Si bien entre *mascota* y *perro* no se da tal implicación, sin embargo se acepta dentro de ciertos contextos. Uno de esos contextos es que con frecuencia se piensa en “perros y otras mascotas”, siendo el perro el prototipo de las mascotas. Desde el punto de vista de las clases gramaticales la hiperonimia es mucho mayor entre los sustantivos que entre adjetivos o verbos (Croft y Cruse, 2008).

Según Painter (1999) hay dos tipos de relaciones léxicas: la que construye una relación superordinal (“es un”) y la que construye una relación composicional o de parte-todo (“tiene un”), relaciones de hiponimia y de meronimia respectivamente. Las relaciones de sinonimia son también importantes en la relación “es un” que, siguiendo a Martin (1992, citado en Painter, 1999), las trata como clase de co-hiponimia puesto que un conjunto relacionado de sinónimos puede tratarse como diversos ejemplares para un mismo significado (“*coche*” “*carro*” “*auto*” “*vehículo*” como formas distintas coinciden en un mismo valor conceptual).

Vista como un caso de co-hiponimia la sinonimia supone diferentes formas de la palabra que corresponden a un mismo concepto. Sin embargo, desde una

perspectiva cognitiva se argumenta que no hay sinonimia absoluta en el uso del lenguaje (Valenzuela *et al.*, 2012) porque cada forma supone un cambio en lo conceptual y un uso específico para cada forma. En esta línea, las relaciones que comportan un cambio semántico son de gran interés para la semántica cognitiva porque implican operaciones lingüísticas y cognitivas de los sujetos. La consideración de la sinonimia como una relación de igualdad de significados de manera absoluta no tiene relevancia desde esta perspectiva puesto que “sólo podrían existir sinónimos parciales, ya que siempre van a darse diferencias entre los posibles candidatos a compartir significado” (Climent y Mateu, 2011 p. 66). Para la semántica cognitiva la estructura semántica es un reflejo de las representaciones mentales que los hablantes de una lengua tienen del mundo en el que viven y por tanto no se considera la sinonimia como un aspecto del sistema de la lengua. Pero esto no significa que la estructura lingüística sea idéntica a la estructura conceptual, sino más bien que los conceptos lingüísticos son una parte de los conceptos posibles de la mente del hablante (Cifuentes, 2012).

Teniendo en cuenta la diferenciación entre el plano onomasiológico y el semasiológico que la lingüística cognitiva ha considerado, muchos lingüistas niegan la sinonimia absoluta pero la aceptan en el plano onomasiológico, es decir, la limitan a la posibilidad del hablante de expresar un concepto de distintas formas, pero no en el plano semasiológico. El contexto onomasiológico comprende la sinonimia interlingüística o geográfica, que es la que el hablante utiliza al traducir para localizar en el léxico de su lengua un equivalente al término que tiene en mente (Glynn, 2014; Paradis, 2012).

Desde el punto de vista del proceso de conceptualización se ha discutido el concepto de sinonimia puesto que este fenómeno no se limita a similitud absoluta ya que, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, se supone que cualquier variación en la forma está motivada por alguna variación en uso y que la "verdadera" sinonimia es rara, si es que existe (Golberg, 1995, citada en Skallman, 2012). Tenemos que añadir que para la lingüística cognitiva el término "semántico" incluye la semántica enciclopédica y pragmática y no solo semántica en sentido estricto. En este sentido, Golberg (1995, citada en Skallman, 2012) defiende la "no sinonimia", porque cualquier diferencia en la forma implica o bien una diferencia de significado semántico o en sentido pragmático. La idea es que si un hablante dice "*papá*" es porque él tiene la intención de expresar algo diferente que si hubiera optado por decir "*padre*".

En cuanto a la meronimia se suele describir como una relación "parte-todo". Por ejemplo, *dedo* tiene una relación de meronimia respecto a *mano*. En muchas lenguas, las relaciones sintácticas reposan sobre los verbos cópulas *ser* y *tener* y sobre construcciones genitivas (*árboles del bosque*, *dedos de la mano*). En el plano cognitivo y categorial se trata de relaciones de pertenencia, de inclusión, de localización o de posesión (Teberosky y Jarque, en prensa).

1.4.3. La antonimia y los contrarios

La antonimia corresponde a una construcción binaria de oposición que se mantiene entre dos diferentes palabras en discurso. Este carácter binario refleja la existencia unívoca de oposición en determinados dominios en los que sólo existen dos posibilidades. Por ejemplo, en un itinerario se va hacia *adelante* o hacia *atrás*, hacia

arriba o hacia *abajo*. Del mismo modo, en un eje existen puntos *superior* e *inferior*, *delante* o *detrás*, *izquierda* o *derecha* (Croft y Cruse, 2008).

Los antónimos son similares en cuanto a la misma base conceptual pero tienen diferentes realizaciones para expresar las propiedades de la oposición en una dimensión particular (Paradis y Willners, 2011). Por ejemplo, *bueno* y *malo* pueden ser usados como antónimos a lo largo de la dimensión conceptual “mérito”. La antonimia es diferente de las otras relaciones puesto que tiene un estatus especial en las relaciones semánticas y léxicas porque los antónimos son miembros de relaciones *uno-a-uno*, más que relaciones uno para muchos (homonimia) o muchos para uno (sinonimia) y porque guardan una relación de base con la misma dimensión conceptual (Murphy, Paradis, Willners, y Jones, 2009; Paradis y Willners, 2011). Croft y Cruse (2008) sostienen que la conceptualización de los contrarios es muy intuitiva y que, al igual que las otras relaciones de sentido, los contrarios responden a una conceptualización sujeta a restricciones cognitivas, convencionales y contextuales.

A partir de la indagación de los dominios que conforman la realidad, se pueden caracterizar las dimensiones conceptuales que se vehiculizan a través de la antonimia. Por ejemplo, Varo (2006) presenta algunos ejemplos de contrarios fundamentados en la experiencia, poniendo de relieve las dimensiones que determinan la estructuración de conceptos en el léxico de oposición:

- Espacio: la ubicación del individuo y de los objetos en el espacio, fundamentalmente en las dimensiones horizontal y vertical (deixis espacial): *cerca* / *lejos*, *arriba* / *abajo*, *delante* / *detrás*, *encima* / *debajo*.

- Tiempo: la ubicación por parte del individuo y de los objetos en el tiempo (deixis temporal): *pasado / futuro, antes / después, pronto / tarde.*
- Movimiento: la observación del movimiento de los objetos e individuos en relación con el hablante o con un punto de referencia (deixis de movimiento): *entrar / salir, subir / bajar, llegar / partir.*
- Acciones: las acciones del individuo que modifican el estado de los objetos o los devuelven a su estado inicial (deixis de manipulación de objetos): *abrir / cerrar, apagar / encender, poner / quitar.*
- Procesos: la observación de sucesos como procesos que parten de un punto para culminar en otro (deixis espacio-temporal): *empezar / terminar, nacer / morir.*
- Consecuencia: la observación de sucesos como procesos que mantienen relaciones de consecuencia (deixis de consecuencia): *buscar / encontrar.*
- Simultaneidad: la observación de sucesos como procesos que se producen simultáneamente (deixis de simultaneidad): *comprar / vender, dar / recibir, hablar / escuchar.*
- Valoración cuantitativa: la emisión de juicios de valoración cuantitativa (tamaño, volumen, peso) (deixis de valoración objetiva): *grande / pequeño, alto / bajo, largo / corto, ancho / estrecho, frío / caliente, pesado / ligero.*
- Valoración cualitativa: la emisión de juicios de valoración cualitativa (deixis de valoración subjetiva): *bueno / malo, inteligente / tonto, valiente / cobarde.*

- Clasificación: la clasificación de los objetos dentro de una categoría frente a otra (deixis categorial): hombre / mujer, día / noche, concreto / abstracto.

Esta concepción binaria, dicen Croft y Cruse (2008), no sólo se da a nivel lógico, sino también se conceptualiza localmente, por ejemplo en la oposición entre *ciudad* y *campo*. A este tipo de contrarios lo denominan complementarios, a los que siguen otros tipos de contrarios. Según Croft y Cruse (2008) los más importantes son:

- Complementarios: son los que dividen un dominio determinado en dos subdominios distintos. Por ejemplo, *vivo* y *muerto*, *abierto* y *cerrado*, etc.
- Antónimos: son los que denotan grados de una determinada propiedad, como los adjetivos graduales o verbos estáticos. Son graduales porque cuando uno aumenta en intensidad, denota un valor superior, mientras el otro denota un valor inferior. Por ejemplo, *largo* y *corto*, *frío* y *caliente*, etc. y se les puede aplicar “más o menos”: *más frío*, *menos caliente*.
- Inversos: son los que denotan cambios que se producen en direcciones contrarias, básicamente verbos, como *subir* y *bajar*, *vestir* y *desvestir*, *comprar* y *vender*, *padre* e *hijo*, etc.

Según Croft y Cruse (2008) la condición de contrario se da de forma más clara cuando está presente lo binario y la simetría en la oposición, sin otro tipo de material semántico, como puede ser el registro o la expresividad. Por ejemplo, lo contrario de *limpio* es *sucio* y no *mugriento* que implica un registro y expresividad añadida. Desde el punto de vista de las clases gramaticales, los contrarios también se presentan a

través de las diferentes categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos y preposiciones.

Hasta aquí hemos considerado de manera sintética la complejidad conceptual de relaciones entre los significados en las situaciones de hiperonimia, polisemia, homonimia y antonimia. Como se ha visto, la relevancia de estas relaciones no sólo la determina su consideración dentro del sistema de la lengua, sino el reconocimiento de que se construyen a partir del conjunto interno de representaciones del sujeto en la determinación de su significado y el uso que se hace de ellas en un contexto particular. Como afirmaron Climent y Mateu (2011, p. 209), el significado no es algo ajeno al hablante, independiente de él, sino que está íntimamente relacionado con su percepción e interacción con el mundo que le rodea, existe en su mente y se expresa por medio del lenguaje.

Por otra parte, cada una de las relaciones semántico-léxicas deben considerarse desde su propia naturaleza en relación con el significado y la forma lingüística. La antonimia y los contrarios se relacionan ampliamente con la conceptualización de diferentes dimensiones y se basan de manera importante en un componente de corporeización. Este componente implica la construcción y el uso de la experiencia corporal en un espacio determinado por convenciones sociales y culturales. Como se ha visto, los contrarios muestran una aparición precoz y un uso vinculado al carácter intuitivo de los hablantes. Consideremos, por ejemplo, las primeras etapas de desarrollo en las que el niño se especializa en la exploración y experiencia corporal y perceptiva con el entorno. El niño consigue estructurar esta experiencia con relación al espacio y a los objetos próximos y en el contexto de interacción con el adulto en donde progresivamente aparecen y se consolidan las primeras nociones déicticas

(*aquí/allí*) y las palabras que determinan la existencia de los objetos, personas, lugares en relación con el componente espacial (*dentro /fuera, arriba /abajo*).

La sinonimia en cambio, además de implicar componentes pragmáticos en el uso y la selección de las alternativas lingüísticas en un contexto determinado, implica también una relación estrecha con un componente metalingüístico en tanto que requiere pensar alternativa y simultáneamente en la relación entre formas y significados lingüísticos. La sinonimia (entendida como un caso de co-hiponimia entre ejemplares alternativos), la hiperonimia, y la antonimia, se basan además, en otras relaciones conceptuales que derivan del conocimiento sobre el mundo y el dominio de la categorización por parte del niño (Nelson, 1988). A continuación realizaremos algunas consideraciones con relación a la adquisición de las relaciones semántico-léxicas enfatizando en este principio de categorización y otros principios cognitivos y pragmáticos que promueven su uso, su organización y ampliación.

1.5. La adquisición de las relaciones semántico-léxicas en el transcurso del desarrollo del lenguaje

En el desarrollo del lenguaje se ha constatado que hacia los 2 años se produce una explosión de vocabulario en la que los niños adquieren una cantidad significativa de palabras nuevas por día, hasta llegar a un vocabulario de producción de entre 700 y 1000 palabras a la edad de 3 años (Fenson *et al.*, 1994).

Con posterioridad las relaciones léxicas se consolidan en el esfuerzo por describir objetos y eventos, lo que da paso a la concreción de una taxonomía semántica. El niño avanza en su interés acerca de cómo son las cosas, cómo se describen e interpretan. La categorización toma lugar como resultado de la agrupación

de los objetos en relación con un nivel de jerarquía básico, supra o infra marcando las relaciones categoriales de hiperonimia e hiponimia o meronimia. Dichas relaciones son en su inicio dependientes del contexto inmediato y generalmente se usa en la referencia exofórica, es decir, cuando se hace referencia a una entidad o acontecimiento de la realidad extralingüística, como en “esto es un perro”. Incluso en el contexto de un cuento, por ejemplo, cuando los niños se encuentran con una palabra desconocida, un gesto con una breve explicación del adulto suele ser suficiente para entender su significado (Teberosky y Jarque, en prensa). Entre los 3 y 4 años se sigue aumentando el vocabulario en palabras de contenido léxico y en palabras funcionales, pero la cantidad no es el único cambio. Para esta edad, Teberosky y Jarque (en prensa) recuerdan el concepto de “reorganización” del vocabulario para dar cuenta de las primeras relaciones que se establecen entre los significados del léxico y que re-significan la experiencia para conceptualizarla. Al comentar la experiencia los aprendices construyen y categorizan conocimiento. El incremento del vocabulario supone un aumento en las relaciones de significados y por tanto una evolución de carácter conceptual y categorial, tal como afirma Painter (1999). Hay evidencia creciente de que las relaciones de hiperonimia, sinonimia, antonimia o meronimia se activan desde muy temprana edad. Estas relaciones emergen por el interés de referir a un mismo objeto o introducir nuevas cualidades de éste, por ejemplo, tempranamente el niño puede referirse de dos maneras al mismo objeto o puede introducir nuevos nombres para referir a una cualidad o a una parte de ese objeto, lo que ha sido ampliamente descrito por Tomasello (2003).

Painter (1999) sostiene que junto con estas relaciones léxicas es también importante la construcción de sintagmas nominales para representarse la experiencia

cuando se expresa en términos de nombres y, con posterioridad, las acciones en términos de verbos. Es así como la adquisición y producción de sintagmas nominales más allá de ser un indicador evolutivo desde el punto de vista gramatical también son indicio importante del aprendizaje de las relaciones léxicas.

Teberosky y Jarque (2014) afirman que a partir de los 4 y 5 años con la escolaridad y el contacto con el mundo escrito y letrado, se presenta una segunda explosión de vocabulario que permite ampliar la red de relaciones entre palabras, tanto a nivel sintagmático como paradigmático (Cronin, 2002). A mayores relaciones establecidas, mayor es la posibilidad de que el niño consolide una “masa crítica” en el ámbito léxico.

En términos discursivos, el léxico también ayuda a especificar los elementos del discurso como también a marcar las relaciones dentro de él. La distinción entre vocabulario “básico” y vocabulario “no básico” que establece Dabrowska (2009) ayuda a diferenciar cómo en el proceso de comprensión y aprendizaje de la referencia los aprendices advierten la designación de entidades concretas y palabras de relación, y las palabras que no designan estos elementos sino que marcan funciones sin soporte extralingüístico. El niño aprende estos elementos léxicos y sus funciones a través de la interacción y el uso discursivo. En la interacción los hablantes identifican el contenido tratado a través de su experiencia con las palabras, las marcas morfológicas, el orden de las palabras y la relación entre ellas, como también a través de la prosodia (Teberosky y Jarque, 2014).

El aumento y organización del vocabulario en esta franja de edad está determinado, en gran medida, por los avances en los procesos cognitivos que activan el aprendizaje de palabras que refieren a nombres, verbos, adjetivos y preposiciones.

Ciertamente el niño está inmerso en un proceso álgido de identificación y categorización de los objetos naturales y artefactos presentes en el mundo y de comprensión de las situaciones en las cuales él y sus adultos significativos actúan. Asimismo, el niño avanza de manera acelerada en la comprensión e indagación de las propiedades tanto de los objetos, los estados y las situaciones como de la organización del espacio y el tiempo.

En ese proceso de comprensión e indagación el aprendizaje del léxico es fundamental para interpretar la experiencia en términos de nombres de las cosas y en términos de categorías y ejemplares de esas categorías. En este esfuerzo de interpretación de cómo se nombran los objetos del mundo coincide tanto una base conceptual como una lingüística y una social. Dentro de este juego interpretativo, las funciones de denominación y designación se aprenden muy pronto. Luego se aprende no sólo a nombrar sino también a agrupar los objetos en clases, con uno o más niveles de jerarquía en la red léxica. Es decir, se establecen relaciones léxicas entre palabras aprendiéndose no sólo las palabras aisladas sino el conjunto de palabras relacionadas entre sí (Crystal, 1987).

Tomasello (2003) planteó la integración de diferentes procesos cognitivos y sociales facilitadores en el desarrollo léxico. Entre esos procesos incluyó tres tipos: a) “los pre-requisitos” que refieren a la segmentación del habla y a la conceptualización de los referentes; b) los procesos “fundacionales” que integran a la atención conjunta, la intencionalidad de primer y segundo orden y el aprendizaje cultural; y c) los “procesos facilitadores” que abordan el contraste lexical y el contexto lingüístico.

Por otra parte, Eve Clark (1993) ha mostrado que los niños se sirven de los contrastes léxicos para entender de qué manera los adultos usan las palabras y cuál es

la información que aportan. Además, según Tomasello (2003) los niños usan los contrastes léxicos para entender cuál es la extensión de una palabra. Por ejemplo, no se entiende el significado del verbo *compartir* antes de entender el significado de los verbos *dar* y *tener*. Este tipo de contraste es semántico. El contraste ayuda al aprendizaje de palabras porque provee una información crucial sobre cómo las palabras operan y sobre las intenciones de los hablantes. Las relaciones de contraste léxico expresadas en significados contrarios, por ejemplo, facilitan la transferencia y la categorización.

El contraste léxico es una clave no sintáctica que ayuda al niño a contrastar elementos y a consolidar la relación referencial. Clark (1993) concreta la funcionalidad del contraste justo cuando el niño ya tiene un nombre para un objeto y, al percibir otra palabra en presencia de ese objeto, tiende a atribuir un significado diferente. Un nombre nuevo se vinculará a un objeto desconocido en presencia de dos objetos, uno familiar y otro nuevo. En la presencia de un objeto conocido frente a un nombre nuevo, el niño tiende a relacionar a una parte del objeto esta nueva etiqueta (Markman y Wachtel, 1988).

Sobre el contraste léxico como facilitador del aprendizaje del vocabulario, algunos autores han resaltado que las expresiones de hiperonimia basadas en la categorización de semejanzas y diferencias facilitan las inferencias (Teberosky y Jarque, en prensa). El contraste léxico más que un principio lingüístico es también un principio pragmático porque actúa como un facilitador para comprender las intenciones comunicativas de los adultos.

Dentro del contexto lingüístico y de un aprendizaje basado en el uso, Tomasello (2003) sostiene que dentro de los facilitadores del desarrollo del léxico es

plausible retomar la interacción con el adulto como elemento fundamental en el aprendizaje del lenguaje por parte de los niños pequeños, tanto en el lenguaje oral como escrito. Se ha demostrado que las estrategias que emplea el adulto en interacción con un niño pequeño derivan en la comprensión por parte del niño y en la apropiación de modelos adecuados que modelan el uso y funcionamiento del lenguaje, no solamente a nivel de conocimiento léxico sino en el desarrollo fonológico, morfológico, sintáctico y discursivo. Este aspecto pragmático, que se concreta en un facilitador del desarrollo del lenguaje, implica el aprendizaje del vocabulario de manera que la lingüística cognitiva y perspectivas sociopragmáticas han llegado a posicionar el desarrollo del léxico como una de las bases más influyentes en el aprendizaje del lenguaje (Bates y Goodman, 1997; Tomasello, 2003).

El *input* del habla dirigida a los niños ha sido uno de los factores estudiados más importantes para explicar las diferencias individuales en cuanto al nivel de vocabulario en el desarrollo (Rowe, 2012). Dentro de las variables tenidas en cuenta está la cantidad de habla materna (Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, y Lyons, 1991); la calidad (Pan, Rowe, Singer, y Snow, 2005), y la presencia de vocabulario sofisticado y descontextualizado (Weizman y Snow, 2001). En su estudio Rowe (2012) apunta que estos indicadores interactúan de forma determinante con el nivel sociocultural de las familias, estimando que en familias de profesionales los niños de 2 años están expuestos a una media de 210.000 palabras en 100 horas por semana y los de familias de bajo nivel a unas 62.000 palabras. Por su parte, Teberosky y Jarque (en prensa) han apuntado que los diversos aspectos del *input* influyen diferencialmente según las edades: La cantidad es importante a los 2 años de edad, la

diversidad o sofisticación de vocabulario es importante durante el tercer año y el uso descontextualizado es importante durante los 4 años y en la preparación para el aprendizaje del lenguaje escrito.

El aprendizaje del lenguaje oral prosigue en el contacto de los aprendices con el lenguaje escrito, el cual actúa como intermediario en las interacciones de los adultos letrados y los aprendices a partir de prácticas más o menos habituales en el contacto con los textos, la lectura en voz alta, los comentarios sobre lo escrito dependiendo del grado de experiencias letradas. La forma escrita incluye los elementos lingüísticos del discurso textual y con ello una fijación de estos elementos, una frecuencia específica y formas de estructuración del lenguaje que promueven el análisis comparativo entre formas orales y escritas del discurso. La inmersión de los aprendices en el contexto letrado anuncia el continuo entre desarrollo del lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. Los elementos lingüísticos que se han ido construyendo continúan consolidándose en el encuentro con lo escrito. La forma escrita aporta nuevas posibilidades mediadas por un soporte fijo y con formas letradas específicas. Hacia el final de la segunda infancia, entre los 5 y los 6 años, los niños están interesados en ampliar relaciones semánticas y en conocer el significado de palabras que encuentran en los textos. A nivel oral, este encuentro con lo textual apunta a que el niño se interese por conceptos más generales y abstractos, pero este interés difiere dependiendo del *input* que recibe del adulto.

1.6. Síntesis

En este primer capítulo hemos expuesto algunos de los argumentos que conforman el marco conceptual de esta tesis doctoral. En concreto hemos ofrecido

información en el primer apartado sobre las perspectivas lingüísticas dominantes en el estudio del significado durante el siglo XX. Los principios fundamentales promovidos por la lingüística cognitiva se presentaron con la intención de mostrar nuestra perspectiva sobre la naturaleza del lenguaje y su análisis en los diferentes estudios efectuados en la realización de la tesis doctoral. Así, hemos estudiado las relaciones léxico semánticas a partir de la presunción de que es el sujeto quien participa activamente en la consideración de complejas situaciones lingüísticas a partir de su propia competencia y en un contexto situado de uso. Desde el punto de vista de la metodología desarrollada en esta tesis doctoral nuestro estudios empíricos parten de esta consideración. Como se verá en la sección empírica, dichas aportaciones conceptuales toman lugar en las entrevistas sobre aspectos complejos del léxico y en el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura y del aprendizaje del léxico.

En este capítulo también hemos especificado las relaciones semántico-léxicas a las que nos referiremos en esta tesis doctoral y que han sido el objetivo de indagación en los diferentes estudios que se han llevado a cabo. Asimismo hemos aportado información evolutiva sobre estas relaciones para comprender aspectos relevantes en el proceso y para señalar la necesidad de abordar algunos de estos aspectos en las propuestas de enseñanza y aprendizaje que se integran en los estudios de investigación realizados.

Para continuar, pro seguiremos con algunas de las evidencias empíricas en el estudio de la adquisición de las relaciones léxico semánticas. Así, en el siguiente capítulo daremos información sobre aspectos de carácter evolutivo que ponen en

interdependencia mecanismos lingüísticos y cognitivos en el aprendizaje, uso y comprensión de las relaciones semánticas léxicas estudiadas.

Capítulo 2: Evidencias empíricas en el estudio de las relaciones semántico-léxicas

2.1. Introducción

En este capítulo presentaremos algunas de las evidencias empíricas más relevantes en la investigación sobre las relaciones semántico-léxicas. Los criterios que hemos tenido en cuenta en su selección han sido el énfasis evolutivo en las edades de los participantes, básicamente niños entre los 4 y 7 años, y en la consideración del lenguaje escrito en algunos de los estudios y el carácter educativo. Se ha estructurado el capítulo en relación con cada una de las relaciones semántico-léxicas y por tanto la presentación de las evidencias se realiza de la siguiente manera:

Evidencias en el estudio de la sinonimia.

Evidencias en el estudio de la homonimia.

Evidencias en el estudio de la antonimia y contrarios.

Evidencias en el estudio de la hiperonimia.

2.2. Evidencias en el estudio de la sinonimia

Como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, desde varias perspectivas lingüísticas y desde la adquisición del lenguaje se ha considerado que la sinonimia absoluta, tal como se conoce desde una perspectiva formal y estructuralista, no tiene cabida en el uso de los hablantes (Clark, 1993; Croft y Cruse, 2008; Cuenca y Hilferty, 1999; Murphy, 2003). Por ejemplo, desde una perspectiva cognitiva y funcional el significado entre dos sinónimos diferiría como si fueran dos ejemplares en la designación de un fenómeno, objeto o referencia. Se defiende que, en el plano pragmático, la sinonimia no ocurre dado que los hablantes esperan un significado diferente para cada forma lingüística (Clark, 1993). Esta es la razón por la que

algunos lingüistas utilizan el término “para-sinonimia” para señalar el carácter aproximativo de la sinonimia (o también “cuasi sinónimos”) de acuerdo a la perspectiva del hablante (Lyons, 1984).

Recordando una definición clásica de la sinonimia, las palabras sinónimas tienen el mismo significado y diferentes formas significantes (Lehmann y Martin-Berthet, 2000). Desde esa perspectiva, la sinonimia implica entradas léxicas sobre un plano paradigmático que pueden ser intercambiables porque preservan una relación de equivalencia dentro de la misma categoría gramatical y difieren sólo en la forma lingüística. Para el estructuralismo, desde el punto de vista pragmático y en correspondencia con la práctica intuitiva de los hablantes, es plausible emplear palabras en equivalencia dependiendo de ciertas variables situacionales. Sin embargo, Clark (1993) argumenta que muchos sinónimos son “aparentes” puesto que algunos marcan diferencias en términos de dialecto, en términos de registro y otros difieren en la connotación o en la colocación. Por su parte, Markman (1989) discute esta posición de Clark (1972) al alegar que los hechos lingüísticos no son necesariamente hechos psicológicos ya que los hablantes pueden usar un par de sinónimos de base dialectal como si fueran verdaderos sinónimos, sin tener en cuenta esa diferencia dialectal.

A pesar de la contundencia de los argumentos sobre la relatividad de la sinonimia, esta situación lingüística continúa indagándose en estudios de adquisición del lenguaje en relación con los procesos cognitivos. Algunos estudios en lengua inglesa han indagado la aceptación de esa equivalencia en edades preescolares asociándola a la aparición de ciertas habilidades metacognitivas (Doherty, 2002; Doherty y Perner, 1998; Perner, Stummer, Sprung, y Doherty, 2002) y al lenguaje

escrito (Apperly y Robinson, 2002). En lengua francesa la sinonimia ha sido explorada en los estudios sobre enseñanza de segundas lenguas desde una nueva perspectiva que considera el aprendizaje del léxico como el aspecto fundamental para desarrollar la competencia lingüística (Duvignau, 2005). A continuación analizaremos dos de estos estudios que enfatizan la comprensión de la sinonimia en relación con aspectos metarrepresentacionales y con el lenguaje escrito (Apperly y Robinson, 2002; Doherty y Perner, 1998).

En el estudio Doherty y Perner (1998) se proporcionaron evidencias empíricas que vinculan los resultados de la tarea clásica de la falsa creencia (tarea clásica que evalúa aspectos de la teoría de la mente) con la aceptación de la equivalencia de dos términos sinónimos. En concreto, en sus estudios experimentales con niños preescolares de entre 3 y 5 años, los autores hallaron relación entre la aceptación de la sinonimia y la comprensión sobre los estados mentales propios y ajenos en la consideración del punto de vista del otro (“lo que se ve” y “lo que se cree” en la tarea de falsa creencia). En los argumentos de este estudio la sinonimia en su definición clásica (relación semántica entre dos formas y un mismo significado) estaría en analogía con la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas (o teoría de la mente). Esta relación emerge dado que la teoría de la mente relaciona la posibilidad de dos perspectivas distintas para abordar un estado de hechos. Según estos autores, el desarrollo de las habilidades de comprensión de la sinonimia y la teoría de la mente coincidirían en el momento evolutivo de aparición dentro del desarrollo infantil. De forma añadida sostienen que estos dos tipos de habilidades constituirían casos de representación mental. Doherty y Perner (1998) afirmaron que la teoría de la mente y la conciencia metalingüística no son equivalentes, sino que se

fundamentan en una base conceptual común: un mismo estado de hechos puede representarse de diversas maneras y desde distintas perspectivas. Es decir, una base común entre la comprensión de que dos representaciones mentales diferentes pueden coincidir en un mismo estado de hechos y la comprensión de dos representaciones lingüísticas diferentes para una misma entidad. Estos autores también encontraron correlaciones con otras tareas de conciencia metalingüística como la homonimia (Doherty, 2002, 2004).

Por su parte, Apperly y Robinson (2002) se interesaron por los hallazgos de Doherty y Perner (1998) y ampliaron su estudio al incluir la comparación con una tarea de doble denominación y manipulación de etiquetas escritas, en un contexto experimental con objetos duales. El objeto dual era definido como un objeto con doble identidad: por ejemplo, una goma de borrar que tiene la apariencia de un dado. Trataron esta situación con niños preescolares de 4 y 5 años. Estudiaron la comprensión de representaciones mentales y conciencia metalingüística, como en la tarea de sinonimia de Doherty y Perner (1998). Constataron que los niños de su estudio no sabían leer de modo convencional la mayoría de palabras que se les presentó en una prueba de lectura. Aplicaron la tarea de *moving word* (desplazamiento de etiquetas escritas a través de los distintos referentes, original de Ferreiro (1984), y obtuvieron evidencias de la dificultad de los niños y niñas en esta tarea. En concreto, encontraron dificultad en lo que denominaron “coordinación de la función referencial y la función descriptiva de una palabra”. Esta falta de coordinación fue explicada por los autores en función de la aceptación de una etiqueta escrita para un objeto cuya identidad no coincidía con la etiqueta (sea el objeto con una o con doble identidad). Según los autores, los resultados demostraron

que los niños tuvieron dificultades puesto que aceptaron que la etiqueta <DADO> iba bien con el objeto goma de borrar estándar (que no era un dado) y en segunda instancia los niños rechazaron que la etiqueta <DADO> fuera bien con el objeto dado estándar. Los autores argumentaron que la tarea de *moving word* en presencia de un objeto dual ponía en conflicto al niño porque se trataba de una situación de confrontación de la función referencial y la función descriptiva de la palabra y que, por tanto, la conciencia metalingüística de las propiedades representacionales de las palabras en estas edades está todavía desarrollándose. Esto es lo contrario a lo que propusieron Doherty y Perner (1998), para quienes los niños experimentaban hacia los 4 años una evolución tanto en la aparición de las habilidades metarrepresentacionales como metalingüísticas. Para estos últimos autores, los sinónimos suponían la concreción de dos representaciones lingüísticas que se correspondían a un mismo estado de hechos y de aquí su analogía con las capacidades de la teoría de la mente. Para constatar estos hallazgos, Apperly y Robinson (2002) concretaron en su estudio la presencia de etiquetas escritas como “palabras” representacionales en la línea que Doherty y Perner consideraron los sinónimos.

A pesar de estas conclusiones de Apperly y Robinson (2002), de que las habilidades metalingüísticas entre los 4 y 5 años todavía no están consolidadas y que el niño tiene dificultades para “manipular” palabras escritas, sugieren que en el lenguaje cotidiano que los niños emplean suelen utilizar las mismas palabras en diferentes circunstancias sin presentar dificultades (como en el caso del uso de los sinónimos o términos de equivalencia). Además, afirman que en el lenguaje oral los niños ya usan palabras de manera exitosa para identificar un significado particular o

un aspecto del objeto, pero que no parece ser así en situaciones de presencia del lenguaje escrito, como en la tarea de *moving word*. Para explicarlo, los autores sugieren que en la tarea de *moving word* la palabra escrita es interpretada como un ejemplar de "palabra en sí misma", en razón de su materialidad gráfica y permanencia, y da visibilidad al hecho de que la etiqueta escrita se mueva entre una variedad de objetos. Sin embargo, sus explicaciones no tienen en cuenta las aportaciones de la psicogénesis de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), las cuales revelan que en las primeras edades los niños interpretan las etiquetas escritas como el "nombre de la cosa" (nombre de tipo genérico) sin una lectura convencional de dicha etiqueta, por lo que es plausible su aceptación en relación con el objeto al que se le asigne. Desde la perspectiva psicogenética este "intercambio" del *nombre* de la cosa a través de una etiqueta que se le asigna al referente explica las hipótesis del niño con relación a la conceptualización del sistema de escritura y no supondrían una dificultad en la conciencia metalingüística de las palabras. Especialmente si se tiene en cuenta que en el estudio de Apperly y Robinson (2002), la mayoría de niños no sabían leer de manera convencional.

Para Apperly y Robinson (2002) estaba en juego las funciones referencial y descriptiva de las etiquetas y la aceptación por parte de los niños de su estudio iría a demostrar la conciencia metalingüística. Pero lo que los autores no tuvieron en cuenta es que los niños aceptan doble denominación en función de razones pragmáticas contextuales, y eso no demuestra conciencia metalingüística ni capacidad de lectura. Si bien el caso de los objetos duales plantea conflictos al niño, eso no demuestra comprensión metalingüística de lo que las palabras refieren. Sin embargo, la novedad en estos ámbitos del estudio de Apperly y Robinson está en la comparación de tareas

de lenguaje oral y de lenguaje escrito y en la introducción de etiquetas escritas. Aunque encontramos ciertas ambigüedades en relación con el planteamiento de las tareas, a su concepción de lo escrito y a las relaciones del significado que se manejan.

El estudio de Apperly y Robinson (2002) es interesante para el análisis de las relaciones del significado porque indaga la relación establecida entre las habilidades metalingüísticas en contexto de lenguaje oral, las habilidades metarrepresentacionales y las habilidades de interpretación y manipulación de lo escrito en una situación que puede ser equivalente a la de sinonimia. En la sinonimia se marca una relación de significación que focaliza en la dualidad de la forma lingüística y no una relación de dualidad concretada por el objeto. Resulta evidente que las dificultades halladas en su investigación también podrían explicarse con el conocimiento del lenguaje escrito desde una perspectiva psicogenética, la conceptualización y competencia sobre las unidades de lo escrito (la *palabra-etiqueta* o nombre) que no son profundizadas. De hecho, llaman la atención sobre la necesaria revisión y profundización de sus hallazgos y la relación con la alfabetización.

2.3. Evidencias en el estudio de la homonimia

La ambigüedad en la lengua (por ejemplo, en la polisemia) ha sido un tema reconocido ampliamente entre lingüistas y psicólogos del desarrollo desde varias décadas. Los lingüistas han intentado modelos teóricos para representar su funcionamiento dentro del sistema lingüístico. Los psicólogos por su parte dan cuenta de cómo el niño enfrenta en su desarrollo las ocurrencias de ambigüedad y cómo aprende a operar con ellas. Un ejemplo de ambigüedad es la homonimia, ya que considerada desde un punto de vista cognitivo se plantea como una consecuencia

necesaria de la habilidad humana para pensar de manera flexible (Deane, 1988). Desde la lingüística se considera que su existencia rompe con el ideal de palabra que por definición evoca la relación *unidad* diferente - *significado* diferente (Blanche-Benveniste y Chervel, 1976). La palabra “homónimo” derivada del griego quiere decir “que tiene el mismo nombre” por lo que se trata de palabras que pueden pronunciarse de la misma manera (Catach, 1985). Es en este sentido que, según Blanche-Benveniste (2003), la homonimia considera diferentes palabras a manera de diferentes entradas en el diccionario (teniendo el mismo nombre se tienen diferentes significados), a diferencia de la polisemia en que los sentidos están histórica y etimológicamente relacionados. Sin embargo, el punto de vista del niño en pleno desarrollo lingüístico ha sido objeto de estudio más recientemente considerando si en efecto, se trata de una sola representación o se trata de dos nombres diferentes.

La ambigüedad de la homonimia tiende a resolverse en lo escrito a través de la diferenciación gráfica, aunque persisten los casos de homografía. Pero, en general la ambigüedad de los homónimos se produce más en oral que en escrito, ya que la ortografía tiende a aplicar el principio de diferenciación gráfica convirtiendo las palabras homónimas en heterográficas (Blanche-Benveniste y Chervel, 1976). De hecho, la ortografía se convierte en el instrumento para luchar contra el exceso de ambigüedad de la lengua. Los procedimientos de diferenciación consisten en notar con dígrafos, acentos, diacríticos o separaciones gráficas las palabras pronunciadas iguales pero con diferente significado. Al igual que en el sistema, este tipo de recurso a partir de lo gráfico puede estar presente en los niños pequeños para establecer diferenciaciones y resolver ocurrencias de homonimia que les causan conflicto.

Otro caso de ambigüedad está representado por la polisemia. Según Deane

(1988), ésta es una situación de ambigüedad léxica cercana a la homonimia y es también un fenómeno problemático cuando se considera estrictamente desde el punto de vista del significado. Sin embargo, la polisemia no ha requerido diferencias en lo ortográfico en comparación a la homonimia porque se trata de una situación de extensión de significado. La homonimia, por su parte, plantea diversidad en su definición si se considera solamente la realización oral de los elementos involucrados, si se considera su realización escrita, o si se consideran ambas. Si consideramos lo escrito, la homografía es el caso en donde dos palabras tienen la misma escritura con diferente significado y posibilidad de diferenciación en la pronunciación (Cruse, 1986; Klepousniotou, 2002; Lyons, 1977). La polisemia parece estar en el límite entre semejanza de los significados y distinción a través de una misma forma. En cambio, la homonimia claramente difiere de esta situación porque supone la existencia de dos significados que no coinciden. A pesar de que fenómenos como la polisemia fueron estudiados y apuntados hace tiempo (por ejemplo, Bréal, 1896, citado por Deane, 1988) ha sido casi imposible acomodarla dentro de las teorías estructurales del lenguaje (Deane, 1988).

La investigación reciente en psicología ha intentado responder diversas cuestiones a esta temática: ¿tienen los niños preescolares la habilidad metalingüística para identificar pares de homónimos?, ¿tienen o no dificultad con la interpretación de homonimia?, ¿qué es necesario para representar la relación entre palabras y sus referentes?, ¿cuáles son los recursos para comprender e interpretar situaciones de homonimia?, ¿realizan intentos de diferenciación en el significado para resolver la ambigüedad?, ¿las diferenciaciones están puestas en relación con el significado o

también con la forma?, en particular, con la forma gráfica, ¿cuáles son las respuestas de los niños?

Para responder a estos cuestionamientos se ha invocado principios cognitivos como el de mutua exclusividad (*mutual exclusivity* referido por Markman, 1989), el principio de correspondencia *uno-a-uno* (Slobin, 1973), el principio de nombre nuevo-categoría sin nombre (*novel name-nameless category* N3C) y el principio de contraste (Clark, 1987; Hollich *et al.*, 2000). La mutua exclusividad refiere a la restricción para aprender un nombre nuevo para un objeto nuevo, principio que es superado en los casos de niños bilingües quienes aceptan dos nombres para un mismo objeto provenientes de diferentes lenguas (Au y Glusman, 1990). El principio de correspondencia *uno-a-uno* reposaría en este mismo fundamento. Como se abordó en el capítulo anterior, estas teorías han explicado el aprendizaje de vocabulario antes de los 4 años pero considerando un contexto puramente oral. Una ampliación a esta perspectiva es la aportación de la socio-pragmática (Bloom, 2000; Tomasello, 2000), que enfatiza las interacciones sociales como fundamentales para este aprendizaje. Además de incorporar las interacciones sociales, otros autores (Mazzocco, Myers, Thompson, y Desai, 2003) reclaman la consideración del contexto de la escritura dado que las dificultades con los homónimos continúan durante la escolaridad.

Ahora bien, las respuestas empíricas que han abordado los cuestionamientos citados más arriba conforman un conjunto importante de estudios en psicología del desarrollo. Los estudios de Backscheider y Gelman (1995) y Peters y Zaidel (1980) confirmaron que los niños, alrededor de los 4 años, tienen la habilidad metalingüística para identificar pares homónimos a través de consignas en las que se requiere un conocimiento metalingüístico importante sobre la relación entre palabras y referentes.

A partir de los datos de Campbell y Bowe (1977) se evidencia que de los 3 a los 5 años los niños hacen interpretaciones literales de homónimos, a pesar de que a los 4 años empiezan a dar evidencias de que comprenden la relación lingüística que suponen los homónimos: dos referentes que contrastan en significado están apareados con una sola palabra (Doherty, 2000).

En estudios posteriores se ha considerado el nivel de vocabulario como un factor relevante para la comprensión de la homonimia como también una relación fundamental con la comprensión de la falsa creencia y la comprensión de sinonimia (Doherty, 2000, 2002; Doherty y Perner, 1998). En estos estudios, los autores proponen que la edad y el incremento del vocabulario no son factores explicativos sino la asociación con la comprensión de los estados mentales. Con relación a la interpretación de homónimos, Beveridge y Marsh (1991); Doherty (2000); Mazzocco (1997); y Mazzocco *et al.*, (2003) pusieron de relieve la dificultad de los niños preescolares. Una explicación que ha sido expuesta para entender esta dificultad es la utilización por parte de los niños del principio de correspondencia *uno-a-uno* en pleno aprendizaje de vocabulario. Ante la incompreensión de la relación forma lingüística-significado, una solución viable que supone esta restricción al problema de ambigüedad es hacer corresponder a cada significado una forma distinta.

Según Doherty (2000) los niños aún no dispondrían antes de los 4 años de la conciencia metalingüística necesaria para representar la relación entre palabras y sus referentes, pero considera que es posible que los niños tengan la conciencia metalingüística necesaria para elaborar explicaciones simplificadas de que las palabras y sus referentes reposan en una relación *uno-a-uno* y así restringir la posibilidad de homonimia.

En general, a partir de estos estudios se comprueba que la homonimia empezaría a desarrollarse entre las edades de 3 y 4 años y se discute que la razón de la dificultad en comprenderla no reposaría en la falta de vocabulario, es decir, en conocer un par homónimo. A pesar de su aportación, estos estudios han dirigido experimentos controlados a través de consignas artificiosas y uso de material ostensible de la relación de homonimia, lo que no es representativo de las situaciones lingüísticas cotidianas. Por ejemplo, la consigna del estudio de Peters y Zaidel (1980) fue *“encontrar dos figuras que suenen igual pero signifiquen diferentes cosas”* ofreciéndoles muchas ayudas a los niños para encontrarlas. En el estudio de Bakscheider y Gelman (1995) se usó la consigna todavía más sencilla *“esto es un X ¿puedes encontrar otro X?”* (en la tarea de identificación). Aunque en estos estudios los autores encontraron que los niños preescolares reconocen que los homónimos comparten un nombre y no el referente, las situaciones comunicativas reales plantearían un grado de dificultad mayor según lo discutido por Doherty (2002),

Por su parte, Casenhiser (2005) describió la dificultad que los niños preescolares de 4 años tienen en la resolución de tareas de homonimia explicitando la relevancia del contexto para comprender e interpretar situaciones de homonimia. Exploró la aceptación por parte de los niños de palabras que no tienen sentido para significados nuevos y la aceptación de palabras conocidas para significados diferentes y no relacionados. En este último tipo de tarea, los niños encontraron más dificultades que en la primera. Igualmente Beveridge y Marsh (1991) demostraron que el contexto tiene un efecto positivo sobre la interpretación del significado de los homónimos por parte del niño. En su estudio observaron que los niños muestran una preferencia por el significado del "primer" homónimo sobre el segundo demostrando el efecto del

contexto para hacer corresponder correctamente el significado del segundo homónimo. De acuerdo con los hallazgos de estos autores, también en una situación cotidiana de homonimia, el hablante tiene que extraer el significado a partir del contexto particular de aplicación y nunca considerando la forma en sí misma y de manera aislada para interpretarlo exitosamente. Mazzocco (1997) introduce palabras pseudohomónimas (palabras conocidas que substituyen a otras en el contexto de una historia pero que no son verdaderos homónimos) en su estudio de homonimia para averiguar si los niños preescolares tenían más éxito para identificar este tipo de palabras o palabras que no tienen sentido como potenciales homónimos. En los resultados se apreció que la interpretación de un homónimo parece basarse en las nociones previas de lo que significa una palabra más que en el contexto en el que oyen esa palabra. Sin embargo, diversos autores discuten que al utilizar pseudohomónimos no se esté explorando la homonimia propiamente dicha y que incluso este tipo de palabras funcionan más bien como sinónimos.

Además de apuntar la importancia del contexto lingüístico en la desambiguación del significado de los homónimos, Casenhiser (2005) intentó determinar si para los niños era difícil aprender homónimos como fenómeno particular dentro del proceso de aprendizaje del léxico. Los resultados indicaron que cuando los niños encuentran un elemento léxico para el cual ya tienen un significado establecido prefieren ese significado rechazando la homonimia. Incluso cuando existe evidencia que indica que un significado diferente es apropiado. El contexto sintáctico resultó más favorecedor para orientar al niño que un nuevo significado se requiere para una correcta interpretación. A partir de estos resultados no se sugirió, por tanto, que los niños sean incapaces de aprender homónimos, sino que la tarea de determinar

que un nuevo significado es apropiado para una palabra conocida adiciona un grado de dificultad que los niños no encuentran cuando aprenden palabras que no son homónimas. Es importante destacar que a través de este estudio se confirma que desde el punto de vista psicológico la situación de homonimia es particular y conlleva relaciones semánticas complejas que el niño ha de resolver gracias a la participación de diversos factores: contexto lingüístico, conocimiento de vocabulario, frecuencia de las situaciones que comportan este fenómeno lingüístico y otros como la sinonimia y la polisemia.

La dificultad para interpretar homónimos sigue siendo reportada en niños escolares entre 7 y 8 años (Mazzocco *et al.*, 2003). En su estudio, los niños escuchaban una historia y tenían que señalar la ilustración para cada palabra homónima “clave” que aparecía y después se exploraba si ellos recordaban estas palabras. Los niños que recordaron un homónimo como palabra clave interpretaron literalmente el homónimo en comparación a los niños que no recordaron la palabra clave, mostrando claramente la dificultad para interpretar homónimos. Aunque su estudio no permitió unas explicaciones claras sobre la dificultad persistente en la interpretación de homonimia en niños escolares se encontró que factores metacognitivos básicos como la atención selectiva eran relevantes en sus interpretaciones y que la dependencia del contexto es necesaria pero no suficiente para hacer interpretaciones correctas. Mazzocco *et al.*, (2003) apuntan como una limitación en su estudio el no considerar el efecto de la ortografía en la identificación e interpretación de la homonimia durante la lectura de los estímulos utilizados puesto que este efecto ha sido estudiado con adultos lectores (Van Orden, 1987 citado por Mazzocco *et al.*, 2003). Los autores discuten el hecho de que los niños en cursos

escolares superiores tienen unos niveles de lectura muy variados y por ello no manipularon experimentalmente la comparación oral vs. escrito con similares o diferentes escrituras.

A diferencia de la lingüística, que considera el papel de la ortografía como mecanismo de diferenciación de la homonimia, la psicología del desarrollo ha estudiado prioritariamente los homónimos en el contexto del lenguaje oral y en niños monolingües. Queda, por tanto, la cuestión del papel de la escritura en el desarrollo de la comprensión de la ambigüedad creada por la situación de tener el mismo nombre para dos referentes. Esta situación se puede extender a otras de potencial ambigüedad, como la coincidencia del nombre entre dos lenguas diferentes (que algunos autores consideran una situación de cognados, o *cognates* en inglés). En el caso de las lenguas de la misma familia, como en las lenguas románicas, hay muchos ejemplos de identidad, algunos de ellos son “falsos amigos” (es decir, ocurrencias similares de forma a través de las lenguas pero que no coinciden en significado), otros derivan de la misma raíz y comparten significado. También entre lenguas las ortografías suelen recurrir a mecanismos de diferenciación, pero en algunos casos hay coincidencia de forma y de significado, en oral y en escrito.

La incidencia de lo escrito en estas situaciones ha sido apuntada sutilmente en estudios lingüísticos y del desarrollo. Suzuki (1977) ya planteaba una relación intrincada entre lenguaje y escritura remitiendo al fenómeno de la homonimia como un tipo de ocurrencia lingüística que es modificado en la mayoría de los casos por la escritura como una resolución a la ambigüedad del lenguaje. Con posterioridad Mazzocco *et al.*, (2003), como se dijo anteriormente, también sugirieron la importancia de considerar en futuros estudios el efecto de la ortografía en la

identificación e interpretación de la homonimia. Por su parte, Vaca (1998) partiendo de los estudios previos de psicogenética de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) realizó un estudio con niños de habla española y francesa encontrando que en ambas lenguas los niños proponían diferenciaciones a través de la ortografía para resolver el problema de la ambigüedad de la homonimia. Teberosky (1999) realizó un estudio con niños bilingües de español y catalán explorando los fenómenos de coincidencia entre lenguas revelando hallazgos importantes de diferenciación gráfica.

En su estudio comparativo entre niños francófonos y niños hispanófonos entre 8 y 10 años, Vaca (1998) analizó las estrategias, recursos, criterios que utilizan al escribir pares de homófonos. Los resultados evidenciaron respuestas de escrituras idénticas de los pares de homófonos hasta escrituras diferenciadas. Los niños produjeron incluso escrituras inventadas para palabras gráficas que no existen en español (por ejemplo, *yama/llama*) utilizando varios recursos, existentes e inexistentes en la lengua (por ejemplo, dobles eses, uso de combinaciones *yh*) o acentos gráficos como marca diferenciadora (por ejemplo, *lláma, llama, llamá*). Además, introdujeron co-texto para especificar la significación de las palabras (por ejemplo, en el par homófono *casa/caza*, los niños escribieron <se casa>). Las escrituras indiferenciadas fueron raras en estos resultados. Vaca (1998) relacionó estos resultados con el tipo de conceptualización que los niños tienen de la escritura. Niños con una conceptualización fonográfica escribieron palabras idénticas, porque son idénticas desde el punto de vista fonológico. Los niños que produjeron escrituras diferenciadas tenían una conceptualización cambiante: o bien se centraban en la sonoridad de las palabras, o bien en la significación. Este autor concluye que los niños aplicaron principios de diferenciación al encontrar o inventar medios gráficos para

ello siendo más o menos coherentes con un principio fonográfico de la escritura. Vaca (1998) también comparó las dos lenguas mostrando que en francés y en español los niños produjeron la misma sistematización de respuestas.

Siguiendo los presupuestos de las investigaciones del desarrollo del lenguaje y los estudios sobre niños bilingües, Teberosky (1999) estudió niños preescolares de 4 años y medio a 6 años con diferentes niveles de conceptualización de escritura intentando esclarecer si ellos asumían que cada palabra debe tener una forma escrita distinta o aceptaban la duplicación en el caso de los homónimos. Los niños de sus estudios eran bilingües de lenguas con la misma raíz románica (catalán/castellano) en las cuales algunos nombres coinciden (por ejemplo, nombres de animales) en escritura y en pronunciación. Encontró que cuando los animales tienen diferentes nombres, los niños claramente superaron las restricciones en términos de mutua exclusividad, tal y como lo apuntó Au y Glusman (1990), pero cuando se enfrentaban a nombres de animales que coincidían en las dos lenguas, los niños no aceptaron escribir el mismo nombre, incluso en niveles de escritura en el período alfabético. Los niños produjeron soluciones de diferenciación gráficas a este conflicto, escribieron en letra cursiva para una lengua y en letra de imprenta para la otra, usaron más letras o cambiaron el orden de las letras para producir una diferenciación gráfica. Teberosky (1999) concluyó que probablemente niños monolingües y bilingües rechacen la homografía porque piensan las palabras escritas como “formas” o como “nombres” de los objetos referidos, y no solamente como “sonidos”.

2.4. Evidencias en el estudio de la antonimia y los contrarios

Como ya hemos referido brevemente en el primer capítulo, la antonimia también ha sido objeto de revisión en su definición y naturaleza desde la lingüística y retomada en los estudios de adquisición como también en el campo educativo. Se mencionó que, desde la lingüística cognitiva, Croft y Cruse (2008) sostienen que los contrarios no son solo una relación semántica entre ítems léxicos, sino que expresan una relación dinámica construida cognitivamente por los hablantes, y por tanto éstos se organizan según unas dimensiones conceptuales teniendo en cuenta la experiencia de los sujetos. Ya la visión más clásica de Lyons (1977) considera las propiedades y relaciones del espacio y tiempo, de movimiento de los objetos y de acciones del sujeto, de procesos y posturas, y de valores cuantitativos y cualitativos y categoriales del mundo como dimensiones que ayudaban a organizar los contrarios. Por su parte, Paradis y Willners (2011) entienden los contrarios como un fenómeno de contraste binario común en todos los tipos de modalidades comunicativas y registros, tanto escritos como hablados. Para estas autoras el contraste binario es un principio extremadamente poderoso en la organización de la percepción y la cognición, y además, una herramienta eficiente en la argumentación, la narración, la explicación y la descripción.

Las palabras contrarias o antónimos denotan relaciones de oposición que exigen al hablante considerar conceptualmente la posibilidad de dos aspectos diferentes, pero a la vez interdependientes. Por ejemplo, *largo* sólo puede ser considerado si se tiene en cuenta el contraste efectivo con su par contrario *corto* dentro de la dimensión conceptual de longitud. Esta particularidad de “oposición e interdependencia” ha generado gran interés en el campo de la lingüística y de la psicolingüística.

Desde la adquisición del lenguaje se ha mostrado que los contrarios ayudan al niño pequeño en la comprensión del lenguaje del adulto. Por ejemplo, Clark (1993) propone el principio de *contraste léxico* como una fuente de información para entender la intención comunicativa de los adultos, contexto en que los niños asumen para cada forma oral un significado diferente. En el caso de los contrarios, el niño descarta que *largo* y *corto* sean lo mismo pero crea a la vez una representación conceptual de interdependencia de esos dos estados. Así, la producción de contrarios por parte del adulto en una situación comunicativa ayuda al niño a comprender formas referenciales y ver cómo se relacionan. Tomasello (2003) abunda en la argumentación, encontrando que los contrarios ayudan al niño en la identificación de los referentes, en la especificación y en la extensión del significado de las palabras.

Otros autores también han señalado la precocidad de la comprensión de las relaciones de contrarios. Por ejemplo, Kagan (1984) afirma que los niños no tienen que ser enseñados explícitamente sobre los contrarios, sino que parecen esperar encontrarlos. Los estudios de Carey (1978) y Murphy y Andrew (1993) demuestran también que los niños entienden la polaridad de los adjetivos desde edades tempranas y que los pares de términos antónimos se aprenden rápidamente.

En cuanto a la producción, Clark (1972) demostró que antes de aprender el significado de las palabras los niños de entre 4 y 5 años, en un juego de palabras, ya muestran habilidades de decir contrarios. Asimismo, Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988) mostraron que niños de 4 y 5 años en una situación de juego respondieron mayoritariamente con contrarios cuando se le pedía “decir algo al revés”. Clark, Carpenter y Deutsch (1995) encontraron que desde los 4 años los niños pueden expresar funciones semánticas de negar o corregir una acción por medio de contrarios.

De una manera más incipiente, se ha visto que incluso cuando los niños todavía no mantienen en su léxico una pareja de contrarios pueden incluir la negación a manera de precursor de uno de los pares de contrarios (*caliente / no caliente*). Paradis y Willners (2006) interpretan la negación como una marca incipiente y previa a la adquisición de los contrarios léxicos (por ejemplo, “*no caliente*” interpretado como *está frío*).

Por otra parte, varios autores han señalado el papel relevante de los contrarios en el *input* del lenguaje que los adultos dirigen a los niños, como también en la estructuración de sus ideas y del discurso incluso desde la edad de los 2 años (Jones, 2002; Jones y Murphy, 2005). Además de frecuentes en el uso de los adultos en la conversación cotidiana, los contrarios también aparecen en los juegos verbales y canciones, en los cuentos y en las retahílas (Murphy y Jones, 2008).

El estudio de Shpresa (2014) indaga el rol y la función de los antónimos en el lenguaje destacando -como lo hace Cruse (1986)- que la antonimia es la relación semántico-léxica con más poder dentro de estas relaciones y, como tal, se usa para expresar una oposición binaria en todas las modalidades y registros de comunicación tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Shpresa (2014) insiste en la relevancia de los antónimos en diferentes áreas de estudio como la psicología, psicolingüística y adquisición del lenguaje infantil y asimismo discute la función de los antónimos en el área de la lexicografía y en la literatura. Asimismo, subraya que el proceso de aparición de los contrarios es temprana, defendiendo que este tipo de palabras se aprende en pareja lo que está relacionado con lo que Lyons llamó “la tendencia a la dicotomía”. La autora señala que los antónimos se encuentran presentes en la vida cotidiana y por tanto son parte esencial de la comunicación en diferentes

circunstancias. Apunta a que son útiles en herramientas concretas como los diccionarios, los libros de texto, el lenguaje literario, la ficción, el arte visual, los signos e iconos puesto que los antónimos se usan para diferenciar significados de enunciados y sus estructuras son un recurso de un nuevo medio de comunicación.

Como podemos ver, la precocidad en la comprensión y producción de los contrarios ha sido robustamente demostrada en estudios lingüísticos y evolutivos atendiendo a un carácter más bien sintagmático de aparición, es decir, enfatizando en la presencia de contrarios en el discurso cotidiano, en una mención de uso en las locuciones como *“esto no está ni frío ni caliente”*, *“se ha de subir y después bajar”*. Sin embargo, algunos autores han proclamado el carácter paradigmático de los contrarios al aludir a que es una unidad aislable en el discurso y puede constituir una representación aislada y potencialmente “emparejada” con otra realización lingüística: *largo/corto*. Forman así un conjunto de ítems lexicales en pareja que se disponen en listas propias del sistema estructural de la lengua. Esta potencialidad de organización en un eje paradigmático aumenta la atención sobre la unidad diádica en sí misma e implica una ayuda lingüística en el aprendizaje de vocabulario y la evolución de la capacidad metalingüística.

Recordemos que Nelson (1977) encontró que este cambio de preferencia a respuestas paradigmáticas se daba alrededor de los 5 ó 6 años y lo denominó “cambio sintagmático-paradigmático”, sugiriendo que la evolución en las respuestas de los niños demostraba un avance conceptual, que se explicaba por factores evolutivos de la cognición. Otros autores, como Cronin (2002) y Watson (1995) en cambio, han invocado la influencia de factores metalingüísticos y de aprendizaje del lenguaje escrito en el cambio sintagmático-paradigmático. Por ejemplo, Cronin (2002)

encuentra relaciones significativas entre el nivel de lectura y las respuestas paradigmáticas de los niños, con independencia de su edad mental y cronológica, argumentando que el aprendizaje de la lectura y escritura promueven el cambio lingüístico y conceptual. Con este argumento se demuestra que los contrarios pueden constituir también respuestas avanzadas en el plano paradigmático cuando se produce una lista exhaustiva, por ejemplo en tareas complejas de inventarios de vocabulario alrededor de los 6 años, y que ello coincide con el aprendizaje del lenguaje escrito.

En conclusión, las aportaciones lingüísticas y psicolingüísticas indican el caso de los contrarios como una de las más robustas relaciones léxico-semánticas en la organización del vocabulario y en la organización del discurso (Croft y Cruise, 2008; Cruse, 1986; Fellbaum, 1995; Jones, 2002; Muehleisen, 1997; Murphy, 2003). En el nivel léxico, el niño refuerza la asociación entre las dos formas de contrarios, en el semántico aprende las diferencias mínimas relevantes y a nivel conceptual usa categorías de oposición que organizan el mundo en dicotomías del tipo “cosas buenas y cosas malas”, “cosas grandes y cosas pequeñas” (Murphy y Jones, 2008). Con relación al avance conceptual, LLach y De Ribot (2010) encontraron que los niños entre 5 y 6 años prefieren de manera mayoritaria los contrarios en comparación con los adultos cuando se les plantea una tarea de elección entre diferentes estímulos graduados de mayor a menor oposición. El hallazgo se interpretó como un indicador de progreso en el aprendizaje conceptual debido a que los contrarios potencian el contraste y la comparación.

Todos los argumentos anteriores llevan a considerar los contrarios como un dispositivo muy precoz en la organización léxica y como un mecanismo cognitivo primitivo (Cruse, 2010) puesto que los humanos mostramos una tendencia a

categorizar el mundo en contrastes dicotómicos (Lyons, 1977). En cambio, el argumento de la relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura da una explicación más tardía de la organización exhaustiva del vocabulario en términos paradigmáticos. Esta relación puede explicarse también a través de unas de las más primitivas funciones de la escritura: las listas escritas como un dispositivo que organiza y categoriza el conocimiento del mundo, desde las primeras escrituras sumerias. Tal como lo ha mostrado Goody (1977) las listas y el ejercicio paradigmático de hacer inventarios dentro de un dominio han sido un recurso propio de lo escrito. Recurso que, como otros autores sostienen, también juega un importante papel en el aprendizaje temprano del lenguaje escrito (Sepúlveda y Teberosky, 2008).

Aunque hay una aceptación general creciente de la relación recíproca entre vocabulario y aprendizaje inicial de lo escrito (Justice, Meier y Walpole, 2005; Sénéchal, 1997, 2006; Sénéchal y LeFevre, 2014), pocos son los estudios que aprovechan esta función específica de las listas escritas, así como tampoco los contrarios como contenido del aprendizaje de lo escrito.

2.5. Evidencias en el estudio de la hiperonimia

La consideración de la hiperonimia en los estudios de adquisición ha sido muy relevante desde la década de los 80 cuando se iniciaron con ímpetu la reflexión y el análisis del significado, su adquisición y comprensión. En concreto Nelson (1988), con sus estudios sobre la elaboración de significado, dió relevancia al proceso de categorización en el desarrollo del lenguaje como resultado del proceso de instauración referencial hacia lo simbólico. Para Nelson las relaciones de sentido que reflejan una organización de contraste paradigmático y que incluyen la hiponimia, la

sinonimia y la antonimia se basan en otras relaciones conceptuales que derivan del conocimiento sobre el mundo y el dominio de la categorización por parte del niño como lo son las relaciones taxonómicas de hiperonimia e hiponimia. En otras palabras, la elaboración del sentido se define en términos de todas aquellas relaciones que se mantienen entre las propias palabras (Nelson 1988, p.30).

La evolución de esas relaciones semántico-léxicas de hiperonimia e hiponimia tienen sus orígenes en la instauración de los procesos más incipientes en el desarrollo del lenguaje y la comunicación como lo son la función referencial y la categorización, configurando los elementos propios de conceptualización. En la consolidación referencial, Tomasello (2003) critica las perspectivas asociacionistas que hacen énfasis en los procesos de denominación y señalización por parte del adulto. Subraya que en la interacción entre niño y adulto lo que es indispensable por parte del niño es la segmentación del habla puesto que el adulto emite cadenas complejas de enunciados orales y no solo nombres como etiquetas aislables. Realizando estos intercambios complejos que van más allá de escuchar denominaciones y fijar los objetos referenciales, el niño aprende progresivamente a categorizar. La categorización es la segunda tarea en el aprendizaje de vocabulario y consiste en ampliar la extensión del uso de las etiquetas aprendidas y aprender nuevas para los mismos referentes de manera que se organicen en relaciones de primer y segundo nivel, unas que agrupan y otras que especifican los referentes. Así, *silla, sofá, banco, asiento* forman parte de la misma familia. La categorización es fundamental para el conocimiento conceptual y coloca al conocimiento de las palabras en relaciones jerárquicas (Teberosky, 2011).

Es durante la etapa preescolar cuando el niño aprende que algunos nombres se pueden categorizar como los animales o los objetos domésticos, pero no todos los nombres: aprende que hay nombres contables y discretos y nombres no contables, como el líquido y el peso. Así también entiende que no es lo mismo categorizar objetos que acciones o propiedades, como las que son expresadas por los verbos y los adjetivos (Teberosky, 2011).

Por tanto, el proceso de categorización permite percibir y conceptualizar el mundo. La hiperonimia es una de las relaciones más básicas y de pronta aparición gracias a los procesos de organización y categorización que permiten agrupar las diferentes entidades en una misma representación unitaria sobre la base de unas propiedades compartidas. Al inicio del proceso se trata de una conceptualización incipiente, porque el proceso mismo es una consecuencia del aprendizaje del lenguaje.

Por otro lado, el proceso de dar nombres a los objetos, personas, acciones comporta, como afirma Teberosky (2011), dos aspectos. Uno de ellos es la denominación o la relación de fijación referencial en el enunciado del tipo “X es el nombre de Y” o “X denomina un Y”; el otro aspecto hace referencia a la designación, o la relación entre el nombre ya codificado y la cosa con la que se relaciona, como en los enunciados “Y se dice X” “¿qué es un X?”. En esta relación, X es un nombre y Y es un objeto. Siguiendo a Teberosky (2011) en la denominación la relación va de Y a X y en la designación va de X a Y.

La designación y la denominación son dos aspectos necesarios en la elaboración de la categorización, porque se trata de dar nombres a las entidades y organizarlos en red a medida que estos procesos generan conceptualizaciones sobre las propias entidades. El niño no solo está rotulando los objetos sino que ha

comenzado a crear redes complejas de organización entre los conceptos que elabora a través del lenguaje y lo hace a partir de la interacción. En medio de ella, los niños designan objetos, acciones, entidades y dentro del discurso utilizan la denominación que ya está codificada en la lengua.

Teberosky (2011) concluye que es así como en la situación normal de habla la designación precede a la denominación. La designación es entonces un acto de discurso, mientras que la denominación está en forma de lista. Como hemos mencionado, Tomasello (2003) critica las concepciones que focalizan en las formas basadas en el señalamiento y etiquetaje en el aprendizaje de vocabulario pues radican en una forma pura de denominación alejada de la verdadera esencia de la producción discursiva y de la comunicación natural. Las aproximaciones centradas exclusivamente en la denominación, es decir del referente hacia la lengua, debilitan el proceso de crecimiento de la masa léxica, puesto que el léxico de una lengua está en el discurso y por ende en la interacción que ayuda a construir los nombres y los referentes propios de la lengua (Petiot, 1997 – citado por Teberosky, 2011).

Los textos discursivos proceden de un proceso de construcción desde la designación hacia la denominación y permiten que se hable en una misma situación de “perro”, “el animal”, “el cachorro”, “el can”, “el perrito” etc. Esta posibilidad, siguiendo a Reboul-Touré (2009) ofrece al crecimiento léxico que sea un tipo de juego de construcción de categorías más que una lista de palabras.

Es así como la naturaleza de la hiperonimia se explica a partir de la consideración de la categorización en el lenguaje y la coarticulación de los procesos de designación y denominación en el proceso de dar nombres, organizar, etiquetar y realizar taxonomías en la apropiación del léxico en red. Esta aproximación evolutiva

en la consideración de la hiperonimia nos lleva a pensar que en la adquisición y en el aprendizaje del léxico será relevante no separar los procesos de designación y denominación de otros aprendizajes del lenguaje como hablar, leer, escribir y a la vez, “no descuidar el vocabulario en la ocasión de estos aprendizajes” Teberosky (2011).

Estas consideraciones orientaron un estudio previo sobre la hiperonimia en el contexto del aprendizaje inicial del lenguaje escrito (Portilla y Teberosky, 2010) en el que se pretendía observar qué hacía un grupo de niños de preescolar cuando se les planteaba la compleja tarea de aprender el vocabulario de nombres de animales, escribirlos y organizarlos en el espacio gráfico de una tabla con columnas y filas. Para ello se diseñó una secuencia didáctica dentro del área de lengua en una clase de educación infantil de cinco años en el que se planteaba una propuesta infundada en el aprendizaje de la escritura y el vocabulario. La experiencia se incluyó en un proyecto más amplio de investigación basada en el diseño de secuencias didácticas en el aprendizaje del lenguaje escrito (Teberosky *et al.*, 2007).

Desde el punto de vista del proceso, las tareas de aprendizaje que se programaron eran actividades encadenadas que comenzaron con una lectura de un texto en voz alta por parte de la profesora, el reconocimiento de los nombres de animales (en el texto y en tarjetas escritas), la identificación de la relación con una ilustración de referencia, la organización de las ilustraciones en categorías (categorización en términos de “X es un Y”, por ejemplo, “el salmón es un pez”), una escritura de listas de nombres ya categorizados, la organización de un catálogo de listas de nombres e ilustraciones, la disposición de las listas de nombres bajo un hiperonímico y la elaboración de una tabla de doble entrada, con nombres, categorías hiperonímicas y atributos.

Desde el punto de vista del producto escrito los niños produjeron dos listas y una tabla de doble entrada: una lista tipo catálogo, una lista de nombres escritos en columna de un término y una tabla de doble entrada. Desde el punto de vista de la organización entre los niños, todas las tareas se realizan en grupo y de forma pública con exposición en las paredes de las listas como murales y con comentarios orales por parte de maestra y niños sobre el proceso de aprendizaje.

A partir de la lectura en voz alta los niños eran capaces de identificar los nombres en el texto, de extraerlos y de relacionarlos con las imágenes que se presentaban como material complementario. La maestra preguntaba sobre el texto para la identificación de la unidad lingüística “nombres de animales”. Con la introducción posterior de imágenes y de tarjetas escritas con los nombres, la maestra orientó el trabajo didáctico no sólo hacia el reconocimiento gráfico sino también hacia el lenguaje, en particular hacia un procedimiento complejo de “denominación” (a partir de cada imagen – los niños respondían a la cuestión de *¿qué es?*), de “designación” (partiendo de cada tarjeta escrita – respondían a la cuestión *¿cuál es un X?*), de “denominación superordinal” (sobre el conjunto de tarjetas respondían a *¿qué son todos juntos?*) y de “designación categorial” (a partir de las imágenes o de la escritura los niños respondían a la cuestión de *¿qué es un Y?*). Al exponer a los niños a estos procedimientos se garantiza la consideración de la doble vía en términos de denominación y designación y en términos de referencia a objetos (imágenes) o nombres o a tipos. Con las tarjetas escritas, la maestra orientó básicamente el trabajo de reconocimiento. Con las imágenes la maestra orientó el trabajo de denominación y apareamiento entre referente y nombre. Con el conjunto de imágenes orientó el

trabajo de denominación superordinal y, finalmente, sobre los textos, el trabajo de designación categorial.

En los productos escritos, los niños realizan categorizaciones incipientes a partir de la discusión grupal y mediada por la maestra. Luego de la primera categorización, con diferentes niveles de realización y después de un proceso de negociación de significados sobre el nombre de cada categoría, se llega finalmente a un modelo convencional de categorías.

Al inicio de la secuencia los niños manipularon principalmente imágenes de los animales para introducir la denominación y los hiperónimos. En cambio, en este momento final, los niños manipulan el dibujo como recurso para ilustrar la construcción conceptual que han elaborado sobre categorización de clases de animales, características relevantes y ejemplares pertenecientes a cada categoría. Estos formatos avanzados permiten trabajar la producción escrita en sintonía con los aprendizajes sobre el conocimiento del mundo a través de la categorización de los animales.

2.6. Síntesis

Hasta aquí hemos presentado algunas de las evidencias en la investigación sobre las relaciones semántico-léxicas que conforman el interés de esta tesis doctoral. Los estudios previos aquí presentados sirvieron como los principales referentes en la concreción de los objetivos desarrollados en esta tesis. En nuestro interés general por estudiar el lenguaje desde su realización oral y escrita nos acercamos a los estudios evolutivos de la comprensión de la sinonimia para comprender cómo los niños preescolares activan mecanismos lingüísticos y cognitivos en ese proceso (Apperly y

Robinson, 2002; Doherty, 2000, 2002; Doherty y Perner, 1998; Perner, Stummer, Sprung, y Doherty, 2002). Además, los estudios que concibieron la presencia de material escrito nos llevaron a concretar nuestros intereses desde una perspectiva constructivista y psicogenética de la escritura. Los estudios de Doherty (2002) y Doherty y Perner (1998) sobre sinonimia y homonimia consolidaron la perspectiva sobre la interdependencia de los procesos metalingüísticos y metacognitivos y la relevancia de estas relaciones semántico-léxicas como reveladoras de la competencia lingüística y cognitiva del niño. Estos estudios promovieron una mirada diferente de las relaciones semánticas desde el punto de vista evolutivo en la que nuestra cuestión principal era si en la consideración de los niños preescolares se trataba realmente de un sinónimo o de un homónimo.

Además de estos cuestionamientos iniciales nuestras expectativas de investigación también se proyectaron a la integración de principios evolutivos del lenguaje a propuestas de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, los estudios previos sobre contrarios (Jones, 2002; Jones y Murphy, 2005; LLach y De Ribot, 2010; Murphy y Jones, 2008) nos llevaron a consolidar las características evolutivas y lingüísticas de los contrarios y su potencial en el desarrollo del lenguaje general y su influencia en la categorización conceptual. De cierta manera, estos estudios promovieron nuestro interés por indagar procesos concernientes a su aprendizaje y enseñanza en el contexto del aula. El caso del estudio propio de hiperonimia (Portilla y Teberosky, 2010) nos permitió concretar propuestas en aula que tuvieron en cuenta de manera explícita la enseñanza y el aprendizaje de léxico considerando la propia competencia lingüística del niño y el momento evolutivo del aprendizaje del lenguaje escrito.

En el capítulo siguiente abordaremos de manera explícita los objetivos pretendidos en esta tesis doctoral no sin antes ofrecer los argumentos específicos sobre nuestra perspectiva en relación con la adquisición del léxico, el aprendizaje inicial de la escritura y su relación intrincada. Esta relación conlleva a mantener una concepción específica sobre la naturaleza del lenguaje desde una perspectiva que marca continuidad entre los procesos iniciales y una integración entre los diferentes niveles de análisis del lenguaje que denota su complejidad.

Capítulo 3: La adquisición del léxico y el aprendizaje inicial de la escritura

3.1. Introducción

En este capítulo se desarrollan argumentos a favor de un modelo de continuidad entre los diferentes mecanismos que explican el desarrollo del lenguaje inicial. Pero, al mismo tiempo, se señala el cambio o discontinuidad que el aprendizaje y uso de lo escrito produce en ese mismo desarrollo. Desde este modelo de continuidad y discontinuidad se defiende la integración entre las diferentes perspectivas que han abordado el aprendizaje del léxico. También se destaca la presencia e influencia del lenguaje escrito en el proceso evolutivo del niño en un doble sentido, como contexto propicio para la continuidad de adquisición del léxico y como medio de representación simbólica que crea un metalenguaje y un instrumento de análisis del lenguaje de tipo metalingüístico (Olson, 2009). De esta manera, en este apartado se presentan los siguientes temas:

La continuidad en el desarrollo del lenguaje.

La integración entre la adquisición del léxico y el desarrollo fonológico y gramatical.

Los principios organizadores en el aprendizaje del léxico.

La perspectiva evolutiva e histórica de la escritura.

Las relaciones recíprocas entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito en el aprendizaje y enseñanza del léxico.

La cuestión específica del significado y la influencia de lo escrito.

Objetivos e hipótesis de los estudios empíricos de la tesis.

3.2. La continuidad en el desarrollo del lenguaje

La adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la escritura y la lectura se han abordado desde diferentes posicionamientos teóricos y empíricos. Los estudios llevados a cabo en la década de los años 80 hicieron una clara distinción entre adquisición y aprendizaje. Se relacionó el conocimiento de las reglas explícitas con el aprendizaje y la actuación más espontánea con la adquisición (Fäcke, 2014; Krashen, 1981). De esta manera, los estudios se encaminaron por una parte hacia la adquisición del lenguaje oral y, por otra, hacia el aprendizaje de lo escrito, teniendo influencias diferentes en sus orígenes y disciplinas. Los estudios sobre adquisición del lenguaje siguieron investigaciones desde la lingüística y la psicología, mientras que los estudios del aprendizaje de lo escrito, en primera y en segunda lengua, estuvieron más relacionados con la pedagogía y los métodos de enseñanza.

Sin embargo, en los últimos años, la distinción entre conocimiento lingüístico y actuación se ha visto influida por el interés hacia la enseñanza de las segundas lenguas y la escolarización de grupos poblacionales inmigrados, dados los cambios demográficos producidos por los movimientos migratorios. Este énfasis ha conducido a un acercamiento académico, pedagógico y cultural entre lo oral y lo escrito con relación a las primeras y segundas lenguas. Es así como los cambios demográficos han motivado numerosos estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas, con actualizadas interpretaciones lingüísticas y psicopedagógicas (Fäcke, 2014), pero sin llegar a promover nuevas tendencias en el campo de la didáctica del lenguaje escrito en sentido pleno.

Dentro de los estudios sobre la adquisición encontramos, por ejemplo, la importancia dada al contexto lingüístico en la adquisición inicial del lenguaje, dando

un mayor énfasis a la influencia de los recursos lingüísticos ofrecidos por parte del adulto al niño, o lo que ha venido denominándose *input* lingüístico (Hoff, 2003). También, desde este tipo de estudios centrados en la adquisición, se ha dado importancia a la interacción entre diferentes modalidades del lenguaje (gestos, habla, signos) y al impacto que tiene en el desarrollo considerar un enfoque multimodal en la adquisición. Otro aspecto que se ha considerado es la integración de los diferentes niveles de la lengua (sintáctico, fonológico, morfológico, léxico-semántico) (Bates y Goodman, 1997) y que ha generado una visión integradora sobre la adquisición más que componencial de la lengua. Asimismo, algunos estudios han señalado el papel de las interacciones sociales en el proceso de adquisición (Tomasello, 2003).

En el contexto de la enseñanza de las segundas lenguas, donde desde hace unas décadas se ha insistido en que la enseñanza no se trata de un ámbito independiente de la lingüística ni de los contextos históricos o de los procesos psicológicos (Fäcke, 2014), también se ha dado especial relevancia a la influencia del *input* adulto y al léxico como un recurso decisivo en las diversas propuestas de enseñanza. En este campo de enseñanza de segundas lenguas se ha insistido, por ejemplo, en que el aprendiz reconozca la estructura interna del léxico y aprenda las palabras en contexto (Baralo, 2003; Nation, 2001; Schmitt, 2000).

En el caso de los estudios sobre la lengua escrita, se han planteado una cantidad importante de cuestiones de carácter metodológico (¿qué enseñar primero, a leer o a escribir? ¿cómo enseñar las letras? ¿cómo estimular la correspondencia fonográfica?) como también cuestiones alrededor de los aspectos relativos al “código”, básicamente aspectos fonológicos, morfológicos o de conocimiento de letras (por ejemplo, Fayol, 2014 o Foulin, 2005). También se han planteado

cuestiones más teóricas, como la discusión que en los últimos años se ha activado con relación al modelo de lectura que la reduce a dos factores principales: la decodificación y la comprensión lectora. Este modelo simple alcanzó una posición fuerte internacional en el campo de la investigación y la enseñanza de la lectura (Uppstad y Solheim, 2011). En el ámbito educativo, en las décadas de los 80 y 90 se impusieron dos posiciones polarizadas sobre los métodos de enseñanza que originaron un enfrentamiento o “guerra de lectura” entre los métodos fonéticos y los métodos de lenguaje integral (*whole language*) aunque ahora se intenta una posición de "alfabetización equilibrada" (Pressley, 2002).

A pesar de estos distintos caminos, en los últimos años varios autores se cuestionan la relación entre lo oral y lo escrito, la existencia y carácter de una interacción tanto en las primeras como en las segundas lenguas, así como si es posible la integración de lo oral y lo escrito en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Baralo, 1996; Tesch, 2014). De forma añadida, los estudios de carácter evolutivo del lenguaje han planteado una perspectiva de continuidad en el desarrollo del lenguaje entre lo oral y lo escrito, con una nueva mirada entre lo que se aprende y se adquiere y entre los procesos cognitivos, sociales y emocionales que convergen en las etapas iniciales del desarrollo y que determinan el establecimiento del sistema comunicativo y lingüístico del niño. Aunque estos modelos tienden a ser más explicativos del lenguaje oral y de los mecanismos que lo consolidan, se consideran también los aspectos fundamentales en el encuentro con el lenguaje escrito como un sistema de representación simbólica por medio del cual el niño sigue avanzando en su conocimiento del mundo y en sus capacidades metacognitivas y metalingüísticas.

Dentro de esta línea de integración podemos mencionar la propuesta de Shiel, Cregan, McGough y Archer (2012) en uno de los informes sobre resultados actuales de la investigación que tendrían que considerarse como indicadores en el currículum en Irlanda y en el desarrollo de la práctica educativa de la escuela Infantil y Primaria. Otra propuesta integradora es la de Hollich *et al.*, (2000) en la que proponen una serie de niveles que integran las diferentes teorías explicativas en el desarrollo del léxico con los dispositivos y mecanismos que cada perspectiva defiende. El informe de Shiel *et al.*, (2012) expone un modelo inspirado en las aportaciones clásicas de Halliday (1993) y Bruner (1999) y en él se destaca la relevancia de los contextos de desarrollo y de los aspectos que activan la búsqueda de significación en la comunicación por parte del niño en interacción con los adultos. Estos dispositivos no son sólo capacidades aisladas que cumplen un calendario madurativo de aparición, sino que se organizan en un entramado de factores internos y externos del sujeto en desarrollo atendiendo a condiciones biológicas, sociales y culturales.

El *input* que ofrece el adulto al niño no puede considerarse sin su efecto en el establecimiento de la intersubjetividad, la intencionalidad y la interpretación, como dispositivos iniciales del lenguaje durante el primer año de vida. Después de este primer año, y en el transcurso de los años preescolares, los autores del informe citan los estudios que delinear un dispositivo conceptual por el que el niño aumenta su experiencia con el lenguaje y reflexiona sobre ella. Con posterioridad, el encuentro con el discurso académico y el lenguaje descontextualizado del currículum escolar permite al niño la interpretación de los aspectos abstractos del significado (Shiel *et al.*, 2012).

Es así como en el desarrollo del lenguaje oral, Shiel *et al.*, (2012) subrayan la

importancia de una fase de resignificación del lenguaje en la experiencia referencial del niño gracias al conocimiento del mundo que paulatinamente se articula con el desarrollo de la categorización. Dicha categorización reflejará la organización del conocimiento proveniente de la experiencia infantil que se construye en un contexto específico a través de los dispositivos iniciales del lenguaje. Además de los procesos de categorización, la descontextualización del lenguaje promueve la búsqueda de significados más allá de los presentes y fortalece la capacidad infantil para referir a experiencias y a entidades no presentes en el contexto (Shiel *et al.*, 2012). La descontextualización del lenguaje que se da con el aprendizaje de lo escrito es un nuevo escenario que ayuda en la creación de significados que serán necesarios en la construcción de nuevos conocimientos y en la experiencia del niño con la educación escolar.

Por su parte, Halliday (1993) y Painter (1999) plantearon que en el establecimiento de la atención compartida y la descontextualización del lenguaje hay una dinámica de construcción y de intercambio de conocimiento, lo que mostraría una etapa más conceptual en el desarrollo del lenguaje y la capacidad del niño para compartir su propia experiencia. Bruner (1999) y Halliday (1993) agregaron que el uso descontextualizado del lenguaje es necesario para el acceso al lenguaje escrito y para cualquier tipo de construcción de conocimiento, lo que abre el camino para una perspectiva de continuidad en el plano evolutivo del lenguaje oral y escrito.

Ahora bien, además de los mecanismos más complejos de categorización y descontextualización, el lenguaje es portador de una carga de representación simbólica que impacta la conceptualización de la experiencia. Desde este punto de vista, Painter (1999) sugirió que un primer nivel de representación simbólica refiere a

un uso del lenguaje para comentar, recordar y reportar la experiencia del entorno a partir de un discurso directo que acompaña la acción y denomina el mundo circundante. Un segundo nivel, más interno, hace referencia al uso del lenguaje para reflexionar y mostrar conocimiento sobre la experiencia. Este es el caso por ejemplo del uso de verbos mentales (como en “pensaba que”, “ella sabía que”). Painter (1999) también recuerda que el segundo nivel más reflexivo y representacional del lenguaje se relaciona con los efectos del lenguaje escrito en la comprensión del niño en los primeros contactos con los textos en los que, como es esperado, las interpretaciones iniciales que hace el adulto hacen referencia a “*aquí dice..., aquí pone...*”. Con ello Painter ofrece un nuevo argumento de la continuidad evolutiva entre lenguaje oral y escrito.

Retomando la propuesta de Shiel *et al.*, (2012), que sigue los planteamientos de Halliday y expone tres planos decisivos en el desarrollo del lenguaje y en la búsqueda de significado, es evidente que en la construcción de significados en el plano interpersonal o intersubjetivo se activan los primeros dispositivos para la comprensión referencial. En un segundo plano más conceptual o ideativo, los niños construyen experiencias y reflexionan sobre ellas sumando la habilidad de categorización y de descontextualización del lenguaje. La descontextualización actúa como una forma de representación de significados y su aparición la promueve por el deseo del niño de iniciar comunicación con otros y expresar los significados. El plano más complejo de construcción de significado de tipo proposicional o textual, descrito por Shiel *et al.*, (2012), supone la instauración del lenguaje como medio para reflexionar en sí mismo. Despegar esta función proposicional requiere que el niño use el lenguaje como un sistema simbólico, sintáctico y conceptual para construir ideas

nuevas y “libres de contexto”. Con posterioridad estos autores proponen que el desarrollo narrativo, el lenguaje figurativo y el uso de la metáfora devienen de este uso más reflexivo y representacional del lenguaje.

La propuesta de Shiel *et al.*, (2012) sobre los tres planos fundamentales en la significación del lenguaje delinean una continuidad en los procesos de adquisición entre el lenguaje oral y el escrito, aunque lo escrito se aborda de manera sucinta y está inscrito en la etapa de escolarización infantil. En el siguiente apartado profundizaremos en esta perspectiva de continuidad en el desarrollo del lenguaje que Shiel *et al.*, (2012) defienden en un sentido más global del significado al tener en cuenta, por una parte la integración de los diferentes niveles del lenguaje en su desarrollo, la adquisición del significado como plataforma que activa el desarrollo integral del lenguaje y, por otra, las aportaciones del lenguaje escrito en estas adquisiciones. Desde una mirada de desarrollo, se sabe sin embargo que estos procesos evolutivos están sujetos a las diferencias individuales y que está influenciado por factores biológicos y ambientales, aspectos en los que no ahondaremos.

3.3. La integración entre la adquisición del léxico y el desarrollo fonológico y gramatical

Bates y Goodman (1997) han insistido en una estrecha relación entre el léxico y los aspectos fonológicos y gramaticales en el desarrollo del lenguaje. Según estas autoras, los estudios sobre adquisición del lenguaje muestran que la evolución de la gramática y el desarrollo fonológico son altamente dependientes del tamaño del vocabulario.

En lo que respecta a la relación entre desarrollo fonológico y desarrollo léxico, hay evidencia de una continuidad entre los sonidos del balbuceo y las primeras palabras (Bates y Goodman, 1997). Estos sonidos tienden a ser predominantes en las palabras significativas. La preferencia de ciertos fonemas indica que el desarrollo fonológico y léxico interactúan de manera bidireccional, logrando que las primeras palabras actúen como propulsoras del desarrollo fonológico. Se sabe que la producción del lenguaje se inicia con el balbuceo hacia los 3 ó 4 meses, le siguen las combinaciones vocálicas y consonánticas entre los 6 y 12 meses y que el habla significativa suele emerger entre los 10 y 12 meses. Después de esta etapa, muchos niños tardan semanas o meses en producir una *palabra-frase*. Al principio este ritmo de vocabulario crece muy lentamente, pero luego hay una aceleración en el crecimiento que algunos estiman hacia los 16 y 20 meses. Entre los 18 y los 20 meses suelen aparecer las primeras combinaciones entre palabras, aunque al principio estas combinaciones son de ‘habla telegráfica’. Algunos niños, hacia los 24 y 30 meses, muestran un segundo “arranque” con la producción de morfosintaxis derivada de las posibilidades que proporciona el avance fonológico y la masa léxica que se ha acumulado. La interacción entre los aspectos del léxico y el desarrollo gramatical se caracteriza por el pasaje de los sonidos a las palabras y a la gramática principalmente entre los 8 y los 30 meses de edad. Este proceso de continuidad entre léxico y gramática se da por una precedencia de la comprensión sobre la producción y una cierta coincidencia en la producción entre las primeras palabras y la gramática (Bates y Goodman, 1997).

Es así como entre los tres y los tres años y medio, muchos niños con un desarrollo típico del lenguaje tienen un dominio básico de las estructuras

morfológicas y sintácticas de su lenguaje y sigue evolucionando, a partir de su propia experiencia, el *input* recibido por el adulto y el encuentro con contextos diferentes al familiar.

Bates y Goodman (1997) indican que el crecimiento de vocabulario y la aparición de la morfosintaxis se caracterizan por saltos sucesivos que indican fases diferentes de un proceso no lineal, que comienza con un estadio de primeras palabras y que estalla en el desarrollo de la gramática en el segundo año. Esta relación no lineal entre el desarrollo léxico y el gramatical ha sido central en los estudios del desarrollo inicial del lenguaje, no sólo en los estudios de la lengua inglesa de Bates y Goodman (1997) y de Marchman y Bates (1994), sino también en otras lenguas como en los de Bassano (2000) y Serrat, Sanz-Torrent, y Bel (2004), (en francés, en castellano y catalán, respectivamente). Estos y otros estudios cuestionan que la adquisición inicial del lenguaje se estudie de manera aislada en relación con los diferentes aspectos o niveles lingüísticos, como si su desarrollo ocurriera independientemente sin interacción entre ellos (Serrat *et al.*, 2010).

En dichos estudios se sugiere que el crecimiento del vocabulario precede al desarrollo gramatical y que los avances en el componente gramatical se explican a partir de los cambios en el desarrollo del léxico. Mientras el léxico aumenta en cantidad y en especialización semántica, la gramática deviene organizada de manera cada vez más compleja (Serrat *et al.*, 2010). Es decir, las formas gramaticales serían propiedades emergentes del sistema lingüístico, y si la medida y organización del léxico crece, la calidad de la gramática emergente cambia. Este fenómeno de ‘masa crítica’ de vocabulario explica una consolidación progresiva de una cantidad de léxico necesaria para desarrollar un nivel particular de complejidad gramatical (Bates y

Goodman, 1997) y que determina una fuerte relación entre los principios de aprendizaje del léxico y la gramática (Goldberg, 1999).

De aquí pues que, a la edad de 5 años, el niño conozca más de diez mil palabras diferentes y reduzca la tendencia a sobre generalizar o sub generalizar significados de las palabras. Pero no solamente hay un incremento significativo en el tamaño de vocabulario durante este periodo, sino que también se da un cambio en su calidad que se evidencia en el incremento de la complejidad del sistema semántico: incremento en la diversidad léxica (número de palabras diferentes usadas), densidad léxica (la ratio de palabras contenido sobre el total del número de palabras), complejidad léxica (frecuencia de palabras polisilábicas, por ejemplo) y desarrollo interrelacionado de conceptos semánticos, clases semánticas, sinónimos, homónimos y antónimos (Shiel *et. al.*, 2012 p. 107). Adicionalmente, el encuentro con el lenguaje escrito se convierte a la vez en contexto de ese incremento cuantitativo y de esa reorganización cualitativa, dado que a través del contacto con los textos se hacen posibles las instancias de aprendizaje de nuevo vocabulario, de fórmulas lingüísticas no habituales en el habla cotidiana, incrementando la diversidad y complejidad léxicas. Las relaciones semántico-léxicas se hacen más explícitas y frecuentes a través de los textos provocando un mayor énfasis en su interpretación, comprensión y posibilidades de incorporación al léxico productivo. Sin embargo, estas aportaciones de lo escrito a la reorganización léxica no han sido ampliamente exploradas en profundidad.

3.4. Los principios organizadores en el aprendizaje del léxico

Hollich *et al.*, (2000) discuten que el aprendizaje del léxico se ha explicado

desde diferentes perspectivas al intentar cada una de ellas precisar de qué manera el niño crea significado a partir de las influencias sociales y de sus propios mecanismos cognitivos. Resuelven así el problema que enfrenta en hacer corresponder el lenguaje con las entidades del mundo, objetos, situaciones, personas, acciones que lo rodean. Ante las diferentes perspectivas y énfasis puestos por cada una de ellas, los autores intentan delinear una propuesta integradora que recoge los principios cognitivos, socio-pragmáticos y asociacionistas más relevantes en el aprendizaje del léxico. Con esta propuesta, los autores también presentan una mirada de continuidad entre lo oral y lo escrito sobre los mecanismos que actúan en este aprendizaje.

Con relación a los modelos cognitivos, la propuesta de Hollich *et al.*, (2000) retoma los principios o restricciones que diferentes autores han defendido como explicativos del aprendizaje del léxico (Clark, 1983; Markman, 1989; Merriman y Bowman, 1989; Slobin, 1973 y Waxmann y Kosowski, 1990, citados en Hollich *et al.*, 2000). Con relación a la perspectiva socio-pragmática, enfatizan en la influencia de las interacciones sociales en contextos de desarrollo (Bloom, 2000; Carpenter, Nagell, y Tomasello, 1998; Nelson, 1988; Tomasello, 2003). Y de la perspectiva que denominan asociacionista, retoman la idea de las correspondencias directas entre objetos y nombres que el niño realizaría en el proceso de aprendizaje (Smith, Jones y Landau, 1996). En el primer capítulo hemos ofrecido muy sucintamente información sobre el modelo de las restricciones y sociopragmático para señalar los aspectos más relevantes en la comprensión de la sinonimia y la homonimia. Aquí ofrecemos una visión más integradora a partir del modelo integrador de Hollich *et al.*, (2000).

En concreto, el modelo explicativo de las restricciones o principios enfatiza en los recursos cognitivos con los que el niño restringiría las entradas lexicales en la

correspondencia entre nombres y referentes (objetos, acciones y eventos). Para explicar el aprendizaje de palabras desde la perspectiva socio-pragmática, en cambio, se enfatiza tanto las interacciones comunicativas entre el niño y adulto como en los contextos donde participan conjuntamente. Desde un punto de vista asociacionista se defiende el papel de los mecanismos atencionales y de los procesos de memoria en el número de veces que se produce una co-ocurrencia entre palabras y referentes, todos factores que desde esta perspectiva serían determinantes en la adquisición de vocabulario (Hollich *et al.*, 2000).

Desde el primer modelo mencionado, el de las restricciones o principios cognitivos, se han dado diferentes explicaciones sobre cómo el niño resolvería el problema de correspondencia entre nombres y objetos. Por ejemplo, Slobin (1973, 1977) planteó el principio de correspondencia *uno-a-uno* como mecanismo cognitivo del niño para relacionar una forma superficial y una estructura semántica subyacente a esa forma. Por su parte, Markman (1989) propuso tres principios: el principio del “objeto completo” (un nombre ha de referirse a un objeto completo), el principio “taxonómico o de alcance categorial” (un nombre se extiende a una categoría de nivel básico) y el principio de “extensibilidad” (un nombre se extiende a otros referentes similares). Adicionalmente Markman y Wachtel (1988) propusieron el principio de mutua exclusividad que se impone a la relación *objeto-nombre* desde la edad de 2 años y medio. Según esta restricción los niños harían corresponder solamente un nombre nuevo a un objeto nuevo.

Por su parte, Au y Glusman (1990) estudiaron el principio de mutua exclusividad en niños preescolares bilingües, encontrando que esta restricción se mantiene dentro del uso de una lengua pero no cuando se usan distintas lenguas.

Según los hallazgos de estas autoras, entre los niños bilingües se relativizaría la tendencia a asumir la correspondencia entre nombre nuevo y un objeto nuevo sino que un nombre podría referirse al segundo idioma.

A estos principios generales, Clark (1990, 1993) agregó al aprendizaje lexical una restricción pragmática: el principio de contraste. Según esta restricción, los hablantes asumen que cualquier diferencia en la forma implica una diferencia en significado, lo que orientaría a los niños en el aprendizaje de palabras. Si el niño oye una palabra nueva, supondría que se refiere a un objeto que no es familiar. De lo contrario el hablante usaría la forma que es convencional para el objeto familiar.

Retomando a Golinkoff, Mervis y Hirsh-Pasek (1994) los autores agrupan tres principios fundamentales en un primer nivel evolutivo: el de referencia, de extensibilidad y de objeto completo. Y, para un segundo nivel evolutivo se apela a otros tres principios: el de la convencionalidad, el de categoría *nombre-anónimo nuevo* y el de alcance categorial. Sin el principio de referencia es imposible imaginarse el desarrollo léxico. Afirman estos autores que cuando los niños empiezan a aprender las primeras palabras este principio está ya disponible: desde el primer año los niños asumirían que las palabras refieren a algo. Pero sería hacia los 2 años que este principio se sofisticaría con el principio de extensibilidad que parece estar presente a partir de ese momento: los niños de esta edad pueden extender las etiquetas nuevas aprendidas a otros objetos relacionados (Barret, 1978; Bloom, 1973, citados por Golinkoff, et. al., 1994). Este principio supone que las palabras no refieren a un solo ejemplar, como hacen los nombres propios, sino a categorías de objetos. Sin embargo, los niños no están seguros sobre qué palabras se extienden en la misma categoría taxonómica hasta que aparece el principio de alcance categorial en

el segundo nivel. Algunos estudios han confirmado que este principio también orienta el hecho de que los niños hagan extensiones a objetos de forma similar (Smith, Jones, y Landau, 1992). El principio de “objeto completo” permite que el niño haga correspondencias entre las palabras y sus representaciones de los objetos.

Según Golinkoff *et al.*, (1994) estos tres principios del primer nivel no requieren un proceso lingüístico sofisticado, sino que pueden derivarse del desarrollo cognitivo perceptual inicial y son esenciales para el inicio del proceso de aprendizaje del léxico. El primer nivel de principios entonces es “forzado” por los principios más sofisticados en el segundo nivel: el principio de convencionalidad promueve una sofisticación al principio de referencia; el de alcance categorial sofistica al de extendibilidad; y el de categoría *nombre-anónimo* lo hace con el de alcance del objeto.

En el segundo nivel, el principio de alcance categorial explica cómo las palabras nombran categorías taxonómicas primero en un nivel básico y luego en un nivel superordinado (Golinkoff, Shuff-Bailey, Olguin, y Ruan, 1995, citado por Hollich *et al.*, 2000). El principio de categoría *nombre-anónimo-nuevo* explica cómo se orienta al niño a buscar al objeto referente "anónimo" o “sin nombre” tan pronto como escucha una palabra nueva. A través de este principio el niño determinaría cuál objeto completo se corresponde con una nueva palabra.

Desde la perspectiva socio-pragmática, se enfatiza en el hecho de que los niños se desarrollan en contextos sociales y, por tanto, son guiados por expertos en el proceso de aprendizaje del léxico (Carpenter, 1998, citado por Hollich *et al.*, 2000). Desde este punto de vista, el input del contexto social sería el responsable de resolver la ambigüedad en el proceso de determinación de la correspondencia entre nombre y

referente. Cuando los adultos perciben que el niño se interesa en algo proveen los nombres de los objetos, ofreciéndole así las entradas léxicas apropiadas a la situación de interacción. Por ejemplo, Baldwin y Tomasello (1998) proporcionan evidencias que muestran que al final de los 2 años los niños utilizan claves sociales en el proceso de aprendizaje lexical. En esta línea, los estudios anteriores de Tomasello y Barton (1994) habían concluido que aproximadamente entre los 18 y 19 meses los niños eran sensibles a las claves sociales. Desde esta perspectiva se considera el contexto social como un motor que promueve de manera natural las posibles correspondencias entre denominaciones y referentes. Tomasello (2003) argumenta que las habilidades como la atención compartida, la interpretación de intenciones (*intention reading*) y el aprendizaje cultural le proveen al niño la ayuda especial que requiere en el aprendizaje de palabras. Tomasello (2003) resalta el valor de la lingüística cognitiva al subrayar la importancia de varios aspectos que reposan en el *background* del conocimiento cultural para descubrir y estructurar el significado de las palabras. Por ejemplo, palabras que no son específicas de forma aislada sino que deben ser comprendidas en el contexto de un amplio conjunto de actividades culturales. El hallazgo más importante desde esta perspectiva es que la mayoría de palabras requieren para su representación una red estructurada de sus usos interrelacionados.

De la propuesta integradora de Hollich *et al.*, (2000) es posible concluir que la consideración de los principios explicativos y organizadores de la adquisición del léxico reducen la cantidad de información de la que los niños disponen en la situación de “lo que una nueva palabra pueda significar”. Así, los autores aluden a que el primer nivel propuesto (que agrupa los principios de referencia, de extensibilidad y de objeto completo) ayuda en el inicio del aprendizaje de palabras y a que el segundo

nivel (que agrupa los tres principios de convencionalidad, el de categoría *nombre-anónimo nuevo*, y el de alcance categorial) coincide con la explosión de vocabulario.

Como se ha visto, de acuerdo con nuevas perspectivas del aprendizaje del vocabulario (Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2000; Hollich *et al.*, 2000; Shiel *et al.*, 2012; Teberosky, 2002; Tomasello, 2000) cuando se habla de la adquisición de vocabulario no solamente se hace referencia al conjunto de palabras que los niños han acumulado hasta una cierta edad sino que también se debe incluir indudablemente cómo los niños y niñas hacen funcionar esas palabras dentro de la cadena hablada, cómo establecen relaciones de significado entre ellas, de qué manera el contexto lingüístico es decisivo para el significado, y de cómo construyen y reconstruyen las relaciones entre palabras en dimensiones sintagmáticas y paradigmáticas de la lengua.

También se ha enfatizado en la necesidad de tener en cuenta ciertos marcos que engloban los diferentes procesos en esta adquisición, tal y como Hirsh-Pasek, Golinkoff, y Hollich (2002) propusieron, integrando los diferentes énfasis de las diversas perspectivas evolutivas en un intento de comprender las influencias en el aprendizaje de vocabulario. Por otro lado, tal y como Shiel *et. al.* (2012) proponen, durante el desarrollo del lenguaje permanecen de manera transversal tres aspectos que consolidan los avances en la capacidad del niño para crear e interpretar significados, esto es, un énfasis interpersonal, un plano conceptual (o ideacional) y uno más proposicional. Sin embargo, estos autores no consideran en sus propuestas de integración y continuidad las influencias del lenguaje escrito de manera explícita y detallada. No lo consideran a pesar de que hay evidencia de que los aprendizajes de lo escrito provocan cambios a nivel cognitivo y lingüístico en el desarrollo psicológico.

Llegados a este punto es fundamental ofrecer una mirada de integración y de continuidad de los efectos directos e indirectos del “encuentro” con lo escrito en el aprendizaje, efectos que provocan al mismo tiempo, un cambio evolutivo o discontinuidad en la complejidad de los mecanismos de aprendizaje del lenguaje. La presencia del lenguaje escrito no va desligado de los procesos descritos desde un modelo de continuidad, ni puede considerarse como un recurso externo de aprendizaje técnico por parte del niño. Se considera más bien como un sistema de representación simbólica de creación cultural, que el niño interpreta, construye y se apropia; y a la vez, como artefacto cultural y cognitivo, que permite al niño avanzar en las funciones psicológicas más complejas. En concreto, un artefacto que ofrece ciertas especificidades a esa continuidad en el desarrollo del lenguaje. En lo que sigue abordaremos detalladamente estas cuestiones.

3.5. Perspectiva evolutiva e histórica de la escritura

En el apartado anterior se planteó una perspectiva de continuidad entre los procesos de adquisición del lenguaje enfatizando en su carácter social y cultural, y la necesidad de contemplar una integración en los diferentes niveles de realización lingüística del lenguaje. Se mencionó brevemente el carácter continuo y discontinuo del “encuentro” con lo escrito y su repercusión cognitiva en la reorganización de los avances lingüísticos infantiles.

Con la intención de profundizar en este modelo de continuidad y discontinuidad en el desarrollo del lenguaje, a continuación presentaremos argumentos en defensa de una perspectiva evolutiva sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, enfatizando su naturaleza como sistema de representación del lenguaje y no

como un código de transcripción del habla. A partir de este posicionamiento epistemológico ofrecemos brevemente información sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura, las principales conceptualizaciones y criterios que marcan este proceso antes de que los niños sepan escribir de modo convencional tal y como lo dilucidaron las investigaciones psicogenéticas de la escritura. A continuación se plantearán unas consideraciones relevantes sobre la relación de interdependencia que el lenguaje escrito mantiene con el lenguaje oral en cuanto a sus unidades de análisis y su organización, y se propondrá que la escritura se puede convertir en un artefacto idóneo para analizar y repensar el lenguaje.

3.5.1. Lo escrito no es código del habla

Per Linell (1982) en su obra *The written language bias in linguistic* reconoce que el lenguaje escrito tiene un estatus importante porque permite a las personas avances en su desarrollo que serían casi imposibles de alcanzar sin su influencia. Por ejemplo, en cuanto al aprendizaje del vocabulario este autor defiende que una parte importante es habitualmente adquirida de los textos escritos y/o de las definiciones verbales. Además, este autor hace una clara disertación en cuanto a las relaciones entre el lenguaje hablado y el escrito, advirtiendo que es necesario ser cauteloso respecto a las posiciones que intentan “convertir el habla en escritura” puesto que la escritura es un sistema que no puede preservar todas las variaciones presentes en el habla natural (Linell, 1982).

Por su parte, Blanche-Benveniste (2002) sostiene que solamente las disciplinas que otorgan una función de código a lo escrito postulan su invariabilidad, porque siguen la tendencia de concebir la lengua como un sistema homogéneo, cuando en

realidad la heterogeneidad está inscrita en la propia naturaleza del fenómeno lingüístico. Es decir, para estos autores lo escrito es irreductible a un código.

Sin embargo, rechazar la perspectiva de la codificación del habla en la escritura no equivale a rechazar la existencia de relaciones entre ambas modalidades del lenguaje. A diferencia de las posiciones de ruptura que tradicionalmente se mantuvieron entre el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito, distribuyendo los procesos en la separación entre adquisición y aprendizaje, en esta tesis doctoral se sostiene su continuidad. A favor de dicha continuidad, vamos a presentar argumentos que manifiestan la existencia de relaciones de interdependencia entre lo oral y lo escrito. La continuidad es incompatible con la visión del “código”, porque para codificar el habla sería necesario primero su adquisición y luego el aprendizaje de las reglas del código para ponerlo en función de lo oral. Los argumentos que se desarrollarán a continuación definen las líneas teóricas que consideramos sobre la perspectiva evolutiva del lenguaje oral y el lenguaje escrito.

El lenguaje escrito mantiene una relación de continuidad con el desarrollo del lenguaje oral y asimismo una especificidad que genera un cambio o “ruptura” en el proceso. Pero esto no significa que, en el plano teórico, lo escrito represente de manera unívoca las unidades del lenguaje hablado sino que se establece entre ellos definidas relaciones de interdependencia. En las décadas de los 80 y 90 importantes estudiosos discutieron y alertaron sobre el asunto de representatividad de lo oral en lo escrito (Blanche-Benveniste, 1998; Linell, 1982; Olson, 1998 entre otros) pero todavía en las disciplinas prácticas y teóricas como en la didáctica, en la lingüística y en la psicología, pueden encontrarse posicionamientos a favor de las ideas de *codificación* entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, en los que se considera a lo

escrito como un simple instrumento de transposición de la lengua, sin que ejerza ninguna influencia sobre ella (Blanche-Benveniste, 2002).

Desde el análisis de la caracterización de las lenguas naturales, (Linell 1982, 2012) defiende la no correspondencia unívoca entre las expresiones lingüísticas y su significado, puesto que las lenguas no serían códigos estrictos desligados de los factores contextuales implicados en esta relación. El posicionamiento de correspondencia “uno-a-uno”, motivado por las perspectivas más estructuralistas de la lingüística y por los modelos componenciales, no es fácil de asumir si consideramos la realidad pragmática del lenguaje, que muestra que los enunciados pueden interpretarse de diferentes maneras según las diversas situaciones, contextos y hablantes (Linell, 2012). Esta idea del carácter “situado” en el uso del lenguaje está arraigada en los paradigmas dialógicos y en los modelos de aprendizaje por el uso de la lingüística, y en las ideas pragmáticas y socio-constructivistas de la psicología. En cuanto a lo fonológico, Linell (1982) no niega la relación entre el valor sonoro y la representación gráfica dentro de la lengua y que se origina dentro de un cierto continuo de estabilidad, pero se aleja de la insistencia del estructuralismo al considerar que las unidades del sistema son invariables puesto que lo oral no es representado en su totalidad por lo escrito.

El término de “variación” es utilizado por Linell (2005, 2012) para subrayar el carácter cambiante del lenguaje y la necesidad de incluirlo dentro de los análisis de la lengua y de este modo disuadir la concepción de “lengua perfecta” que ha dominado la investigación lingüística. Asimismo, defiende que las ideas sobre el lenguaje son penetradas indudablemente por nuestras experiencias con el lenguaje escrito y que, de hecho, en el análisis lingüístico desde las aportaciones saussureanas, la escritura ha

supuesto un sesgo en el estudio de la lengua (Linell, 2005). Esta idea del sesgo de lo escrito, como recoge Linell (1982), tiene que ver con dos razones: la primera razón es que durante el estudio de la lengua el instrumento de análisis ha sido básicamente a través de su representación escrita y, la segunda razón, el lenguaje escrito también ha servido como metalenguaje, es decir, como el lenguaje de la descripción lingüística.

La primera razón la vemos si consideramos que el análisis sobre los fenómenos lingüísticos, ya sean orales o escritos, se formulan por un medio escrito en sentido amplio (textos, figuras, diagramas, listas) lo que demuestra una cierta limitación para conceptualizar y teorizar sobre el lenguaje en sí, ya que depende indudablemente de las posibilidades de metalenguaje del lenguaje escrito. En última instancia, los datos de los análisis han sido siempre transformados en lenguaje escrito. Sin embargo, como apunta Ferreiro (1999), Saussure expulsó la escritura del territorio de la lingüística en uno de los capítulos de su *Curso de Lingüística General*, afirmando que “la escritura impide ver la lengua; no es un vestido sino un disfraz” Asimismo, Bloomfield en 1933 compartió esta visión alegando que “la escritura no es lenguaje, sino simplemente una manera de registrar el lenguaje mediante marcas visibles” (Ferreiro, 1999 p. 57).

Si ahondamos en la dicotomía lo oral frente a lo escrito y en sus elementos de interdependencia, como lo han demostrado varios autores, la escritura es “selectiva” (Blanche-Benveniste, 2002; Ferreiro, 2002; Linell, 1982, 2013; Olson, 1998). Por ejemplo, muchas propiedades fonéticas presentes en el habla no llegan a ser “codificadas”, sólo se seleccionan algunas porque la variación natural del habla ha llevado a un criterio económico de los sistemas escritos, promoviendo la convención y la estandarización de la ortografía, con las repercusiones obvias sobre la conciencia

92

lingüística de la fonología y del habla que dichas representaciones ortográficas promueven. En algunas lenguas resulta evidente que todas las realizaciones orales no mantienen una sola representación escrita, sino que una unidad gráfica puede emplearse para diversas unidades fonéticas y viceversa. Las formas escritas no son un código para las formas fonéticas ni tampoco las letras se corresponden con los fonemas.

Comparado con el lenguaje escrito, Linell (1982) afirma que el lenguaje hablado tiene una conceptualización diferente en términos de unidades constituyentes (fonemas y prosodia vs. letras y diacríticos). Para Linell (2013) el habla de ninguna manera es traducida por lo escrito como un código estricto, no se trata de una correspondencia como en el caso de letras y signos del código Morse. De la misma forma, Hagège (1985, citado por Ferrerio, 1999) recuerda que la lengua escrita no es una lengua oral transcripta y afirma que la adquisición de la escritura no es la adquisición de una técnica para transcribir la oralidad.

Sin embargo, Linell (1982) argumenta que el lenguaje oral y el lenguaje escrito no son completamente diferentes en su naturaleza. Las diferencias serían más graduales que absolutas. Por ejemplo, la estructura y uso del lenguaje escrito es derivado de las propiedades del lenguaje oral. No obstante, las diferencias entre las dos modalidades tienen importantes consecuencias.

Uno de los aspectos propuestos por Olson (1998), en cuanto a la distinción clara entre lenguaje oral y lenguaje escrito, recae en la consideración de la autonomía total de los textos escritos con relación a la fijación del significado. Linell (1982) también encuentra que esta autonomía no puede ser totalmente estricta, pero defiende

que los textos escritos son relativamente más autónomos que los diálogos orales. En esta línea, parece tácito asumir, como discute este autor, que lo que es cierto para el texto escrito lo sea también cierto para un enunciado oral, como si la distinción entre enunciados no fuera libre de controversias o sin problemas en su transposición de un medio a otro. Blanche-Benveniste (2002) también discute esta no correspondencia entre lo oral y lo escrito cuando recuerda que el concepto de “palabra” surge de la experiencia con la escritura y no se encuentra nada equivalente en lo oral, entendiendo “palabra” como una unidad de significado separada entre blancos.

Blanche-Benveniste (2002) afirma que el concepto de “código escrito” ha reducido la función de la escritura a la de un instrumento de transposición de la oralidad. Recuerda los argumentos históricos que desarrolla en su obra para rebatir ese posicionamiento (el surgimiento del concepto de palabra con la escritura), la incorporación progresiva de los signos de puntuación hacia finales del siglo XVI, la distinción entre los aspectos de pronunciación de la lengua hablada y su representación en lo escrito). Sin embargo, Blanche-Benveniste no solo aboga por los argumentos históricos. Ella da relevancia a la actividad psicológica que demuestran niños y adultos no alfabetizados cuando se enfrentan a la tarea de leer y escribir señalando que en este encuentro se gestan representaciones complejas de la lengua escrita que incluyen cualidades formales y culturales. Estos argumentos resultan evidentes en otras investigaciones relevantes (Ferreiro, 1983, 1991, 2002a) que también se oponen a la idea de la lengua escrita como un mero “código gráfico”.

Entre los aspectos de relación entre lo escrito y la significación a nivel semántico, también encontramos una representación específica adjudicada a lo

escrito. Blanche-Benveniste (2002) defiende que los usuarios se preocupan por encontrar en la ortografía una representación estable del significado. Y es así cómo, para mantener estable el significado, los usuarios intentan mantener “la misma escritura” en correspondencia con los “mismos sentidos” (Blanche-Benveniste, 2002, p. 21). Dice Blanche-Benveniste que aunque lo oral varíe, hasta el punto en que un mismo sentido se encuentre distribuido entre dos pronunciaciones diferentes, le corresponde a la escritura recuperar la estabilidad a través de la ortografía.

En resumen, desde el punto de vista psicológico, esta posición centrada en el código niega al niño como constructor y revisor de sus propias concepciones acerca de la representación escrita, lo que es evidente cuando el niño encara lo escrito como un objeto de conocimiento. Para el niño, lo que se escribe inicialmente son nombres y, para leer nombres, hace falta una cantidad suficiente de letras con una cierta variedad interna (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 2000). Más adelante desarrollaremos esta línea evolutiva que se origina en el propio curso del desarrollo del lenguaje y en el encuentro con el mundo escrito.

Otro aspecto en el que se cuestiona la relación entre lo oral y lo escrito se halla en el tratamiento de las unidades de la lengua. Siguiendo a Teberosky (2000), la repercusión de no asumir la especificidad de lo escrito en relación a lo oral tiene una fuerte repercusión sobre la consideración de las unidades de cada lengua. Si lo escrito es una transcripción de lo oral, entonces se asumiría que las unidades de lo escrito ya están dadas para el niño y que por tanto no hace falta ninguna construcción conceptual por su parte. Paradójicamente, esta postura ha hecho que las unidades de lo escrito se proyecten sobre lo oral desde una tendencia normativa, por ejemplo, la consideración de la unidad “palabra” para referir a las

unidades orales y escritas, como si fueran homogéneas, cuando ha sido concebida a partir de la experiencia con lo escrito.

Según Veldhuis y Kurvers (2012) se ha discutido desde el principio del siglo XX qué unidades de la lengua constituyen las unidades básicas de la segmentación y de procesamiento. Por ejemplo, una serie de estudios experimentales sobre conciencia metalingüística en los niños pequeños ha mostrado que los niños pueden no segmentar explícitamente el discurso en unidades con las fronteras de las palabras hasta la edad de 7 años.

También a nivel oral, y dentro de la lingüística cognitiva, varios tipos de unidades se han propuesto a su vez como las unidades básicas funcionales de procesamiento del lenguaje. Por ejemplo, Tomasello (2003) ha sugerido que las unidades que la gente analiza y produce pueden corresponder a palabras sueltas, pero también pueden ser unidades de varias palabras (sintagmas) unidades esquemáticas (construcciones con algunos elementos fijos) y unidades esquemáticas (patrones, frases hechas, expresiones fijas), en función de su frecuencia de ocurrencia. Tomasello (2003) sostiene que los niños pequeños utilizan tales unidades preestablecidas como base para sus expresiones. Esto sugiere que las unidades de varias palabras tienen realidad psicológica y que es sólo cuando los niños crecen y adquieren la alfabetización que vienen a darse cuenta de que el lenguaje se puede dividir en partes más pequeñas, como la palabra convencional o en fonemas (Homer, 2000; Homer y Olson, 1999; Olson, 1998).

Para dar cuenta de esta aparente falta de conciencia metaléxica, Veldhuis y Kurvers (2012) proponen la diferenciación entre tareas *online* y *offline*. Estos autores dicen que al principio se da un tipo de conocimiento que se procesa

inconscientemente y de forma implícita, que denominan *online*, por oposición al tipo *offline* y explícito de conocimiento y de análisis de las unidades lingüísticas requeridos por la escritura. Este último es el que se relaciona a menudo con la alfabetización y se evalúa en las tareas de conciencia fonológica. Después de estas consideraciones sobre la dependencia e independencia de las unidades en lo oral y en lo escrito y algunas consideraciones de su relación, abordaremos las ideas de corte más psicogenético en el que se resalta la conceptualización del niño sobre las unidades de lo escrito.

3.5.2. La conceptualización infantil del sistema de escritura

La trayectoria evolutiva con lo escrito se inscribe dentro de los aprendizajes simbólicos. Uno de los principales problemas que encaran los niños pequeños es aprender a elaborar el sentido de los símbolos y de los artefactos simbólicos. Varios autores plantean actualmente un marco para el desarrollo simbólico de lo que DeLoache ha definido como el problema de la “representación dual” (DeLoache, 1995, 2000). DeLoache (1995) sostiene que la representación dual consiste en la habilidad para representar un símbolo como un objeto presente y como la representación de algo más. Según DeLoache (1995, 2000) esta habilidad es progresiva y se alcanza alrededor de los 3 años. En el caso de algunos símbolos, la representación dual es más saliente, pero en otros, como en el caso del lenguaje, puede ser difícil para los niños percibir algunas representaciones al mismo tiempo como símbolo y como objeto. Pero, al mismo tiempo, como sostienen Homer y Nelson (2005), el lenguaje tiene la potencia de proveer la distancia cognitiva que permite ver los objetos como símbolos, mientras que la escritura provee al lenguaje la

distancia cognitiva que permite que las formas lingüísticas sean “objetos del pensamiento”.

Homer y Nelson (2005) afirman que un símbolo llega a convertirse como tal cuando se ajusta a los patrones sociales. Para los autores otros elementos del símbolo que destacan son la parte de una red interconectada de significados y que implica que el significado no solo deriva del mundo, sino de sistema simbólico en sí mismo como en el caso del lenguaje. Desde la perspectiva del desarrollo infantil, los primeros símbolos que el niño adquiere de un sistema simbólico como el lenguaje no serán inicialmente simbólicos, sino que empezarán siendo icónicos y luego se desarrollarían en un completo sistema simbólico.

El paso de lo icónico a lo simbólico, en el proceso de la adquisición de palabras, puede entenderse al considerar que las primeras apariciones de una nueva palabra para el niño tienen una vinculación con su experiencia previa. El niño trae a su mente diferentes experiencias o aspectos específicos del contexto en los cuales escuchó previamente las mismas palabras. Cuando el niño desarrolla un número de relaciones significativas, la palabra no estará relacionada sólo con un objeto o evento, sino que también guardará relación con otras formas lingüísticas (Homer y Nelson, 2005). Estos autores comentan que probablemente durante los primeros años las palabras que aprenden los niños retengan un carácter de índice por varios años.

Como un sistema de representación simbólica, la escritura supone una carga cognitiva y social importante en su adquisición. En su aprendizaje, Ferreiro y Teberosky (1979) plantean aspectos comunes en “niveles de alfabetización inicial” (o niveles de conceptualización de la escritura) que la investigación ha mostrado en diferentes lenguas. Ferreiro y Teberosky (1979) interpretan que la escritura no es

inicialmente entendida como simbólica, sino que los primeros intentos de los niños al escribir tienen una naturaleza icónica. En las primeras escrituras los niños mantienen el significado a través de relaciones icónicas de los objetos (básicamente en relación con el tamaño: a un objeto grande, le corresponde una escritura con muchas grafías). Los niños pequeños alteran las propiedades de lo que escriben en correspondencia con las propiedades de los objetos que ellos intentan representar por escrito.

Por su parte, DeLoache (1995, 2000) argumenta sobre la dificultad que tienen los niños para comprender la naturaleza dual de los signos y propone que la dificultad para los niños pequeños consiste en considerar al mismo tiempo las dos caras del signo, el objeto y la representación. DeLoache (2010) argumenta en su artículo *Less is more* que cuanto más atractivo el aspecto del objeto, menos saliente será el aspecto de representación. Una vez que el lenguaje comienza a ser simbólico para los niños esta capacidad empieza a emerger, pero este es un logro gradual y difícil: en el caso del lenguaje, pensar sobre sus propiedades gráficas o conciencia metalingüística. La representación de un segundo medio facilita esta habilidad: en el caso de los artefactos simbólicos el segundo medio es el lenguaje, y para los signos lingüísticos, el segundo medio es la escritura.

Estos argumentos subrayan que la capacidad de considerar los dos aspectos del signo requiere de experiencias simbólicas previas y el incremento en el desarrollo en una cantidad básica de la información que el niño puede mantener en la mente. Las representaciones pueden variar según el grado de abstracción, desde las más imaginativas hasta las más abstractas, como las fórmulas algebraicas. Los niños desarrollan esta capacidad, llegando a la representación dual y simbólica, cuando los objetos pueden ser representados por entidades físicas y como la presentación de algo

diferente a través de símbolos (Callaghan, 1999; DeLoache, 1987; Homer y Hayward, 2008; Homer y Nelson, 2005).

Durante este proceso de desarrollo simbólico, también pueden llegar a construir múltiples representaciones de un mismo objeto o reconciliar dos representaciones en conflicto del mismo objeto, por ejemplo una habilidad que subyace a la adquisición de la teoría de la mente (Astington y Jenkins, 1999; Callaghan, 1999). Ello es posible gracias a la consideración de otras perspectivas y a la flexibilidad que permite al niño ver un objeto a la vez como símbolo y como objeto en sí mismo, o de conciliar dos perspectivas. La adquisición del lenguaje y de la alfabetización juega papeles importantes en este desarrollo de esta flexibilidad y de la integración de múltiples aspectos de la representación.

En particular, lo escrito altera el funcionamiento cognitivo de muchas maneras. Uno de los dominios es la conciencia metalingüística y la habilidad para entender el lenguaje como un sistema de símbolos. Es evidente que a un nivel implícito (e inconsciente) comienzan a desarrollarse algunos aspectos de la conciencia metalingüística, por ejemplo la detección de errores o el reconocimiento de patrones en el habla espontánea (Karmiloff-Smith, 1994; Landsmann y Karmiloff-Smith, 1992). Pero la conciencia explícita para comparar dos palabras ocurre con la alfabetización (Homer y Olson, 1999; Vernon y Ferreiro, 1999). Una explicación es que lo escrito provee al niño de una forma fija que permite comparar simultáneamente múltiples perspectivas, así como la percepción de las propiedades del objeto y del símbolo del objeto al mismo tiempo (Homer y Hayward, 2008; Love, 2004).

Teberosky (1992) advierte que el reconocimiento y la producción del lenguaje escrito es independiente de su manifestación gráfica. Sin embargo la

influencia del artefacto gráfico condiciona los procesos de producción. Los niños preescolares son capaces de reconocer y reproducir características del lenguaje escrito pero no saben escribir convencionalmente ese lenguaje. Ese “no saber”, en palabras de Teberosky (1992), no equivale a no tener ninguna noción de lo que se escribe. Aquí nos vamos a referir no a la totalidad de los saberes del niño sobre el lenguaje escrito, sino a aquellos contemporáneos a los primeros momentos en que se enfrenta a las marcas gráficas y a sus posibilidades de producción (tal y como refirieron Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1997, 1999, 2002a; Teberosky, 1992).

En ese encuentro inicial con lo escrito, el niño se interesa por la distinción entre los elementos y las totalidades de las marcas escritas. Su atención se centra en definir las reglas de composición que conducen a obtener totalidades potencialmente interpretables, es decir, series de letras donde “puede decir algo” (Ferreiro, 1999, p.15). Los organizadores básicos en la comprensión inicial de lo escrito y sus posibilidades de producción son el principio de cantidad mínima y el principio de variedad interna de los elementos, tal y como lo describieron Ferreiro y Teberosky (1979). En el momento en que el niño descubre la relación entre los elementos y su globalidad en un conjunto de grafías, su sensibilidad les conduce a establecer la hipótesis de que en lo escrito debe haber una cierta cantidad mínima de grafías (entre 2 y 3 grafías) para que pueda atribuirse un significado. Para el segundo organizador básico, las grafías no deben repetirse en la serie. Este principio puede presentarse de forma rigurosa o atenuada, es decir, los niños pueden no aceptar ninguna repetición, o pueden aceptar alguna repetición pero no en posición contigua (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 2000). Estos dos criterios de variación cuantitativa y cualitativa permiten al niño constituir “las totalidades comparables pero no diferenciables”

(Ferrerio, 1999) o, en otras palabras, permiten comparar entre escrituras espontáneas y saber cuándo dos series de letras pueden recibir o no la misma interpretación.

Las construcciones conceptuales que el niño elabora a partir de los criterios de análisis de las totalidades y los elementos están dirigidas a comprender el modo en que éstas se organizan y se componen. Las totalidades organizadas y compuestas de ciertos elementos son entonces para el niño como “nombres” lo que se consolida entre los 4 y 5 años de una manera consistente cuando el niño considera lo escrito (Ferreiro y Vernon, 1992). Es así como en lo escrito, como señala Teberosky (2000), los niños usan la información sintáctica para diferenciar dibujo y escritura (“es un león” y “dice ‘león’”). Con ello, el niño distingue dos tipos de designaciones: la de un dibujo y la designación representada en lo escrito. Para el niño lo escrito es “el nombre de ese dibujo”. Teberosky (2000) plantea que esta “hipótesis del nombre” proviene de la fuerte función referencial. La autora cita a Blanche-Benveniste (1992) para recordar la estabilidad que posee esta unidad, además de ser uno de los elementos lingüísticos más segmentables del enunciado oral, por lo que se podría explicar el hecho de que se constituya en el prototipo de lo escribible para el niño. Como podemos inferir, a los niños les ocurre algo semejante a lo sucedido durante la historia de los estudios del lenguaje: comienzan a analizar la lengua con motivo de la alfabetización y utilizan como metalenguaje los elementos provistos por la escritura.

En el proceso de descubrimiento de lo escrito, los niños usan un número inicialmente limitado de formas gráficas que, por combinatoria y siguiendo los dos principios de variabilidad interna y cantidad mínima, obtienen un número indefinido de series de escrituras. A partir de este primer nivel de elaboración conceptual sobre el sistema de representación de la lengua escrita, el niño atraviesa un largo y

minucioso trabajo cognitivo que precede al período de fonetización de la escritura que supone el vínculo analítico con la lengua oral (Ferreiro, 1999 p. 16). En este momento, el análisis que despliega el niño no es sobre unidades mínimas como el fonema, sino que lo antecede su preferencia por los recortes sonoros silábicos. Así, cada uno de estos segmentos sonoros silábicos se corresponde a una sola grafía, es decir, el nivel en que los niños producen letras que representan las sílabas del lenguaje oral o escrituras silábicas. Las aportaciones clásicas de esta perspectiva psicogenética de la escritura han revelado por tanto que, mucho antes de que el niño se encuentre con el lenguaje escrito en el contexto escolar, ha empezado a delinear hipótesis a partir de su experiencia con este artefacto cultural. Ha encarado los problemas lógicos de carácter general como la coordinación de semejanzas con diferencias, la relación entre el todo y las partes, la correspondencia término a término y los problemas de seriación y de identidad. La investigación rigurosa ha permitido esclarecer que la apropiación progresiva de la lengua escrita y el trabajo cognitivo que despliega contribuye también a establecer nuevas y estables operaciones cognitivas y a resolver problemas lógicos. Los problemas específicos que surgen mediante el contacto directo con el lenguaje, como medio para referirse a lo escrito y a lo oral, y la interacción y construcción conjunta con los usuarios “expertos” de lo escrito convierten la escritura en un objeto en sí mismo de conocimiento. Esta mirada socio-constructivista de la adquisición de la lengua escrita ha demostrado que su presencia a lo largo del desarrollo cambia la relación del sujeto con el lenguaje (Ferreiro, 1999) lo que rebasa la mirada de lo escrito como simple “código”.

Como se ha visto, la consideración por parte del niño del “nombre” a partir del contacto con el lenguaje escrito revela su primer efecto metalingüístico sobre el

lenguaje oral: concebir lo escrito como un etiquetaje del mundo. Sin embargo, la identificación lingüística de *nombre* en actos verbales es más tardía. Por ejemplo, cuando se diferencia el uso de designación referencial de la función autonímica entre “¿qué es un león?” y “¿qué es /león/?” (Teberosky, 2003). En este caso la función autonímica apela a la mención del lenguaje por sí mismo como Rey-Debove (1997) lo describió y etimológicamente significa “el nombre de sí mismo, que se designa a sí mismo”. Las preguntas directas sobre el signo lingüístico (en “¿qué es /león/?”) suponen respuestas autonímicas del tipo "es el nombre del animal", en las cuales se evidencia la comprensión metalingüística del término *nombre*. Es plausible que los niños que se encuentran en un nivel metalingüístico sensible a considerar el nombre de las cosas de forma autonímica demuestren una mayor apreciación metalingüística sobre las relaciones léxico semánticas con lo que se evidenciaría un efecto indirecto de lo escrito.

3.5.3. La discusión de las unidades en lo oral y en lo escrito desde una perspectiva evolutiva

En el “*encuentro*” con lo escrito, el niño se enfrenta con la operación de segmentar y “contar” unidades o, en otras palabras, considerarlas de alguna manera a partir de los criterios documentados por la investigación psicogenética sobre la escritura. Asimismo, se enfrenta con la situación de interpretar la naturaleza del conjunto de marcas escritas en cadena. El niño advierte diferencias a partir de la cantidad y la variabilidad de las representaciones gráficas y plantea ciertas restricciones para interpretar y elaborar sus propias producciones antes de aprender a leer y a escribir de forma convencional. En lo oral, el niño ya ha experimentado

evolutivamente su capacidad de segmentar la cadena hablada en recortes silábicos entre los cuatro y los cinco años. Pero estas unidades “naturales” no tienen una correspondencia estricta con las “unidades teóricas” de lo escrito puesto que todavía no es capaz de identificarlas en una producción escrita ni concebir que esa unidad es representada gráficamente con una, dos o tres grafías (Ferreiro, 2002). Requerirá enseñanza explícita para concebir esta representación y bastante experiencia con producción y análisis de producciones propias y ajenas.

La escritura le permite al niño continuar con la reflexión y el análisis de la lengua y al mismo tiempo ir creando conceptualizaciones sobre la representación escrita propiamente dicha. El niño todavía no es conocedor del fonema como de la unidad mínima del habla, porque no es una unidad que tenga una función en lo oral, previa a la escritura. Es la propia escritura lo que le permitirá reconocer esta segmentación para instaurar el principio alfabético en niveles de conceptualización de lo escrito más complejos.

La propuesta de continuidad sobre la adquisición del lenguaje oral y el lenguaje escrito que hemos venido planteando defiende que este “encuentro” exige un nivel de reflexión sobre la lengua que sólo es posible a través de la segmentación del habla. Como se ha dicho, un niño de cuatro años por evolución realiza una segmentación de las unidades a nivel de sílabas, pero no con unas unidades impuestas por un análisis alfabético que inicialmente no coinciden con su propio proceso de conceptualización. Estos recortes silábicos, que corresponden a un cierto nivel de análisis, surgen de esa operación de segmentación en la práctica pero todavía no son unidades de análisis lingüístico y derivan de un proceso evolutivo porque se ha visto que no necesitan ningún entrenamiento o enseñanza específica para hacerlos, como

apunta Ferreiro (2002).

Las segmentaciones que aparentemente parecieran corresponder y que de un modo tradicional se han hecho coincidir entre lo oral y lo escrito son los fonemas, que vienen representadas por las letras, y las palabras conceptuales que se representan mediante las palabras gráficas separadas entre blancos de la escritura. Sin embargo, aunque guardan una fuerte relación de representación, no llegan a ser unidades que se equivalgan de manera estricta en la idea de código ya que, evidentemente, las unidades mínimas sonoras, o fonemas de la lengua, no se corresponden unívocamente con una sola representación escrita. Y en lo que concierne a la correspondencia entre palabra conceptual y palabra gráfica, lo más parecido es la unidad de palabra-nombre que el niño advierte a partir de su experiencia con lo escrito (Ferreiro, 2002). Para el niño, todo lo que es dicho en una emisión hablada no se corresponde de manera unívoca con lo escrito, no lo considera. Es más, el niño suele suprimir palabras de la categoría gramatical (como artículos, preposiciones, conjunciones, etc.) en el pasaje de lo oral a lo escrito, como lo señalaron Ferreiro y Teberosky (1979), advirtiendo que para los niños en lo escrito se representa el nombre de las cosas. Con su posterior experiencia y contacto con el mundo letrado, el niño ampliará esta primera unidad de análisis sobre lo escrito, que se preserva por la necesidad del niño de etiquetar el mundo que le rodea. Los textos que van más allá de las palabras o las listas, le obligan al niño a seguir construyendo conceptualmente otras unidades de análisis más complejas.

Esta distinción entre palabra gráfica y palabra oral también nos ofrece información sobre la interdependencia entre lo oral y lo escrito. Los niños pequeños guardan representaciones únicas de lo que significa una palabra, como la hipótesis del

nombre, pero una noción estricta de palabra que incluya tanto a palabras con función gramatical (artículos, preposiciones y conjunciones) como palabras con contenido lexical (sustantivos, verbos, adjetivos) es una noción “contemporánea con el inicio de la alfabetización escolar” (Ferreiro, 2002).

Los anteriores argumentos muestran el modelo de análisis del proceso de adquisición de la escritura propuesto por Ferreiro (2002), en el que "las unidades de análisis no están dadas sino que necesitan un mínimo nivel inicial de conceptualización" (Ferreiro, 2002, p.168). Esto quiere decir que la escritura no actúa como un sistema externo, ajeno al sujeto, sino más bien como un sistema de representación del lenguaje en interacción con el aprendiz que actúa como un artefacto de construcción conceptual en un proceso dialéctico. Es evidente que el niño no pasa automáticamente del análisis de lo oral a lo escrito, sino que experimenta segmentaciones en el habla que no coinciden con las unidades convencionales o teóricas de lo escrito. Por ejemplo, las segmentaciones iniciales que hace en el sentido de “palabra” no corresponden a la palabra “lingüística” o palabra gráfica sino que son recortes que el niño efectúa guiado por el significado.

La investigación psicogenética de la escritura ha demostrado que, hacia los cuatro y cinco años, “palabra” se correspondería a la representación de “*palabra-nombre*” que es una unidad fiel a la búsqueda de sentido. Lo escrito acerca el niño a la consideración de palabra “gráfica” puesto que es un observable claro de cadena de letras separada de otras por espacios blancos. Sin embargo, el niño pre-alfabético no acepta fácilmente todavía una secuencia de dos letras como palabra ni en lo oral ni en lo escrito puesto que en lo escrito el niño se guía por un criterio de cantidad mínima. Por otro lado, dado que los artículos y preposiciones en lo oral no tienen acento

propio, no son fácilmente aislables en la emisión y más contundente aún, están libres de significado (Ferreiro, 2002, p.163). Delante de lo escrito, el niño tiende a aislar el nombre como la unidad prototípica escribible, para él lo que está escrito antes de saber leer convencionalmente son los nombres de las cosas como Ferreiro y Vernon (1992) lo constataron, guiándose por sus criterios gráficos de cantidad y variabilidad y también atendiendo a la búsqueda de identidad de los objetos.

Teberosky (1992) y Blanche-Benveniste (1998, 2002) confirmaron que lo oral y lo escrito tienen unidades de análisis diferentes asegurando que la frase como unidad de análisis de lo escrito no es una unidad adecuada para describir lo oral. También señalaron que la organización entre lo oral y lo escrito se caracterizaba de manera diferente, lo escrito orientado por una gramática de frase canónica y lo oral orientado por las aportaciones sucesivas del hablante, repeticiones, la entonación, ritmos, como también la organización en producción de lista para enumerar.

Tal y como afirma Béguelin (2002), no hay correspondencia unívoca entre letras y fonemas, como tampoco lo hay entre las segmentaciones de lo escrito (las palabras gráficas) y los morfemas. La mayúscula y el punto segmentan oraciones, una entidad que sólo tiene realidad en la escritura. Como cita Ferreiro (2002, p.168): “En el proceso de adquisición de la escritura las unidades de análisis de la lengua y de la escritura se redefinen continuamente, hasta corresponder con aquellas que el sistema de representación define”.

En la cuestión de definir unidades aislables para analizar la lengua, la escritura ofrece el contexto idóneo para que el niño reflexione y encuentre esas unidades y las redefina. En lo oral, el niño evolutivamente realiza segmentaciones silábicas y, en su encuentro con lo escrito, la unidad prototípica es el “nombre” haciendo una distinción

clara e inconsciente entre las palabras función y las palabras contenido. El niño tiende a negar las primeras tanto en oral como en lo escrito orientándose por criterios semántico-pragmáticos. En el encuentro con lo alfabético el niño amplía su concepto de palabra a las palabras función. Los fonemas son unidades que dependen del aprendizaje explícito de una escritura alfabética. Hay evidencia de que las unidades fijadas con límites teóricos sobre la escritura no coinciden en principio con las unidades que los aprendices van definiendo, con lo que se argumenta la no coincidencia de las unidades entre oral y escrito y se demuestra que el niño no traspasa automáticamente unas unidades orales a unas unidades escritas preexistentes, sino que se trata de un proceso dialéctico en el que el niño construye esas unidades las desvela a partir de la experiencia con lo escrito. Es en este proceso que el sujeto recrea las unidades de análisis para generar su propio sistema de interpretación sobre los observables. La idea acerca de la preexistencia de las unidades de la lengua oral previas a las unidades de la escritura marca una idea aplicacionista y reduccionista a nivel psicolingüístico y epistemológico respectivamente como apunta Ferreiro (2002, p. 160).

Ahora bien, habiendo presentado estos argumentos sobre la diferenciación del lenguaje oral y el lenguaje escrito, avanzaremos en un sentido “inverso” ofreciendo reflexiones sobre cómo al ser de naturaleza diferenciada estos dos lenguajes reposan en una relación de interdependencia en la que el lenguaje escrito es artefacto de representación del lenguaje oral y a su vez generador de cambios en el ámbito cognitivo y lingüístico del sujeto. También focalizaremos más adelante la relación específica que en esta tesis pretendemos desarrollar: las influencias de lo escrito sobre la consolidación de las relaciones semántico-léxicas de la lengua.

3.5.4. El carácter metalingüístico de la escritura y sus efectos cognitivos

Hemos defendido hasta ahora que las unidades de lo oral y lo escrito y su organización son diferentes tanto en el plano teórico como en el plano evolutivo. Hemos argumentado también que la escritura se convierte en un contexto idóneo para que el niño reflexione sobre la lengua y conceptualice tanto lo oral como lo escrito. Pero además de estas consideraciones que se orientan a defender la escritura como modelo para el habla, algunos estudiosos han señalado que la escritura también es un modelo para el pensamiento (Homer y Olson, 2004; Homer, 2000; Olson 1996, 1998, 2001). Esta apreciación contempla que la escritura como modelo ofrece un grupo de categorías constituyentes a partir de las cuales los niños analizan su habla, y se opone a entender la escritura como transcripción de lo oral.

Esta postura de “transcripción”, critica Olson (1996), ha influido en la historia de la escritura, las teorías del aprendizaje para leer y las teorías de las implicaciones cognitivas de la alfabetización, al simplificar la adquisición de la alfabetización a una cuestión de cómo transcribir el habla en lugar de subrayar que se trata de una cuestión de aprender a pensar sobre el propio lenguaje de una nueva forma. Siguiendo esta perspectiva de implicación cognitiva del lenguaje escrito de Olson (1996, 1998, 2001, 2013), se ha demostrado que cuando los niños aprenden a leer y escribir llegan a pensar sobre su lenguaje hablado en una nueva forma más analítica o meta-representacional. Olson argumenta esta idea sobre dos fundamentos del lenguaje escrito. El primero se relaciona con la naturaleza propia de lo escrito, al ser fijo y permanente, y como tal puede leerse en un contexto diferente del que fue producido por lectores para los cuales no fue dirigido.

Esta característica supone un efecto estabilizante sobre el lenguaje mismo que otorga la posibilidad de revisar y conceptualizar el lenguaje de una manera más elaborada y duradera puesto que lentifica, segmenta y “linealiza” al lenguaje. En efecto, de lo “dicho” en el pensamiento se selecciona o cita para expresarlo en la escritura (Olson, 2001). El segundo aspecto que considera Olson (2001) es que los sistemas de escritura se relacionan con el lenguaje más que hacerlo con el mundo o ideas o significados directamente, lo que vuelve a demostrar esa relación de interdependencia con lo oral.

Debido a que los símbolos escritos no son alternativos a las formas orales ni son simples códigos sobre el habla estos argumentos vuelven sobre la idea de diferenciación entre las unidades de análisis de lo oral y lo escrito y al tiempo sobre la idea de los efectos metalingüístico y metacognitivo de la escritura. Para Olson, (2001) los símbolos escritos son en principio recursos metalingüísticos que permiten conocer las propiedades del habla. En esta línea el autor sugiere que el habla implica la representación de ideas y significados sobre el mundo y la escritura es la representación del habla.

La relación conceptual entre la cultura escrita y la conciencia metalingüística también fue planteada por Harriman (1986, -citado por Olson y Torrance, 1995) en el sentido que el lenguaje se convierte en objeto de pensamiento y análisis en el acto de leer y de escribir. Para este autor, el conocimiento metalingüístico no es una condición previa para adquirir la cultura escrita, sino que es un producto de ésta.

Siguiendo con la hipótesis de Olson (1998), la escritura en principio es metalingüística porque supone una representación del lenguaje y se puede usar un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura. Así, Olson propone

que el conocimiento metalingüístico del lenguaje es un efecto ya sea directo o indirecto de la cultura escrita, puesto que por vía directa representa los aspectos del lenguaje oral en la ortografía y por vía indirecta marca esos aspectos en un metalenguaje explícito (Olson y Torrance, 1995).

Además del efecto en la reflexión lingüística, las hipótesis de Olson definen la existencia de unos efectos cognitivos explícitos del aprendizaje de lo escrito dado su carácter cognitivo y cultural. Según una suposición muy arraigada, lo escrito sería depositario del conocimiento y la cultura escrita daría lugar a un grado de abstracción al pensamiento que no está en el discurso de las culturas orales (Olson, 1998, p. 27). Para defender esta suposición, Olson plantea que es necesario compartir una misma definición de la cultura escrita en la que los textos escritos han sido considerados como verdaderas representaciones o como textos recordatorios. Los textos como representaciones son los que consideran un significado definitivo y presentan no sólo lo dicho sino también su interpretación. Por su parte, los textos recordatorios aluden a los portadores de múltiples significados y dependientes de un contexto (Olson, 1998, p. 29).

A partir de la consideración de los textos como representaciones, que emergió en la Edad Media, se pueden discutir los efectos de lo escrito. En la antigüedad, Sócrates y Platón consideraban que la escritura disminuía las capacidades de memoria (considerando los textos como recordatorios) y que al apoyarse en los textos disminuía la práctica de la retórica y los recursos memorísticos (Homer, 2000). En contraste, Olson (1998) sostiene que muchas de las habilidades cognitivas generales de la época moderna se tienen que atribuir a la alfabetización, por ejemplo el razonamiento lógico, el silogismo, los orígenes conceptuales de la ciencia moderna, el

discurso histórico, una cierta idea de la subjetividad y, con relación al lenguaje, como ya hemos afirmado, la conciencia metalingüística. En relación con el pensamiento, la llamada "hipótesis de alfabetización" sostiene que hay diferente nivel de conocimiento según el nivel de alfabetización, y que las personas no alfabetizadas tienen un conocimiento menor del significado de las palabras que utilizan (Olson, 2013).

Además de estos contenidos que Olson relaciona con la escritura, Linell (2005) afirma que nuestra propia concepción del lenguaje está profundamente influida por una larga tradición de analizar la lengua oral a través de la lengua escrita. Por tanto según el autor, la teoría de la lingüística moderna, incluyendo la psicolingüística y la sociolingüística y sus aparatos conceptuales, han sido influidos por el lenguaje escrito. Como ya se ha comentado anteriormente en este capítulo, el autor se refiere a dicha influencia como "el sesgo de la lengua escrita en la lingüística" en el que se revela la paradoja de la lingüística moderna al estudiar el lenguaje hablado mediante teorías y métodos fuertemente sesgados hacia lenguaje escrito (Linell, 2005).

Este sesgo de la escritura afecta a la concepción del lenguaje y al modelo utilizado para reflexionar sobre él. En este punto de modelo sobre el lenguaje, Linell (2005) coincide con Olson (1998) y con la perspectiva histórica de Roy Harris (1989) en el sentido de que es la escritura la que proporciona un modelo para la comprensión de la estructura del lenguaje. Evidentemente, los sujetos alfabetizados advierten los aspectos particulares del discurso porque éstos se representan en los textos. Desde el punto de vista psicológico, este modelo para la comprensión del lenguaje es de naturaleza metalingüística porque trae aspectos de lengua a la conciencia y proporciona un conjunto de categorías para reflexionar sobre el lenguaje y analizarlo.

A. Clark (2006) también sostiene que la escritura es una habilidad que hace cambiar la mente. Es un paso más, según el autor, en los procesos identificados de “andamio lingüístico”, porque la escritura facilita que los pensamientos sean objetos de pensamiento. Los beneficios de ese andamio lingüístico expuestos por A. Clark (2008) se relacionan con la ventaja de ir descubriendo en el desarrollo patrones cada vez más abstractos, como también con la posibilidad de encontrar o recordar estructuras que complejizan el desarrollo del lenguaje. Las estructuras lingüísticas de ese “andamio” contribuyen también a consolidar conceptos importantes y complejos de las capacidades humanas: nuestra capacidad de reflexionar sobre nuestros propios pensamientos y nuestra capacidad limitada pero real para controlar y guiar la forma y el contenido de nuestro propio pensamiento. La escritura, como anunció A. Clark (2008), amplía esta capacidad de pensar y de pensar en abstracciones.

Numeros trabajos exploraron este papel estructurador del lenguaje y de la escritura para esculpir la atención, ordenar la acción y organizar el pensamiento, desde los desarrollos vygotskyianos de la psicología hasta la antropología cognitiva (Donald, 2001; Hutchins, 1995). En un texto actual, Olson (2013) sostiene que A. Clark retoma las ideas de McLuhan que describía los medios de comunicación como "las extensiones del hombre" y que A. Clark (2008) calificó como “mente extendida”. La escritura extiende la mente, no sólo a través de sus ventajas computacionales - edición y revisión-, sino también a través de la creación de una nueva conciencia de las palabras y frases que permite una manera distintiva de pensar y razonar (Olson, 2013). Entonces, se pregunta Olson (2013), ¿cómo se extiende la mente con lo escrito? Por un lado, ofrece notaciones representacionales gracias a las cuales las cosas pueden manipularse. Además, la escritura y la alfabetización ofrecen nuevos

conceptos, nuevos objetos racionales que se crean. Esta racionalidad formal se transmite, en gran medida, a través de las prácticas letradas de la escuela y a través de los formatos escritos que circulan (los textos, las listas, etc.).

Los argumentos anteriores nos permiten considerar explícitamente los efectos tanto metalingüísticos como cognitivos del lenguaje escrito, en oposición a una mirada sesgada del lenguaje escrito como código o como mera técnica de transcripción del habla. Estas apreciaciones conducirán más adelante a la reflexión sobre las relaciones específicas del lenguaje escrito con la construcción y uso de los significados. Pero antes, ofreceremos algunas razones históricas sobre uno de los recursos más emblemáticos en la producción escrita causante de cambios culturales, cognitivos y lingüísticos en los hablantes y que es uno de los recursos fundamentales en esta tesis: las listas escritas.

3.5.5. La trayectoria histórica de la escritura: al principio fueron las listas

Desde una perspectiva histórica y antropológica Goody (1977) defendió la idea de que las listas representan el signo distintivo de la mente alfabetizada como consecuencia de la invención de la escritura en el antiguo Cercano Oriente. Al mismo tiempo que aceptaba que las listas estaban presentes en las culturas orales tradicionales, Goody afirmaba que los inventarios, tanto de objetos como de formas lingüísticas, crecieron una vez que la escritura se había inventado y que la ordenación en formato de lista era continuo, como el tipo de esquemas de clasificación que posteriormente surgieron en las ciencias naturales (Goody, 1977). Las listas, en su opinión, ejemplificaban el tipo de procesos analíticos, habilitados y mejorados por escrito, tales como el razonamiento lógico y la racionalidad de la concepción más

moderna (Goody, 1977). Goody presentó de esta manera una relación importante entre uno de los primeros recursos de lo escrito y su contenido, una organización de elementos de naturaleza léxica.

Los estudios posteriores de arqueología y de lenguas antiguas siguieron con esta idea de la relación entre la escritura y el léxico y dieron cuenta de la abundancia de las listas escritas que se arraigan desde los comienzos mismos de la invención de los textos escritos, en la época sumeria desde el tercer milenio antes de la era cristiana (Civil, 1995; Veldhuis, 2014; Watson, 2013). Esas listas eran de signos y de palabras y constituyen una característica de la cultura mesopotámica arcaica, ya que todo su conocimiento consistía en la enumeración y clasificación de entidades naturales y culturales en listas escritas en cuneiforme (Civil, 1995). Esas listas consistían en una compilación de los elementos del sistema de escritura o en un inventario del léxico de las lenguas (principalmente sumerio y acadio) usadas en el área Mesopotamia, estas últimas son consideradas “listas léxicas” (Civil, 1995).

En su estudio arqueológico sobre la cultura mesopotámica, Civil (1995) señala que la historia de los textos de naturaleza léxica de Mesopotamia puede dividirse en cuatro períodos: el período arcaico que se extiende de la invención de la escritura cuneiforme hasta el final del tercer milenio, el período antiguo Babilónico desde el final de este milenio hasta el final de la primera dinastía, el período de Media Babilonia hasta el siglo XII a. C y el período Canónico hasta la desaparición del cuneiforme. Según Civil (1995), los textos de naturaleza léxica y el sistema educativo asociado a ellos (a través de la repetición de las listas por parte de los escribas) duraron todos estos cuatro períodos de cultura mesopotámica.

Estas listas estaban organizadas internamente de acuerdo a su contenido y fueron clasificadas en los siguientes tipos: listas organizadas según la forma, listas según los signos (logogramas), listas organizadas temáticamente de acuerdo al significado, listas organizadas de forma fonológica, etimológicas, de sinónimos, bilingües y listas misceláneas. En particular, las listas de sinónimos encontradas y que pertenecen al último período, según Civil (1995), consistían en dos columnas: a la izquierda sinónimos poéticos, obsoletos, inusuales o extranjeros y a la derecha palabras frecuentes.

Para Veldhuis (2014), las listas léxicas de la Mesopotamia representan algo entre un diccionario y una enciclopedia utilizadas para organizar, transmitir y preservar el conocimiento. Para este arqueólogo, las listas léxicas son el género académico más antiguo en la antigua Mesopotamia y por lo tanto pueden pretender ser el género académico más antiguo en la historia de la humanidad (Veldhuis, 2014).

El hecho de que las listas en su origen fueran gráficas y de contenido léxico lleva a Watson (2013), especialista en la relación entre historia y procesos cognitivos, a desarrollar la hipótesis de que estas listas representaban entidades alfabetizadas lo que mostraba una impactante influencia cognitiva de las listas léxicas para la humanidad. Las entradas de la lista son formas gráficas y letradas por definición, sostiene Watson (2013, p. 499). Las listas fueron hechas inicialmente para conseguir la estandarización y convencionalización del sistema cuneiforme de signos gráficos y luego pasaron a asumir un contenido conceptual o de significado.

Watson (2013, p. 500) afirma que la representación material del contenido, por medio de signos gráficos en una composición abierta, flexible y productiva del sistema de escritura como era la lista, alteró fundamentalmente el papel inferencial

que dicho contenido podría desempeñar en la cognición. Watson explica que el sistema de signos cuneiforme de la Mesopotamia inicial se desarrolló desde una colección heterogénea de formas de signos dispares que representaban un contenido más o menos directo hasta un sistema más maduro y que pasó a representar el lenguaje. Este fue el resultado, argumenta Watson (2013, p. 500), de pensar y razonar con formas gráficas (materiales y fijas): durante el proceso de desarrollo de la escritura, el proceso iterativo de fijación de forma gráfica a contenido conceptual habría obligado a la articulación de ambos aspectos. La escritura operó como un modelo externo del contenido y permitió nuevas formas de pensar y razonar sobre ese mismo contenido. El esfuerzo cognitivo necesario para desarrollar y convencionalizar el sistema de escritura llevó a ordenar los signos en listas y su efecto fue articular tanto la forma gráfica como el contenido conceptual. Las listas por lo tanto impactaron al desarrollo de la humanidad y a la cultura letrada al considerarla como una herramienta de organización y consolidación del conocimiento. A su vez, las listas generaron un cambio conceptual al favorecer la estructuración del lenguaje a partir de su uso. Como recurso lingüístico, las listas continuaron representando la herramienta más potente para analizar, describir y comprender el sistema de lengua y sigue engendrando repercusiones en el cambio cognitivo y lingüístico de las personas. Más adelante retomaremos el valor de las listas escritas y la relevancia en la apreciación de las relaciones léxico semánticas.

Hasta aquí hemos ofrecido evidencias sobre el lenguaje escrito como modelo para el análisis del habla y hemos introducido los argumentos que demuestran los efectos cognitivos de lo escrito. Un ejemplo de ello es la repercusión en el uso de las listas escritas. A continuación consideraremos una mirada más específica de la

influencia de lo escrito en los diferentes niveles de la lengua a partir de la hipótesis de Olson (2013, p. 443) de que la lectura y la alfabetización implican un conocimiento metalingüístico de los fonemas, las palabras y las frases.

A partir de su argumentación, es plausible por tanto considerar que en el ámbito léxico semántico el lenguaje escrito transforma el conocimiento sobre las palabras como objetos aislados y en relación con otras unidades de significado que las asemejan (como la sinonimia), las diferencian (como en la homonimia), las contrastan (en la antonimia) y las clasifican (en la hiponimia e hiperonimia). Como hemos intentado delinear, en este trabajo profundizamos en estas relaciones e influencias del lenguaje escrito partiendo de la idea general de que lo escrito genera cambios en la consideración de las palabras y sus relaciones. Es por ello que en lo que sigue daremos argumentos a favor de la relación entre el lenguaje escrito y el componente léxico semántico de la lengua.

3.6. Relaciones recíprocas entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito en el aprendizaje del léxico

Además de la relación metalingüística entre lo escrito y el lenguaje que hemos señalado, se pueden invocar otros tipos de relaciones de efectos más directos, como la continuidad e interacción entre el desarrollo del léxico y la lectura. Las evidencias recogen datos sobre la relación basada en los estudios sobre comprensión lectora, prefiriendo considerar “vocabulario” en lugar de “léxico”, apuntando a la consolidación de la cantidad de palabras disponibles a nivel comprensivo y expresivo del sujeto. Entre los estudios revisados, se ha demostrado que los niños con mejor y mayor vocabulario realizan una mejor comprensión de los textos que leen (Beck,

Perfetti, y McKeown, 1982). También se ha constatado que los estudiantes que han recibido instrucción específica en vocabulario realizan mejor las tareas semánticas en cuarto grado que aquellos que no recibieron la instrucción (McKeown, Beck, Omanson, y Perfetti, 1983). Ya en 1986, Stahl y Fairbanks llegaron a la conclusión de que la enseñanza de vocabulario era un importante componente para el desarrollo de la comprensión a partir de un meta-análisis de todos los estudios de vocabulario realizados en Estados Unidos entre 1924 y 1984. Laufer (1997) añadió que incluso un lector experto necesita conocer un vocabulario de alrededor de 3 mil familias de palabras para comprender el 70% de lo que lee. Snow, Burns, y Griffin (1998) también observaron que el vocabulario era una de las variables que predecía la comprensión en lectura. De la misma manera, Biemiller (2003) declaró que los niños necesitan un conjunto robusto de palabras familiares para que puedan comprender los textos. Por tanto, el nivel de vocabulario parece tener una fuerte relación con la comprensión de los textos durante la escolaridad.

Además del tamaño del vocabulario, Perfetti y Hart (2002) propusieron que la calidad léxica (como información ortográfica, fonológica y de organización semántica) puede también predecir las habilidades de lectura. Por tanto, la cantidad y calidad del vocabulario son predictores del éxito en los procesos de comprensión lectora. De la misma manera, se ha visto que la eficiencia de vocabulario ayuda en los aprendizajes de las segundas lenguas (Cummins, 2013). La conclusión de estos autores es que entre vocabulario y comprensión lectora no hay una relación causal unidireccional, sino que hay una relación recíproca: el vocabulario ayuda a la lectura y la lectura aumenta el vocabulario. Con relación a la escritura, la evidencia se vincula a los estudios centrados en la enseñanza del léxico, derivados de manera

contundente de los avances en la adquisición de segundas lenguas y en la didáctica. Estas aportaciones que abordaremos más adelante muestran una nueva mirada en concebir la enseñanza del léxico no solamente como un incremento efectivo de palabras, sino la consolidación de relaciones entre unidades léxicas y la consideración del lenguaje escrito. A continuación aportaremos una selección de evidencias sobre la enseñanza del léxico señalando algunos principios derivados de investigación actualizada y la relación de interdependencia entre el léxico y el lenguaje escrito.

3.7. Principios en la enseñanza del léxico y la interdependencia con el lenguaje escrito

Entre 1980 y 2000 la didáctica del léxico volvió a retomarse de manera intensiva en el área de la didáctica después del énfasis que se le dio a la didáctica de la lectura y a la escritura. De esta manera, entre los temas de adquisición del lenguaje obtuvieron relevancia los estudios dirigidos al acceso léxico. En la psicología y en la lingüística específicamente tuvo lugar una revisión profunda sobre las perspectivas semánticas: la gramática cognitiva y las teorías de los prototipos. Asimismo, en la sociolingüística, el léxico tomó relevancia en el trabajo sobre la variedad en los usos del lenguaje, y en lexicografía en el énfasis que se le dio a la fraseología (Grossmann, 2011).

Como consecuencia de las nuevas perspectivas lingüísticas, con relación a la enseñanza del léxico, se sostiene que la problemática del léxico debe tratarse como una interface que establece puentes con la categorización del discurso, los enunciados y la sintaxis y no como un caso aislado de mero incremento de palabras. Por ejemplo, Grossman (2011) propone que en la didáctica del léxico debe resolverse la cuestión de

cómo articular los conocimientos del léxico y las formas diferentes del discurso con los géneros específicos del currículum. Este autor defiende que para ello es esencial considerar la competencia léxica del sujeto en relación con las competencias comunicativas, tanto en lo oral como en lo escrito. Aunque la función del sistema léxico no está relacionada directamente con las competencias comunicativas, Grossman (2011) defiende que es un requisito indispensable para el desarrollo de la escolaridad y los diferentes géneros escritos. Desde esta perspectiva de enseñanza del léxico, se concibe la competencia léxica como indispensable para un mejor funcionamiento lingüístico, en particular para la interrelación entre lo oral y lo escrito.

También McKeown y Beck (2014) reconocen que en la actualidad ya no hay controversia respecto a la necesidad de atención al vocabulario desde el preescolar. Pero sí está abierta la cuestión de si la instrucción de vocabulario en niños pequeños puede ser efectiva en la promoción de la alfabetización. Estas autoras subrayan, por su parte, la importancia de visualizar lecturas en voz alta como una situación que puede promover el incremento de vocabulario y la alfabetización. Estas situaciones se sintonizan con una perspectiva de desarrollo del lenguaje, puesto que los aprendices están preparados para este momento en el que se activa la atención conjunta y se despliegan sus capacidades de escucha activa. Además, los diferentes recursos que acompañan a la lectura en voz alta promueven en los sujetos el interés compartido por la búsqueda de significado a través del lenguaje escuchado y de las imágenes observadas. Pero también en otros trabajos más recientes (Marulis y Neuman, 2013; Nagy y Scott, 2000; Perfetti y Hart, 2002; Perfetti y Stafura, 2013) se defiende que el aprendizaje semántico requiere múltiples exposiciones en una variedad de contextos. Esta idea ha sido expuesta como la hipótesis de calidad léxica (Perfetti y Hart, 2002;

Perfetti, 2007), que pone de relieve la experiencia con las palabras en un contexto informativo y múltiple y permite a los aprendices construir ricas redes que ofrecen ideas relevantes en el momento de construir el sentido de los contextos en los cuales se encuentra la palabra.

Por otra parte, McKeown y Beck (2014) señalan que las diferencias con relación al nivel sociocultural demuestran una brecha importante en el vocabulario de los niños que provienen de grupos con bajo nivel social y aquellos con un aprendizaje temprano de vocabulario, diferencias que predicen de manera contundente el éxito en la lectura (citando a Biemiller y Slonim, 2001; Cunningham y Stanovich, 1998; Hart y Risley, 1995 y Wagner *et al.*, 1997).

En su estudio, McKeown y Beck (2014) examinan las implicaciones de dos propuestas de enseñanza del léxico en Educación infantil. Éstas incluyen actividades de bajo procesamiento como el reconocimiento de palabras y de alto procesamiento como la integración de palabras a un contexto, la comprensión auditiva y la producción con las palabras enseñadas previamente. Estas autoras encontraron que la propuesta dirigida a la integración de palabras dentro del contexto y la producción de palabras asociadas a un dibujo mejoraron de manera significativa, en comparación con el grupo control, cuando en la instrucción se insistía en el ofrecimiento de información en cuanto a la definición de palabras e información conceptual, cuando se proveían múltiples situaciones en el que aparecían las palabras y se acentuaba la atención en el procedimiento. En sus resultados destacan que a partir de la exposición repetida al léxico enseñado y de las situaciones interactivas se promueven las características del lenguaje escrito (por ejemplo, las palabras características del

lenguaje escrito).

Lawrence, Crosson, Pare-Blagoev y Snow (2015) realizaron un estudio sobre la implementación de un programa basado en discusiones de clase como una estrategia de aprendizaje de vocabulario. La intervención se realizó con estudiantes de educación media (sexto, séptimo y octavo grados) de colectivos vulnerables en su mayoría de origen africano y latino, en el Estado de Pensilvania. Los autores destacaron los resultados positivos cuando se introducen discusiones en la clase a través de textos y actividades vinculados a las diferentes áreas del currículo. Lawrence *et al.*, (2015) afirmaron que el aprendizaje del léxico es un dominio problemático para los estudiantes que tienen dificultades con la comprensión de lectura y reconocieron la importancia de implementar programas de intervención explícita en el vocabulario que aumenten la efectividad en el aprendizaje de la lectura.

Los autores recuerdan que el Panel Nacional de Lectura en 2000 del *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) de los Estados Unidos de Norteamérica registró 47 estudios sobre el aprendizaje de vocabulario que exponen la información más relevante sobre la investigación en esta área proveniente de programas de intervención que se consideran efectivos y que han conducido análisis tanto experimentales como cuasi experimentales. En el meta análisis efectuado por el Panel Nacional de Lectura (2000) se evidencia que estos programas efectivos compartían algunas características clave en el diseño. Por ejemplo, las palabras enseñadas se limitaron a un número y fueron cuidadosamente seleccionadas. Las palabras se presentaron primero en textos significativos, y no en palabras aisladas o en listas desvinculadas. Se dieron definiciones comprensibles a los estudiantes y se

enseñaron de modo explícito algunas estrategias de análisis (cuestiones de etimología, morfología, o cognados). En su estudio, Lawrence *et. al.* (2015) concluyeron además que las múltiples exposiciones a las palabras usadas en diferentes contextos ayudan a los estudiantes a aprenderlas mejor que exposiciones repetidas que no son variadas, lo que también habían reportado Bolger, Balass, Landen, y Perfetti (2008, citado por Lawrence *et. al.*, 2015). Además, observaron que las discusiones constructivas y andamiadas y las oportunidades para usar las palabras en situaciones interesantes crearon condiciones para el aprendizaje de las palabras.

En una revisión actualizada sobre los estudios referidos a la enseñanza del vocabulario Butler *et al.*, (2010) enfatizaron que en el informe del Panel Nacional de Lectura del año 2000 (NICHD, 2000) ya se había identificado al vocabulario como uno de los cinco principales componentes de la lectura. También indicaron que su importancia en el éxito escolar y en la comprensión de lectura había sido ampliamente documentada por estudios previos, como los de Anderson y Nagy (1991); Baker, Simmons, y Kameenui (1998), entre otros. Es relativamente sencillo comprender por qué el vocabulario juega un papel muy importante en la comprensión del texto si consideramos que los lectores no pueden comprender el texto sin saber lo que la mayoría de palabras significan. Sin embargo, como ha situado Biemiller (2005, citado por Butler *et. al.*, 2010), la enseñanza del vocabulario no garantiza el éxito en la lectura, en tanto que la falta de identificación de la palabra adecuada o el vocabulario adecuado si que asegurará un fallo en el proceso. Sin embargo, Biemiller parece concebir en este argumento una enseñanza del vocabulario disgregada de una propuesta basada en el lenguaje, sin considerar la propia competencia léxica del aprendiz. Siguiendo con el meta análisis efectuado en este informe, los autores

sintetizan en la revisión de 14 estudios relevantes sobre la enseñanza del vocabulario las siguientes conclusiones transversales que tienen sendas implicaciones educativas:

- La frecuencia de exposición al vocabulario que se enseña aumenta la comprensión de los significados y el uso de las palabras. Por ejemplo, el estudio de Biemiller y Boote (2006) reveló que la repetición en la lectura de textos resulta muy satisfactorio en las medidas de incremento de vocabulario en estudios que incluyeron grupos controles (por ejemplo, niños que solo oyen una vez la historia). También se ha encontrado que hay ganancias en el aspecto semántico (el significado) cuando los aprendices tienen una mayor frecuencia de exposición a las palabras (McGregor, Sheng, y Ball, 2007).
- La instrucción explícita, más que la incidental, incrementa el aprendizaje de palabras. El informe resalta el estudio de Biemiller y Boote (2006) en el que se encontró que hay ganancia en las puntuaciones de incremento de vocabulario cuando las ejemplificaciones de las palabras fueron enseñadas directamente durante la lectura de una historia.
- La activación del lenguaje a través del diálogo o de preguntas durante una lectura en voz alta mejora el conocimiento del léxico. Ard y Beverly (2004) encontraron que los niños están más susceptibles al aprendizaje de significados cuando los profesores enfatizan en el vocabulario a través de preguntas o comentarios. La comprensión de los niños y la memorización de las palabras se incrementan cuando los profesores formulan preguntas y realizan comentarios clarificando el significado de las nuevas palabras.

Además de estas evidencias y principios que han dejado ver los estudios sobre el

aprendizaje y enseñanza del vocabulario, otros autores (Duvignau, 2005; Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait, y Gangneux, 2009; Higuera, 2009; Martinot, 2006, entre otros) han reclamado propuestas de enseñanza desde una perspectiva evolutiva de adquisición del lenguaje que recoja las prácticas naturales del lenguaje y que pongan de manifiesto principios lingüísticos que las disciplinas contemporáneas han revelado como explicativas en la consolidación de la competencia lingüística del sujeto. A continuación ofreceremos algunas evidencias complementarias a las expuestas anteriormente y que se basan en esta perspectiva evolutiva del lenguaje.

3.8. La consideración de la integración lingüística y de la trayectoria evolutiva del lenguaje en la enseñanza de las relaciones semántico-léxicas

A lo largo de esta sección hemos abogado por una perspectiva integradora del lenguaje en la consideración conceptual y evolutiva del lenguaje. También hemos aportado evidencias sobre los efectos del desarrollo del léxico en la consolidación de los aspectos fonológicos y gramaticales (Bates y Goodman, 1997; Marchman y Bates, 1994) Por otra parte, también hemos defendido una perspectiva de continuidad entre los principios que explican la consolidación de los aspectos léxico semánticos en el desarrollo del lenguaje (Hirsh-Pasek *et al.*, 2002; Shiel *et al.*, 2012; Hollich, *et al.*, 2000) enfatizando que en la evolución de estos aspectos no se trata de avances aislados o atomizados, sino que ellos se integran en beneficio de la participación activa del sujeto en la construcción de significados, desde un nivel más referencial a uno más simbólico, desde un plano intersubjetivo a uno más discursivo en el que toman prominencia los aspectos sociales y pragmáticos (Tomasello, 2003).

En consonancia con estas propuestas, en el apartado siguiente se enfatizarán

algunos argumentos que defienden de manera explícita la consideración de una perspectiva evolutiva y de integración lingüística en las propuestas de enseñanza del léxico, en las que las competencias lingüísticas de los aprendices se tienen en cuenta en el propio proceso de aprendizaje. Es el caso de Martinot (2006) que propone una didáctica de la lengua desde una perspectiva evolutiva de adquisición del lenguaje que recoja las prácticas naturales del lenguaje, como las propias producciones infantiles. Esta propuesta aseguraría, según Martinot (2006), el fortalecimiento de la competencia lingüística del aprendiz por una parte, y posibilitaría al mismo tiempo un contexto efectivo de aprendizaje y de progreso del lenguaje escrito y oral.

Martinot (2006) afirma que la eficacia en la enseñanza de la lengua es mayor si se apoya en la **competencia lingüística** de los aprendices, si influye para dirigir a que los aprendices utilicen su propio sistema lingüístico y reflexionen para transformar la lengua a partir de su propia experiencia. Ello permitiría conocer y construir más el sistema de la lengua, en lugar de apostar por materiales externos y artificiales, con estructuras lingüísticas alejadas de la experiencia infantil (como textos escolares, fichas, textos escritos aislados).

Esta perspectiva evolutiva y natural se opone a la enseñanza de la lengua basada en la gramática, la ortografía y la morfosintaxis de manera aislada, y que corrobora un posicionamiento atomizado de la lengua. Martinot (2006) y Grossmann (2011) opinan que ningún componente de la lengua puede dissociarse del funcionamiento global de la misma. Martinot argumenta, por ejemplo, que la enseñanza del léxico no puede dissociarse del contexto lingüístico donde aparecen las palabras y subraya la necesidad de seguir una metodología en la enseñanza de la lengua que no suponga una ruptura con el proceso de adquisición natural de la lengua.

La idea de “continuum” en las propuestas de enseñanza evita esa “atomización” que alude Martinot (2006) que no es más que una fragmentación por componentes de la enseñanza de la lengua (ortografía, gramática, conjugación, vocabulario). Según Grossman (2011), desde el punto de vista del desarrollo es necesaria una propuesta integrada para la enseñanza de la lengua en la que el tipo de actividad didáctica tenga en cuenta las actividades de comunicación natural.

Como se ha comentado, los estudios en la adquisición y enseñanza de **segundas lenguas** han explorado de manera importante estas propuestas naturalistas basadas en el aprendizaje del léxico con el propósito de garantizar un aprendizaje funcional y duradero. Pero se ha visto que este es un tema que no sólo puede suscribirse a las segundas lenguas sino que ciertos principios pueden transferirse a la enseñanza del léxico de primeras lenguas. Por ejemplo, en las aportaciones de Higuera (2009) se da énfasis en que en el caso de una segunda lengua, la enseñanza del nuevo léxico debería hacerse a partir de procedimientos y estrategias que permitan relacionarlo, diferenciarlo y utilizarlo de manera funcional y apropiada puesto que los aprendices requieren organizar el léxico nuevo de manera que les permita almacenarlo y recuperarlo con efectividad y rapidez. Se ha visto sin embargo, que estas consideraciones no son exclusivas del aprendizaje de segundas lenguas, sino también de las lenguas maternas puesto que el léxico se convierte en elemento esencial para comunicar y mejorar la competencia comunicativa, lo que hace necesario aprender léxico desde los inicios del aprendizaje de una lengua.

Higuera (2009) también defiende que la enseñanza del léxico debería realizarse desde las unidades léxicas y no sólo desde las palabras. Es decir, se deberían considerar las expresiones, las frases hechas, las combinaciones

sintagmáticas y las relaciones paradigmáticas entre ellas. Las frases hechas tienen una carga semánticamente opaca puesto que el significado no refleja una suma de significados, sino uno más global vinculado con esa expresión. Las combinaciones sintagmáticas refieren a un conjunto de palabras que tienden a aparecer juntas con un significado único. Las relaciones paradigmáticas implican conocer las relaciones léxicas como la sinonimia, la antonimia y la hiponimia.

En el aprendizaje inicial del léxico, Higuera (2009) propone algunas consideraciones en las que remarca favorecer el aprendizaje descontextualizado de las palabras argumentando que en los primeros niveles la mayoría de vocabulario refiere a objetos concretos. Con ello, se da énfasis en la necesidad de transitar de lo contextual hacia los usos más descontextualizados del léxico aprendido. Además, se señala como fundamental en estas etapas presentar el léxico con soporte gráfico haciendo progresión en la representación simbólica, es decir ir de lo más icónico, como la fotografía, para utilizar con posterioridad otros materiales en diferentes situaciones. Sobre las actividades de enseñanza se sugiere que éstas aumenten el conocimiento de las unidades léxicas que ya se conocían, aumentando la información que ya se tiene sobre estas unidades y promoviendo los cambios, tanto cuantitativos como cualitativos, favoreciendo la reorganización léxica.

Duvignau (2005) y García-Debanco *et al.*, (2009) defienden también esta perspectiva de combinación entre adquisición y enseñanza asegurando que ciertos fenómenos categoriales de la lengua, como la hiperonimia e hiponimia, se convierten en una aproximación semántica que los niños producen precozmente entre los 2 y 4 años. Así pueden aprovecharse en la enseñanza de la lengua o mejor, en la explicitación consciente de estas relaciones en situaciones significativas de

aprendizaje. Alrededor de los 5 años, Joosten (2010) expone que en la enseñanza del léxico las preferencias se relacionan inicialmente con la meronimia (“X es parte de”) y luego con la hiperonimia (“X es un Y”). En estas propuestas de enseñanza se trabajan procesos relacionados con el avance lingüístico y cognitivo, como la semejanza y la diferencia. Entre los miembros de una clase se destaca básicamente la semejanza, entre las partes y el todo se destaca la diferencia (Jackiewicz, 1996).

En su propuesta de enseñanza del léxico en Garcia-Debanc y Chourau (2010) sugieren algunos principios para su organización en la línea de rescatar el propio estado evolutivo de la competencia lingüística del aprendiz. Para las autoras, en una propuesta de organización del léxico es relevante movilizar el vocabulario disponible de los aprendices y mantener como principio que las palabras se organizan en redes, una idea que ya había expuesto Crystal (1987) cuando argumentaba que las palabras deben ser usadas para ayudar a aprender otras palabras.

Otro aspecto relevante es el de la **frecuencia**, puesto que según estos principios de enseñanza para memorizar un vocabulario nuevo se necesita que el aprendiz encuentre y utilice las palabras en diferentes situaciones (Garcia-Debanc y Chourau, 2010) y si son significativas, naturales, funcionales y contextualizadas asegurarán la fijación no solo de las palabras aisladas sino en relación. Las autoras defienden que las actividades de enseñanza del léxico pueden ser orientadas a la construcción de herramientas de “ayuda léxica” para la producción escrita. Este sería el caso de las listas de palabras que pueden ser elaboradas socialmente en el aula de clase. Esas herramientas permiten mantener elementos léxicos nuevos, desde otra perspectiva a los que el aprendiz puede referirse en el momento de la escritura a manera de consulta en su elaboración.

Otro de los principios que presentan Garcia-Debanco y Chourau (2010) está en relación con el **contexto discursivo** sobre las obras de literatura, que puede ser fácilmente asociado en los entornos escolares infantiles con el contacto de textos de literatura infantil, en el que circulan elementos léxicos propicios. También defienden como principio organizador de una propuesta de enseñanza, la **rescritura** como una situación privilegiada en la búsqueda de un léxico específico y de fijación de las formas más complejas de escritura.

En su trabajo de la enseñanza de verbos en L2, las autoras subrayan la necesidad de trabajar las **relaciones semánticas**, de manera especial la sinonimia y la cohiponimia. La sinonimia es tratada como un caso de cohiponimia, al relacionar dos verbos que pueden coincidir en significados muy similares y que pueden depender del contexto, las variaciones dialectales, entre otros (como en el caso del verbo “lanzar” que sería co-hipónimo de “botar”, “tirar” “arrojar”, en el enunciado “tirar la basura” el verbo sería plausiblemente intercambiable por los verbos alternativos dependiendo de algunos factores).

Sobre el diseño de actividades los estudios se decantan por situaciones que impliquen actividades breves y repetidas en momentos fijos de la semana, puesto que se ha encontrado que fijan y automatizan los aprendizajes. Asimismo, se recomienda mantener un equilibrio entre las **producciones orales y escritas** y entre los niveles de análisis lingüístico, es decir, la enseñanza del léxico no debe remitirse a palabras y a la red de palabras relacionadas, sino incorporar los elementos gramaticales y sintácticos. Diferentes tipos de palabras y no solo sustantivos (sino verbos, adjetivos, preposiciones, conjunciones) y a la vez incorporar la construcción sintáctica de expresiones. La nominalización de los verbos, la correspondencia entre nombres y

verbos (como en el caso de “nadar” y “nado”), los aspectos de cambio morfológico y los análisis de sufijos es también muy relevante en una propuesta integradora y de continuidad con los aspectos evolutivos de los aprendices.

En su trabajo sobre la enseñanza y el aprendizaje del léxico verbal en una perspectiva de adquisición evolutiva, Duvignau (2005) resalta la flexibilidad semántica de los verbos y la sensibilidad cognitiva en el aprendizaje durante el desarrollo léxico en edades precoces entre los 2 y 4 años. En estas edades Duvignau defiende que las situaciones de hiperonimia e hiponimia se convierten en fenómenos semánticos que son producidas de manera precoz por los niños y por ello un recurso evolutivo útil en la enseñanza de verbos, puesto que como afirman Garcia-Debanco y Chourau, (2010) se considera que la relación sinonímica entre los verbos puede entenderse como un caso de cohiponimia, puesto que, los verbos llegan a relacionarse con un núcleo semántico común (como en el caso citado anteriormente “lanzar”, “tirar”, “botar”).

Esta perspectiva enfatiza una mirada integradora de las relaciones semántico-léxicas en una propuesta de aprendizaje. De este modo se traspasa las propuestas clásicas sobre la enseñanza de sinónimos basada en el requerimiento de una palabra alternativa o de una reformulación de enunciados intercambiando alternativas léxicas. La propuesta de Duvignau (2005) va en la línea de considerar la propia precocidad lingüística en la enseñanza del léxico y la naturaleza jerárquica del léxico para introducir la hiperonimia como una situación de organización lingüística fundamental en el aprendizaje de otras relaciones semánticas.

En cuanto al tipo de vocabulario y la frecuencia de aparición, Grossman (2011), citando a Picoche (1993) y a Vigner (1997), señala su insistencia en que el

desarrollo del repertorio léxico requiere una aproximación reflexiva que supone un soporte teórico y metodológico específicos por una parte, y por otra, un énfasis en la frecuencia y en la red semántica de las palabras. La red semántica de las palabras supone la consideración de los campos léxicos y semánticos en que las palabras se encuentran inmersas. El campo semántico junta diversas significaciones de una palabra polisémica en un momento dado de su historia. El campo léxico permite reagrupar las palabras que mantienen relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, e hiperonimia).

Como hemos dicho con anterioridad, el tipo de actividad de enseñanza y aprendizaje ha de relacionarse conjuntamente con las actividades comunicativas. En la tradición de didáctica de la lengua relativa a los estudios de lengua francesa se reportan ampliamente este tipo de actividades con actividades de lectura. Se demuestra así que es un tipo de actividad por excelencia para la adquisición del léxico. Como refirieron Nagy, Herman y Anderson (1985) y David (2000) -citados por Grossmann (2011), es necesario que los lexemas se repitan en diversos contextos para construir su sentido. Para tal fin, los autores afirman que las actividades de lectura constituyen un contexto favorecedor como otro tipo de entrada al léxico. Grossman (2011) señala que a lo largo del aprendizaje de la lectura, el léxico oral es reconfigurado por la adquisición de las formas escritas en su dimensión morfológica, como también se hace evidente una interacción entre la apropiación de los géneros propios de lo escrito y el desarrollo de repertorios léxicos, debido a la diferente frecuencia según los géneros.

Desde el punto de vista de la didáctica, los estudios en lengua francesa señalan que esta interacción entre aprendizaje del léxico y el lenguaje escrito se efectúa a

través de la concreción de diferentes actuaciones a lo largo de la escolaridad. Por ejemplo, en la educación inicial infantil, la lectura en voz alta de textos infantiles ocupa un lugar privilegiado en el que las formas de mediación del adulto utilizadas en la lectura en voz alta permiten de manera indiscutible el acceso a nuevo léxico poco familiar por parte de los aprendices. En primaria y secundaria, la lectura de textos permite las explicitaciones léxicas necesarias pero éstas suponen un trabajo posterior sobre el léxico presentado.

Masseron (2008) y Grossmann, Boch, y Cavalla (2008) -citados por Grossman (2011), aportan ejemplos de cómo se pueden complementar las situaciones de aprendizaje del léxico al aprendizaje del lenguaje escrito. Su estudio se llevó a cabo a través de un proyecto de escritura narrativa en secundaria en el que las producciones escritas de los alumnos recogían aspectos emocionales, en particular, la descripción de sentimientos de un personaje. Los autores constataron que mediante la realización de este tipo de textos y su planificación era posible movilizar la información léxica de manera específica como por ejemplo las colocaciones del léxico, las estructuras sintácticas y la lexicalización. La propuesta de enseñanza en el estudio de Grossman *et al.*, (2008) consistió en trabajar primero el léxico adecuado para describir los sentimientos de una persona. Esta primera descripción permitía poner en marcha la escritura y los siguientes pasos se apoyaban en la puesta en escena de la temática para integrar estos aspectos lexicales. Otras investigaciones insisten en un trabajo previo basado en categorizaciones como el trabajo de Duvignau (2005) sobre la clasificación de verbos siguiendo criterios semánticos (por ejemplo, los verbos de movimiento que tienen un núcleo semántico semejante) y que permite posteriormente una movilización de los términos léxicos cuando se hace el trabajo escrito.

Como se ve, en los estudios de enseñanza y aprendizaje del léxico en interacción con el lenguaje escrito se abordan las investigaciones sobre el aprendizaje de primeras y segundas lenguas. Sin embargo, estos estudios aluden a contextos escolares de primaria y secundaria y no han abordado los niveles en los que los aprendices se encuentran expuestos al aprendizaje inicial del lenguaje escrito. En los niveles iniciales la lectura en voz alta se reconoce como el mejor contexto de aprendizaje del léxico. Pero no se han abordado experiencias de producciones escritas iniciales. De todas maneras los principios fundamentales de la enseñanza del léxico en conjunción con actividades centradas en el lenguaje escrito nos ayudan a dibujar un escenario adecuado para las prácticas iniciales de escritura y aprendizaje del léxico. Por ejemplo, a partir de los estudios mencionados de Duvignau (2005), Garcia-Debanc y Chourau (2010), Garcia-Debanc *et al.*, (2009), Grossmann *et al.*, (2008) y Grossmann (2011) se pueden retomar ciertos principios en el aprendizaje del léxico como la consideración de que, para cada nivel de enseñanza, es necesaria una mejor especificación de los repertorios léxicos a seleccionar.

Los autores coinciden en cierto criterio funcional o vivencial de los aprendices y tienen en cuenta su propia competencia lingüística y con ello la activación del vocabulario ya disponible en los alumnos. En primaria, aunque también podría pensarse para la educación infantil, según los estudios citados, es necesario integrar el aprendizaje del léxico con las actividades del lenguaje en general, es decir, en conjunción con actividades del lenguaje escrito pero también de competencia comunicativa. Ya se ha mencionado la necesaria conexión con las nociones gramaticales y el discurso y los diferentes usos. Las propuestas de enseñanza que consideren el análisis y la apropiación de nociones metalingüísticas son

fundamentales para que éstas se consoliden a lo largo de la escolaridad. Grossman (2011) concluye que esta perspectiva es diferente a la desafección que se observa con frecuencia en los manuales escolares, en los que el léxico seleccionado puede tender a ser más abstracto y no permite referir directamente al mundo ya que no es seleccionado teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y la propia evolución de su competencia lingüística tal y como asegura Laparra (2012). De acuerdo con Laparra (2012) si un nuevo léxico es explicado de forma variable y con cierta continuidad a través del tiempo (por ejemplo, a través de secuencias didácticas), éste se adquiere con un carácter funcional de forma consistente y con una comprensión más contextualizada.

Hasta aquí hemos ofrecido evidencias teóricas y empíricas sobre la relación específica entre el lenguaje escrito y el léxico, proporcionando información que consideramos relevante desde el punto de vista de la adquisición y la enseñanza. Estas evidencias recogen las ideas fundamentales en la formulación del proyecto de tesis doctoral que presentamos en este documento y que sintetizamos a continuación:

- La diferenciación en la naturaleza y organización de las unidades en lo oral y en lo escrito brindan un marco para comprender, por una parte, la especificidad entre estas dos modalidades del lenguaje y, por otra, la relación de interdependencia entre ellas. El lenguaje escrito no representa al habla y no se relaciona con las ideas o los objetos existentes en el mundo sino con la propia esencia del lenguaje.
- Como consecuencia del argumento anterior, consideramos lo escrito como contexto de reflexión de la lengua y en parte modelo para el habla y también

modelo para el pensamiento. Como modelo, lo escrito permite analizar el lenguaje de forma más analítica y metarepresentacional en función del efecto estabilizante que favorece la revisión y conceptualización del lenguaje. Por otra parte, lo escrito crea un metalenguaje para referirse al propio lenguaje.

- El potencial del lenguaje escrito también ha servido en la descripción lingüística de las lenguas puesto que el registro escrito del lenguaje ha permitido conocer y analizar el habla, o ha “sesgado” su análisis y descripción. Se ha conocido y analizado el habla a través del lenguaje escrito, lo que sugiere que es más que un simple código de transcripción.
- Como modelo del habla, el lenguaje escrito comporta especificidades en el análisis de cada uno de los niveles de la lengua, así, en relación con el léxico, actúa como modelo metalingüístico: lo escrito transforma el conocimiento que los hablantes tienen sobre las palabras, permitiendo su consideración como objetos aislados y probablemente intensificando el conocimiento y el análisis sobre las relaciones semántico-léxicas entre ellas.
- A nivel general, se encuentran evidencias sobre la relación recíproca entre lenguaje escrito y el léxico:

En los estudios sobre comprensión lectora se ha visto que a mayor cantidad de vocabulario consolidado (o masa crítica) mejor es la comprensión de textos. Pero también hay evidencias en relación con el criterio de calidad léxica: una mejor organización semántica y una conciencia sobre los aspectos fonológicos y ortográficos predice mejores capacidades de lectura.

La relación entre el lenguaje escrito y la enseñanza del léxico también es

una evidencia: los estudios reclaman que para el aprendizaje del léxico se ha de considerar la competencia lingüística tanto en el lenguaje oral como en el escrito, dejando de lado una tendencia a considerar la competencia solamente en contextos orales. Además, los estudios plantean una interdependencia en la enseñanza del vocabulario con el momento inicial de aprendizaje del lenguaje escrito, dando relevancia a los procesos de alfabetización y no solamente al aumento de palabras.

- En las propuestas de enseñanza más exitosas en cuanto a su autenticidad y en el cambio que comportan en cuanto a la competencia lingüística de los aprendices, se ha visto que la selección de palabras que se efectúa para su enseñanza es fundamental, como también el contexto textual en el que se ofrecen y la frecuencia en que se presentan. Con relación a los aspectos metodológicos, se ha revelado que la instrucción explícita más que la incidental es determinante como también las propuestas basadas en los diálogos entre profesor y aprendices sobre los textos o tipos de palabras, las preguntas explícitas de tipo metalingüístico y metacognitivo y el contexto de la lectura en voz alta. Se ha visto además un reclamo sobre las prácticas de enseñanza centradas en una perspectiva evolutiva y lingüística del lenguaje potenciando una sintonía entre los procesos de adquisición del lenguaje y los procesos de aprendizaje y consolidación de la competencia lingüística y comunicativa.

Teniendo en consideración estas ideas de síntesis, a continuación abordaremos algunos argumentos sobre la relevancia del significado en las relaciones semántico-léxicas del lenguaje y la influencia del lenguaje escrito con la intención de especificar

los efectos que consideramos más relevantes entre el léxico y lo escrito, y para dilucidar las líneas de exploración por las que hemos optado en esta tesis.

3.9. La cuestión específica del significado y la influencia de lo escrito

El aspecto semántico, en un sentido amplio, se refiere no sólo al significado de las palabras sino también a las relaciones que las palabras mantienen entre sí. Como se ha apuntado, estas relaciones se conocen como relaciones semántico-léxicas (sinonimia, homonimia, antonimia e hiperonimia). En este apartado queremos abordar la influencia específica de lo escrito sobre estas relaciones con la intención de definir los intereses de investigación que presentaremos en la sección empírica.

En su reflexión sobre la naturaleza del significado, Olson, (1998) argumenta que esta cuestión puede considerarse desde dos puntos de vista: uno pragmático, en el que el significado se supone como una propiedad de la intención del hablante y del contexto más que del lenguaje; y desde el punto de vista semántico, en el que se considera que el significado está fijado en los textos escritos. Para Olson (1998) gracias al efecto estabilizante y de fijación de la escritura, el texto escrito permite concebir y analizar los significados de manera descontextualizada y con interdependencia del locutor. El punto de vista pragmático, no obstante, lo recoge la lingüística cognitiva contemporánea que aboga por considerar el proceso de construcción activo del sujeto en el esclarecimiento del significado. El constructivismo también alude a los procesos activos del sujeto para construir los significados y al intercambio de los sujetos en entornos de interacción conjunta. Pero lo que viene a afirmar Olson (1998) se relaciona, por una parte, con la comparación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito y cómo ese carácter de fijación de lo

escrito, por ser permanente, permite al hablante considerar de una manera más compleja los significados. Por otra, Olson (1998) considera el significado desde su manifestación explícita en los actos de habla y en los textos escritos.

Para Olson, el significado de las palabras se manifiesta de manera contundente en el acto de definición. Los hablantes consideran de manera explícita los aspectos del significado cuando se enuncia una definición, pero este acto solo puede ser abordado de manera textual y no hablada puesto que “definir” palabras es un aspecto de los textos escritos más que del discurso de conversación cotidiano. En la tradición oral, por ejemplo, los conceptos no se definían a través de palabras sino que se describían a través de ejemplos. En cambio, en los textos se materializa la palabra como un elemento lingüístico con un significado que permanece constante a través de las diferentes ocasiones de uso (Watson y Olson, 1987, p. 333) como en el caso de las definiciones.

Watson y Olson (1987, p. 330) exponen algunos argumentos para la diferenciación entre la perspectiva pragmática y la textual con relación a la cuestión del significado. Exaltan el impacto de los textos escritos para fijar su permanencia. Entre ellos, consideran que la diferenciación entre el significado como intención del hablante y el significado de las palabras es una consecuencia del uso de texto; y que el significado como algo autónomo, generalizable, conceptual y lingüísticamente expresado, se engendra por el texto y su uso. Estos argumentos aluden a la idea de que el sentido de las palabras y su significado aparecen asociados con lo escrito.

Si se aceptan estos argumentos, es plausible inferir que las relaciones de significados entre las palabras también estén influenciadas por lo escrito o al menos es aceptable considerar que, ante la presencia de lo escrito, las relaciones semántico-

léxicas semánticas podrían advertirse de manera diferenciada con relación a lo oral. Para considerar la relación entre las palabras, es necesario que los hablantes consideren de manera explícita el significado entre ellas y establecer las relaciones de equivalencia, de oposición, de inclusión o de diferenciación, a partir de la comparación. Como hemos visto, el niño pequeño que aprende una lengua, se encuentra en instancias de comparación y contrastación de las unidades susceptibles de aislar y que recoge del *input* que se le dirige o que encuentra en su contexto. Love (2004) defiende que, cuando se comparan dos palabras similares, se tiende a considerar en primera instancia un carácter de “mismidad” o de ser “lo mismo” aludiendo al hecho de que un acto de nombrar alternativo para el niño es fácilmente aceptado a pesar de las diferencias en la producción por diferentes interlocutores y en diferentes momentos y lugares. Es observable en las tareas de repetición de enunciados, por ejemplo, que el niño pequeño atiende a la carga semántica más que a lo efectivamente dicho o la carga literal revelando ese carácter de “mismidad” que orienta al niño en la comparación de unidades. Pero en la modalidad escrita esta “mismidad” queda en un nivel más incipiente puesto que la presencia de lo escrito conlleva una comparación del significado más analítica a través de la materialidad de la forma escrita (Love, 2004).

Así, la influencia de lo escrito sobre la cuestión del significado se evidencia, por una parte, en que la forma escrita estabiliza haciendo “permanente” e “invariable” el significado independiente tanto del escritor como del lector por lo que se expresa el “estatuto autónomo” y “atemporal” de la forma escrita (Harris, 1999, p. 226). Por otra parte, se ha argumentado que la presencia de lo escrito permite comparar de manera más analítica y romper la tendencia a considerar la “mismidad” aceptada en el habla.

Estos argumentos nos permiten anticipar unas influencias específicas del lenguaje escrito sobre las relaciones léxico semánticas reflejadas en las posibles diferenciaciones entre lo oral y lo escrito cuando se consideran estas relaciones. Si la escritura fija el significado y lo hace objetivable, es plausible anticipar que en la presencia de lo escrito los hablantes consideren de manera diferenciada las relaciones de semejanza, de diferenciación, de oposición y de inclusión con respecto a lo oral. Esta previsión se convierte en una hipótesis plausible a considerar en situaciones específicas en las que se trata con sinónimos, antónimos, hiperónimos y homónimos.

Pero la escritura no sólo influye en esta fijación del significado y en la posibilidad de analizar el significado considerando la materialidad de lo escrito, que son en última instancia dos aspectos interdependientes. También influye sobre la posibilidad del procedimiento mismo de comparación, es decir, en la comparación paradigmática. En este sentido, la relación específica con la comprensión y la consideración de las relaciones léxico semánticas se consolidan. El plano paradigmático se relaciona con la concreción de las listas como “herramientas lingüísticas” por medio de las cuales se ha permitido la reflexión y la racionalización gramatical, tal y como lo ha expuesto Aurox (1989, 1994) desde un enfoque histórico de la gramática. De la misma manera, Delesalle y Mazière (2002) proponen que las listas han permitido encontrar las regularidades paradigmáticas de la lengua y han dado lugar a la teorización de los gramáticos.

Por otra parte, se ha sostenido que la permanencia de lo escrito extrae el lenguaje de la interlocución y del significado directo para ponerlo en situación diferida, de citación, “*off-line*” (Blanche-Benveniste, 1998; Olson, 2009). Se permite así el análisis y la consideración de aspectos específicos del lenguaje, entre ellos el

significado o la gramática. Las listas escritas son un caso de extracción debido a que lo que está escrito se ha independizado del proceso de producción habitual, convirtiéndose en un producto autónomo que permite volver a operar sobre ellas mismas. Es decir, se considera la lista como una unidad de realización que expresa la extracción de significados con un criterio de agrupación y se la considera de una manera más analítica o fuera del contexto de uso de las palabras que la componen.

En las listas escritas se rompe evidentemente la continuidad del discurso escrito puesto que se trata de una enumeración de elementos semejantes, en ejemplificaciones o en repetición del léxico. Como ha puesto de manifiesto Goody (1977, p. 96), las listas escritas descansan sobre la discontinuidad, pueden leerse en diferentes direcciones, hacia los lados y hacia abajo, así como de izquierda a derecha; tienen un comienzo claramente definido y un final preciso, que es un límite, tienen posibilidades de reordenamiento dependiendo de múltiples criterios.

Con independencia del contenido y del orden, la lista escrita es una forma visual específica: se suele realizar en una columna, con disposición vertical de los elementos unos debajo de otros, muchas veces en un orden jerárquico en el que el elemento superior o el inferior indica la categoría. Esta forma de una sola columna, con tres elementos como mínimo, es una de las formas iniciales de escritura en los niños (Teberosky y Sepúlveda, 2009).

Por lo tanto, se observa por una parte que lo escrito permite la consolidación de recursos como la lista para analizar el lenguaje y, por otra, que este recurso como formato visual es una de las formas iniciales en las escrituras infantiles. Indudablemente las listas permiten visualizar las relaciones semántico-léxicas porque se tratan de relaciones paradigmáticas de la lengua y su descripción y análisis por

parte del niño se ven facilitados porque es un recurso escrito que aflora en sus producciones iniciales.

Esta propensión a hacer listas, tanto orales como escritas, se puede observar en el desarrollo del lenguaje en lo que se ha denominado “cambio de lo sintagmático a lo paradigmático” (Cronin, 2002; Nelson, 1977). Los autores que estudian el desarrollo del lenguaje coinciden como ya hemos apuntado en capítulos anteriores, que hacia los 6 ó 7 años se produce un cambio en la asociación desde las relaciones sintácticas o temáticas hacia las paradigmáticas. Nelson (1977) asocia este cambio a aspectos cognitivos y a la escolaridad, y otros autores, como Cronin (2002), al aprendizaje de lo escrito. De forma específica, Cronin *et al.*, (1986) relacionan el cambio de lo sintagmático a lo paradigmático con la adquisición de la lectura y la escritura. Estos autores encontraron que el nivel de lectura se relaciona directamente con la frecuencia de respuestas paradigmáticas y no con otros fenómenos del desarrollo como nivel mental o edad cronológica. Esto sugiere que el desarrollo de la lectura promueve el tipo de cambio conceptual o lingüístico hacia lo paradigmático.

En cuanto a las relaciones léxico semánticas, las listas escritas nos permiten extraer aquellas unidades que nos permiten describir y analizar la lengua en cuanto a las relaciones de semejanza (o sinonimia), de oposición (o antonimia), de diferenciación (de homonimia) y de inclusión (o hiperonimia). Aunque sabemos que estas relaciones de significado circulan en el discurso cotidiano y son una práctica habitual de los hablantes en un plano de aparición más sintagmático, sabemos también desde su análisis lingüístico que pueden organizarse en un plano paradigmático de la lengua que promueve su análisis conceptual y lingüístico, tal y como lo demuestran las evidencias del cambio sintagmático a lo paradigmático.

A medida que los hablantes avanzan en el conocimiento de la lengua y atraviesan por una reorganización léxica advierten de manera más explícita este tipo de relaciones porque comienzan a considerar este plano más paradigmático o de lista. De forma específica, las relaciones de semejanza como en el caso de la sinonimia vendrían a hacerse disponibles a los hablantes a partir de una lista léxica en la que es posible escoger el ejemplar más adecuado según diversos factores como el contexto, los interlocutores, la situación semántica específica (como por ejemplo al considerar la adecuación en el discurso entre *elevador, ascensor; asiento, silla*). En el caso de los contrarios, sabemos que la realización paradigmática se encuentra en la naturaleza misma de la oposición, puesto que para concebir un ejemplar en contraste es necesario considerarlo en pareja lo que facilita su extracción en lista oral o escrita cuando se consideran los contrarios como unidad de análisis (*grande – pequeño; alto – bajo*). En el caso de la hiperonimia, las listas se reorganizan con relación a la pertenencia o inclusión de clases, así, los ejemplares se organizan en función de los hipónimos pertenecientes a una clase hiperonímica como en el caso de las taxonomías (por ejemplo, *mamífero* incluyendo *vaca, perro, caballo, gato*, etc.). En el caso de la homonimia entre lenguas, las listas aglutinan los ejemplares aparejados en relación con formas similares con significados similares como en el caso de los cognados (por ejemplo, *elefante, elephant, éléphant, elephant, elefante* en su correspondiente lengua español, catalán, francés, inglés y portugués respectivamente).

3.10. Síntesis

Las consideraciones que se han presentado hasta aquí conforman el contexto propicio para seguir la indagación sobre el modo en que influye el lenguaje escrito en

la comprensión y en el uso de las relaciones entre los significados. En concreto, hemos subrayado como influencias del lenguaje escrito en el significado: el efecto de la materialidad de los textos escritos, el análisis específico que provoca en la comparación entre las unidades léxicas y las consecuencias de la extracción de las palabras en listas escritas.

A lo largo de esta sección teórica hemos considerado diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje inicial del lenguaje escrito y la adquisición de las relaciones léxico semánticas. Las teorías, evidencias y la perspectiva presentadas anteriormente sirven para argumentar que hay factores que influyen en el desarrollo léxico semántico, factores propios del desarrollo lingüístico y factores atribuibles a la influencia del aprendizaje del lenguaje escrito, además de aspectos relacionados con cuestiones culturales como el aprendizaje de una segunda lengua.

Ahora bien, está claro que hay una relación entre la consideración del lenguaje y de la escritura como sistemas simbólicos y la posibilidad de comparar estímulos para identificar aspectos de semejanza o de diferencia. En lo más específico, la posibilidad de registro y ordenación gráfica de las listas ha facilitado la tarea de relacionar los ítems, de manera paradigmática para buscar regularidades. Los nuevos avances cognitivos y lingüísticos permitirán al niño relaciones específicamente semánticas en su organización léxica, no sólo en términos de relaciones temáticas sino también en términos de relaciones debidas bien a su forma (gráfica, sonora, morfológica), bien en relación con sus significados (de semejanza, de contraste o de inclusión). Los criterios para comparar las propiedades semánticas de las palabras tienen un componente metalingüístico.

Varios autores, como Homer (2000), Murphy (2003), Olson y Astington (2013) sostienen que las relaciones semánticas no han de ser situadas solamente en un modelo de la competencia o del uso del lexicón, sino también como una forma del conocimiento metalingüístico. Estos autores concluyen que para juzgar si dos palabras son sinónimos (o cualquier otra comparación paradigmática) hay un proceso en dos momentos: identificar las palabras y evaluar su semejanza (aspecto metalingüístico). El criterio de comparación se basa en las propiedades en común o las propiedades diferentes que tienen que ser evaluadas. Por otra parte, el bilingüismo y el contacto cultural pueden coincidir en estos aspectos del desarrollo del léxico.

A manera de síntesis podemos listar los argumentos principales que han guiado las diversas decisiones metodológicas del trabajo empírico presentado en esta tesis:

- La apreciación de continuidad en el desarrollo del lenguaje a partir de la integración de principios y mecanismos que explican la consolidación específica del significado en el nivel semántico léxico de la lengua, y el carácter de discontinuidad impregnado en el encuentro con el lenguaje escrito y sus consecuencias metalingüísticas y cognitivas en los hablantes.
- La asunción de que lo escrito posee una naturaleza diferenciada con unos efectos específicos en el lenguaje. Con ello, una perspectiva psicogenética sobre el aprendizaje de lo escrito como un objeto de conocimiento que implica para el sujeto la consolidación de representaciones conceptuales sobre su naturaleza y que redundan en la producción, interpretación y comprensión de sus propias marcas escritas.

- La afiliación a una perspectiva integradora en el estudio del significado que da cabida a las representaciones de los hablantes, tanto cognitivas como lingüísticas y que demarca una concepción de las relaciones léxico semánticas dentro de los paradigmas de la lingüística cognitiva y la concepción constructivista del desarrollo.
- La consideración de la relación entre el crecimiento de léxico y sus consecuencias en los diferentes niveles de la lengua como la aparición de la morfosintaxis y el desarrollo fonológico. Es decir, la consideración de la masa crítica en la adquisición del léxico como el impulsor del cambio morfosintáctico y fonológico y por ende, su repercusión en la competencia lingüística de los hablantes.
- La reorganización léxica en el desarrollo del lenguaje como un aspecto que se evidencia en el incremento de la complejidad del sistema semántico e interrelacionado con el aprendizaje de lo escrito.
- Dentro de la reorganización léxica reposan por una parte, el “cambio sintagmático a lo paradigmático” que indica que durante los 5 y 6 años los niños no sólo son capaces de establecer relaciones que responden a construcciones temáticas sino que también consideran relaciones en listas paradigmáticas; y por otra, la entrada de nuevas palabras en el vocabulario infantil que dispara un refinamiento en el posterior desarrollo del léxico.
- La coincidencia temporal de los factores propios del desarrollo del lenguaje con el aprendizaje de lo escrito durante los 5 y los 6 años, momento en el que el niño entra en pleno contacto con lo escrito y al mismo tiempo tiene un desarrollo cuantitativo y cualitativo de vocabulario que ayuda en ese proceso.

- Las influencias del lenguaje escrito como modelo para considerar y analizar el habla y su efecto estabilizante y de permanencia que se deriva de la materialidad del registro gráfico en forma de etiquetas, textos o listas escritas, generan conciencia metalingüística y la posibilidad de comparar entidades más difíciles de comparar en ámbitos puramente orales (Homer, 2000; Homer y Hayward, 2008; Linell, 1982, 2005, 2011; Love, 2004; Olson, 1996, 1998, 2001).

En la sección empírica desarrollaremos las decisiones metodológicas de tres estudios encaminados a aportar evidencia sobre la diferenciación entre lo oral y lo escrito desde este contexto argumentativo. Las situaciones estudiadas serán aquellas en las que aprendices iniciales del lenguaje escrito confronten tareas de producción y de análisis de comparación entre lo oral y lo escrito de relaciones de semejanza (sinonimia), de diferenciación (homonimia), y de oposición (antonimia).

3.11. Objetivos y previsiones del trabajo empírico

A partir de la consolidación de las argumentaciones previamente expuestas y con la intención de profundizar en ellas, en esta tesis planteamos averiguar la relación más específica entre relaciones léxico semánticas y el aprendizaje del lenguaje escrito a partir de tres estudios empíricos que exploraron las influencias de lo escrito en situaciones de diferente naturaleza semántica. Por tanto, el objetivo general de esta investigación es examinar el papel del aprendizaje de lo escrito en los momentos iniciales del desarrollo que coinciden con el aumento del vocabulario y la reorganización léxica sobre el aprendizaje de las relaciones léxico semánticas en niños que viven situaciones de lenguas en contacto y que están escolarizados en el

segundo ciclo de educación infantil y en los cursos iniciales de la educación primaria (entre los 4 y 7 años de edad cronológica).

Para desarrollar dicho objetivo se consideró la diferenciación entre tareas orales y tareas escritas en situaciones semánticas de comparar a) la semejanza en el significado entre unidades léxicas distintas (el caso de la sinonimia); b) la diferenciación del significado y la forma lingüística en un caso de traducción (o de la homonimia interlengua); y c) la producción de listas escritas y listas orales de contrarios (el caso de la antonimia). Por otra parte, la influencia de lo escrito también se consideró a partir de los niveles de construcción conceptual sobre la escritura por parte de los niños. Es decir, la influencia de lo escrito en los tres estudios realizados consideró la presencia y materialidad de etiquetas escritas y también el nivel de conceptualización que sobre lo escrito tenían los sujetos participantes.

De esta manera se concretaron los siguientes objetivos específicos y previsiones que orientaron el trabajo empírico:

1. Indagar la diferenciación al considerar lo oral y lo escrito en una situación de sinonimia dialectal que implica la aceptación o el rechazo de una pareja de sinónimos en la modalidad oral y en la modalidad escrita; y las diferenciaciones entre lo oral y lo escrito en una situación de homonimia interlengua que implica actos de traducción y comparación entre unidades léxicas específicas entre lenguas (catalán – castellano) (Estudio1).
2. Indagar la productividad en la producción de listas escritas de contrarios en el contexto de secuencias didácticas en la clase de lengua (Estudio 2).
3. Explorar las diferenciaciones entre oral y escrito en la producción de listas orales y escritas de contrarios antes y después del desarrollo de secuencias

didácticas que incluían los contrarios como contenido de aprendizaje en la clase de lengua (Estudio 3).

Las previsiones generales para cada uno de estos objetivos fueron las siguientes:

1. En el caso de la sinonimia habrá diferencias entre la modalidad escrita y la modalidad oral debido a que la permanencia de lo escrito provocará la comparación de las unidades léxicas y la afirmación o negación de la equivalencia semántica.
2. En el caso de la homonimia interlengua habrá diferenciación de las unidades léxicas a partir de los recursos gráficos de la escritura como reflejo de la tendencia histórica a diferenciar por escrito los homófonos en lo oral. Se prevee además diferenciaciones entre la modalidad oral y escrita.
3. En el caso de la antonimia se espera en el primer estudio una alta productividad en las tareas de producción de listas de contrarios que evidencia por una parte, la facilidad de los niños en la generación de este registro escrito y por otra, la consecuencia de una enseñanza explícita de los contrarios a través del diseño de secuencias didácticas ajustadas a este aprendizaje. En el segundo estudio de antonimia, se espera una diferenciación en la productividad de listas de contrarios en modalidad oral y en modalidad escrita; aumento de contrarios después de la secuencia didáctica.

Segunda Parte: Los estudios empíricos

Capítulo 4: Enfoque metodológico de los estudios empíricos

4.1. Introducción

Los estudios diseñados en esta tesis doctoral abordaron la temática del aprendizaje y la enseñanza de las relaciones semántico-léxicas. Tuvieron en cuenta una perspectiva evolutiva e integradora del lenguaje oral y el lenguaje escrito. Nuestra población de interés se inscribió en las edades en que los niños están aprendiendo el lenguaje escrito. En este periodo resultan evidentes las relaciones recíprocas entre lo oral y lo escrito. Como se ha visto en los capítulos precedentes, los estudios empíricos de esta tesis doctoral se enmarcan dentro de una perspectiva evolutiva del aprendizaje de la escritura. Esto explica que los antecedentes previos, las consideraciones y las decisiones metodológicas recaigan de manera importante en la perspectiva psicogenética del lenguaje escrito. Con ello, es evidente que tanto las elaboraciones teóricas como las decisiones metodológicas se nutran de la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje Escolar. Adicionalmente, dado que el objeto de estudio recae de manera específica en las relaciones semántico-léxicas, nos hemos acercado a elaboraciones lingüísticas necesarias para emprender tanto decisiones de carácter teórico como metodológico. En este encuentro disciplinar fueron también relevantes las aportaciones más contemporáneas de la lingüística cognitiva que concuerdan con el principio constructivista sobre la participación activa y constructiva del sujeto en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

A partir de este marco epistemológico los tres estudios llevados a cabo se caracterizan por una metodología empírica original, en el que los datos devienen del contacto directo con los participantes, de sus elaboraciones y productos a partir de

actividades preestablecidas, ya sea en una entrevista individual (Estudio 1) como en el desarrollo de una secuencia didáctica en el aula (Estudios 2 y 3).

Los tres estudios incluyen diseños con intervención que podrían considerarse como cuasi experimentos en los que se han realizado aplicaciones en situaciones naturales. En los diferentes diseños metodológicos no se seleccionó el grupo de participantes al azar ni se controló estrictamente el orden de aplicación de los niveles de las variables independientes. El estudio 1 se basa en el método de análisis reflexivo propio del enfoque histórico-crítico (o método clínico) de Piaget. Los estudios 2 y 3 se enmarcan en una metodología más cercana a los estudios *basados en diseño* (Brown, 1992). Del método de indagación histórico-crítico hemos considerado en el Estudio 1 la concepción piagetiana sobre el niño y el proceso de construcción de conocimiento. Indagar al niño desde esta perspectiva supone al investigador abandonar la posición de “portador de conocimiento” y apreciarlo desde la consideración de que él no es un receptáculo sino una fuente de conocimiento (Ferreiro, 1999). En esta línea, en el encuentro individual con el niño buscamos dilucidar e interpretar sus razonamientos a partir de entablar un diálogo intelectual e interesado proponiendo situaciones complejas sobre el lenguaje, en particular, sobre las relaciones semántico-léxicas de sinonimia y homonimia. Un diálogo en el que estuvimos dispuestos a dar sentido a lo imprevisto de sus respuestas puesto que, como Ferreiro (1999) afirma, “finalmente, las respuestas interesan menos que el camino para llegar a ellas” (Ferreiro, 1999 p. 23).

En la segunda fase de la investigación de la tesis, tanto el Estudio 2 como el Estudio 3 se desarrollaron en el marco de una investigación en colaboración entre investigadores externos a los centros escolares que provenían de la Universidad y los

profesores de educación infantil y primaria del centro educativo escolar. Los dos estudios se concretaron en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje como disciplina en dos ámbitos: como condición de aprendizaje para los alumnos en el aula y como temática para los profesores participantes con el propósito de revisar su práctica educativa y generar propuestas de innovación. En esta tesis nos centramos en la experiencia educativa desarrollada en el aula con grupos escolares específicos y un número acotado de participantes a través del diseño y seguimiento de secuencias didácticas centradas en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Sobre los estudios *basados en diseño*, Edelson (2006) sostiene que su aporte a la investigación educativa no reside en probar hipótesis sino en generar una teoría garantizada. Esta afirmación conlleva considerar que buena parte del esfuerzo teórico en una *investigación de diseño* consiste en identificar y hacer explícitas las decisiones que se adoptan en el proceso para transformarlas en teoría generalizable. Brown (1992) acuñó el término *diseño* para hacer referencia a la necesidad de responder a cuestiones teóricas sobre la naturaleza del aprendizaje en contexto, es decir, a la necesidad de adoptar una aproximación real y no de laboratorio para ir más allá de las estrechas medidas de aprendizaje (Collins, Joseph, y Bielaczyc, 2004). La investigación basada en estudios de diseño está actualmente relacionada con los procesos educativos que implican iteración, ciclos de *feedback* y otras características en el estudio del proceso educativo (Brown, 1992; Cobb, Confrey, Disessa, Lehrer, y Schauble, 2003). Su máximo objetivo está orientado a crear, evaluar y difundir las intervenciones de enseñanza y aprendizaje basadas en evidencias empíricas y teóricas.

El diseño de los dos estudios de la segunda fase comportó no solo revisar conjuntamente las actividades y materiales de las secuencias didácticas sino también

la participación de los profesores que implementaron la intervención. Como hemos dicho, todo ello implicó la colaboración conjunta del grupo de investigación de la Universidad de Barcelona y los profesores del centro escolar que participaron y se formaron a través de un proceso de acompañamiento. Las condiciones del estudio incluyeron observaciones y acompañamiento en el aula, grabaciones de las secuencias didácticas y evaluaciones del proceso y sus resultados. En el desarrollo de esta sección empírica explicaremos cada uno de los estudios incluidos en esta tesis doctoral ofreciendo la información relevante sobre el diseño específico para cada uno de los estudios.

Antes de explicitar cada uno de los estudios es necesario enfatizar en las pretensiones generales de la investigación y en la terminología que utilizamos en cada uno de los estudios. En el Estudio 1 el término de sinonimia en este trabajo se retomó como una situación de doble designación en un contexto sociolingüístico natural de biculturalidad y bidialectalismo como en el caso de la proximidad del castellano peninsular y el castellano latinoamericano en el que se observa una equivalencia de ciertos términos o expresiones. Encontramos pocos estudios profundizando en esta situación lingüística desde el interés por estudiar cómo el niño concibe la relación referencial de dos términos equivalentes y cómo a partir de esta consideración puede ir evidenciando una reflexión metalingüística que no es ajena a otras influencias semióticas como la presencia de lo escrito. El término de homonimia se concibió desde un sentido amplio en el que se ponen en relación dos nombres provenientes de diferentes lenguas que designan a una misma entidad siendo similares en forma escrita y oral. El caso de homonimia lo hemos considerado desde una relación de interlengua muy cercana al fenómeno de los cognados (palabras entre lenguas que

coinciden en forma oral y escrita con un mismo significado). Esta situación de homonimia se concretó en una tarea de traducción para el niño tanto en lo oral como en lo escrito. En la segunda fase el término *contrario* o *antonimia* lo consideramos desde su acepción más clásica: dos nombres que poseen una relación de oposición. En este trabajo los contrarios tomaron una preponderancia al considerar su aparición temprana en el desarrollo del lenguaje y su efecto en los procesos de conceptualización y en el paso a procesos lingüísticos complejos.

Dadas las características de los participantes, los estudios empíricos de la presente tesis incluyeron dos lenguas diferentes (una lengua de origen y la lengua escolar) en una fase de adquisición específica (edad preescolar y escolar entre 4 y 7 años) y en dos tipos de representación (oral y escrita). En la Fase 1, los objetivos se orientaron a obtener información a partir de una entrevista individual basada en la comprensión e interpretación de etiquetas escritas de palabras aisladas y su relación con las imágenes de los estímulos utilizados. En la Fase 2, en los estudios 2 y 3, los objetivos se dirigieron a obtener información de una situación de aula, en el que los participantes se consideraron en grupos escolares y los textos que se analizaron fueron listas de palabras. Así, en la fase 1 el *input* lo conformó las palabras escritas y el *output* se centró en las elaboraciones orales y la manipulación del material. En la fase 2, textos de literatura infantil e imágenes ilustradas y fotografías se consideraron como el *input* para la intervención en el aula y las listas escritas por los niños conformaron el *output*. La fase 1 estuvo dirigida a ofrecer análisis y resultados más centrados en características evolutivas y de aprendizajes y la fase 2 consideró ampliamente el contexto educativo escolar en situaciones naturales de aula.

A manera de síntesis, los principios teóricos y metodológicos que consideramos transversales a los tres estudios se relacionan con a) la consideración del efecto de lo escrito en la comprensión, análisis y en las producciones infantiles en torno a las relaciones semántico-léxicas estudiadas; b) la consideración de la propia competencia lingüística del niño; c) la diferenciación y reciprocidad de las producciones en lo oral y en lo escrito; d) el efecto de la selección de materiales de aprendizaje o *inputs* en la reflexión de las propias producciones infantiles (o *outputs*).

4.2. Estudio 1

4.2.1. Método

Participantes

Los participantes seleccionados para este estudio constituyeron un grupo de 90 niños y niñas de origen latinoamericano. En concreto, participaron 54 niños y 36 niñas residentes en la ciudad de Barcelona y escolarizados en el sistema educativo público de la Comunidad de Cataluña, España. Los participantes se seleccionaron de un total de siete centros públicos de educación infantil y primaria de los cursos de educación infantil de 4 y 5 años y del primer curso primaria. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 4 años y 3 meses y los 7 años y 11 meses. Seis de los siete centros educativos estaban localizados en el distrito de Ciutat Vella de Barcelona. Uno de ellos estaba localizado en el distrito de Sant Martí. Los niños y niñas participantes se encontraban inmersos en un proceso de devenir bilingües (catalán/castellano) puesto que la lengua vehicular del sistema escolar catalán es la lengua catalana y en sus familias la lengua hablada es el castellano con las variaciones

geográficas según su país de origen (Colombia, República Dominicana, Ecuador, Perú, México, Cuba, Argentina, Paraguay, Uruguay). Al mismo tiempo, los participantes vivían en un contexto bicultural dadas las diferencias dialectales entre los tipos de castellano materno hablado y el castellano peninsular ibérico.

Como criterio de selección se priorizó el origen latinoamericano dadas las diferencias dialectales dentro de la lengua castellana y la posibilidad de plantear una situación ecológicamente válida de entrevista con la investigadora de origen colombiano. La entrevista giraba alrededor de cuestiones lingüísticas y metalingüísticas planteadas desde los objetivos centrales de la presente investigación como el caso de la sinonimia dialectal o geográfica y la homonimia interlengua. La situación de doble denominación o de sinonimia dialectal es recurrente en hablantes de dos o más lenguas y es una situación pragmáticamente natural y habitual en estos hablantes. Un segundo criterio de selección de los participantes obedeció a que estuvieran inmersos en el proceso inicial de aprendizaje de la lengua escrita en el que los niños están construyendo activamente sus hipótesis de conceptualización sobre el sistema y que a partir de una entrevista basada en el método clínico crítico pueden llegar a explicitarlas. De esta manera, los participantes se caracterizaban por estar inmersos en un proceso de devenir bilingües y en una situación de biculturalidad como también en un proceso de alfabetización.

Los criterios de inclusión y exclusión del total de participantes, también se definieron a partir de varias fuentes de información. A partir de una entrevista con las profesoras de aula y la aplicación de la Prueba de Vocabulario Peabody-Revisado (PPVT-R, Dunn y Dunn, 1981; Dunn, 1985) se controlaron como criterios de

inclusión un nivel de vocabulario adecuado para la edad y que los niños no presentaran dificultades en los aprendizajes derivados de trastornos en el desarrollo.

El equilibrio entre los grupos lo marcó el nivel escolar. De este modo, se escogieron 30 niños para cada uno de los niveles: Pre-escolar de cuatro años (P4), pre-escolar de cinco años (P5), y primero de primaria. En el nivel de P4 participaron 19 niños y 11 niñas con una media de edad de 4,11; en el nivel de P5, 17 niños y 13 niñas con una media de edad de 5,11; y en el nivel de primero de primaria, 18 niños y 12 niñas con una media de edad de 6,7.

Diseño

El presente diseño considera dos vertientes de análisis. La primera de ellas está dirigida a esclarecer algunas relaciones entre las variables seleccionadas a partir de los objetivos generales de la investigación. Así, se trata de un estudio empírico con una metodología cuantitativa de tipo cuasiexperimental que indaga las concepciones del niño en relación con la aceptación de sinónimos geográficos y a la diferenciación entre homónimos interlengua en las modalidades oral y escrita del lenguaje. El diseño parte de unas variables independientes a partir de ciertas condiciones de los participantes como su edad, el nivel de conceptualización de la escritura y el grado de reflexión metalingüística sobre “nombre” (o autonomía).

La intervención que se incluye en la tarea de sinonimia se concreta en el conjunto de cuestiones planteadas a través de situaciones lingüísticas que proponen un problema para que el niño resuelva o exprese sus hipótesis de resolución. De esta manera, nuestras variables dependientes se concretaron a partir de las respuestas de los niños a preguntas específicas que incluyen sus hipótesis sobre una pregunta

basada en el lenguaje oral y otras preguntas basadas en la consideración del lenguaje escrito. Ante dos sinónimos presentados al niño se codificaron las respuestas dadas a las preguntas *¿es lo mismo?* (ELM), *¿se puede leer?* (SPL) y *¿se pueden dejar dos etiquetas para un mismo referente?* (DE). Las respuestas a estas preguntas conformaron las variables dependientes en el caso de la tarea de sinonimia.

En el caso de la tarea de homonimia, las variables dependientes se concretaron en las respuestas a las preguntas *¿Cómo se dice?* y *¿Cómo se escribe?* que de manera consecuente equivalía a un condición oral (CO) y a una condición escrita (CE) de la tarea. En las dos tareas del Estudio 1, hemos controlado los resultados a partir de la covariable “nivel de vocabulario” evaluado a través del Peabody Picture Vocabulary Test-Revisado (PPVT-R) en su versión española (Dunn, 1985).

La segunda vertiente de análisis tiene que ver con un enfoque empírico cualitativo que subraya la perspectiva de los participantes y la categorización detallada del contenido extraído de la entrevista. La consideración cualitativa de los datos nos permitió describir patrones evolutivos diferenciados de la sinonimia por parte de los participantes y no solo permanecer con la información sesgada de la respuesta afirmativa o negativa o exacto e inexacto a cada una de las preguntas planteadas. Este tipo de análisis más interpretativo o crítico nos permitió considerar las hipótesis de los participantes en cuanto a las relaciones semántico-léxicas estudiadas. En el caso de la tarea de homonimia esta vertiente más cualitativa permitió describir las producciones orales y escritas por parte de los niños y generar una descripción entre las dos modalidades y entre los diferentes estímulos presentados a los niños.

Las variables independientes de las dos tareas consideraron diferentes grupos o niveles en los cuales se distribuyeron los participantes y que permitieron establecer los análisis tanto cuantitativos como cualitativos. A fin de efectuar los análisis de los datos, los participantes se dividieron en tres grupos de edad: 4;3 a 5;6 (Grupo 1); 5;7 a 6;6 (Grupo 2); y 6;7 a 7;11 (Grupo 3) y según su nivel de conceptualización de la escritura. Con relación al nivel de conceptualización de la escritura los grupos que se establecieron fueron: nivel presilábico, nivel silábico, y nivel alfabético. Con relación a la variable de autonomía los grupos establecidos fueron: “autonomía” propiamente dicha, “comentario metalingüístico” y “ausencia de reflexión metalingüística”. En el apartado de instrumentos metodológicos y procedimiento concretaremos la configuración y definición de estos grupos de las variables independientes.

Tabla 1. Configuración de las variables del análisis cuantitativo del Estudio 1

	Variables dependientes	Variables independientes	Niveles
Tarea de sinonimia	ELM (¿es lo mismo?)	Edad	Grupo 1 (4;3 a 5;6) Grupo 2 (5;7 a 6;6) Grupo 3 (6;7 a 7;11)
	SPL (¿se puede leer?)	Nivel de escritura	Presilábico
	DE (¿dos etiquetas?)		Silábico – alfabético Alfabético
Tarea de homonimia	CO (¿cómo se dice?)	Autonomía	Autonomía
	CE (¿cómo se escribe?)		Comentario metalingüístico Ausencia de reflexión metalingüística

En el Estudio 1 se analiza el efecto de las variables independientes (edad, nivel de escritura, y consideración metalingüística de “nombre”) según tres preguntas diferentes en el caso de la tarea de sinonimia (ELM, SPL y DE) como variables dependientes. En la tarea de homonimia el efecto se analiza según dos preguntas diferenciadas (CO y CE) como variables dependientes. En el apartado de análisis se

concretaran las pruebas estadísticas utilizadas. La Tabla 1 muestra la configuración de las variables.

Instrumentos

El nivel de vocabulario

Como se ha comentado, el nivel de vocabulario de los niños participantes se obtuvo previamente a partir del Peabody Picture Vocabulary Test-Revisado (PPVT-R) en su versión española (Dunn, 1985). Esta prueba es ampliamente utilizada para valorar el vocabulario comprensivo y la aptitud verbal en sujetos entre los 2 y 90 años. En su aplicación el sujeto debe indicar qué ilustración representa mejor el significado de una palabra dada por el examinador. El coeficiente de fiabilidad de la consistencia interna del test completo (fórmula dos mitades con la corrección de Spearman-Brown) es de 0.96 (Dunn y Dunn, 1981). A partir de los resultados directos de esta prueba, se obtuvo la puntuación derivada del nivel de vocabulario de cada niño y se estimaron las puntuaciones acordes con su edad cronológica para poder proceder al desarrollo de las tareas de sinonimia y homonimia. No se incluyeron los niños y niñas con puntuaciones muy bajas en el nivel de vocabulario para preservar que los resultados del estudio no fueran debidos a una falta de vocabulario.

Las tareas de escritura

Para evaluar el nivel de escritura de los participantes y corroborar las relaciones entre este conocimiento y los resultados en las tareas de sinonimia y homonimia se realizó una tarea de escritura de palabras a través de una situación problema en la que se pide al niño escribir cuando aún no se sabe escribir

convencionalmente. En esta tarea, se presentaban ilustraciones de animales y se le pedía al niño la denominación y descripción oral (*¿qué es esto? ¿qué está haciendo?*) y a continuación que escribiera el nombre. Los estímulos utilizados tenían diferente estructura silábica y se incluyó también una frase según el nivel de escritura de los niños. Los estímulos fueron: “pez”, “perro”, “jirafa”, “mariposa” y “el perro come huesos”. A partir de la propuesta de Ferreiro y Teberosky (1979), las escrituras se analizaron siguiendo los criterios de cuatro niveles evolutivos: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético, y alfabético. Estos niveles y criterios que corresponden a las teorías infantiles sobre la relación entre lo escrito y lo oral en el proceso de alfabetización se presentan en la Tabla 2. Para el análisis de los resultados los niños se agruparon según el nivel de conceptualización que reflejaron en sus escrituras y en sus interpretaciones así: nivel presilábico, (22 niños), nivel silábico, (32 niñas) y nivel

Tabla 2. *Criterios de categorización de los niveles de conceptualización de la escritura en el proceso de alfabetización*

<i>Escritura presilábica</i>	Los niños/as de este nivel no intentan establecer correspondencias entre letras y sonidos cuando escriben o cuando leen su propia escritura. Se incluyen las producciones sin diferenciación gráfica para las diferentes palabras, con una atribución de significado que viene marcada por la intención subjetiva del autor. Se incluyen también las escrituras con una diferenciación gráfica incipiente, pero objetiva (en la cantidad o en la variedad de letras).
<i>Escritura silábica</i>	Se incluyen las producciones con control de la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas de la palabra. Las letras pueden o no recibir un valor sonoro convencional. En algunos casos el niño usa letras apropiadas, en otros casos cualquier letra sirve para representar la sílaba oral.
<i>Escritura silábico-alfabética</i>	Los niños de este nivel recurren a un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, y a un análisis intrasilábico hasta llegar a los fonemas. Las escrituras mantienen una combinación de representaciones para sílabas y fonemas.
<i>Escritura alfabética</i>	Las producciones en este nivel presentan una correspondencia sistemática entre letras y sonidos, aunque la ortografía no sea convencional.

alfabético (36 niñas), no se encontraron casos de escrituras estrictamente silábico-alfabéticas.

Procedimiento

Las tareas de escritura y de sinonimia y homonimia se realizaron a partir de entrevistas individuales siguiendo el método de análisis reflexivo propio del enfoque histórico-crítico (o método clínico) de Piaget que prescinde de conceptualizaciones lingüísticas en las preguntas y enfatiza las propias hipótesis y saberes del niño (Vuyk, 1981, p. 48).

La entrevista tuvo lugar en el último trimestre del curso escolar 2007 – 2008 en dos sesiones diferenciadas. En la primera se realizaron las tareas de escritura espontánea con el fin de considerar el nivel de conceptualización de los participantes y, además, se llevó a cabo la tarea de sinonimia. En la segunda sesión, se planteó la tarea de homonimia. El intervalo temporal entre la primera sesión y la segunda fue en promedio de 4 semanas y la duración de cada sesión fue entre 25 y 40 minutos. La entrevista se realizó en un aula o espacio tranquilo que cada centro escolar destinó para ello en el que se encontraban el niño o niña entrevistados y la investigadora en formación y autora de esta tesis. La información se registró en audiograbadora y en los protocolos preparados para cada tarea.

La tarea de sinonimia

El planteamiento de la entrevista de sinonimia se inspiró parcialmente en la propuesta de Doherty y Perner (1998) y en Ferreiro (1984). Como se observa en la Tabla 3 los estímulos fueron cuatro pares de sinónimos y siempre estaban

acompañados de fotografía. También se incluyeron dos etiquetas escritas para cada par de sinónimos: coche/carro, auto; patata/papa; plátano/banana, banano; pizarra/pizarrón, tablero. Las opciones de la versión latinoamericana variaban según el país de origen del niño entrevistado. Este tipo de sinónimos representan un caso de cuasi sinonimia o sinonimia geográfica en el que las expresiones tienen una intersección de significado o núcleo semántico común y las diferencias en la forma están determinadas por razones geográficas de uso de la lengua (Lyons, 1997; Brieño, 2013).

Tabla 3. *Estímulos seleccionados para la tarea de sinonimia*

Estímulos presentados	Versión latinoamericana	Traducción al catalán
Coche	<i>Carro / auto</i>	<i>Cotxe</i>
Patata	<i>Papa</i>	<i>Patata</i>
Plátano	<i>Banana / banano</i>	<i>Plàtan</i>
Pizarra	<i>Pizarrón / tablero</i>	<i>Pisarra</i>

En el desarrollo de la tarea se presentaba al niño los cuatro pares de sinónimos a través de una secuencia de preguntas tal y como presenta en la Tabla 4. Las preguntas se organizaron según si éstas se formulaban en un contexto estrictamente oral o en contexto escrito, es decir, en presencia de etiquetas escritas. En el primer caso o condición oral, las preguntas fueron: de denominación de una imagen (“¿qué es esto?”), de indagación sobre la variación dialectal (“¿cómo se dice aquí?” o “¿cómo se dice allí?” -en el país de origen), y de aceptación de la equivalencia entre sinónimos (“¿es lo mismo?”). En el segundo caso o condición escrita, las preguntas fueron: a) un acto de lectura de la primera de las etiquetas del par de sinónimos que

correspondía a la respuesta dada por el niño en la denominación oral (“¿qué pone aquí?”, o se leía conjuntamente según el nivel de lectura del niño); b) de aceptación sobre la posibilidad de leer el otro nombre sinónimo en la misma etiqueta (“¿se puede leer aquí también –el otro sinónimo-?”); y c) de preferencia por una de las dos etiquetas (“¿pueden ir las dos o sólo una?”).

Tabla 4. *Secuencia de preguntas en la tarea de sinonimia, preguntas de equivalencia analizadas e identificación de las condiciones*

Secuencia de entrevista	Pregunta	Condición
<i>Vamos a ver unas fotografías de unas cosas que tú conoces...</i> (Presentación de la fotografía -Estímulo 1)		
¿Qué es esto?		
¿Cómo se dice en Colombia?		
¿"coche" y "carro" es lo mismo? -----	ELM	Oral
¿Por qué?		
(Presentación de la primera etiqueta escrita <COCHE>)		
¿Qué pone aquí?		
(si es el caso, "vamos a leerlo juntos")		
¿Se puede leer "carro"? -----	SPL	
¿Por qué?		
(la fotografía apareada con la primera etiqueta)		
¿Si la ponemos aquí está bien?		
(la fotografía apareada con la segunda etiqueta)		Escrita
¿Y si la ponemos aquí?		
(fotografía en medio de las dos etiquetas)		
¿La podemos dejar con las dos?-----	DE	
¿Por qué?		

Para este estudio se analizaron las tres preguntas que indagaban la aceptación de la equivalencia del par de sinónimos y se identificaron como “¿es lo mismo?” (ELM), “¿se puede leer?” (SPL), y “¿se pueden dejar las dos etiquetas?” (DE). ELM era una pregunta efectuada en contexto oral y por tanto buscaba establecer el nivel de aceptación de la equivalencia en esta condición. SPL era una pregunta efectuada en la presencia de una etiqueta escrita y relación con la sinonimia que confirmaba la representación de lo escrito constituyéndose en una pregunta de transición entre la

representación oral y escrita de la sinonimia. DE se efectuaba en la presencia de dos etiquetas escritas y de la imagen a la que refería dicho par de sinónimos y a través de ella se indagaba cualquier tipo de diferenciación en la reflexión del niño sobre la aceptación de su equivalencia. La indagación sobre la justificación de la aceptación o rechazo de los dos nombres para el mismo referente fue relevante puesto que evidencia las creencias metalingüísticas de los niños. Estas explicaciones sobre los juicios de aceptación o rechazo se tuvieron en cuenta para la categorización de las respuestas.

La consideración metalingüística de “nombre” o autonomía

A lo largo de la entrevista de la tarea de sinonimia, se evaluó la consideración por parte de los niños de si las palabras son al mismo tiempo *nombres* de sí mismas y nombres de los referentes del mundo. Esta evaluación de comprensión de la autonomía se inspiró parcialmente en el análisis de Rey-Debove (1997b) y en la propuesta empírica de Teberosky (2003). De esta manera, a partir del contenido de la entrevista en la tarea de sinonimia, la comprensión de la autonomía se categorizó en tres niveles: de “autonomía” propiamente dicha, cuando se manifestó una comprensión de la arbitrariedad de la entidad lingüística (es decir, cuando los niños evidenciaban su comprensión de que ‘coche’ es el *nombre* del signo coche); de “comentario metalingüístico” cuando los niños hacían comentarios que reflejan una elaboración metalingüística en torno a la denominación (“se llama”, “se dice”) pero no llegan a manifestar su comprensión autonómica; y de “ausencia de reflexión metalingüística”, cuando el *nombre* se trata como transparente y no se distancia del referente (por ejemplo en enunciados como “*el nombre es igual, banano es de otro*

país y plátano es de otro (...) es igual el nombre”). Como se mencionó anteriormente, los eventos en los que los niños participantes evocan a una autonomía propiamente dicha se codificaron para estudiar el efecto sobre las preguntas directas en la tarea de sinonimia y homonimia.

La tarea de homonimia

La tarea de homonimia tuvo lugar en la segunda sesión de la entrevista con cada niño y en ésta se le preguntó el nombre en catalán de un conjunto de cuatro animales a partir de una situación en la que la entrevistadora aseguraba su “ignorancia lingüística” en esa lengua. La entrevistadora en cambio legitimaba el conocimiento de la lengua escolar por parte de los niños y planteaba su interés por conocer el nombre de los animales en catalán con el propósito de generar una situación ecológicamente válida. Esta decisión metodológica, de ignorancia lingüística se inspiró en estudios previos como el de Pellicer (1999) en el que se exploraron las escrituras de niños mayas y se utilizó para asegurar, por una parte, la participación espontánea del niño en el contexto de una situación natural y, por otra, el reconocimiento de los saberes infantiles aunque todavía éstos no respondan a las formas convencionalizadas de conocimiento. Para Pellicer, estas situaciones de contacto con los saberes del niño le permite ponerse en situación de competencia libre de una actitud normativa impuesta por el adulto que pueda influenciar sus producciones espontáneas. En este contexto de la entrevista, se hacía énfasis en que la entrevistadora desconocía los nombres de los animales en catalán y se procedía a indagar a cada uno de los niños por el nombre de los cuatro animales seleccionados a partir de dos ejemplos que se le presentaron a manera de modelo. En la fase de modelaje, con el propósito de asegurar la

comprensión de la tarea se presentaron dos estímulos, uno que coincidía en pronunciación y escritura en catalán y en castellano (*vaca*) y otro que no (*mariposa - papallona*). Se le decía al niño que el entrevistador conocía los nombres de estos dos animales en catalán. Se trataban de nombres que había aprendido recientemente y la entrevistadora los decía en voz alta y los escribía en forma de lista, primero en castellano y luego en catalán, acentuando la pertenencia a cada una de las lenguas cuando se decían y se escribían. En seguida, la investigadora insistía en su interés por saber el nombre en catalán de otros animales.

Tabla 5. *Estímulos seleccionados para la tarea de homonimia*

Estímulos dados en castellano	Traducción en catalán
Vaca	<i>Vaca</i>
Mariposa	<i>Papallona</i>
Foca	<i>Foca</i>
Mosca	<i>Mosca</i>
Lobo	<i>Llop</i>
Oso	<i>Ós</i>

Después de esta fase de modelaje se pidió a los niños el nombre en catalán tanto en oral como en escrito de cada uno de los estímulos seleccionados para la tarea. De esta manera se constituyeron las dos condiciones oral y escrita. Los estímulos seleccionados eran muy similares en su pronunciación y en su escritura para cada lengua. Dos de ellos tenían idénticas escrituras y dos diferían en algún aspecto gráfico. Los cuatro estímulos pueden considerarse como cognados, dada su similitud y que provenían de lenguas diferentes. Como se muestra en la Tabla 5 los estímulos

seleccionados fueron cuatro, foca (*foca*), mosca (*mosca*), oso (*ós*) y lobo (*llop*), todos eran bisílabos en castellano.

Para cada uno de los estímulos, se mostró una imagen del animal y se procedía a preguntar al niño “¿qué es esto?”. A continuación se preguntaba cómo era el nombre en catalán a partir de la consigna “¿puedes decirme como se dice en catalán que yo no lo sé?”. Esto correspondía a la condición oral (CO) de la tarea. A continuación, en la condición escrita (CE), se pedía al niño escribir aquello que se había dicho, en castellano y en catalán a partir de la pregunta “¿ahora puedes escribirlo, primero en castellano y después en catalán? es para no olvidarlo”. La lengua era constatada cuando se le pedía al niño que leyera o interpretara cada nombre o cuando se le preguntaba explícitamente a qué lengua pertenecía cada escritura. La investigadora acompañaba al niño mientras realizaba las escrituras reafirmando sus producciones, verbalizando sus actuaciones y pidiendo la interpretación cuando finalizaba. Como en el caso de la tarea de sinonimia, la entrevista fue audiograbada digitalmente y se registró en papel los cambios en las producciones escritas, y las interpretaciones que el niño realizaba.

En la Tabla 6 se muestra la secuencia de las preguntas en esta tarea. El orden de estas preguntas se mantuvo para cada uno de los estímulos. En el caso de que los niños escribieran deliberadamente primero el nombre en catalán, la lengua era constatada al pedirle al niño que leyera o interpretara cada escritura producida.

Tabla 6. *Secuencia de preguntas en la tarea de homonimia e identificación de las condiciones*

Secuencia de entrevista	Pregunta	Condición
<i>Fase de modelado</i>		
<i>Te enseñaré unas fotografías de unos animales que tu conoces. Yo sé su nombre en castellano y en catalán. Mira...</i>		
<i>(Presentación de la fotografía -modelo 1: vaca)</i>		
<i>E: una vaca, ¿no es cierto?</i>		
<i>E: Yo sé que en catalán se dice “vaca”</i>		
<i>E: es igual</i>		
<i>E: lo escribiré primero en castellano [VACA]</i>		
<i>E: Y ahora lo escribiré aquí debajo en catalán [VACA]</i>		
<i>E: “vaca” “vaca” (señalando escrituras)</i>		
<i>E: iguales</i>		
 <i>Ahora te enseñaré otra fotografía.</i>		
<i>(Presentación de la fotografía -modelo 2: mariposa)</i>		
<i>E: una mariposa, ¿no es cierto?</i>		
<i>E: Yo sé que en catalán se dice “papallona”</i>		
<i>E: ¿diferente! “mariposa” “papallona”</i>		
<i>E: lo escribiré primero en castellano [MARIPOSA]</i>		
<i>E: y ahora en catalán lo escribiré aquí debajo [PAPALLONA]</i>		
<i>E: “mariposa” “papallona” (señalando escrituras)</i>		
<i>E: diferentes</i>		
 <i>Ahora veremos unos cuantos más... no sé cómo se dicen estos animales en catalán. Lo sé en castellano pero no en catalán... ¿me puedes ayudar? Mira éste primero:</i>		
<i>(Presentación de la fotografía -Estímulo 1, 2, 3, 4)</i>		
<i>Un “X”. ¿No es cierto?</i>		
<i>¿Cómo se dice en catalán? -----</i>	CO	Oral
 <i>Vamos a escribirlos,</i>		
<i>¿Cómo se escribe? en castellano y en catalán</i>		
<i>Primero en castellano</i>		
<i>Ahora en catalán -----</i>		
<i>¿Qué pone aquí?</i>	CE	Escrita
<i>¿Y aquí?</i>		

CO: Pregunta ¿Cómo se dice? (Condición oral) CE: Pregunta ¿Cómo se escribe? (Condición escrita)

4.2.2. Análisis

Tarea de sinonimia

Como se indicó en el diseño del estudio la tarea de sinonimia comportó un análisis de tipo cuantitativo y otro de tipo cualitativo. El análisis cuantitativo estuvo dirigido a mostrar la tendencia general del conjunto de niños en la consideración de la

doble dominación para un mismo referente a través de tres preguntas que consideraron la modalidad oral y escrita del lenguaje. Además, se pretendía establecer la influencia de la edad cronológica de los participantes, del nivel de escritura, y de la comprensión de la autonomía en las respuestas a esas preguntas.

El nivel de vocabulario se consideró como una covariable, es decir, se controlaba esta variable para establecer la influencia de las variables a estudiar. Por su parte el análisis cualitativo buscó establecer perfiles de respuesta sobre la situación de sinonimia planteada en el estudio a partir de la consideración detallada de las justificaciones de los niños durante la entrevista.

Para proceder con el análisis cuantitativo, a nivel estadístico, las respuestas de los niños en las condiciones oral y escrita a las preguntas ELM (Es lo mismo), SPL (Se puede leer en la misma etiqueta) y DE (Se pueden dos etiquetas) se categorizaron de forma dicotómica (1 como apropiado y 0 como inapropiado) para cada uno de los cuatro pares de sinónimos presentados. Para esta categorización inicial, se siguió el siguiente criterio: “apropiado” para las respuestas que consideran la equivalencia de los pares sinónimos en la pregunta ELM; para las respuestas que conservaban la identidad unívoca de la etiqueta escrita en la pregunta SPL; y para las respuestas que consideraban la correspondencia de dos etiquetas escritas o par de sinónimos para un mismo referente. El criterio de corrección “apropiado” suponía el patrón de respuestas “Sí” para ELM, “No” para SPL y “Sí” para DE. Es decir, el criterio de valorar como “apropiado” las respuestas equivalía a que el niño aceptara los dos nombres alternativos o sinónimos, que rechazara que en una misma etiqueta se pudiera leer lo mismo y que aceptara que los dos nombres escritos en las etiquetas pudieran corresponder a un mismo referente. No obstante, para una estricta corrección no sólo

se tuvieron en cuenta las respuestas cerradas en la entrevista de aceptación o rechazo, sino que se consideraron las justificaciones a cada una de las respuestas. Así por ejemplo, si ante la pregunta “¿coche y carro es lo mismo?” el niño contestaba “Sí” pero en su justificación se autocorregía diciendo que no podían ser iguales, la codificación se ajustó a esa justificación más que a la respuesta aislada. De esta manera, la codificación para cada una de las preguntas comportó un sumatorio para obtener una puntuación de los cuatro estímulos presentados, así que para cada una de las preguntas se obtuvo una puntuación total en la que el valor máximo fue 4 y el mínimo fue 0.

A continuación, con el fin de determinar si existían diferencias en función de la edad, del nivel de escritura y del nivel de comprensión autonómica se llevaron a cabo nueve ANCOVAS, uno para cada una de las combinaciones entre las variables dependientes (preguntas de sinonimia -ELM, DE y SPL) y las tres variables independientes: grupo de edad, nivel de escritura y autonomía. En estos análisis de la covarianza se controló el efecto del nivel de vocabulario estableciendo como covariable la puntuación en el Test Peabody y se realizaron los contrastes *a posteriori* de Scheffé. En los casos en que no se cumplió la condición de aplicación de igualdad de varianzas, se llevó a cabo la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*, realizándose los contrastes *a posteriori* a partir de la prueba no paramétrica *U de Mann Whitney*.

Por otra parte, se realizaron tres análisis de la varianza mixtos para comparar los resultados en las tres preguntas de la tarea de sinonimia (como medida intrasujetos), teniendo como factores entre grupos el nivel de escritura, la autonomía y

los grupos de edad respectivamente. El alfa fijado para cada uno de los contrastes fue de 0,05.

Configuración de perfiles de sinonimia

Para abordar el análisis de tipo cualitativo se estudiaron en detalle las justificaciones que los niños manifestaron con relación a las preguntas de aceptación o rechazo de la equivalencia entre los pares de sinónimos presentados. Con posterioridad se configuraron unos perfiles de respuesta ante el problema que se les planteaba en esa equivalencia a partir de un sistema de categorías que incorporó las interpretaciones y explicaciones de los niños. El sistema de categorías se estableció siguiendo el criterio de relación entre referente y el nombre referenciado que los niños explicitaban en sus justificaciones. Así en este análisis se observó de manera específica la forma en que el niño consideraba el referente en relación con el *nombre* dado y con un *nombre* alternativo cuando se le preguntaba si los dos nombres eran lo mismo. De la misma manera en la configuración de los perfiles se consideró la justificación central que los niños ofrecían para argumentar sus hipótesis sobre la relación entre nombres y referentes. La confección del sistema de categorías se realizó entre jueces y se presenta en el apartado de resultados. Para analizar estos perfiles de justificaciones sobre la sinonimia y su relación con respecto a la edad, a la comprensión de la autonomía y a los niveles de conceptualización de la escritura, se realizó una prueba de relación de *Chi* cuadrado para cada una de las relaciones marcadas.

Tarea de homonimia

Como en el caso de la tarea de sinonimia, el análisis de la tarea de homonimia comportó un análisis de tipo cuantitativo y otro de tipo cualitativo. Para proceder con el análisis cuantitativo, a nivel estadístico, las respuestas de los niños en las condiciones oral y escrita a las preguntas CO (*¿cómo se dice?*) y CE (*¿cómo se escribe?*) fueron categorizadas de forma dicotómica (1 como “convencional” y 0 como “no convencional”) para cada uno de los cuatro pares de estímulos presentados. Para esta categorización inicial, se siguió el siguiente criterio: “convencional” para las respuestas que coincidían con el nombre o la escritura convencional en catalán para cada uno de los estímulos (es decir, *ós, llop, foca y mosca*). El criterio de corrección “no convencional” suponía una respuesta a nivel oral y escrito alternativa a la convencional. De esta manera la codificación comportó un sumatorio para obtener una puntuación de los cuatro estímulos presentados, así que para cada una de las preguntas se obtuvo una puntuación total en la que el valor máximo fue 4 y el mínimo fue 0. Como en el caso de la tarea de sinonimia, las respuestas “no convencionales” se analizaron en función de las variaciones elaboradas por los niños y de la lengua de preferencia en las respuestas. Asimismo, en el análisis se procedió a la comparación entre las producciones escritas y sus interpretaciones efectuadas por los niños para el catalán y el castellano.

El análisis cuantitativo estuvo dirigido a describir, en primer lugar, la respuestas sobre las preguntas de la CO (*¿cómo se dice?*) y de la CE (*¿cómo se escribe?*) en la lengua escolar a partir de los resultados por cada uno de los estímulos. En segundo lugar, se determinó si existían diferencias estadísticamente significativas en función del grupo de edad, del nivel de escritura y de la comprensión autonómica a

partir de seis ANCOVAS, uno para cada una de las variables de los grupos a comparar: edad, nivel de escritura y autonomía, y para cada una de las condiciones oral y escrita. En estos ANCOVAS se estableció como covariable la puntuación en el Test Peabody para controlar el efecto del nivel de vocabulario y se realizaron los contrastes *a posteriori* de *Scheffé*. En los casos en que no se cumplió la condición de aplicación se llevó a cabo la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*, mediante la realización de los contrastes *a posteriori* a partir de la prueba no paramétrica *U de Mann Whitney*. En tercer lugar se realizaron tres análisis de la varianza factorial mixtos ANOVAS con el fin de comparar los resultados en los dos tipos de preguntas en las dos condiciones oral y escrita, y establecer la existencia de interacción entre las respuestas a esas preguntas CO (*¿cómo se dice?*) y CE (*¿cómo se escribe?*) y las variables de edad, nivel de escritura y conciencia autonómica. En estos ANOVAS los factores principales (o medida entre grupos) fueron el nivel de escritura, la autonomía y los grupos de edad respectivamente. Las dos condiciones de la tarea de homonimia (CO y CE) se tomaron como la medida intragrupos. De esta manera, este análisis permitió determinar cuál fue la condición que planteó más dificultad según los factores, observar si se presentaban interacciones y establecer diferencias entre grupos a comparar según una puntuación total para cada condición (CO y CE).

El análisis prosiguió con la descripción detallada de las producciones no convencionales en las dos condiciones en respuesta a la perspectiva epistemológica de esta tesis doctoral. Desde el punto de vista evolutivo y educativo es imprescindible estudiar las respuestas no convencionales porque demuestran el proceso analítico por el que niño transita antes de incorporar los rasgos convencionales de lo escrito y lo oral. Este análisis se efectuó a partir de las producciones de los niños en las que no

daban el nombre convencional en catalán en cada uno de los estímulos presentados. Para llevar a cabo esta descripción se confeccionó un sistema de categorías que consideró las variaciones en las respuestas en las dos condiciones oral y escrita. Las variaciones podían ser en la forma sonora (fonológicas), en el nombre dado como alternativo (semánticas) y en las marcas de flexión de género, número o diminutivo (morfológicas). De esta manera, con el objetivo de establecer qué tipo de variación en las respuestas de los niños aparecía mayoritariamente en el conjunto de sus producciones (variaciones semánticas, variaciones morfológicas o variaciones fonológicas) se realizó una *prueba de bondad de ajuste respecto a una distribución uniforme* para todos los estímulos y para cada una de las condiciones oral y escrita. En el caso de la CO también se adoptó una categoría que atendía a la lengua utilizada por el niño en esas respuestas no convencionales (ya fuera catalán o castellano). Así, se obtuvieron las distribuciones según estos dos criterios (variaciones presentadas y lengua de preferencia) para cada uno de los estímulos (“oso”, “lobo”, “mosca”, “foca”).

El análisis también incluyó la comparación de las dos escrituras producidas para cada lengua en cada uno de los estímulos presentados. De esta manera se obtuvo, a nivel descriptivo, la distribución de las respuestas con relación a si los niños produjeron escrituras iguales o diferentes entre el catalán y el castellano. En este último caso se obtuvo si la diferenciación entre las escrituras tenía que ver con las letras, la tipografía, el orden de las letras o la cantidad, o la combinación entre estos criterios.

Puesto que los niños produjeron dos escrituras para cada una de las lenguas para cada uno de los estímulos presentados, en los análisis también se consideró la

interpretación (o lectura) que los niños hicieron para cada escritura. En este caso, describimos si la interpretación de las escrituras en catalán y en castellano fue igual o diferente entre ellas. De esta manera, con el objetivo de establecer diferencias significativas que determinaran si los niños produjeron escrituras iguales o diferentes en función de sus producciones en catalán y en castellano se realizó una *prueba de bondad de ajuste respecto a una distribución uniforme* para todos los estímulos. Adicionalmente para establecer si existían diferencias significativas en las interpretaciones de los niños para cada una de sus escrituras en cada lengua se realizó una *prueba de bondad de ajuste respecto a una distribución uniforme* para todos los estímulos.

Con relación al análisis más cualitativo, teniendo en cuenta que en la condición escrita los niños producían dos escrituras para catalán y castellano y sus respectivas interpretaciones, se realizó una categorización de las respuestas en función de la transición entre CO y CE. Esta categorización ofreció unos perfiles de respuesta que priorizaron las diferenciaciones que los niños realizaron en las escrituras silábicas y cómo afectaban a las interpretaciones.

4.3.3. Resultados

En la Tabla 7 se presenta la descripción de las características de los participantes en función del género, el nivel escolar, los grupos de edad y el nivel de conceptualización de la escritura. Como se observa en los datos no se guardó equilibrio respecto al género puesto que el criterio de selección fue el nivel escolar con 30 niños para cada uno de los niveles escolares.

Para el análisis de la relación entre la tarea de sinonimia y la edad, los tres grupos de edad establecidos se equilibraron a partir de una misma amplitud de edad (1 año de diferencia aproximadamente) quedando redefinidos los grupos. Se excluyeron los niños menores de 4;7 (11 sujetos) y los que tenían más de 7;6 años (4 sujetos) como también a un sujeto que no contestó a las dos condiciones de la tarea (74 sujetos en total para este análisis). A continuación presentaremos los resultados según los análisis efectuados en la tarea de sinonimia y en la tarea de homonimia.

Tabla 7. Descripción de los participantes según género, nivel escolar, grupos de edad y nivel de escritura

Variables	Distribución	
Género	Niñas	36
	Niños	54
Nivel escolar	Preescolar P4	30
	Preescolar P5	30
	1° de primaria	30
Grupos de edad	G1 4;3 a 5;6	40
	G2 5;7 a 6;6	27
	G3 6;7 a 7;11	23
Nivel de escritura	Presilábico	22
	Silábico	32
	Alfabético	36

4.3.1. Tarea de sinonimia

La relación entre edad, nivel de escritura, autonomía y las preguntas ELM, SPL y DE de la tarea de sinonimia

Las Tablas 8, 9 y 10 muestran los análisis de covarianza efectuados. En los análisis la covariable “nivel de vocabulario” solamente fue significativa en la relación con los grupos de edad. En concreto se encontró esta significatividad en el caso de la pregunta ELM ($F = 4.368$; $p = .040$; $\eta^2 = .061$). Este resultado indica que el vocabulario podría incidir en las respuestas de los niños solamente en esta pregunta y en esta variable de agrupación.

Tabla 8. *Análisis de la covarianza según la edad en las tres preguntas de sinonimia controlando el nivel de vocabulario*

ANCOVA							
En ELM y DE se muestran los valores de variación en la parte superior y entre corchetes se muestra los valores para la covariable [nivel de vocabulario]. En <i>itálicas</i> se resaltan los valores con significatividad.							
Grupos de edad [Vocabulario]	F	g.l.	p	η^2	Contrastes a posteriori Scheffé		
					Edad	Medias	p
ELM oral	1.847 [4.368]	2, 67 [1, 67]	.166 [.040]	[.061]			
DE escrita	2.286 [2.976]	2, 70 [1, 70]	.109 [.089]				

H de Kruskal-Wallis							
	χ^2	g.l.	p	Contrastes a posteriori U de Mann Whitney			
				Grupos de edad*	Z	Medias del rango	p
SPL escrita	19.401	2	<.001	G 1' / G 2'	4.014	27.72/46.0	<.001
				G 1' / G 3'	2.515	27.72/40.79	.012
				G 2' / G 3'	2.074	46.0/40.79	.038

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto χ^2 : valor estadístico de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis Z: valor estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney.

* G1', G2' y G3': Grupos de edad equilibrados con un año de diferencia entre cada grupo.

En el primer conjunto de ANCOVAS o *H de Kruskal-Wallis*, en cuanto a la relación entre la edad y las respuestas a las tres preguntas de la tarea de sinonimia se encontraron diferencias significativas solamente en la condición escrita en la pregunta SPL ($\chi^2 = 19.40$; $p = <.001$) y entre los tres grupos de edad (ver Tabla 8). De forma notoria el grupo de los niños menores (G1) fue el grupo que más aceptó que se pudiera leer dos nombres en una sola etiqueta.

El segundo conjunto de ANCOVAS entre el nivel de escritura y las preguntas ELM y DE de la tarea de sinonimia mostró diferencias estadísticamente significativas así como para la prueba no paramétrica para SPL (ver Tabla 9). En la pregunta ELM de la condición oral ($F = 8.855$; $p = <.001$; $\eta^2 = .185$) los contrastes *a posteriori* evidenciaron que estas diferencias se presentaban entre el nivel presilábico y el silábico ($p = .011$) y entre el nivel presilábico y el alfabético ($p = <.001$). Estos resultados indicaron que en la condición oral los niños presilábicos presentaron menor aceptación que los niños silábicos y alfabéticos cuando se les preguntó sobre la equivalencia sinonímica (“¿‘coche’ y ‘carro’ es lo mismo?”). En sus justificaciones ellos contemplaban aspectos relacionados con el significante más que con el significado, por ejemplo, comparaciones entre los nombres y su carácter dialectal (“no es lo mismo, allá le dicen ‘carro’ y aquí ‘coche’” o “‘patata’ y ‘pata’ no es lo mismo porque es ‘papa’”). El desempeño de los niños silábicos y alfabéticos fue muy próximo.

En la pregunta DE en la condición escrita ($F = 3.96$; $p = .023$; $\eta^2 = .089$) las diferencias fueron significativas entre el grupo de los presilábicos y los alfabéticos ($p = .029$), y entre el grupo de los silábicos y los alfabéticos ($p = .014$). Estos resultados indican que los niños del nivel presilábico y los del nivel silábico rechazaron

mayoritariamente las dos etiquetas para el mismo referente que los niños alfabéticos (“¿pueden ir las dos –etiquetas- o sólo una?”). El desempeño de los niños presilábicos y silábicos fue muy próximo. Los niños alfabéticos tendían a aceptar más las dos etiquetas en una relación de equivalencia.

Tabla 9. *Análisis de la covarianza según nivel de escritura en las tres preguntas de sinonimia controlando por el nivel de vocabulario*

ANCOVA							
En ELM y DE se muestran los valores de variación en la parte superior y entre corchetes se muestra los valores para la covariable [nivel de vocabulario]. Los valores con significatividad se resaltan en <i>itálicas</i> ..							
Nivel de escritura [Vocabulario]	F	g.l.	p	η^2	Contrastes a posteriori Scheffé		
					Nivel de escritura	Medias	p
ELM oral	8.855 [3.625]	2, 78 [1, 78]	< .001 [.061]	.185	<i>Presilábico / Silábico</i>	1.49/2.34	.011
					<i>Presilábico / Alfabético</i>	1.49/2.87	< .001
					<i>Silábico / Alfabético</i>	2.34/2.87	.081
DE escrita	3.967 [2.109]	2, 81 [1, 81]	.023 [.150]	.089	<i>Presilábico / Silábico</i>	1.40/1.38	.965
					<i>Presilábico / Alfabético</i>	1.40/2.35	.029
					<i>Silábico / Alfabético</i>	1.38/2.35	.014

H de Kruskal-Wallis							
	χ^2	g.l.	p	Contrastes a posteriori U de Mann-Whitney			
				Nivel de escritura	Z	Medias del rango	p
SPL escrita	21.985	2	<.001	<i>Presilábico / Silábico</i>	3.117	26.62/45.60	.002
				<i>Presilábico / Alfabético</i>	4.394	26.62/50.82	<.001
				<i>Silábico / Alfabético</i>	1.403	45.60/50.82	.161

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto χ^2 : valor estadístico de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis Z: valor estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney

En la pregunta SPL de la condición escrita las diferencias significativas en función del nivel de escritura ($\chi^2 = 21.98$; $p = <.001$) se marcaron a partir de los

contrastes *a posteriori* entre el grupo de los niños presilábicos y los niños silábicos ($Z = 3.11$; $p = .002$), y entre los niños presilábicos y los niños alfabéticos ($Z = 4.39$; $p = <.001$). Estos resultados indican que los niños presilábicos presentaron mayor aceptación cuando se les preguntó sobre la posibilidad de leer dos nombres en una misma etiqueta, mientras que los silábicos y los alfabéticos lo rechazaron más abiertamente. Aunque la media del grupo de los niños alfabéticos es mayor que la media de los niños en el nivel silábico, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

En el tercer conjunto de ANCOVAS de la relación entre autonomía y las preguntas de sinonimia no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la pregunta DE (ver Tabla 10). Para las preguntas ELM y SPL se realizó la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis* y solamente en SPL se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del desempeño en la tarea de autonomía ($\chi^2 = 17.62$; $p = <.001$). A partir de los contrastes *a posteriori* se observó que las diferencias se presentaron entre el grupo categorizado como “sin reflexión metalingüística” y el grupo “con comentarios metalingüísticos” ($Z = 2.79$; $p = .005$). Asimismo las diferencias también se mostraron entre el grupo “sin reflexión metalingüística” y el grupo “con reflexión autonómica” ($Z = 3.99$; $p = <.001$). Estos resultados indican que los niños que no hacen ninguna reflexión metalingüística presentaron mayor aceptación en relación con la pregunta “¿se puede leer dos nombres en una misma etiqueta?” que los niños con una reflexión autonómica o con comentario metalingüístico.

Comparación entre las preguntas de sinonimia ELM, SPL y DE

Como se observa en la Tabla 11 los tres análisis de varianza factorial mixtos efectuados para comparar las tres preguntas en las condiciones oral y escrita no evidenciaron interacción entre la “sinonimia” y las variables propuestas como factores entre grupos. Recordemos que “sinonimia” era medida a través de las puntuaciones de las tres preguntas y los factores entre grupos fueron nivel de escritura, autonomía, y los grupos de edad.

Tabla 10. *Análisis de la covarianza según desempeño en la tarea de autonomía en las tres preguntas de sinonimia controlando por el nivel de vocabulario*

ANCOVA								
En DE se muestran los valores de variación en la parte superior y entre corchetes se muestra los valores para la covariable [nivel de vocabulario]. Los valores con significatividad se resaltan en <i>itálicas</i> .								
Autonomía [Vocabulario]	F	g.l.	p	η^2	Contrastes a posteriori Scheffé			
					Niveles de autonomía	Medias	p	
DE escrita	1.759 [1.875]	2, 81 [1, 81]	.179 [.175]					
H Kuskal-Wallis								
	χ^2	g.l.	p	η^2	Contrastes a posteriori U de Mann-Whitney			
					Niveles de autonomía	Z	Medias del rango	p
ELM oral	5.044	2	.080					
SPL escrita	17.627	2	<i><.001</i>		<i>No / Comentario</i>	2.795	34.81/41.38	.005
					<i>No / Autonomía</i>	3.994	34.81/50.73	<i><.001</i>
					Autonomía/ Comentario	1.643	50.73/41.38	.100

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto χ^2 :valor estadístico de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis Z: valor estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney

Sin embargo, como resultado destacable se evidenciaron diferencias significativas en el efecto principal de sinonimia (como medida intrasujeto) en cada una de las variables entre grupos. En este caso y en cada uno de los análisis para nivel

de escritura, autonimia y grupos de edad se evidenció el mismo patrón para las tres preguntas manifestándose una clara distinción entre las dos condiciones oral y escrita.

Como se observa, la pregunta SPL (condición escrita) es la que muestra una media más alta siguiendo la pregunta ELM (condición oral) y DE (condición escrita). Es decir, el patrón mostrado en SPL refleja que los niños en su conjunto negaron mayoritariamente que un nombre sinónimo pudiera leerse en la etiqueta escrita del otro par sinónimo. En el caso de DE rechazaron que la fotografía del estímulo presentado pudiera tener dos etiquetas escritas con los dos pares sinónimos correspondientes. Si se observan los factores entregupos también se observa que las diferencias significativas se presentaron en los niveles extremos. Es decir, en la variable de escritura, los niños presilábicos obtuvieron la media más baja y el los niños alfabéticos la más alta. En el caso de la variable de autonimia, los niños que no hicieron ningún comentario metalingüístico durante la entrevista de sinonimia obtuvieron la media más baja y los niños con conciencia autonímica obtuvieron la media más alta. En grupo de edad muestra el mismo patrón de respuestas.

Configuración de perfiles de sinonimia

Las justificaciones de los niños permitieron elaborar el sistema de categorías de análisis que configuraron unos perfiles diferenciados en la comprensión de la tarea de sinonimia a través de las preguntas ELM, SPL y DE. En la Tabla 12 se muestran las seis categorías establecidas a partir de un proceso de agrupación de criterios según las justificaciones. En la primera columna de la tabla se denominan las categorías a partir de un código que permitió establecer la relación que se daba entre el referente y

Tabla 11. *Análisis de la varianza factorial mixto. Comparación de las preguntas ELM, SPL y DE como medida intrasujeto y Nivel de Escritura, Autonomía y Edad como medidas entresujeto*

Medidas repetidas ANOVA – Escritura (Los valores con significatividad se resaltan en <i>itálicas</i>).							
Fuente de variación	F	g.l.	p	η^2	Comparación por pares		
					Preguntas	Medias	p
Sinonimia	34.393	2, 158	<i><.001</i>	.303	<i>SPL / ELM</i>	3.41 / 2.39	<i><.001</i>
					<i>SPL / DE</i>	3.41 / 1.79	<i><.001</i>
					<i>ELM / DE</i>	2.32 / 1.79	.009
Sinonimia x Escritura	1.745	4, 158	.143				
					Contrastes a posteriori		
					Niveles	Medias	p
					<i>Presilábico</i>	1.76 / 2.43	.012
					<i>/Silábico</i>		
Escritura	18.996	2, 79	<i><.001</i>	.325	<i>Presilábico</i>	1.76 / 3.09	<i><.001</i>
					<i>/Alfabético</i>		
					<i>Silábico/</i>	2.43 / 3.09	.005
					<i>Alfabético</i>		
Medidas repetidas ANOVA – Autonomía							
Fuente de variación	F	g.l.	p	η^2	Comparación por pares		
					Preguntas	Medias	p
Sinonimia	32.062	2, 158	<i><.001</i>	.289	<i>SPL / ELM</i>	3.41 / 2.39	<i><.001</i>
					<i>SPL / DE</i>	3.41 / 1.79	<i><.001</i>
					<i>ELM / DE</i>	2.32 / 1.79	.003
Sinonimia x Autonomía	1.588	4, 158	.180				
					Contrastes a posteriori		
					Niveles	Medias	p
					No	1.96 / 2.41	.196
					<i>/Comentario</i>		
Autonomía	8.083	2, 79	<i><.001</i>	.170	<i>No /Autonomía</i>	1.96 / 2.94	<i><.001</i>
					<i>Autonomía/</i>	2.94 / 2.41	.055
					<i>Comentario</i>		
Medidas repetidas ANOVA – Edad							
Fuente de variación	F	g.l.	p	η^2	Comparación por pares		
					Preguntas	Medias	p
Sinonimia	35.105	2, 136	<i><.001</i>	.340	<i>SPL / ELM</i>	3.53 / 2.40	<i><.001</i>
					<i>SPL / DE</i>	3.53 / 1.80	<i><.001</i>
					<i>ELM / DE</i>	2.40 / 1.80	.006
Sinonimia x Edad	1.122	4, 136	.349	.032			
					Contrastes a posteriori		
					Niveles*	Medias	p
					G 1 / G 2	2.17 / 2.76	.039
					<i>G 1 / G 3</i>	2.17 / 3.02	<i>.005</i>
Edad	6.532	2, 68	.003	.161	<i>G 2 / G 3</i>	2.76 / 3.02	.609

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto

* G1', G2' y G3': Grupos de edad equilibrados con un año de diferencia entre cada grupo.

los nombres de los pares sinónimos presentados al niño. En la segunda columna se explica la naturaleza de la categoría expresada en el código. En la tercera se muestra

cómo se configuró la aceptación o rechazo de los nombres para cada una de las categorías. En la cuarta columna se expresan las estrategias que hemos analizado a través de las explicaciones por parte de los niños para resolver la cuestión de si dos nombres diferentes podían aceptarse para el mismo referente. La quinta y última columna muestra los tres perfiles que hemos establecido a partir de un código que representa la relación entre nombres y referente.

Como se observa la disposición de las categorías en orden ascendente refleja un orden evolutivo de comprensión de la sinonimia que abarca desde la estrategia tipo “adánica” hacia estrategias en que la hiperonimia y la diferenciación entre lenguas orientan a una clara aceptación de la equivalencia entre las unidades léxicas presentadas. La estrategia de resolución “adánica” en el perfil A orienta claramente hacia un rechazo de la equivalencia entre las dos unidades léxicas presentadas. Esta estrategia se relaciona con el tipo de respuestas que considera el nombre como siendo el que define la existencia misma del objeto sin considerar todavía la relación referencial que separa al objeto y al nombre que le designa. Un ejemplo se encuentra en la respuesta de un niño que rechaza *papa* “*porque es una patata*”. Este tipo de estrategia o resolución muestra que el niño concibe una correspondencia indisoluble entre el nombre y el objeto.

Siguiendo con la estrategia que hemos denominado “ontológica” en el perfil A, se observa que las justificaciones se relacionan con el hecho de aceptar los nombres no como una entidad lingüística sino como entidad ontológica (algo que existe o se materializa posiblemente a través de la etiqueta escrita). Las explicaciones como “*es su nombre, ya tiene nombre, es el mismo (nombre)*” demuestran que *nombre* (interpretado en la etiqueta escrita) es suficiente como entidad ontológica más que

Tabla 12. Sistema de categorías en función de la aceptación o rechazo de la sinonimia y configuración de perfiles de justificaciones en las respuestas a ELM, SPL y DE*

Categorías			Aceptación/rechazo de la equivalencia	Estrategias de resolución	Perfiles
1	R1 es N1	El referente (R) es el nombre (N) dado en la primera denominación. No hay diferenciación entre R y N.	Rechazo de N2	“Adánica”	Perfil A R N1 = N2
2	R N1/N2 → N	El referente se diferencia pero los dos nombres no se distinguen claramente como dos entidades lingüísticas.	Aceptación de N1 y N2	“Ontológica”	“El nombre 1 y el nombre 2 son el mismo nombre”
3	R N1 = N2 ↓ ↑	El referente se diferencia con oscilaciones. No se muestra claramente la diferenciación entre nombres.	Aceptación de N1 y N2	“Del referente al nombre” “Del nombre al referente”	
4	N1 ≠ N2 R1 ≠ R2 ↓	La diferenciación entre los nombres lleva a determinar la existencia de dos referentes.	Rechazo de N2	“Normativa”	Perfil B N1 ≠ N2 R1 ≠ R2
5	R1 ≠ R2 N1 ≠ N2 → E1 ≠ E2	Se duplica el referente y los nombres son diferenciados a partir de la diferenciación escrituras y argumentos geográficos.	Rechazo de N2	“Geográfica” “Diferenciación entre escrituras”	“Si los nombres son diferentes, se trata de dos referentes”
6	R N1 ≠ N2 → L1 ≠ L2	Se justifica la unicidad del referente y la distinción entre los nombres a partir de la diferenciación entre lenguas y argumentos centrados en la hiperonimia.	Aceptación de N1 y N2	“Hiperonimia” “Diferenciación entre lenguas”	Perfil C R N1 ≠ N2 Aceptación de dos nombres y un único referente

Nota: R: referente, N1: primer nombre dado, N2: segundo nombre dado, E1: escritura 1, E2: escritura 2
L1: lengua 1, L2: lengua 2. Las flechas indican la influencia del razonamiento hacia N, R o L.

*ELM: ¿es lo mismo N1 y N2? / SPL: ¿se puede leer N2 en etiqueta N1? / DE: ¿podemos dejar las dos etiquetas?

lingüística. Las estrategias que indican vaivenes de ir del referente al nombre y viceversa en el perfil A son muestras de búsqueda de especificación y se ejemplifican cuando los niños afirman “(...) *porque es un coche, hay diferentes colores de coches... son dos nombres iguales que éste* (dibujo de coche)”.

Las estrategias de tipo “normativa” y “geográfica” en el perfil B mostraron el rechazo de la equivalencia entre los dos nombres en respuestas como “*carro y coche no se pueden decir aquí, allí en Colombia sí se puede*”, o “*carro está mal, se debe decir coche*” o “*no, porque se llamaría carro-coche*”. En cambio, las estrategias de “hiperonimia” y de “diferenciación entre lenguas” mostraron claramente la diferenciación entre referente y nombres y la aceptación de la existencia de la sinonimia. Las respuestas como “*si, porque plátano y banano son el mismo alimento*” ejemplifica el pasaje por la hiperonimia y “*son igual en la cosa, diferentes en el nombre*” la diferenciación entre referente y nombre.

Con relación a los tres perfiles establecidos dentro del perfil A en las categorías 2 y 3 es relevante que la aceptación de la equivalencia se soporta en la justificación de que los nombres son iguales. Se acepta la equivalencia pero las estrategias (“ontológica” y de relaciones recíprocas entre nombre y referente) no están consolidadas desde un punto de vista metalingüístico para argumentar la naturaleza de la sinonimia. Dentro del perfil B las estrategias “normativa”, “geográfica” y “diferenciación entre escrituras” orientan hacia un rechazo de la equivalencia más elaborado en comparación a la estrategia “adánica” del perfil A. El rechazo de la sinonimia en este perfil se basa en la duplicación del referente que el niño expresa en sus explicaciones. Es decir, la reflexión sobre la equivalencia de los dos nombres le orientan al niño a considerar dos referentes (si hay dos nombres, hay

dos referentes). En el perfil C las estrategias basadas en la reflexión sobre la lengua y la hiperonimia orientan hacia una aceptación de la equivalencia más elaborada en la que las justificaciones explicitan una comprensión sobre la escisión del signo y la posibilidad de la sinonimia. En la Tabla 13 exponemos una descripción más amplia de cada una de las categorías planteadas con algunos ejemplos adicionales para cada una de las estrategias de resolución a las preguntas de sinonimia ELM, SPL y DE.

Tabla 13. *Descripción de cada categoría y ejemplos de las estrategias de resolución*

Categoría	Descripción y ejemplos
1 R es N1	<p>Las justificaciones de los niños muestran un acuerdo en considerar el referente en función del nombre. Sus explicaciones se basan en el argumento de que “el referente <i>es</i> el nombre”. Se evidencia una solución “adánica” al concebir que “la naturaleza de cada objeto X es definida a través de su propio nombre” sin considerar una relación entre el objeto y una entidad lingüística. El formato en las justificaciones de los niños se muestra como “<i>es un N1</i>”</p> <p>Estrategia de resolución “adánica”</p> <p>To (4a) <i>no va bien <PAPA> porque es una patata.</i></p> <p>St (4a) <i>(no es lo mismo) porque es papa.</i></p>
<p>Nota para leer el código: El referente (R) es el nombre (N) dado en la primera denominación. No hay diferenciación entre R y N. En <> se indica la etiqueta escrita.</p>	
Categoría	Descripción y ejemplos
2 R N1/N2 → N	<p>Las justificaciones de los niños muestran la consideración de la unicidad del referente y el tratamiento que hacen sobre los nombres es similar. Los dos nombres diferenciados se tratan como si fueran “el mismo nombre” desde una estrategia de resolución ontológica y no lingüística.</p> <p>Estrategia de resolución ontológica</p> <p>El (6a) <i>(es lo mismo) porque es el mismo nombre.</i></p> <p>Ro (5;8m) <i>(es lo mismo) porque llevan el mismo nombre.</i></p>
<p>Nota para leer el código: El referente se diferencia pero los dos nombres no se distinguen claramente como dos entidades lingüísticas.</p>	

Categoría	Descripción y ejemplos
3 R N1 = N2 ↓↑	<p>Las justificaciones de los niños muestran un acuerdo en la unicidad del referente y en la equivalencia de los nombres. En algunos casos la idea de unicidad sobre el referente orienta hacia una idea de equivalencia en los nombres (se trata de nombres iguales). En otros, esa idea de equivalencia sobre los nombres orienta a la unicidad sobre el referente, como si la unicidad del referente “arrastrara” hacia una reflexión sobre la equivalencia de los nombres bajo la explicación “si el referente/cosa es igual, los nombres son iguales”. En otros casos, la idea de equivalencia de los nombres “arrastraría” hacia la unicidad del referente “si los nombres son iguales, el referente es igual”.</p> <p>Estrategia de resolución “Del referente al nombre”</p> <p>An (5;3m) <i>(es lo mismo) porque un coche es, hay diferentes colores unos que son grises otros que son vermells (...) como los dos son iguales, iguales de <O>, la tiene al final y este la tiene de segunda...</i></p> <p>“Del nombre al referente”</p> <p>Aa (4;6m) <i>son dos nombres iguales que este (señala dibujo)</i></p>

Nota para leer el código: El referente se diferencia con oscilaciones. No se muestra claramente la diferenciación entre nombres.

Categoría	Descripción y ejemplos
4 N1 ≠ N2 ↓ R1 ≠ R2	<p>Las justificaciones de los niños muestran un acuerdo en la distinción que se hace de los nombres planteando una distinción en el referente. Es como si las justificaciones de la no equivalencia de N “arrastrarán” la distinción o duplicación de R. Se consideran también los casos que incluyen una reflexión normativa de la adecuación de un segundo nombre para el referente.</p> <p>Estrategia de resolución “normativa”</p> <p>Mi (5;2m) <i>(...) no es el mismo nombre... y porque... y también porque son diferentes, no son iguales.</i></p> <p>Ka (4;5m) <i>No (es lo mismo) porque son igualitos pero aquí juntos no son iguales (señalando etiquetas).</i></p> <p>Je (7a) <i>Si está en Barcelona no, porque no saben que es papa, y te pueden preguntar ¿qué es eso papa? Y tú puedes decirle por equivocación papa es papa... ¿andas buscando a tú papá? No es lo mismo!</i></p>

Nota para leer el código: La diferenciación entre los nombres lleva a determinar la existencia de dos referentes.

Categoría	Descripción y ejemplos
5 R1 ≠ R2 N1 ≠ N2 → E1 ≠ E2	<p>Las justificaciones de los niños muestran un acuerdo en duplicar el referente. En el tratamiento de los nombres se hace una diferenciación a partir de la procedencia geográfica y de la diferenciación entre lenguas.</p> <p>Estrategia de resolución “geográfica”</p> <p>F1 (5a) <i>(...) no es lo mismo, este se llama coche y el otro se llama... eee . (...) Carro y coche no se puede decir aquí, allá en Santo Domingo sí.</i></p>

	Estrategia de resolución basada en la escritura	Jo (5;8m) <i>No son iguales las dos</i> (refiriéndose a patata y papa en la pregunta ELM) (...) <i>las letras no son iguales</i> (sin presencia de etiquetas) (...) <i>Porque en Colombia hablan otro... otro... idioma y aquí hablan otro idioma</i>
	Estrategia de resolución “composición de nombres”	Jo (5;11m) <i>No porque si pone así está mal, se llama carro-coche</i> (en la pregunta DE)

Nota para leer el código: Se duplica el referente y los nombres son diferenciados a partir de esa distinción

Categoría	Descripción y ejemplos
6 R N1 ≠ N2 → L1 ≠ L2	<p>Las justificaciones de los niños muestran un acuerdo en la aceptación de la equivalencia entre las unidades léxicas. Su razonamiento evidencia una consideración de la unicidad del referente y una distinción entre los nombres para aceptar su equivalencia. Es un razonamiento que acepta la posibilidad de sinonimia. Algunos de los razonamientos están basados en la reflexión sobre la lengua. Otros razonamientos dejan ver una estrategia de resolución basada en la hiperonimia.</p> <p>Estrategia “hiperonimia”</p> <p>Es (7a) <i>(...) porque plátano y banano son el mismo alimento.</i></p> <p>Estrategia “lengua”</p> <p>Br (7;1m) <i>En que patata es en un idioma y papa es en otro. Diferentes idiomas.</i></p>

Nota para leer el código: Unicidad del referente y distinción entre los nombres a partir de la diferenciación entre lenguas

Antes de presentar los resultados sobre la relación entre los perfiles de sinonimia encontrados y las variables de edad, autonomía y nivel de escritura recordemos, a partir de la Tabla 14, que en el perfil A el niño considera que el referente presentado a través del par de sinónimos es el mismo. Sin embargo, en su razonamiento se igualaban también los nombres presentados (N1 y N2 “son el mismo nombre”). En este razonamiento se manifiesta que el “nombre” es tratado como una categoría superlativa que puede incluir múltiples nombres. En otros razonamientos de este patrón, el “nombre” está atado al referente sin considerar la posibilidad de otro nombre. En el perfil B se incluyeron explicaciones en las que no se trata la unicidad del referente sino que se duplica a partir de la consideración de que se trata de

nombres diferentes. En el perfil C se demuestra la aceptación de una equivalencia entre las unidades léxicas es decir, de la sinonimia propiamente dicha.

Tabla 14. Descripción breve de los perfiles de sinonimia a través de las preguntas ELM, SPL y DE

Perfil A	Perfil B	Perfil C
R N1 = N2	N1 ≠ N2 R1 ≠ R2	R N1 ≠ N2
Perfil A: “El nombre 1 y el nombre 2 son el mismo nombre”	Perfil B: “Si los nombres son diferentes, se trata de dos referentes”	Perfil C: Aceptación de dos nombres y un único referente

Nota: R: referente, N1: primer nombre dado, N2: segundo nombre dado.

Los símbolos indican la diferenciación o igualdad atribuida entre los nombres.

Pruebas de relación entre los perfiles de sinonimia y las variables de edad, autonomía, y nivel de escritura.

Como se muestra en la Tabla 15 a través de la prueba de relación estadística de *Chi-cuadrado de Pearson* se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre los perfiles de sinonimia y las variables edad, autonomía y nivel de escritura de los niños.

Con relación al grupo de edad, se encontró una relación estadísticamente significativa entre la edad y los perfiles de sinonimia ($\chi^2 = 46.013$; $p = <.001$). Como muestra la Figura 1 de los niños más pequeños la mayoría se encuentra en un perfil A. De los medianos la mayoría se encuentra en un perfil B y todos los mayores se encuentran en un perfil C de sinonimia.

Tabla 15. *Análisis de la relación entre edad, autonomía, escritura y perfiles de sinonimia*

Chi-cuadrado de Pearson				
Los valores con significatividad se resaltan en <i>itálicas</i> .				
<i>Variables</i>	χ^2	g.l.	<i>p</i>	T ²
Edad	46.013	4	<i><.001</i>	0,298
Autonomía	16.262	4	<i>.003</i>	0,092
Nivel de escritura	30.998	4	<i><.001</i>	0,176

χ^2 : Chi- cuadrado g.l.: grados de libertad p: significación
T²:Tamaño del efecto (Coeficiente de Chuprov)

En cuanto a la variable de agrupación sobre la conciencia autonómica en la tarea de sinonimia se encontró relación estadísticamente significativa con los perfiles ($\chi^2 = 16.262$; $p = .003$). Como se observa en la Figura 2 la mayoría de los niños que no hicieron ninguna reflexión autonómica sobre la entidad “nombre” se agruparon en el perfil A de sinonimia. La mayoría de los niños que hicieron algún comentario metalingüístico se agruparon en el perfil B y la mayoría de los niños que demostraron conciencia autonómica se agruparon en el perfil C de sinonimia.

Con relación al nivel de escritura se encontró relación estadísticamente significativa con los perfiles de sinonimia ($\chi^2 = 30.998$; $p = <.001$). Como se observa en la Figura 3 la mayoría de los niños presilábicos se agruparon en el perfil de sinonimia. La mayoría de los niños silábicos se agruparon en el perfil B y la mayoría de los niños alfabéticos se agrupó en el perfil C de sinonimia.

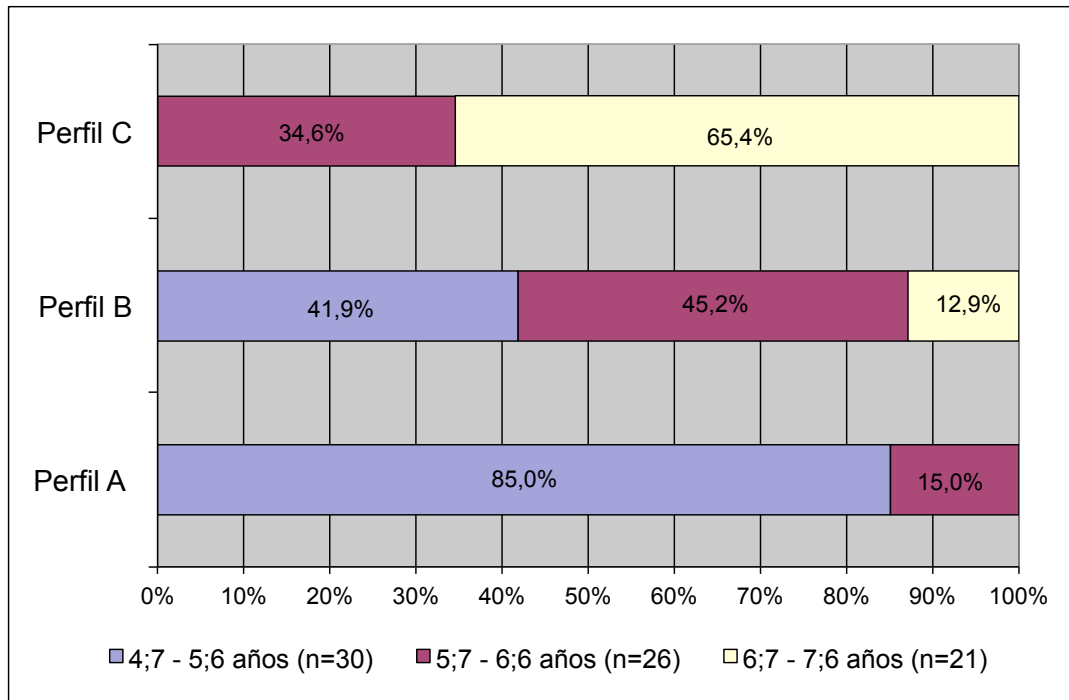


Figura 1. Perfiles de sinonimia en función de los grupos de edad

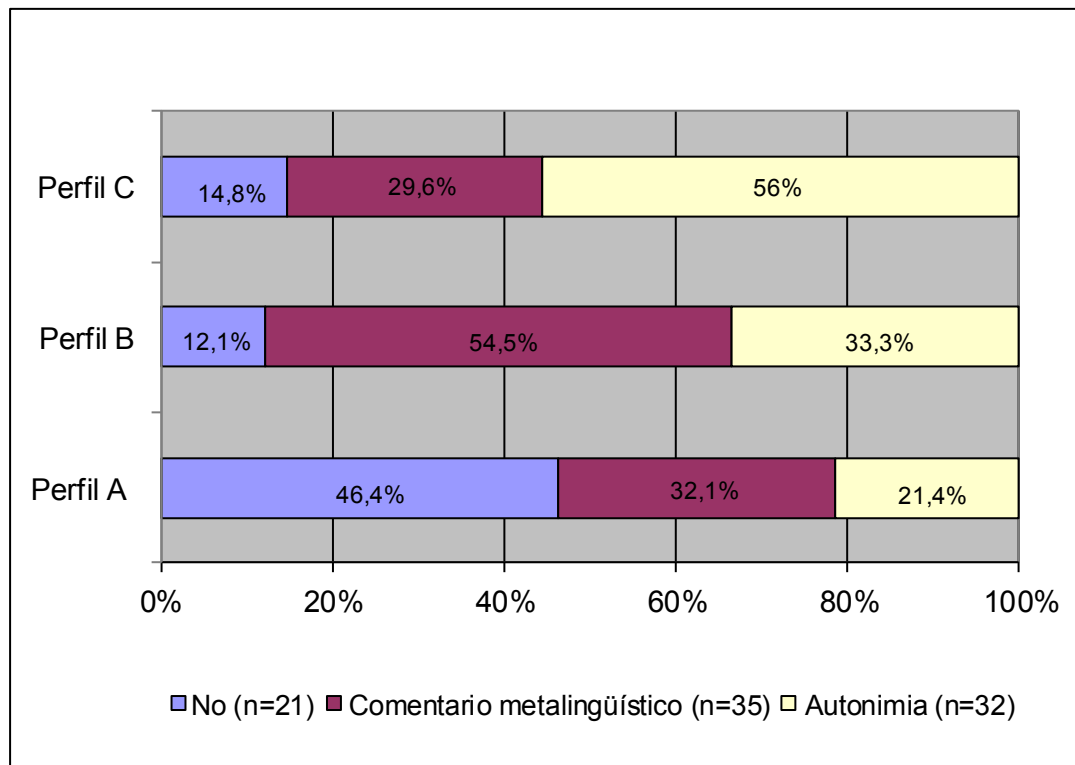


Figura 2. Perfiles de sinonimia en función de la conciencia autonómica

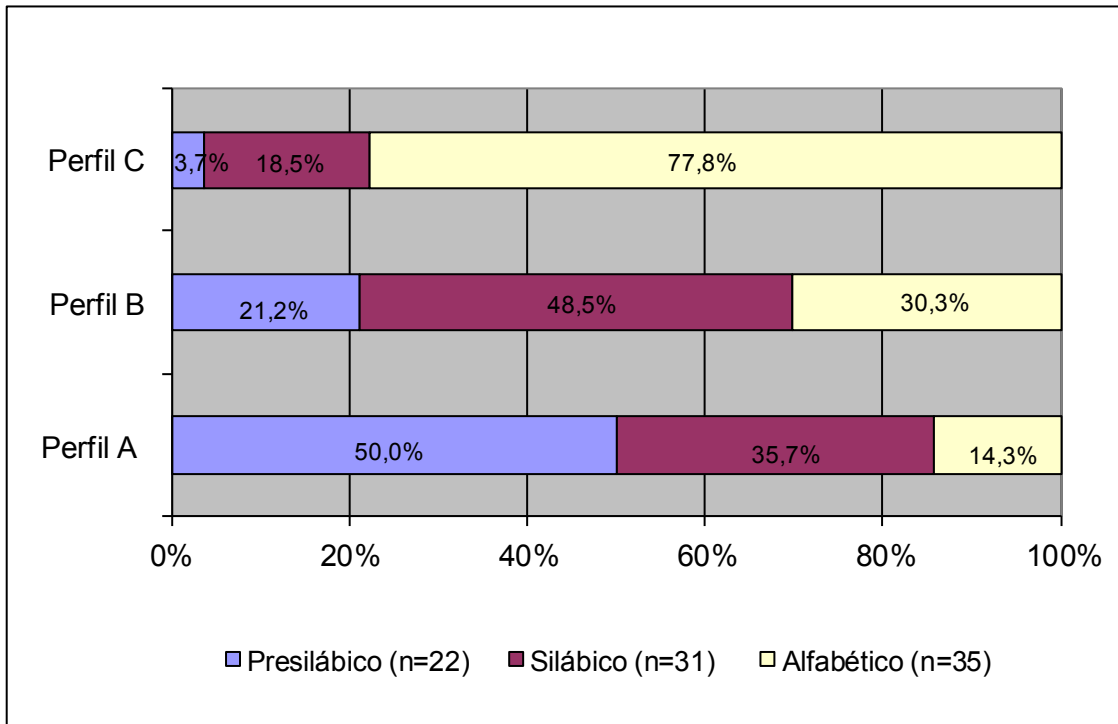


Figura 3. Perfiles de sinonimia en función del nivel de escritura

4.3.2. Tarea de homonimia

En la tarea de homonimia los resultados se analizaron a partir de las producciones orales y escritas de los niños. Así, se obtuvo un conjunto de producciones orales en función de los cuatro estímulos presentados. En la Tabla 16 se ofrece la descripción por cada uno de los estímulos y la manera como se configuraron las respuestas con respecto al número de niños participantes.

Como se observa, en el estímulo “oso” en el que el cambio en oral y en escrito era previsible, la mayoría de los niños producen el nombre convencional en CO y en CE. En el estímulo “lobo” en el que el cambio en oral y en escrito era esperable, la mitad de los de los niños dio el nombre convencional en la CO y en el la CE. En el

estímulo “mosca” en que los cambios en oral y en escrito no son previbles, la mayoría de los niños no dio una respuesta convencional en la CO y en la CE. En el estímulo “foca”, en el que los cambios en oral y en escrito no son previsibles la mayoría de los niños dio el nombre convencional en la CO y en la CE. En términos generales los estímulos “oso” y “foca” parecen estar lexicalizados en catalán por lo que los niños conocen el nombre y su escritura. De manera notoria el estímulo “mosca” creó conflicto en las producciones de los niños puesto que produjeron nombres alternativos para el catalán.

Tabla 16. *Distribución de las respuestas en CO y CE para cada uno de los estímulos en la tarea de homonimia*

Estímulos	Descripción de las respuestas en la CO ¿cómo dice en catalán? y CE ¿cómo se escribe en catalán?					
	Nombre convencional en CO	Nombre no convencional en CO	Número de niños (n=90)		Escritura no convencional en CE	No producen en CE
			No producen en CO	Escritura convencional en CE		
Oso / ós	49 (54,5%)	34 (37,8%)	7 (7,7%)	48 (53,3%)	40 (44,4%)	2 (2,3%)
Lobo / llop	42 (46,7%)	42 (46,7%)	6 (6,6%)	44 (48,9%)	42 (46,7%)	4 (4,4%)
Mosca /mosca	21 (23,3%)	59 (65,6%)	10 (11,1%)	24 (26,7%)	61 (67,8%)	5 (5,5%)
Foca / foca	56 (62,2%)	27 (30%)	7 (7,8%)	58 (64,4%)	30 (33,3%)	2 (2,3%)

A partir de estos resultados descriptivos, el análisis avanzó en ofrecer información sobre el efecto de las variables edad, nivel de escritura y la conciencia autonómica a partir de una puntuación general de CO y CE. Por otra parte, los análisis también permitieron dar cuenta de las variaciones efectuadas por los niños en las respuestas no convencionales tanto para la CO como para la CE. A continuación se ofrecen los resultados encontrados.

La relación entre edad, nivel de escritura, autonomía y las condiciones oral (¿cómo se dice?) y escrita (¿cómo se escribe?)

Como se observa en la Tabla 17 en los análisis de covarianza efectuados los resultados mostraron relaciones en cuanto a la edad de los participantes y las respuestas a las dos preguntas de la tarea de homonimia. Además, se demostró que cuando la variable de agrupación era los grupos de edad, la covariable nivel de vocabulario resultó estadísticamente significativa en el caso de la condición oral (*¿cómo se dice en catalán?*) ($F = 3.996$; $p = .049$; $\eta^2 = .051$) lo que indica su influencia en los resultados. Como se mencionó en el apartado de diseño los tres grupos de edad establecidos fueron: el grupo 1 (con edades comprendidas entre los 4;3 y 5;6), el grupo 2 (entre los 5;7 y 6;6) y el grupo 3 (de 6;7 a 7;11).

Para este análisis, en la condición oral se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F = 8.560$; $p = <.001$; $\eta^2 = .186$) entre el grupo 1 y el grupo 2 ($p = .003$) y entre el grupo 1 y el grupo 3 ($p = <.001$). Las medias de cada uno de los grupos se distribuyeron como sigue: el grupo 3 obtuvo una media mayor, siguiendo el grupo 2 y el grupo 1. Por lo tanto, es evidente que los niños mayores muestran una tendencia a dar oralmente el equivalente exacto en catalán para cada uno de los ítems presentados.

En relación con la condición escrita (*¿cómo se escribe en catalán?*) dado que no se cumplieron las condiciones de aplicación del análisis de la covarianza se realizó la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*. En esta condición se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados, en función de la edad ($\chi^2 = 19.906$; $p = <.001$). A partir de los contrastes *a posteriori* se observó que las diferencias se presentaron entre el grupo 1 y el grupo 2 ($Z = 3,351$; $p = .001$) y

entre el grupo 1 y el grupo 3 ($Z = 4,275$; $p = <.001$). Por lo tanto, los resultados indican que los niños de edad intermedia (grupo 2) mostraron una tendencia a producir de manera escrita y a interpretar su producción de manera convencional para el total de estímulos presentados que los niños más pequeños (grupo 1).

Tabla 17. *Análisis de la covarianza según la edad en las dos preguntas de homonimia controlando el nivel de vocabulario*

ANCOVA							
En CO se muestran los valores de variación en la parte superior y entre corchetes se muestra los valores para la covariable [nivel de vocabulario]. Los valores con significatividad se resaltan en <i>itálicas</i> .							
Grupos de edad [Vocabulario]	F	g.l.	p	η^2	Contrastes a posteriori Scheffé		
					Grupos de edad*	Medias	p
Condición oral	8.560 [3.996]	2, 75 [1, 75]	<i><.001</i> [.049]	<i>.186</i> [.051]	G 1 / G 2	1,40/2,41	<i>.003</i>
					G 1 / G 3	1,40/2,68	<i><.001</i>
					G 2 / G 3	2,41/2,68	<i>.370</i>

H de Kruskal-Wallis							
	χ^2	g.l.	p	Contrastes a posteriori U de Mann Whitney			
				Grupos de edad*	Z	Medias del rango	p
Condición escrita	19.906	2	<i><.001</i>	G 1 / G 2	3.351	26,35/45,28	<i>.001</i>
				G 1 / G 3	4.275	26,35/52,14	<i><.001</i>
				G 2 / G 3	1.041	45,28/52,14	<i>.298</i>

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto χ^2 : valor estadístico de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis Z: valor estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney

* Grupo 1: de 4;3 a 5;6 años; Grupo 2: de 5;7 a 6;6 años; Grupo 3: de 6;7 a 7;11 años

Es el mismo caso para los niños mayores (grupo 3) que mostraron una mayor tendencia que los niños más pequeños (grupo 1) a producir e interpretar sus escrituras de manera convencional para los ítems presentados. No se encontraron diferencias significativas entre los niños del grupo 2 y el grupo 3 probablemente porque en sus resoluciones en la condición escrita de la tarea, es decir en sus escrituras, está interfiriendo con más relevancia su conocimiento de lo escrito más que la edad.

Además, como se observó, el nivel de vocabulario sólo parece influir en las respuestas de la condición oral.

Tabla 18. *Análisis de la covarianza según el nivel de escritura en las dos preguntas de homonimia controlando el nivel de vocabulario*

ANCOVA							
En CO se muestran los valores de variación en la parte superior y entre corchetes se muestra los valores para la covariable [nivel de vocabulario]. Los valores con significatividad se resaltan en <i>itálicas</i> .							
Nivel de escritura [Vocabulario]	F	g.l.	p	η^2	Contrastes a posteriori Scheffé		
					Nivel de escritura	Medias	p
Condición oral (CO)	27.224 [1.968]	2, 86 [1, 86]	< .001 [.164]	.388 [.022]	<i>Presilábico/Silábico</i>	1.49/2.34	.011
					<i>Presilábico/Alfabético</i>	1.49/2.87	<.001
					<i>Silábico/Alfabético</i>	2.34/2.87	.081
H de Kruskal-Wallis							
	χ^2	g.l.	p	Nivel de escritura	Contrastes a posteriori U de Mann-Whitney		
					Z	Medias del rango	p
Condición escrita (CE)	61.051	2	<.001	<i>Presilábico / Silábico</i>	3.031	22,0/34,63	.002
				<i>Presilábico / Alfabético</i>	6.593	22,0/69,53	<.001
				<i>Silábico / Alfabético</i>	5.919	34,63/69,53	<.001

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto χ^2 : valor estadístico de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis Z: valor estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney

En la Tabla 18 se muestra el segundo conjunto de ANCOVAS entre el nivel de escritura y las dos condiciones de homonimia. El análisis mostró que el efecto del nivel de vocabulario como covariable no resultó estadísticamente significativo en la condición oral. Esto demuestra que el vocabulario no influyó en la relación entre las preguntas de homonimia y el nivel de escritura.

Siguiendo con los resultados de este ANCOVA se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la condición oral ($F = 27.224$; $p = <.001$; $\eta^2 =$

.388) y los contrastes *a posteriori* demostraron que estas diferencias se presentaban entre el nivel presilábico y el nivel silábico ($p = .011$) y entre el nivel presilábico y el alfabético ($p = <.001$). Estas diferencias indican que en esta condición los niños presilábicos dieron menos respuestas convencionales a la pregunta “¿cómo se dice en catalán?” que los niños silábicos y alfabéticos. Los niños en estos niveles (silábico y alfabético) mostraron un mayor conocimiento del correspondiente nombre en catalán para cada uno de los ítems presentados que los niños presilábicos.

Con relación a la condición escrita, dado que no se cumplieron las condiciones de aplicación del ANCOVA para el nivel de escritura, se realizó la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*. En esta condición se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos comparados en función del nivel de escritura ($\chi^2 = 61.051$; $p = <.001$). A partir de los contrastes *a posteriori* se observó que las diferencias se presentaron entre el grupo de los niños presilábicos y el grupo de los niños silábicos ($Z = 3,031$; $p = .002$); entre el grupo de los presilábicos y los alfabéticos ($Z = 6,593$; $p = <.001$), y entre el grupo de los niños silábicos y alfabéticos ($Z = 5,919$; $p = <.001$). Por lo tanto, los resultados indican que los niños alfabéticos muestran una tendencia a producir de manera escrita y a interpretar su producción de una manera convencional para el total de estímulos presentados que los niños silábicos y presilábicos. Este último grupo fue el que tuvo una tendencia mayor a producir e interpretar sus escrituras de manera “no convencional”.

Estos resultados pueden resultar previsibles dada la relación teórica y práctica entre el nivel de conceptualización de la escritura y la demanda de producción escrita de palabras y su interpretación en la tarea de homonimia. Sin embargo, más allá de

que refleje una obviedad, los resultados del análisis demuestran la coherencia entre la tarea de homonimia y el nivel de escritura y la adecuación de la categorización de las producciones e interpretaciones de las escrituras de los niños.

En el tercer ANCOVA de la relación entre autonomía y las dos condiciones de homonimia, como muestra la Tabla 19, no hubo un efecto de la covariable nivel de vocabulario cuando la variable que marcaba los grupos a comparar era el nivel de autonomía. Esto demuestra que el vocabulario no influye en los resultados si se tiene en cuenta este indicador metalingüístico. Recordemos que la evidencia de autonomía se obtuvo a partir de la tarea de sinonimia cuando los niños manifestaban la comprensión de *nombre* como entidad lingüística.

Tabla 19. *Análisis de la covarianza según el nivel de conciencia autonómica en las dos preguntas de homonimia controlando el nivel de vocabulario*

ANCOVA							
En CO se muestran los valores de variación en la parte superior y entre corchetes se muestra los valores para la covariable [nivel de vocabulario]. Los valores con significatividad se resaltan en <i>itálicas</i> .							
Autonomía [Vocabulario]	F	g.l.	p	η^2	Contrastes a posteriori Scheffé		
					Niveles de autonomía	Medias	p
Condición oral (CO)	4.726 [1.535]	2, 85 [1, 85]	<i>.011</i> [.219]	.100 [.18]	<i>No /Comentario</i>	1,23/1,94	<i>.041</i>
					<i>No /Autonomía</i>	1,23/2,44	<i>.003</i>
					<i>Autonomía/Comentario</i>	2,44/1,94	<i>.248</i>
Condición escrita (CE)	8.541 [0.905]	2, 85 [1, 85]	<.001 [.344]	.167 [.011]	<i>No /Comentario</i>	0,55/1,06	.160
					<i>No /Autonomía</i>	0,55/2,16	<.001
					<i>Autonomía/Comentario</i>	2,16/1,06	<i>.005</i>

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto

En este ANCOVA se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dos condiciones. En cuanto a la condición oral ($F = 4.726$; $g.l. = 2, 85$; $p =$

.011; $\eta^2 = .100$) las diferencias se marcaron entre el grupo de los niños que no hicieron ninguna reflexión metalingüística y aquellos que realizaron comentarios de este tipo ($p = 0.41$). Es decir, los niños que hicieron comentarios metalingüísticos demostraron mayor conocimiento del correspondiente nombre en catalán para los ítems presentados en la condición oral. Las diferencias también se hallaron entre los niños que no hicieron ninguna reflexión y los que manifestaron reflexión autonómica ($p = .003$). Es decir, los niños que demostraron el uso y comprensión de la autonomía como indicador metalingüístico reflejaron mayor conocimiento del correspondiente nombre en catalán para los ítems presentados en la condición oral que los niños que no demostraron ese uso y comprensión metalingüísticos.

En la condición escrita ($F = 8.541$; *g.l.* = 2, 85; $p < .001$; $\eta^2 = .011$) las diferencias se encontraron entre el grupo de niños que no demostraron ninguna reflexión metalingüística y los que manifestaron una reflexión autonómica ($p < .001$). Es decir, los niños que reflejan un uso y comprensión de la autonomía reflejaron un mayor conocimiento en la producción escrita y la interpretación del nombre en catalán para los ítems presentados que los niños que no evidencian este indicador metalingüístico. Las diferencias también se encontraron entre los niños que hicieron comentarios metalingüísticos y aquellos que manifestaron una conciencia de autonomía ($p = .005$), lo que reveló un mayor conocimiento en la producción escrita e interpretación del nombre en catalán por parte de los niños que manifestaron comprensión de la autonomía que aquellos que solo hicieron comentarios de tipo metalingüístico.

La comparación entre las condiciones CO y CE según edad, nivel de escritura y conciencia autonómica

A partir de los tres análisis factoriales mixtos realizados como se observa en la Tabla 20 se exploró el efecto de interacción entre las condiciones de homonimia (CO y CE) y las variables de edad, nivel de escritura y conciencia autonómica. También se observaron los efectos principales con relación a cada una de las variables de agrupación a través de una puntuación total en la tarea de homonimia. El efecto de interacción fue encontrado en las variables de nivel de escritura ($F = 8.469$; $p < .001$; $\eta^2 = .163$) y de conciencia autonómica ($F = 8.477$; $p < .001$; $\eta^2 = .165$). Con la variable edad no se encontró interacción lo que sugiere que las respuestas de los niños a las dos preguntas de la tarea en CO y CE no estuvieron determinadas exclusivamente por una pauta cronológica y que la influencia del nivel de escritura y la conciencia autonómica es significativa. A continuación se observan en detalle estos resultados.

Con relación al análisis con la variable edad, como antes se ha comentado, no se encontró efecto de interacción entre las condiciones de homonimia y los diferentes grupos de edad lo que explicaría el papel secundario de este factor en la resolución de la tarea. Por otra parte, con relación a los efectos principales en el análisis con los grupos de edad, encontramos diferencias estadísticamente significativas que determinan un mayor conocimiento de los niños en la condición oral de la tarea que en la condición escrita ($F = 29.071$; $p < .001$; $\eta^2 = .277$). Asimismo, al comparar los grupos de edad, observamos que los del grupo 2 tuvieron unos resultados casi equivalentes con los niños del grupo 3 y por tanto no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Es decir, los niños del grupo de edades intermedias y el grupo de los niños mayores respectivamente.

Tabla 20. *Análisis de la variancia factorial mixto. Comparación de las preguntas de homonimia oral y escrita como medida repetida y la interacción entre Edad, Nivel de escritura y Autonomía*

Medidas repetidas ANOVA – Edad								
Los valores con significatividad se resaltan en <i>itálicas</i> .								
Fuente de variación	F	g.l.	p	η^2	Condiciones	Medias		
Homonimia (CO, CE)	29.071	1, 76	< .001	.277	Oral (CO) / Escrita (CE)	2,10 / 1,47		
Homonimia x Edad	1.175	2, 76	.314					
					Contrastes a posteriori			
					Niveles*	Medias		
						p		
Edad	11.383	2, 76	< .001	.231	<i>G 1 / G 2</i>	0,983/2,111 < .001		
					<i>G 1 / G 3</i>	0,983/2,477 < .001		
					<i>G 2 / G 3</i>	2,111/2,477 .291		
Medidas repetidas ANOVA – Nivel de escritura								
Fuente de variación	F	g.l.	p	η^2	Condiciones	Medias		
Homonimia (CO, CE)	45.877	1, 87	< .001	.345	Oral (CO) / Escrita (CE)	1,96/1,32		
Homonimia x Nivel de escritura	8.469	2, 87	< .001	.163	Niveles	CO	CE	
					Presilábico	0,77	0	
					Silábico	1,69	0,63	
					Alfabético	2,92	2,75	
					Contrastes a posteriori			
					Niveles	Medias	p	
Nivel de escritura	57.436	2, 87	< .001	.569	<i>Presilábico / Silábico</i>	0,386/1,156	.003	
					<i>Presilábico / Alfabético</i>	0,386/2,833	< .001	
					<i>Silábico / Alfabético</i>	1,156/2,833	< .001	
Medidas repetidas ANOVA – Autonomía								
Fuente de variación	F	g.l.	p	η^2	Condiciones	Medias		
Homonimia (CO, CE)	35.441	1, 86	< .001	.292	Oral (CO) / Escrita (CE)	1,94 / 1,33		
Homonimia x Autonomía	3,399	2, 86	.038	.073	Niveles	CO	CE	
					No	1,23	0,55	
					Comentario	1,94	1,06	
					Autonomía		2,44	2,16
					Contrastes a posteriori			
					Niveles	Medias	p	
Autonomía	8,477	2, 86	< .001	.165	<i>No /Comentario</i>	0,886/1,500	.077	
					<i>No /Autonomía</i>	0,886/2,297	< .001	
					<i>Autonomía/Comentario</i>	2,297/1,500	.012	

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto

*Grupos de edad: **G1** de 4;3 a 5;6. **G2** de 5;7 a 6;6. **G3** de 6;7 a 7;11.

En cambio, se encontraron diferencias significativas ($F= 11.383$; $p <.001$; $\eta^2 = .231$) entre los niños del grupo 1 y los niños del grupo 2. Estas diferencias se encontraron también entre el grupo 1 y el grupo 3. Es decir, de forma clara el grupo de los niños más pequeños mostró un menor conocimiento del nombre en catalán en función de una puntuación total de homonimia que los niños de edades intermedias y que los niños mayores.

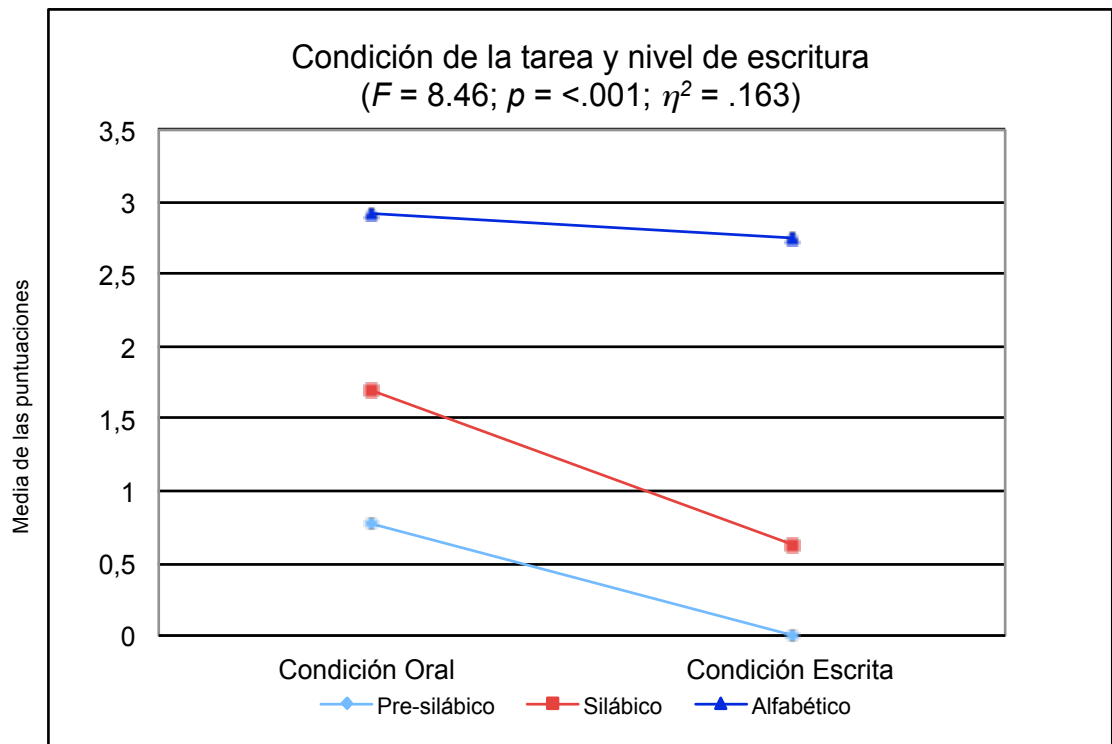


Figura 4. Interacción de las condiciones de homonimia y nivel de escritura

En relación con el análisis de la variable nivel de escritura, el efecto de interacción entre CO y CE refleja una evolución en las respuestas convencionales según el nivel de escritura. Como se observa en la tabla, en el ANOVA para el nivel de escritura, los niños presilábicos muestran un menor conocimiento del nombre en catalán para las preguntas *¿Cómo se dice?* y *¿Cómo se escribe?*. Son los niños del nivel alfabético los que muestran un mayor conocimiento en las dos condiciones en

comparación con los niños silábicos y presilábicos. Como se observa en la Figura 4, los niños de cada uno de los niveles de escritura mostraron mayor conocimiento en la pregunta de la condición oral que en la condición escrita pero esta diferencia no fue tan obvia en el grupo de niños alfabéticos.

Con relación a los efectos principales en el análisis con el nivel de escritura también se encontraron diferencias estadísticamente significativas que muestran un mayor conocimiento de los niños en la condición oral de la tarea que en la condición escrita ($F = 45.877$; $p < .001$; $\eta^2 = .345$). Asimismo, comparando los grupos según nivel de escritura se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($F = 57.436$; $p < .001$; $\eta^2 = .569$) entre los grupos evidenciándose que el nivel presilábico fue el grupo con menor conocimiento en función de una puntuación total de homonimia.

Con relación al ANOVA de la variable de autonomía el efecto de interacción entre las condiciones de homonimia y los niveles de conciencia autonómica refleja una evolución en las respuestas según esta variable. Se puede observar que los niños que no mostraron la comprensión y uso de *nombre* como una entidad lingüística son los que reflejaron menor conocimiento de respuestas convencionales para las preguntas de las dos condiciones (*¿Cómo se dice?* y *¿Cómo se escribe?*). Son los niños con una conciencia autonómica propiamente dicha los que muestran un mayor conocimiento del correspondiente nombre en catalán para la totalidad de ítems presentados en las dos condiciones de la tarea. Como se observa en la Figura 5, los niños de cada uno de estos niveles de conciencia autonómica mostraron mayor conocimiento en la pregunta de la condición oral que en la condición escrita. De nuevo, en el caso de los niños con un nivel de conciencia autonómica, esta diferencia no es tan abrupta.

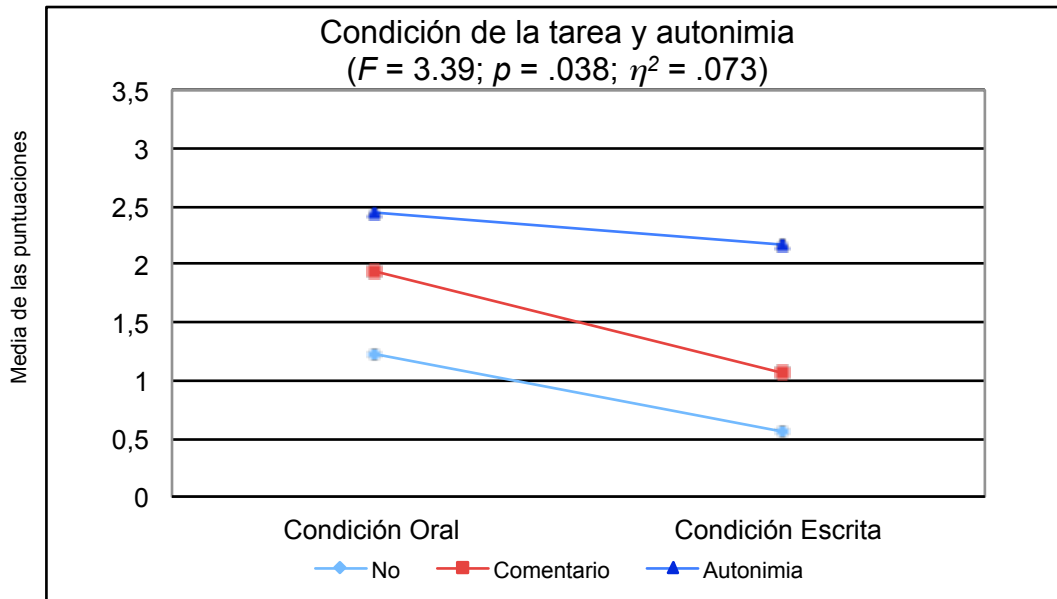


Figura 5. Interacción de las condiciones de homonimia y autonomía

En relación con los efectos principales en el análisis de la conciencia autonómica, encontramos diferencias estadísticamente significativas que determinan un mayor conocimiento de los niños en la condición oral de la tarea que en la condición escrita ($F = 35.441$; $p < .001$; $\eta^2 = .292$). Así mismo, comparando los grupos según conciencia autonómica, los niveles de comentario metalingüístico y no conciencia autonómica tuvieron un resultado casi equivalente y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ellos. En cambio, entre el nivel de autonomía y comentario metalingüístico se encontraron diferencias significativas, como también en el nivel de autonomía y no conciencia autonómica ($F = 8.477$; $p < .001$; $\eta^2 = .165$). Es decir, claramente el grupo de los niños con conciencia autonómica muestra mayor conocimiento del correspondiente nombre en catalán para la totalidad de ítems presentados en la tarea de homonimia.

Como hemos visto el efecto de interacción con las variables de nivel de escritura y conciencia autonómica es relevante para explicar la influencia de estos dos factores en la resolución de la tarea en sus dos condiciones. Por otra parte, es contundente también el resultado sobre la comparación entre las dos condiciones de la tarea de homonimia que indica un mejor resultado o desempeño de los niños en la condición oral que en la condición escrita. Este resultado fue observable en cada una de las variables de agrupación (edad, nivel de escritura y conciencia autonómica) y lo retomaremos en el apartado de discusión.

Descripción de las respuestas “no convencionales” en la condición oral

En relación con las respuestas no convencionales en la condición oral (*¿cómo se dice X catalán?*) se encontraron variaciones en las producciones de los niños en función de los criterios previamente establecidos (variaciones semánticas, variaciones morfológicas y variaciones fonológicas). Estas variaciones reflejaron las diferentes estrategias a partir de las cuales los niños generaron un proceso analítico para responder a la pregunta que se les formuló en esta condición. En la Tabla 21 se muestra los resultados de la *prueba de bondad de ajuste a una distribución uniforme* que evidenciaron diferencias significativas.

Como se aprecia, las diferencias se marcaron entre el tipo de variaciones que los niños dieron en sus respuestas para cada uno de los estímulos. En el estímulo “oso” se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 87.12$; *g.l.*= 4; $p < .001$) que indicaron que las variaciones fueron básicamente semánticas (por ejemplo, “oso panda”, “oso polar”, “Hermano oso”, “panda”). Asimismo, en el caso del estímulo “lobo” se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 54.315$; *g.l.*= 4; $p < .001$) que

indicaron este tipo de variaciones (“perro” “leopardo” “cachorro”, “oso”). En el caso del estímulo "mosca" se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 34.55$; g.l.= 4; $p <.001$) que indicaron que las variaciones fueron básicamente morfológicas (“mosquito”, “mosquillo”, “mosquita”, “mosquilla”). En el estímulo "foca" las diferencias significativas ($\chi^2 = 123.46$; g.l.= 4; $p <.001$) se marcaron en las variaciones fonológicas (“foc”, “fova”, “foqui”).

Tabla 21. *Variación en las respuestas no convencionales en CO para cada estímulo*

Prueba de bondad de ajuste a una distribución uniforme				
<i>Se muestra la variación que resultó significativa en cada uno de los estímulos presentados en CO</i>				
<i>Estímulos</i>	χ^2	g.l.	p	Variación
Oso	87,12	4	<.001	Semántica
Lobo	54,315	4	<.001	Semántica
Mosca	34,55	4	<.001	Morfológica
Foca	123,46	4	<.001	Fonológica

χ^2 : Chi- cuadrado g.l.: grados de libertad p: significación

Cuando se analizaron las respuestas no convencionales en función de la lengua de preferencia por parte de los niños la *prueba de bondad de ajuste respecto a una distribución uniforme* indicó diferencias significativas según los estímulos, como lo indica la Tabla 22.

Como se observa las diferencias encontradas indicaron que en las respuestas para los estímulos "oso", "lobo" y "foca" la lengua de preferencia fue

mayoritariamente el castellano (por ejemplo, “osa”, “osito”, “lobito”, “cachorro”, “perrito”, “foquita”) ($\chi^2 = 70.16$; g.l. 3; $p < .001$; $\chi^2 = 66.64$; g.l. 3; $p < .001$; y $\chi^2 = 94.50$; g.l. 3; $p < .001$, respectivamente). En el caso del estímulo "mosca" las diferencias encontradas indicaron una ligera preferencia al catalán (“mosquit”, “mosqueta”, “abella”, “uvella”, “papallona”, “musquit”) ($\chi^2 = 18.97$; g.l. 3; $p < .001$).

Tabla 22. Lengua de preferencia en las respuestas no convencionales en CO para cada estímulo

Prueba de bondad de ajuste a una distribución uniforme				
<i>Se muestra la lengua que resultó significativa en cada uno de los estímulos presentados en CO</i>				
<i>Estímulos</i>	χ^2	g.l.	p	Lengua
Oso	70,16	3	<.001	Castellano
Lobo	66,64	3	<.001	Castellano
Mosca	18,97	3	<.001	Catalán
Foca	94,50	3	<.001	Castellano

Como se observó en los resultados iniciales, el estímulo “mosca” fue el estímulo que recibió menos el nombre convencional en catalán. Los niños dieron respuestas alternativas tanto en la CO como en la CE. Estas alternativas como puede verse se representan variaciones morfológicas o semánticas a partir del catalán.

Descripción de las respuestas “no convencionales” en la condición escrita

En relación con las respuestas no convencionales en la condición escrita (*¿cómo se escribe X en catalán?*), como en el caso de la condición oral, se

encontraron variaciones (semánticas, morfológicas y fonológicas) en las producciones de los niños. Para este análisis se descartaron las escrituras alfabéticas puesto que las diferencias hechas entre catalán y castellano en estas escrituras obedecían por lo general al conocimiento convencional del nombre escrito. En la Tabla 23 se muestra los resultados de la *prueba de bondad de ajuste a una distribución uniforme* que evidenció diferencias significativas.

Tabla 23. *Variación en las respuestas no convencionales en CE para cada estímulo*

Prueba de bondad de ajuste a una distribución uniforme				
<i>Se muestra la variación que resultó significativa en cada uno de los estímulos presentados en CE</i>				
<i>Estímulos</i>	χ^2	g.l.	p	Variación
Oso	6,70	2	.035	Morfológica
Lobo	54,315	2	.030	Semántica
Mosca	123,46	2	<.001	Morfológica

χ^2 : Chi- cuadrado g.l.: grados de libertad p: significación

Como se aprecia en la tabla las diferencias se marcaron entre el tipo de variaciones que los niños dieron en sus respuestas para los estímulos “oso”, “lobo” y “mosca”. En el estímulo “oso” se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 6,70$; $g.l.= 2$; $p = .035$) que indicaron que las variaciones fueron básicamente morfológicas (por ejemplo, “ocet”, “osito”). En el caso del estímulo "lobo" se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 7,00$; $g.l.= 2$; $p = .030$) que indicaron las variaciones semánticas (“perro” “lleopardo” “cachorro”). En el caso del estímulo "mosca" se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 30,100$; $g.l.= 2$; $p <.001$) que indicaron

que las variaciones fueron básicamente morfológicas (“mosco”, “mosquet”, “mosquito”, “mosquita”, “musqueta”). En el estímulo “foca” no se presentaron diferencias.

Comparación entre las escrituras producidas para cada una de las lenguas (catalán y castellano) en la condición escrita

En la Tabla 24 se muestran los resultados con respecto a si las escrituras fueron iguales o diferentes para cada uno de los estímulos teniendo en cuenta el número de niños y niñas que efectuaron las producciones. El número total de niños entrevistados fue de 90. Sin embargo, algunas producciones escritas para cada estímulo se registraron como “datos perdidos” por lo que algunos niños no produjeron escrituras para el total de estímulos presentados.

Tabla 24. Descripción del número de participantes que realizaron escrituras iguales o diferentes para catalán y castellano en función de cada estímulo

Estímulos	Comparación de escrituras y sus interpretaciones para catalán y castellano Número de niños (n=90)				
	Escrituras iguales	Escrituras diferentes	Igual interpretación	Diferente interpretación	No producen
Oso / ós	12 (13,3%)	76 (84%)	8 (8,9%)	80 (88,9%)	2 (2,7%)
Lobo / llop	10 (11,1%)	76 (84,4%)	12 (13,3%)	74 (82,2%)	4 (4,5%)
Mosca /mosca	23 (25,6%)	62 (68,9%)	29 (32,2%)	56 (62,2%)	5 (5,5%)
Foca / foca	46 (51,1%)	42 (46,7%)	58 (64,4%)	30 (33%)	2 (2,2%)

El % expresa el número de niños que produjo escrituras iguales o diferentes para cada lengua

Como se observa, la mayoría de niños realizaron todas las producciones. Se encontraron porcentajes muy bajos en cada estímulo en los que no se realizaron las escrituras. En los estímulos “oso” y “lobo” se esperaban diferenciaciones puesto que

los nombres no coinciden entre lenguas. En cambio en los estímulos “mosca” y “foca” las diferenciaciones entre lenguas no eran previsibles. Los resultados mostraron que la mayoría de niños realizaron escrituras diferenciadas en el estímulo “mosca” para el catalán y el castellano a pesar de que convencionalmente no se esperaban cambios. En el estímulo “foca” también se encuentra un porcentaje importante de niños que realizó diferenciaciones en las escrituras cuando el cambio no era esperado. En la columna de “interpretación” se observa que después de la producción de escrituras, los niños efectuaron algunas variaciones en sus interpretaciones. Por ejemplo, en el caso del estímulo “oso” se encontró que 12 niños produjeron escrituras iguales para catalán y castellano. Sin embargo, cuando interpretaron las escrituras cuatro de ellos las interpretaron de manera diferente.

Tabla 25. *Comparación entre lenguas de las producciones escritas en cada estímulo*

Prueba de bondad de ajuste a una distribución uniforme				
<i>Se muestra si las producciones idéntica o diferentes resultaron significativas en cada uno de los estímulos presentados</i>				
<i>Estímulos</i>	χ^2	g.l.	p	Producciones escritas
Oso	46,545	1	<.001	Diferentes
Lobo	50,65	1	<.001	Diferentes
Mosca	17,89	1	<.001	Diferentes

χ^2 : Chi- cuadrado g.l.: grados de libertad p: significación

En la Tabla 25 se muestra los resultados de la *prueba de bondad de ajuste a una distribución uniforme* que evidenció diferencias significativas en la producción de escrituras diferentes para cada uno de los estímulos. Como se observa se encontraron diferencias significativas en la diferenciación efectuada en las escrituras

para los estímulos *oso* ($\chi^2 = 46,545$; g.l = 1; $p < .001$), *lobo* ($\chi^2 = 50,65$; g.l.= 1; $p < .001$) y *mosca* ($\chi^2 = 17,89$; g.l.= 1; $p < .001$). En el estímulo “foca” las diferencias no fueron significativas (en este estímulo la mayoría de escrituras fueron producciones idénticas). Para complementar la descripción en la Tabla 26 se muestra los resultados de la *prueba de bondad de ajuste a una distribución uniforme* que puso en evidencia diferencias significativas en la interpretación de las escrituras para cada uno de los estímulos. En el estímulo “foca” no se marcaron diferencias significativas que mostraran que las interpretaciones fueron diferentes sino que las diferencias se marcaron indicando que las interpretaciones fueron idénticas.

Tabla 26. *Comparación entre lenguas de las interpretaciones de las escrituras en cada estímulo*

Prueba de bondad de ajuste a una distribución uniforme				
<i>Se muestra si la interpretación de las escrituras resultó significativa en cada uno de los estímulos presentados</i>				
<i>Estímulos</i>	χ^2	g.l.	p	Interpretaciones
Oso	58,909	1	<.001	Diferentes
Lobo	44,69	1	<.001	Diferentes
Mosca	8,576	1	.003	Diferentes
Foca	8,909	1	.003	Idénticas

χ^2 : Chi- cuadrado g.l.: grados de libertad p: significación

Como se observa en la interpretación de las escrituras se encontraron diferencias significativas en el caso de los estímulos *oso* ($\chi^2 = 58,909$; g.l.= 1; $p < .001$), *lobo* ($\chi^2 = 44,69$; g.l.= 1; $p < .001$) y *mosca* ($\chi^2 = 8,576$; g.l.= 1; $p = .003$) en

los cuales las escrituras se interpretaron de manera diferente. En el caso de *foca* ($\chi^2 = 8,909$; $g.l.= 1$; $p = .003$) las escrituras se interpretaron de igual manera.

Por otra parte, en los estímulos “oso” y “lobo” se encontraron diferenciaciones en las escrituras más allá de los cambios convencionales esperados (es decir, diferenciaciones alfabéticas propiamente dichas: <OSO>, <ÓS> y <LOBO>, <LLOP>). Las diferenciaciones a partir de variaciones gráficas fueron incluidas en el análisis para averiguar si los cambios tenían que ver con un cambio en las letras, en la tipografía, en el orden o en la cantidad de letras. Los resultados del análisis mostraron que la totalidad de los niños que realizaron variaciones gráficas para diferenciar los nombres escritos en catalán y en castellano lo hicieron a partir de incorporar y combinar letras. A continuación se exponen algunos ejemplos de diferenciación gráfica en las escrituras silábicas de los niños organizados en perfiles de respuestas.

Perfiles de las respuestas en la condición oral y en la condición escrita en función de las diferenciaciones en las producciones de niños con escrituras silábicas

A partir del análisis de las respuestas de los niños a las dos preguntas de esta tarea fue posible establecer perfiles de respuesta en los cuales se tenía en cuenta la respuesta a la pregunta oral comparando entre las dos lenguas castellano y catalán. Asimismo, se tuvo en cuenta las escrituras para cada lengua y las diferenciaciones que se realizaron en algunas producciones escritas. La Tabla 27 muestra cuatro perfiles de las variaciones en CO y en CE que se relacionaron con modificaciones en las producciones escritas. Las modificaciones ejemplifican el proceso de

conceptualización de la escritura y su uso para marcar la diferenciación entre las lenguas.

Tabla 27. *Perfiles de las variaciones en CO y CE*

Configuración de respuestas en CO y en CE cuando se presentaron modificaciones	Ejemplos de las producciones orales y escritas
<p><i>A</i> <i>Diferenciación en CO</i> <i>Diferenciación en CE</i> Oral 1 ≠ Oral 2 (<i>variación morfológica</i>) E1 ≠ E2 (<i>cambio en cantidad de letras</i>) Oral1 ≠ Oral 2 (<i>variación semántica</i>) E1 ≠ E2 (<i>cambio en orden de letras</i>) Oral1 ≠ Oral 2 (<i>variación fonológica</i>) E1 ≠ E2 (<i>cambio en letras</i>)</p>	<p>“foca” [OKA] “foquita” [OKIA] “mosca” [OSA] “papallona”/”abella” [AOS] “oso” [OO] “osu” [OU]</p>
<p><i>B</i> <i>Producción idéntica en CO</i> <i>Diferenciación en CE</i> Oral 1 = Oral 2 E1 ≠ E2 (<i>cambio de letras</i>)</p>	<p>“foca” [OKA] [OCA]</p>
<p><i>C</i> <i>Producción idéntica en CO</i> <i>Diferenciación en CE</i> <i>Diferenciación en CO (interpretación)</i> Oral 1 = Oral 2 E1 ≠ E2 (<i>cambio en cantidad de letras</i>) Oral 1 ≠ Oral 2’ (<i>variación morfológica</i>)</p>	<p>“foca” [OA] [OAI] “foquita”</p>
<p><i>D</i> <i>Producción idéntica en CO</i> <i>Producción idéntica en CE</i> <i>Diferenciación en CE (interpretación)</i> Oral 1 = Oral 2 E1 = E2 E1’ ≠ E2’ (<i>cambio en cantidad de letras</i>)</p>	<p>“foca” [HAO] [AO] “oso” [OA] [OASA]</p>

Nota: Oral 2 equivale al nombre dado en catalán. E1 equivale a la primera escritura en castellano y E2 equivale a la segunda escritura en catalán. Oral 2’ equivale a una segundo nombre dado en catalán. E1’y E2’ equivalen a una modificación a una escritura antes producida. En corchetes se ejemplifican las producciones escritas.

Como se observa en la tabla las escrituras silábicas nos permitieron determinar casos en los cuales los niños tendían a diferenciar entre las dos lenguas incluso en las

respuestas en las que se consideraba una pronunciación idéntica. Las escrituras silábicas incluyen producciones en las que el niño controla la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas de la palabra. En este tipo de escrituras las letras pueden o no recibir un valor sonoro convencional. Estas características permiten analizar las estrategias de construcción de la escritura y en nuestro caso, revelan las hipótesis infantiles que el niño elabora para comprender y analizar fenómenos lingüísticos como el de la homonimia interlengua.

En el ejemplo del caso *A* la diferenciación gráfica es hecha a partir de una variación en la CO que resultaría de esperar. Sin embargo en el ejemplo de la escritura para el estímulo “mosca” el niño prefiere modificar el orden de las letras de su primera producción escrita. Esta modificación sugiere una preferencia a partir de lo escrito para dar el nombre en la segunda lengua. En este caso para el niño “se puede utilizar las mismas letras para escribir en catalán y en castellano el mismo referente aunque difieran en el nombre”. En el ejemplo del caso *B* se observa que el niño realiza una diferenciación gráfica en lo escrito a pesar de que su respuesta en la CO fuera idéntica para catalán y castellano. Su proceso de producción escrita limita las posibilidades de esta correspondencia idéntica y propone una distinción gráfica para distinguir entre las lenguas desde lo escrito. En este ejemplo se conserva la estructura de una escritura silábico-alfabética y la letra que incorpora en la variación pertenece al mismo grupo sonoro. En el caso *C* el niño marca una diferencia a partir de lo escrito cuando su producción en CO ha sido idéntica para ambas lenguas. A diferencia del caso *A* aquí el niño realiza una interpretación a partir de su escritura en la que introduce una modificación en CO. Así el caso *C* muestra una segunda producción para CO a partir de una variación en la cantidad de letras en la escritura

del nombre en catalán que conlleva a una variación morfológica en la CO. En el caso *D* el niño produce en la CO idénticos nombres para catalán. Sin embargo, cuando observa que la producción escrita para ambas lenguas es idéntica, el niño introduce cambios gráficos en una de ellas para diferenciar entre las lenguas.

4.3. Estudio 2

4.3.1. Método

Participantes

Para el presente estudio seleccionamos dos grupos escolares. Ambos participaban en un programa de innovación educativa en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en una escuela pública del distrito de Ciutat Vella de Barcelona. Los niños participantes provenían de un grupo de la etapa de educación infantil de segundo ciclo correspondiente al nivel de preescolar (5 años) y de un segundo grupo de la etapa de educación primaria de primer ciclo correspondiente a segundo curso (7 años). Los participantes de preescolar (P5) fueron un total de 24 niños (14 niñas y 10 niños) y los participantes de segundo de primaria (2º) fueron 11 (6 niñas y 5 niños). La selección de estos grupos obedeció al interés por describir una propuesta de enseñanza y aprendizaje del lenguaje basada en la incorporación de contrarios: su comprensión, análisis y producción cuando todavía los niños no son lectores y escritores convencionales. Otra razón para la selección de estos grupos fue el interés por mostrar la evolución de las formas de producción en un curso escolar de primaria en el cual los indicadores de cambio y aprendizaje eran previsibles. Los dos grupos que participaron en el estudio configuran casos particulares sin pretensiones de comparación entre ellos. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje difirieron en

complejidad y en las tareas para obtener los productos propuestas a cada grupo difieren en su naturaleza.

Los criterios de inclusión y exclusión de los participantes se definieron a partir del criterio de las profesoras de aula. La profesora de Preescolar consideró que todo el grupo clase estaba en un nivel semejante en lo relativo al conocimiento de la lengua escolar y de la conceptualización de lo escrito y que ninguno de ellos presentaba dificultades específicas en el aprendizaje o alteraciones en el desarrollo. Por su parte, la profesora de Segundo de primaria opinó que de sus 18 alumnos sólo 11 podían participar en razonamientos semánticos puesto que los siete restantes presentaban algún tipo de necesidad educativa especial relacionada con el conocimiento de la lengua vehicular de la escuela, con dificultades específicas en el aprendizaje y alteración en el desarrollo. El Estudio 2 tomó lugar durante el tercer trimestre del curso 2009– 2010.

Diseño

El Estudio 2 se diseñó con el propósito de dar continuidad a los propósitos del Estudio 1 y ofrecer información sobre la producción escrita de pares de contrarios durante la aplicación de una secuencia didáctica de aprendizaje de lengua escrita. El Estudio 2 se realizó en el marco de un programa de innovación dirigido por el grupo de investigación GREL y en el que participaban activamente las maestras del centro educativo (Teberosky, Sepúlveda, Martret y Fernández de Viana, 2007). En el marco de este programa de intervención y asesoramiento sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito el estudio se consideró como un estudio *basado en el diseño* (Brown, 1992; Cobb *et al.*, 2003; Rinaudo y Donolo, 2010). Este diseño comportó

planificar detalladamente una serie de actividades a lo largo de una secuencia didáctica que incluía a los contrarios como contenido lingüístico para llevar a cabo diversas tareas en el aula. La fase de planificación y aplicación comprendieron un periodo preestablecido de ocho semanas. A medida que las actividades de aprendizaje se concretaban, las asesoras y las maestras se reunían para ajustar las tareas y comentar los resultados de aprendizaje. En este contexto, la planificación de las actividades y tareas de enseñanza aprendizaje focalizaron en las actuaciones de las maestras, los materiales que vehiculizaban el contenido de aprendizaje (libros de ilustraciones y fotos principalmente que funcionaron como soporte del input lingüístico) y las actuaciones y productos de los niños. La secuencia didáctica en el aula se desarrolló en el último trimestre del curso escolar durante cuatro sesiones de aprendizaje a lo largo de dos semanas. Cada sesión oscilaba entre 35 y 40 minutos de duración. A partir de los objetivos y decisiones metodológicas, el estudio comportó un análisis descriptivo de las actividades de aprendizaje y de los productos escritos de los niños participantes.

Instrumentos

Los libros seleccionados para el diseño de las secuencias didácticas fueron dos libros impresos de recopilación de fotografías y de ilustraciones que presentaban de manera directa relaciones léxico semánticas de oposición o contrarios. Este material impreso sirvió como *input* principal para canalizar las tareas de enseñanza y aprendizaje y para tematizar sobre contrarios.

En el grupo de preescolar de cinco años se presentó el libro de ilustraciones “*Contraris*” (de Teberosky y Corte) y en segundo de primaria se presentó el libro de

fotografías “*Contrários*” (de la *Companhia Editora Nacional* de Brasil) de una mayor complejidad. Los libros fueron preparados para visualizarlos digitalmente. El texto “*Contraris*” fue un material diseñado especialmente para el Estudio 2 y presentaba 15 pares de contrarios en un contexto de oposición evidente como se recoge en la Tabla 28.

El material “*Contrários*” es un libro realizado con fotografías extraídas de archivos de la agencia *Magnum Photos* sobre situaciones que expresan oposiciones y contrarios. Esta recopilación de fotografías presenta cincuenta pares de contrarios como se recoge en la Tabla 29.

Tabla 28. *Listado de los contrarios ilustrados en Contraris (de Teberosky y Corte) utilizado en el curso de preescolar.*

“Contraris”	
Pares de contrarios	
Grande	Pequeño
Alto	Bajo
Limpio	Sucio
Dar	Recibir
Delgado	Gordo
Fuerte	Débil
Nuevo	Viejo
Subir	Bajar
Blanco	Negro
Frío	Caliente
Lento	Rápido
Delante	Detrás
Dentro	Fuera
Lejos	Cerca
Arriba	Abajo

Las figuras 6 y 7 muestran respectivamente un ejemplo de ilustración del material utilizado en preescolar y un ejemplo de fotografía del *input* utilizado en segundo de primaria. Los materiales utilizados permitieron mostrar una amplia gama

Tabla 29. Listado de los contrarios ilustrados en *Contrários* (de la Companhia Editora Nacional de Brasil) utilizado en el curso de segundo de primaria.

“Contrários”	
Pares de contrarios	
Grande	Pequeño
Solo	(en) grupo
Muchos	Pocos
Cabeza	Cola
Blanco	Negro
Niño	Adulto
Hombre	Mujer
Hombre	Niño
Mujer	Niña
Persona	Animal
Frío	Calor
Derecha	Izquierda
Feo	Bonito
Nervioso	Tranquilo
Arriba	Abajo
Grueso	Delgado
Pesado	Ligero
Caminando	Quieto
(en) Movimiento	Quieto
Separado	Junto
Delante	Detrás
(de) frente	(de) espalda
Contento	Triste
(de) pie	Estirado
Desnudo	Vestido
Moreno	Blanco
Antes	Después
Crudo	Cocinado
Uno	Muchos
Dentro	Fuera
Trabajar	Descansar
Vertical	Horizontal
Largo	Corto
Carnívoro	Herbívoro
Encima	Debajo
Lejos	Cerca
Agachado	(de) pie
Viejo	Joven
Mojado	Seco
Liso	Arrugado
Recta	Curva
Oscuro	Claro
Amplio	Estrecho
Volar	Caminar
Campo	Ciudad
Encerrado	Libre
Aburrido	Divertido
Arriba	Abajo
Verdad	Mentira
Noche	Día

de relaciones léxico semánticas de oposición ajustada con el desarrollo evolutivo y grado de comprensión y producción de vocabulario de los niños y niñas participantes.

Por otra parte, los productos escritos de los niños se planificaron y analizaron en consonancia con los materiales utilizados como input en la situación de aprendizaje con el propósito de valorar su influencia en las elaboraciones infantiles.



Figura 6. Ilustración ejemplo del material *Contraris* utilizado en el curso de Preescolar.



Figura 7. Fotografía ejemplo del material *Contrários* utilizado en el curso de Segundo de primaria.

Procedimiento

Las actividades de enseñanza y aprendizaje se planificaron conjuntamente con las maestras de aula de los dos grupos escolares. Las maestras desarrollaron las actividades en el aula y durante la secuencia didáctica desarrollada en cada grupo se recogieron las producciones escritas de los niños participantes.

Tabla 30. Descripción de las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas en el Estudio 2

ACTIVIDAD	INTENCIÓN	PROCEDIMIENTO
1. Tematización sobre los contrarios	A partir de la anticipación de los libros de fotografías e ilustraciones, se focaliza sobre el tema de contrarios.	Se realizan comentarios orales sobre las oposiciones a partir de algunos ejemplos.
2. Visualización de los libros de fotografías e ilustraciones en soporte digital (Power Point) y circulación de los libros en el aula.	Mostración e interpretación de las oposiciones por parte de la maestra y los niños, siguiendo el texto y las imágenes proyectadas. Manipulación del libro impreso por parte de los niños.	Los niños entran en contacto con los materiales que se establecieron como <i>input</i> . Se realizan preguntas sobre la interpretación de imágenes para focalizar la pareja de oposición (¿Cómo es?, ¿cómo está?, ¿Qué hace?, ¿Dónde está?, ¿Qué es?)
3. Identificación de las unidades léxicas y definición.	Extracción de la relación lexical de oposición a partir de la ilustración y organización en listas visibles en la pizarra. Consenso sobre la definición del término “contrario”.	Énfasis sobre la relación de oposición en cada una de las ilustraciones/fotos por parte de la maestra. Escritura en formato de lista doble y lectura en voz alta por parte de la maestra. Formulación de preguntas sobre qué son las palabras contrarias.
4. Escritura de pares de contrarios / búsqueda y representación de contrarios para generar listas	Diferentes formatos de escritura y de organización social del grupo (individual, en grupo clase, en grupo pequeño o en parejas) recordando los términos propuestos de los libros que sirvieron como <i>input</i> y escritura. Completar listas. Realizar listados espontáneos.	Escritura de listas por parte de los niños sobre diversos soportes y diferentes disposiciones espaciales: murales, listas de completar, ruedas de parejas de contrarios.
5. Ampliación de las listas comunes de contrarios	Ampliar las listas con nuevos pares de contrarios. Esta actividad es transversal, en cada una de las sesiones se va comparando los nuevos contrarios, los que son nuevos, ya conocidos, etc.	Lectura de las listas de contrarios y comprobación de nuevas entradas, dictado a la maestra.

En la Tabla 30 se muestra un resumen de las principales actividades realizadas en cada grupo. Estas actividades compartían características similares para los dos cursos de preescolar y primaria.

Las actividades 1 y 2 desarrolladas en la sesión 1 correspondían a la presentación del tema y de la situación inicial para abordar las diferentes tareas de realización conjunta entre alumnos y maestra.

En la primera se presentaba sintéticamente a los niños la intención de la secuencia didáctica que consistía en mirar detenidamente libros de ilustraciones y fotografías que incluían contrarios para describir, comprender e interpretar las situaciones. En la consigna de la actividad la maestra prescindía de introducir la terminología de “contrario”. Se anticipó el contenido de los libros de fotografías e ilustraciones utilizando su carátula y se promovió la conexión con los conocimientos previos de los niños describiendo una ilustración de oposición. Por ejemplo, la maestra preguntaba “¿qué vemos aquí?” (en una ilustración de un elefante y un ratón), “¿cómo son estos animales?, ¿son iguales? ¿cuál es el grande?”. A continuación, a partir de las respuestas de los niños, la maestra focalizaba la oposición (por ejemplo, grande/pequeño) y presentaba el material que observarían y que era proyectado en la pantalla. A partir de la presentación, la maestra introducía la consigna de “lectura de imágenes” para que siguieran describiendo, buscando y encontrando la relación de oposición.

En la segunda actividad, la maestra presenta el material y focaliza las preguntas de descripción en preguntas que permiten aislar la unidad léxica en relación de contraste y tener una categorización inicial de tipo gramatical de manera implícita. Así, las preguntas *¿Cómo es?*, *¿cómo está?*, *¿Qué hace?*, *¿Dónde está?*, *¿Qué es?*

exploran la relación de contraste entre adjetivos, verbos, adverbios y nombres. Por tanto, a partir de este procedimiento las preguntas permiten presentar los contrarios con función de designación, como formas neutralizadas desde el punto de vista gramatical para poder tratarlos en listas paradigmáticas.

En la actividad 3 desarrollada en la sesión 1 se pretendía focalizar y fijar de manera visual estas relaciones de oposición en relación paradigmática en formato de lista escrita. La maestra focalizaba de forma oral la relación de oposición a partir de la pregunta de identificación (por ejemplo, *“aquí, éste es grande y éste es pequeño, grande/pequeño”*; *“aquí éste sube y éste baja, subir/bajar”*; *“éste está encima, éste está debajo, encima/debajo”*) y escribió la doble lista en la pizarra haciendo lectura en voz alta. Esta actividad culminó con la recapitulación de la visualización y mostración y reflexión sobre la lista de las relaciones de oposición materializada en la pizarra.

Las actividades 4 y 5 corresponden a la producción colectiva o individual de escrituras de contrarios en diferentes formatos y soportes. La actividad 4 fue desarrollada en la sesión 2 y 3. En la última sesión se llevó a cabo la actividad 5 y en ella se ampliaron las listas elaboradas conjuntamente entre maestra y alumnos a partir del dictado al adulto y se enfatiza en los nuevos pares de contrarios que van escribiéndose en las listas como un acto de aprendizaje y de generación de nuevas relaciones de oposición. El producto final de la secuencia didáctica fue un mural que los niños confeccionaron conjuntamente con la maestra a lo largo de las sesiones y que incluía diferentes tareas (selección de uno de los pares de contrarios, ilustración por parte de los niños, escritura del nombre del contrario, búsqueda y correspondencia del segundo par). Para el presente análisis se recogieron las listas de contrarios

individuales y en pareja producidas por los niños de segundo de primaria y por los niños de preescolar de cinco años respectivamente.

4.3.2. Análisis

En el caso de preescolar se analizaron los listados de contrarios elaborados en parejas de niños a partir de las experiencias de aprendizaje. El material utilizado como *input* fue el Texto 1 (*Contraris*) con 15 pares de contrarios. En el caso de segundo de primaria se analizaron los listados de pares de contrarios elaborados individualmente a partir de las experiencias de aprendizaje a partir del Texto 2 (*Contrários*) con 50 pares de contrarios.

Con el propósito de describir los listados de contrarios producidos por los niños a partir de la secuencia didáctica llevada a cabo en las aulas se consideraron dos tipos de procedimiento. Primero se analizaron los listados de contrarios producidos por los niños diferenciando entre contrarios del material o *input* lingüístico utilizado como modelo y contrarios de propia generación. De esta manera se estableció el grado en que los niños recuperaron el *input*. Como se comentó más arriba, las producciones de los niños fueron realizadas en las actividades más avanzadas de la secuencia didáctica y el *input* fue presentado en las primeras actividades de enseñanza y aprendizaje.

Como segundo procedimiento se estableció un sistema de categorías para describir cada uno de los listados producidos por los niños de los dos cursos. Las categorías de análisis se concretaron en: a) número de pares de contrarios producidos, b) tipología de contrarios en cuanto a la relación semántica siguiendo la propuesta de Cruse (1986) (complementarios y/o relacionales, graduables, y conversos y/o

reversibles), c) categoría gramatical (adjetivo, adverbio, verbo, nombre) y d) la dimensión conceptual que supone el contraste (cualitativa, cuantitativa, categorial, espacial, de acción, de movimiento, postural y temporal).

De esta manera el análisis planteado contempló la descripción a partir de indicadores estadísticos de medidas centrales y dispersión. A nivel cualitativo se observó la disposición gráfica de las producciones de los niños.

4.3.3. Resultados

Descripción de las producciones y su relación con el input

Como se observa en la Tabla 31 los niños de preescolar reprodujeron en sus listados de contrarios los que se encontraban en el *input* presentado, el listado con mayor número incluyó 11 pares de contrarios y el listado con menor número incluyó 3 pares. El número total de contrarios en el *input* presentado fue de 15. La media de sus producciones fue de 7,75 y una mediana de 8 pares ($DS = 2,09$). No se encontraron en sus listados ningún par de contrarios nuevo. En el caso de los niños de segundo de primaria, en el que el número total de contrarios presentados en el *input* era de 50, se reprodujeron en sus listados hasta 61 pares de contrarios y un mínimo de 40 pares. La media fue de 49,45 pares y una mediana de 50 ($DS = 6,3$). Los niños produjeron una media de 8,27 pares de contrarios nuevos con una mediana de 7 ($DS = 2,24$). Los contrarios recuperados del modelo tuvieron una media de 41,18 pares con una mediana de 41 pares ($DS = 4,53$). En la producción de los listados se registraron hasta 49 pares de contrarios. Los niños de segundo produjeron con cierta frecuencia formas de oposición que no son en sentido estricto antónimos pero que se construyen en función de la experiencia y que son de uso frecuente. Se trata de términos que

implican una diferencia de tipo categorial como por ejemplo sol/luna o Barça/Madrid. Este tipo de contrarios se incluye en los “Complementarios” que son opuestos que dividen el dominio en posiciones duales y por tanto, son mutuamente excluyentes

Tabla 31. *Análisis descriptivo del número de contrarios producidos en los dos cursos indicando el grado de recuperación del modelo utilizado*

Descriptivos	Preescolar P5 (n = 12 listas) Modelo: 15 contrarios						Segundo de primaria (n = 11 listas) Modelo: 50 contrarios					
	\bar{X}	DS	M_{ed}	IQR	Min	Max	\bar{X}	DS	M_{ed}	IQR	Min	Max
Total de contrarios producidos	7,75	2,09	8,00	3	3	11	49,45	6,33	50,00	11	40	61
Nuevos	-	-	-	-	-	-	8,27	2,24	7	5	6	12
Recuperados de modelo	7,75	2,09	8,00	3	3	11	41,18	4,53	41,00	7	34	49

\bar{X} = media; DS = desviación estándar; M_{ed} = Mediana; IQR = Amplitud intercuartílica, Min = Mínimo; Max = Máximo

Debido a que los niños no generaron un mismo número de pares de contrarios en sus listados, los indicadores descriptivos se convirtieron en porcentajes con el fin de obtener medidas únicas que permitieran la comparación de los resultados en un mismo curso y entre cursos. En la Tabla 32 se muestran los resultados en función de la categorización de cada par de contrarios según la relación semántica, la categoría gramatical y la dimensión conceptual a la que responden los pares de contrarios producidos por los niños en los dos cursos.

Como se observa en la tabla en el caso de preescolar, los contrarios producidos mayoritariamente corresponden a contrarios de tipo graduable con una mediana de 59,82% y amplitud intercuartílica (IQR) de 18,12%. Contrarios graduables como grande/pequeño, alto/bajo, delgado/gordo, frío/caliente fueron frecuentes. En segundo lugar, se encuentran los contrarios de tipo complementario con una mediana de 37,5% (IQR = 10,71%), entre ellos arriba/abajo, dentro/fuera, blanco/negro, limpio/sucio.

Tabla 32. Análisis descriptivo de los pares de contrarios producidos en los dos cursos indicando la categorización por relación semántica, categoría gramatical y dimensión conceptual

Descriptivos		Preescolar P5 (n = 12 listas)						Segundo de primaria (n= 11 listas)					
		\bar{X}	DS	M_{ed}	IQR	Min	Max	\bar{X}	DS	M_{ed}	IQR	Min	Max
Pares de contrarios		7,75	2,09	8,00	3	3	11	49,45	6,33	50,00	11	40	61
Relación semántica	<i>Complementaria</i>	35,53	10,99	37,50	10,71	12,50	50,00	45,06	2,75	45,45	4,88	41,18	49,02
	<i>Graduable</i>	62,17	13,11	59,82	18,12	40,00	83,33	41,32	1,99	42,00	3,14	37,25	43,48
	<i>Conversa</i>	2,63	4,82	0	6,82	0	12,50	13,60	1,72	12,72	2,72	11,36	16,67
Categoría gramatical	<i>Adjetivo</i>	59,10	12,94	59,82	20,08	40,00	83,33	59,42	1,73	58,82	3,18	57,38	62,00
	<i>Adverbio</i>	26,19	12,33	29,28	17,71	0	44,44	12,64	1,51	12,50	1,21	9,80	16,07
	<i>Verbo</i>	6,47	7,20	4,54	12,50	0	20,00	3,7	0,89	3,92	1,07	2,00	5,00
	<i>Nombre</i>	8,22	6,36	10,55	12,50	0	16,67	24,77	1,49	25,00	1,68	22,00	27,45
Dimensión conceptual	<i>Cualitativa</i>	56,50	13,95	55,05	15,63	33,33	83,33	49,36	2,95	50,00	5,08	45,24	54,55
	<i>Cuantitativa</i>	-	-	-	-	-	-	2,36	0,58	2,17	0,54	1,79	3,64
	<i>Espacial</i>	25,44	11,92	27,92	17,71	0	44,44	10,31	0,87	10,00	1,11	8,70	11,90
	<i>Acción</i>	6,47	7,20	4,54	12,50	0	20,00	-	-	-	-	-	-
	<i>Movimiento</i>	11,57	4,32	12,50	3,56	0	16,67	2,91	1,35	3,27	2,04	0	4,76
	<i>Categorial</i>	-	-	-	-	-	-	25,56	1,83	25,45	3,45	22,73	28,57
	<i>Postural</i>	-	-	-	-	-	-	8,05	1,97	8,00	3,02	4,17	10,87
<i>Temporal</i>	-	-	-	-	-	-	1,43	0,93	1,81	2,08	0	2,27	

\bar{X} = media; DS = desviación estándar; M_{ed} = Mediana; IQR = Amplitud intercuartílica, Min = Mínimo; Max = Máximo

Con relación a la categoría gramatical, tal como se aprecia en la tabla los contrarios mayoritariamente producidos por los niños fueron los adjetivos con una mediana de 59,82% ($IQR = 20,08\%$), entre ellos fuerte/débil, nuevo/viejo, lento/rápido. En segundo lugar se encuentran los adverbios con una mediana de 29,28% ($IQR = 17,71\%$) en el caso de lejos/cerca, arriba/abajo, delante/detrás. Con relación a la dimensión conceptual que implica este tipo de contrarios se encuentra la dimensión cualitativa con una mediana de 55,05% ($IQR = 15,63\%$) y en segundo lugar la dimensión espacial con una mediana de 27,92% ($IQR = 17,71\%$).

Para el caso de segundo de primaria, siguiendo la Tabla 32, los contrarios producidos mayoritariamente corresponden a contrarios de tipo complementario con una mediana de 45,45% y amplitud intercuartílica (IQR) de 4,88%. Contrarios como vestido/desnudo, liso/arrugado, amplio/estrecho, vertical/horizontal, largo/corto, en este caso. En segundo lugar, se encuentran los contrarios de tipo graduable con una mediana de 42% ($IQR = 3,14\%$), entre ellos feo/bonito, pesado/ligero, grande/pequeño, contento/triste. Con relación a la categoría gramatical, los contrarios mayoritariamente producidos por los niños fueron los adjetivos con una mediana de 58,82% ($IQR = 3,18\%$). Contrarios como nervioso/tranquilo, moreno/blanco, crudo/cocido, en esta categoría. Con relación a la dimensión conceptual que implican este tipo de contrarios se encuentra la dimensión cualitativa con una mediana de 50% ($IQR = 5,08\%$) y en segundo lugar la dimensión categorial con una mediana de 25,45% ($IQR = 3,45\%$). En la tabla se observa que las categorías en relación a las dimensiones conceptuales son de mayor cantidad en el caso de segundo de primaria debido a que el material *input* utilizado en segundo contenía más pares de contrarios y como se ha visto, los niños de preescolar no generaron nuevos contrarios. En algunas

categorías no hay frecuencia de aparición por tanto, se ha desestimado cualquier valor en las celdas.

Descripción cualitativa de los productos

Con relación a la descripción cualitativa de los productos todos los niños generaron sus productos en tipo lista. Los materiales visualizados por los niños mostraban en la ilustración los elementos de oposición y a partir de aquí maestra y alumnos comentaban las relaciones a través de consignas dadas por la maestra. En ningún caso la maestra mostró la lista como un modelo a seguir de manera explícita. Los niños fueron apropiándose de esta disposición a partir de las diferentes actividades de la secuencia didáctica y de los comentarios y producciones de la maestra. Con ello, los resultados pusieron de relieve la posibilidad de generar listas en las que los elementos guardan relación de antonimia.

4.4. Estudio 3

4.4.1. Método

Participantes

En el Estudio 3 participaron 25 niños entre los 5 y 7 años pertenecientes a un grupo de tercer curso de educación infantil (parvulario de 5 años –P5) (7 niñas y 6 niños) y a otro de primer curso de educación primaria (6 niñas y 6 niños) en una escuela de la ciudad de Barcelona. La escuela se situaba en el distrito de Ciutat Vella y fue la misma que participó en el Estudio 2. Se trata de una escuela de titularidad pública en la zona de Ciutat Vella en la cual se realizaba un proceso de asesoramiento e intervención psicopedagógica para la mejora de la enseñanza de la lengua escrita y

fue la misma que participó en el Estudio 2. El Estudio 3 tomó lugar durante el tercer trimestre del curso 2010 – 2011.

Los participantes se seleccionaron siguiendo como criterios de inclusión que a) hubieran seguido las actividades diseñadas de intervención en el aula; b) a todos ellos se les administrara las tareas individuales de producción de contrarios de manera oral y escrita antes y después de la intervención; c) que los niños no presentaran dificultades con la adquisición del lenguaje por razones idiomáticas familiares; y d) que no presentaran dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. Estos dos últimos criterios fueron consensuados con las maestras de aula y además, como técnicas de selección de la muestra, se llevó a cabo un proceso de evaluación del nivel de vocabulario y de conocimiento de la lengua escrita, excluyendo de la muestra los niños y niñas que presentaron puntuaciones *muy bajas* en el nivel de vocabulario y un nivel *presilábico* de la lengua escrita. Se obtuvo el consentimiento informado de las familias de los niños y niñas para su participación en este estudio.

En la Tabla 33 se presenta la descripción de los participantes del Estudio 3 en función del nivel escolar, género, edad, nivel de vocabulario y nivel de escritura. La mayoría de los niños participantes se agruparon en un nivel alfabético de conceptualización de la escritura y obtuvieron puntuaciones medias en la prueba de vocabulario.

Diseño

El Estudio 3 se diseñó para dar continuidad al Estudio 2 y analizar de forma sistemática una secuencia didáctica y los productos escritos y orales de los niños participantes antes y después del desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje

Tabla 33. Descripción de los participantes según curso, género, edad, nivel de escritura y de vocabulario

Descripción de los participantes n= 25		
Nivel escolar	<i>Infantil de 5 años</i>	13
	<i>Primero de Primaria</i>	12
Género	<i>Niños</i>	12
	<i>Niñas</i>	13
Edad		<i>Rango 65 – 86 meses (5;5 – 7;2 años)</i> <i>Media 74.96 meses (6;2 años)</i> <i>DS 6.96</i>
Nivel de vocabulario		Puntuación derivada de Test Peabody <i>Media 96.48</i> <i>DS 19.60</i>
Nivel de escritura	<i>Puntuaciones bajas</i>	3
	<i>Puntuaciones medias</i>	16
	<i>Puntuaciones altas</i>	6
	<i>Alfabético</i>	17
	<i>Silábico-alfabético</i>	3
	<i>Silábico</i>	5

en el aula de clase. Como el Estudio 2, el Estudio 3 se encontraba incluido en un programa de asesoramiento e intervención psicopedagógica en una escuela pública del distrito de Ciutat Vella de Barcelona que concebía la temática del aprendizaje de vocabulario como un componente fundamental en la alfabetización inicial. En este programa se realizaban sesiones semanales de formación de maestros de ciclo de educación infantil y primaria por parte de investigadores externos que provenían de la Universidad de Barcelona. En este contexto, se diseñó y desarrolló la secuencia didáctica que se llevó a cabo con materiales y actividades específicas para cada grupo escolar. Con las adecuaciones realizadas y con las decisiones metodológicas adoptadas, el Estudio 3 se configuró como una investigación basada en el *diseño* desde un paradigma de investigación acción y de colaboración universidad – escuela.

Como las investigaciones basadas en *diseño*, este estudio se orientó a contribuir a mejorar las prácticas educativas y a avanzar en la construcción teórica acerca del aprendizaje (Cobb *et al.*, 2003; Rinaudo y Donolo, 2010). No obedece a un estudio experimental canónico de prueba de hipótesis sino a un diseño de intervención que incluye técnicas mixtas de análisis y que comporta la búsqueda simultánea de la teoría a partir de la enseñanza y la innovación de la práctica educativa (De Corte, 2009).

Instrumentos

Como en el Estudio 1 en este tercer estudio se utilizaron como instrumentos de obtención de la información en primer lugar, los referidos a establecer los criterios de inclusión y exclusión de los participantes: a) el Test de vocabulario en imágenes Peabody en su versión española (Dunn, 1985) y b) la categorización del nivel de conceptualización de escritura a partir de la propuesta clásica de Ferreiro y Teberosky (1979). En segundo lugar, se utilizaron como instrumentos de evaluación los listados de contrarios escritos y orales producidos de forma espontánea por los niños participantes antes y después de la intervención educativa en el aula.

Sobre las técnicas para conformar la muestra de este estudio, se obtuvo la puntuación derivada del nivel de vocabulario de cada niño a través de la adaptación al español del Peabody Picture Vocabulary Test-Revisado (PPVT-R, versión inglesa breve de Dunn y Dunn, 1981) y el nivel de conceptualización de la escritura tal y como se llevó a cabo en el Estudio 1 (ver el apartado de instrumentos y la Tabla 2 sobre los criterios de categorización de los niveles de conceptualización de la escritura en el proceso de alfabetización).

Procedimiento

La secuencia didáctica diseñada para la intervención incluía los contrarios como unidad de contenido del aprendizaje de vocabulario y de alfabetización inicial en actividades orales y escritas. Se diseñaron sesiones en las que las maestras proponían tareas específicas de enseñanza y aprendizaje y en las que los niños observaron, analizaron, comentaron y manipularon material ilustrado y escrito y generaron diferentes productos. Se concretaron siete sesiones de intervención para cada grupo que se desarrollaron en siete semanas del último trimestre del curso. Todas las sesiones fueron registradas y transcritas para su análisis. Para valorar cambios en el aprendizaje, se fijaron tareas individuales de producción espontánea de contrarios en formato oral y en formato escrito antes y después de la intervención en el aula. Estas tareas de evaluación se llevaron a cabo en situación de entrevista individual fuera del aula habitual de clase.

Las tareas de evaluación antes y después de la intervención

Las tareas individuales de producción espontánea de contrarios en formato oral y en formato escrito siguieron el mismo protocolo en los dos momentos antes y después de la intervención en el aula. Las primeras tareas se efectuaron una semana antes de iniciar la secuencia didáctica y una semana después de terminarla se volvieron a repetir, es decir, un lapso de nueve semanas entre tareas. Como en el Estudio 1, estas tareas fueron llevadas a cabo por la investigadora en formación y autora de esta tesis quien también acompañó a las maestras en las sesiones en las que se desarrolló la secuencia didáctica. Para desarrollar estas tareas, se realizaron entrevistas individuales siguiendo el método de análisis reflexivo propio del enfoque

“histórico-crítico (o método clínico) de Piaget” (Vuyk, 1981, p.48), en las que no se introducían conceptualizaciones lingüísticas en las preguntas sino que se iba indagando al niño según sus propias hipótesis y saberes.

En general, en las tareas primero se le pedía al niño decir todos aquellos contrarios que recordaba y a continuación se le pedía que los escribiera. En el desarrollo de la tarea antes de la intervención, la entrevistadora no introducía el término “contrario” sino que planteaba al niño un modelo para provocar la recuperación de pares de contrarios de forma espontánea. Este modelo se inspiró en la estructura de una prueba baremada del desarrollo del lenguaje para evaluar específicamente el conocimiento y producción de contrarios en el lenguaje infantil (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua, y Uriz, 2004). Específicamente, se utilizó la consigna del apartado de la evaluación del conocimiento de opuestos de la Prueba del Lenguaje Oral de Navarra revisada (PLON-R) que contempla frases del tipo: “*si te digo ‘la sopa está caliente’, ‘el helado está...,’*” y el niño debe completar con el contrario adecuado. En el presente estudio se ofrecía un primer ítem de demostración siguiendo la propuesta del PLON-R y a continuación se introducía la consigna “dime cosas como ‘caliente/frío’”. Si había dificultades de evocación o comprensión de la tarea se daban dos ejemplos más como demostraciones de lo que se pedía hacer (por ejemplo, “grande/pequeño, noche/día”). Se consideró el criterio de abandonar la tarea a la falta de respuesta al tercer ejemplo, pero de hecho todos los niños respondieron.

En la condición escrita, se les pedía que escribieran a partir de la consigna “ahora vamos a escribir estas cosas que has dicho” sin la pretensión de que escribieran exactamente los pares de contrarios que ya habían dicho sino como dispositivo para generar producción. No se hacía restricción en la disposición al

escribirlo en el papel, ni se presentó soporte visual para ninguna de las dos condiciones. La información se recogió a través de registros de audio y a partir de las propias escrituras de los niños para su posterior transcripción y análisis.

El proceso de intervención

En el proceso de intervención las maestras tutoras de cada grupo escolar diseñaron con asesoría del equipo de investigación de la Universidad cada una de las sesiones y las tareas de enseñanza y aprendizaje. Las tareas se planificaron con relación a seis materiales que se concretaban como el *input* de las sesiones de aprendizaje y que se seleccionaron a partir de un conjunto de libros de literatura infantil ilustrada teniendo en cuenta la calidad de las imágenes y la claridad de presentación de los contrarios. Se trataban de libros de imágenes que mostraban contrarios acompañados o no de las etiquetas escritas correspondientes a cada ilustración, o libros que planteaban narraciones y textos en forma de rima. Debido a que la lengua vehicular escolar es el catalán, todos los materiales fueron adaptados a esta lengua. En las Tablas 34 y 35 se muestran los materiales seleccionados para cada grupo con el número de contrarios que se podían extraer de ellos y el tipo de actividad que se pretendía realizar en la secuencia didáctica.

Las tareas que se desarrollaron en la secuencia didáctica consideraron el momento evolutivo y de aprendizaje de los dos niveles escolares y presentaban un encadenamiento ajustado entre ellas. Es decir, no se trataban de tareas aisladas en cada sesión, sino que tomaban en consideración los procedimientos y contenidos utilizados en sesiones y tareas anteriores con relación a los materiales de literatura

infantil seleccionados. Las sesiones se llevaron a cabo en el aula habitual del curso escolar correspondiente.

Tabla 34. *Material input y actividades previstas en P5*

Material	Contenido	Actividades
Texto 1 Corte, M. y Teberosky, A. Contrarios (material interno sin publicar).	15 pares de contrarios	Lectura de imágenes o visualización
Texto 2 Haché, A. (2012). Dins i Fora. Barcelona: Cruïlla.	15 pares de contrarios etiquetas e ilustraciones	Asociación de vocabulario etiquetas / imágenes
Texto 3 Alcy (2005). “Tô dentro, tô fora”. Belo Horizonte: Formato Editorial	12 pares de contrarios y 12 versos pareados	Lectura de imágenes o visualización Lectura en voz alta Dictado al adulto
Texto 4 Heargraves, R. (2008). Little Miss Contrary. Londres: Egmont.	25 pares de contrarios	Dictado al adulto Lectura Comentar aspectos metalingüísticos

4.4.2. Análisis

Inicialmente se analizaron las tareas individuales de producción espontánea oral y escrita de contrarios antes y después de la intervención en el aula. Para ello, se realizaron dos descripciones, una cualitativa y otra cuantitativa de la información recogida a partir de las listas producidas por los alumnos.

La descripción cualitativa mostró el tipo de respuesta en las listas orales y escritas, es decir, si lo que habían producido los niños se trataba de un contrario

convencional o de una producción sin una relación de oposición evidente. En esta descripción también se categorizó la “dimensión conceptual” a la que las producciones hacían referencia siguiendo la propuesta de Cruse (1986), de que los contrarios denotan estados según la naturaleza de la oposición: cualitativa (malo/bueno), cuantitativa (mucho/poco), espacial (arriba/abajo), categorial, postural (sentado/acostado), temporal (antes/después), de acción (dar/recibir) y de movimiento (subir/bajar).

Tabla 35. *Material input y actividades previstas en Primero de primaria*

Material	Contenido	Actividades
Texto 1 La Señora Contraria de Jairo Aníbal Niño	7 pares de contrarios	Leer imágenes o visualización Lectura en voz alta
Texto 2 Corte, M. y Teberosky, A. Contrarios. (material interno sin publicar).	15 pares de contrarios	Leer imagen o visualización Lectura en voz alta Comentar aspectos metalingüísticos Asociar etiquetas
Texto 3 Aley (2005). “Tô dentro, tô fora”. Belo Horizonte: Formato Editorial	12 pares de contrarios y 12 versos pareados	Lectura de imágenes o visualización Comentar aspectos metalingüísticos
Texto 4 Lobel, A. (2000). Ratolí molt baix i ratolí molt alt. Barcelona: Kalandraka	5 pares de contrarios	Leer para escribir Comentar aspectos metalingüísticos Lectura en voz alta

La descripción cuantitativa mostró los cambios en la productividad de contrarios en las tareas orales y en las tareas escritas después de la secuencia didáctica, la comparación de las proporciones observadas en las producciones entre

los niños de P5 y primero de primaria en las dos tareas, y la recuperación del modelo presentado en la secuencia didáctica en las listas producidas posteriormente por los niños en los dos grupos. Abajo se especifican los procedimientos que se llevaron a cabo para realizar estos análisis.

Descripción de las producciones de contrarios antes y después de la intervención

Para este análisis, en primer lugar, se realizó un conteo del número total de contrarios producido para cada una de las condiciones (oral y escrita). Se categorizó y codificó el tipo de respuesta según si ésta era “convencional” con un 1 o “no convencional” (o sin relación semántica), con un 0. Por “convencional” se determinó la presencia de un rasgo semántico evidente que identificara la relación de oposición (por ejemplo, grande/pequeño) y por “no convencional”, las producciones que no mostraban relación semántica (por ejemplo, radio/joya). A partir de las producciones codificadas como “convencionales” se procedió a describir el tipo de convencionalidad al que hacía referencia la producción del niño atendiendo a sus propios criterios de lo que para él era un “contrario”. De esta manera se obtenía una descripción ajustada de la totalidad de palabras producidas por el niño como “contrarios” y que se habían codificado como convencionales.

El proceso de codificación se llevó a cabo por parte de dos codificadores en el que el porcentaje de acuerdo fue del 97% y para aquellas producciones en que no hubo acuerdo, una tercera persona en calidad de juez experto revisó las producciones y marcó el criterio de categorización en cuanto a convencionalidad o no de la

producción y con relación a la categoría de convencionalidad a la que hacían referencia los contrarios producidos.

Cambios en la productividad de contrarios antes y después de la intervención y entre las condiciones oral y escrita de las tareas

Para determinar diferencias significativas en la productividad de los niños en las tareas antes y después de la secuencia didáctica se compararon las medias a través de una prueba *t de student* de medidas repetidas. Asimismo, se analizó si existían diferencias estadísticamente significativas entre las dos condiciones oral y escrita en las tareas antes y después de la intervención también a partir del estadístico *t de student* de medidas repetidas. Por otra parte, con el fin de estudiar si existía diferencias estadísticamente significativas en la variabilidad de la producción de las muestras tanto para la condición oral como para la condición escrita, se obtuvo el estadístico *F de Snedecor* de igualdad de varianzas entre las tareas antes y después de la intervención. Por último, con el fin de estudiar si los niños de los dos grupos escolares recuperaban en sus producciones el modelo ofrecido en el *input* de la secuencia didáctica, se realizó una comparación entre las proporciones de las producciones provenientes del modelo y las producciones propias de los niños a partir de la prueba de conformidad con el estadístico *Z*.

Posteriormente, como una consecuencia de los análisis previos, se generó la descripción cualitativa de la evolución de la secuencia didáctica para cada uno de los grupos escolares a partir de la caracterización detallada de las sesiones. Este análisis se realizó a partir de la revisión de la transcripción de cada una de las sesiones de la secuencia didáctica. Se identificó en una línea temporal los fragmentos que

caracterizaban la interacción entre la maestra y el grupo de alumnos y la articulación de sus actuaciones a partir del trabajo explícito con los materiales ilustrados. Para este análisis se utilizó como referencia el análisis de la interactividad propuesto por (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008) con el propósito de describir la evolución de las actividades conjuntas que tomaron lugar en la secuencia didáctica, las actuaciones entre maestra y alumnos y las tareas específicas que promovieron los avances simultáneos en el aprendizaje de vocabulario y del lenguaje escrito. En este análisis se identificaron los fragmentos de interacción que tuvieron lugar en la sesión, identificando a su vez la funcionalidad de cada uno de ellos y las actuaciones articuladas entre maestra y alumnos. Los fragmentos identificados se relacionaban de manera directa con las tareas de aprendizaje propuestas en el aula. Después de obtener el “mapa” de la secuencia didáctica y de las tareas encadenadas de aprendizaje, se optó por establecer los patrones en cada uno de los grupos escolares, obteniendo una síntesis y las tareas más representativas en cada grupo.

4.4.3. Resultados

Descripción de las producciones de contrarios antes y después de la intervención

Convencionalidad

Considerando el total de pares de contrarios producidos por los dos grupos escolares (en total se produjeron 613) el grado de convencionalidad fue bastante alto como se observa en la Tabla 36. En general, se observa que la convencionalidad aumentó en los dos grupos escolares en las tareas después de la intervención. En la distribución cualitativa de las producciones se destaca que los niños de primero de

primaria hicieron mayor producción (un total de 342 contrarios) tanto en oral como en escrito, y que las listas orales incorporaron mayor número de contrarios en los dos grupos escolares.

Tabla 36. Descripción del total de contrarios producidos en las tareas (antes y después de la intervención) y en las dos condiciones (oral y escrita)

Total de contrarios producidos (f=613)	Preescolar P5 (f=271)				Primero de primaria (f=342)			
	Oral (f=151)		Escrita (f=120)		Oral (f=203)		Escrita (f=139)	
	Pre (f=24)	Post (f=127)	Pre (f=32)	Post (f=88)	Pre (f=37)	Post (f=166)	Pre (f=56)	Post (f=83)
Convencional	83,3%	96,9%	93,8%	93,2%	91,9%	95,8%	91,1%	94%
Sin relación semántica	16,7%	3,1%	6,3%	4,5%	8,1%	4,2%	8,9%	6%

f: frecuencia de los contrarios producidos para los dos grupos escolares antes (pre) y después (post) de la intervención

En la Tabla 37 se muestra la categorización de los contrarios producidos codificados como convencionales. Se resalta la condición que se siguió como criterio para considerar la convencionalidad del par de contrarios producido. La gradación que se planteó a partir de las propias producciones de los niños comporta un espectro entre lo más convencional (o contrario lexicalizado) a lo menos convencional como los contrarios “experienciales” y los contrarios producidos “en forma de enunciado”. De los contrarios convencionales producidos en el grupo de preescolar, se observa una mayor producción de contrarios experienciales (madre/padre, perro/gato, lluvia/sol, entre ellos) en la tarea oral antes de la intervención. En cambio, después de la intervención, se observa un incremento de contrarios lexicalizados (negro/blanco, lejos/cerca, claro/oscuro). En cuanto a las tareas escritas, antes de la intervención hay una distribución homogénea entre contrarios lexicalizados y experienciales. En cambio, después de la intervención, hay mayor producción de contrarios

lexicalizados. Con relación al grupo de primaria, en general se observa una mayor producción de contrarios lexicalizados y un aumento de contrarios experienciales después de la intervención.

Tabla 37. *Categorización de la convencionalidad de los contrarios producidos*

Grado de convencionalidad		Condición de los opuestos	Ejemplos
Lexical	Lexical	Los que aparecen en el diccionario, los que se muestran en el <i>input</i>	arriba / abajo
	Alternancia de sinónimo	Un sinónimo en la oposición que demuestra un rasgo de relación semántica	dar / coger
	Traducción entre lenguas	Uso de las dos lenguas castellano/catalán	cerrar / <i>obrir</i> – abrir
Morfológico		Contrarios de composición morfológica. Uso de <i>in / des / a</i>	injusto / justo
Experiencial		Los que tienen un rasgo semántico que contrasta. No aparecen en el diccionario, no aparecen en el <i>input</i>	Tom / Jerry
	Con negación	verbo nombre adverbio adjetivo	cerrar / no cerrar sed / no sed arriba / no arriba tranquilo / no tranquilo
En enunciado	Con preposición (con / sin) Extracción del modelo	Usado con valor descriptivo Un enunciado que incluye el par de contrarios	con sombrero / sin sombrero hola raíces / hola flores

Dimensión conceptual y gramatical

Se encontró que la dimensión conceptual se relacionaba directamente con la categoría gramatical a la que pertenecían las producciones. Es así como, adaptando la propuesta original de Cruse (1986), se estableció que las dimensiones podían

resumirse según si los contrarios referían a una categoría, a una relación, a una propiedad, o a una acción tal y como muestra la Tabla 38.

Tabla 38. *Dimensiones conceptuales y gramaticales de los contrarios producidos adaptadas de Cruse (1986)*

Dimensión conceptual		Ejemplos
Categoría	Expresada a partir de nombres Denominación de objetos, personas, seres vivos, entidades.	Sol – luna Primero – último
Relación	Espacial Temporal Cantidad	Expresadas a partir de preposiciones y adverbios
Propiedad / Estado	Expresadas a partir de adjetivos	Dentro – fuera Día - noche Poco – mucho Grande – pequeño Lento – rápido Contento – triste
Acción / Movimiento	Expresadas a partir de verbos	Apagar – encender Subir – bajar

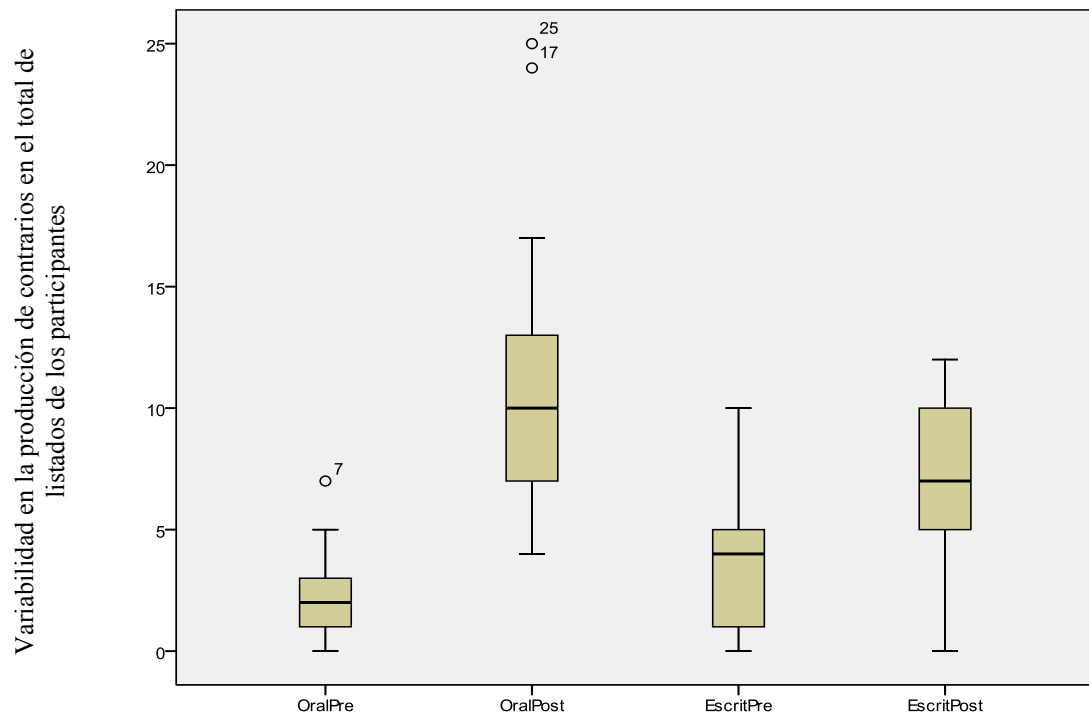
Con relación a la clase gramatical de los contrarios producidos, en el grupo de preescolar la mayoría de contrarios antes de la intervención tanto en la tarea oral como en la escrita fueron *nombres* y después de la intervención en la tarea oral, los contrarios se distribuyeron entre *adjetivos* y *adverbios*. En la producción escrita, después de la intervención la mayoría de los contrarios se distribuyó entre *adjetivos* y *nombres*. En el grupo de primaria, en la tarea oral y escrita antes de la intervención, los contrarios fueron *adjetivos* mayoritariamente y después de la intervención se distribuyeron entre *adjetivos* y *nombres*. Con relación a la dimensión conceptual, se encontró una distribución similar puesto que las categorías fundamentalmente eran expresadas por nombres, los atributos por adjetivos, las acciones por verbos y las relaciones por adverbios.

Cambios en la productividad de contrarios antes y después de la intervención y entre las condiciones oral y escrita de las tareas

Comparación de las tareas antes y después de la intervención

Para el análisis estadístico se realizó una comparación de las dos tareas antes y después de la intervención en cada una de las condiciones oral y escrita. En la condición oral, a partir de la prueba t de student de medidas repetidas se encontraron diferencias significativas ($t = 8.62$, $g.l. = 24$ $p < .001$) que dejan ver un incremento significativo en la producción oral de contrarios entre la tarea antes de la intervención ($\bar{x} = 2.32$; $DS = 1.88$) y la tarea después de la intervención ($\bar{x} = 11.24$; $DS = 5.42$). Las diferencias que se encuentran entre una tarea y otra son relevantes si se valora el alto tamaño del efecto ($r = .865$) lo que confirma que los niños produjeron más contrarios después de la intervención en la tarea oral. Por otra parte, se observa mayor variabilidad en las producciones del total de niños. En la Figura 8 se muestra la comparación de la variabilidad en las diferentes condiciones oral y escrita antes y después de la intervención.

Como se observa las producciones de los niños en su conjunto fueron más homogéneas en la tarea oral antes de la intervención que en la tarea después de la intervención, diferencia que fue estadísticamente significativa ($F(24, 24) = 8.27$, $p < .001$). En general, la producción oral de contrarios antes de la intervención fue baja pero homogénea y después de la intervención se marcó una variabilidad importante en las producciones.



Condiciones de la tarea de producción de contrarios oral y escrita antes y después de la SD

Figura 8. Variabilidad en la producción de contrarios en las tareas antes y después de la secuencia didáctica

En la condición escrita también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las tareas antes y después de la intervención ($t = 4.74$, $g.l. = 24$ $p < .001$) que evidencia un incremento marcado en la producción de contrarios entre la tarea antes de la intervención ($\bar{x} = 3.32$; $DS = 2.54$) y después de la intervención ($\bar{x} = 6.72$; $DS = 3.18$) y una tendencia más homogénea en la producción antes de la intervención aunque no resultó estadísticamente significativa ($F(24, 24) = 1.56$, $p = .281$). Las diferencias que se encuentran entre las tareas son también relevantes si se valora el tamaño del efecto ($r = .695$) confirmando que los niños produjeron más contrarios después de la intervención en la tarea escrita. En esta condición escrita, hubo incremento en la producción de contrarios después de la intervención, pero en su

conjunto los niños se conservaron más homogéneos en esta modalidad, a diferencia de la variabilidad encontrada en la condición oral. Esta mayor productividad de contrarios después de la intervención se convierte en un indicador de un incremento en el vocabulario en general de los niños.

Comparación de las dos condiciones oral y escrita

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las tareas de la condición oral y la condición escrita. Antes de la intervención, a partir de la prueba *t de student* de medidas repetidas se encontraron diferencias significativas ($t = 3.01$ g.l.= 24 $p = .006$) que indican que la tarea escrita fue más productiva ($\bar{x} = 3.32$; $DS = 2.54$) que la tarea oral ($\bar{x} = 2.32$; $DS = 1.88$). Valorando el tamaño del efecto ($r = .523$) las diferencias son de relativa importancia, mostrando que los niños produjeron menos contrarios en la tarea oral que en la escrita antes de la intervención. Después de la intervención, la tarea oral ($\bar{x} = 11.24$; $DS = 5.42$) resultó más productiva que la tarea escrita ($\bar{x} = 6.72$; $DS = 3.18$) lo que fue estadísticamente significativo ($t = 5.6$ g.l.= 24 $p < .001$). Si se valora el tamaño del efecto, estas diferencias son de una gran relevancia ($r = .753$) evidenciándose que los niños produjeron más contrarios en la tarea oral que en la escrita después de la intervención.

Comparación de las producciones en función de la recuperación del modelo

A nivel inferencial, en la Tabla 39 se muestra la distribución de contrarios en función de si fueron recuperados del modelo o si correspondían a producciones propias del niño. A partir de una comparación de proporciones entre estos dos tipos de producciones (del modelo y de propia producción), se encontró que del total de

contrarios producidos el porcentaje de contrarios nuevos fue estadísticamente superior entre los niños de primero que entre los niños de preescolar. Esto se presentó tanto en la tarea oral ($Z = 3.98$; $p < .001$) como en la tarea escrita ($Z = 2.83$; $p = .0046$).

Tabla 39. Descripción de la recuperación del modelo en las tareas oral y escrita antes de la secuencia didáctica

Contrarios producidos después de la intervención (f = 442)	Preescolar P5 (f= 205)		Primero de primaria (f= 237)	
	Oral (f=123)	Escrita (f=82)	Oral (f=159)	Escrita (f=78)
Propia producción	33,3%	32,9%	57,2%	55,1%
Recuperados del modelo	66,7%	67,%	42,8%	44,9%

f: frecuencia de los contrarios producidos para los dos grupos escolares antes (pre) y después (post) de la intervención

Descripción de las tareas encadenadas en la secuencia didáctica

El análisis descriptivo de la secuencia didáctica y las tareas encadenadas evidenció dos patrones para cada uno de los grupos escolares. Estos patrones explican la naturaleza y evolución de los fragmentos durante la secuencia didáctica de cada uno de los cursos en relación con los textos seleccionados como *input* o material de aprendizaje. Como se observa en la Figura 9 en el caso de P5 se evidenció la consolidación de dos fases durante las siete sesiones de aprendizaje.

En la primera de las fases, que agrupó las primeras cuatro sesiones, se desarrollaron una serie de tareas encadenadas con el propósito de visualizar y describir los materiales ilustrados haciendo énfasis en la extracción de palabras contrarias y la asociación entre imágenes y vocabulario. En la segunda fase, que agrupó las tres sesiones restantes, las tareas encadenadas dieron cuenta de un nivel más complejo en el que destacaron fragmentos de comentarios metalingüísticos con relación a los tres textos trabajados en la primera sesión en una situación de dictar a la

maestra el listado de pares de contrarios que los alumnos recordaban. Los comentarios metalingüísticos también vehiculizaron la interacción en una situación de recuperar personajes antagónicos de cuentos infantiles conocidos y la lectura en voz alta de la maestra para favorecer un análisis más profundo sobre la oposición y la contrariedad.

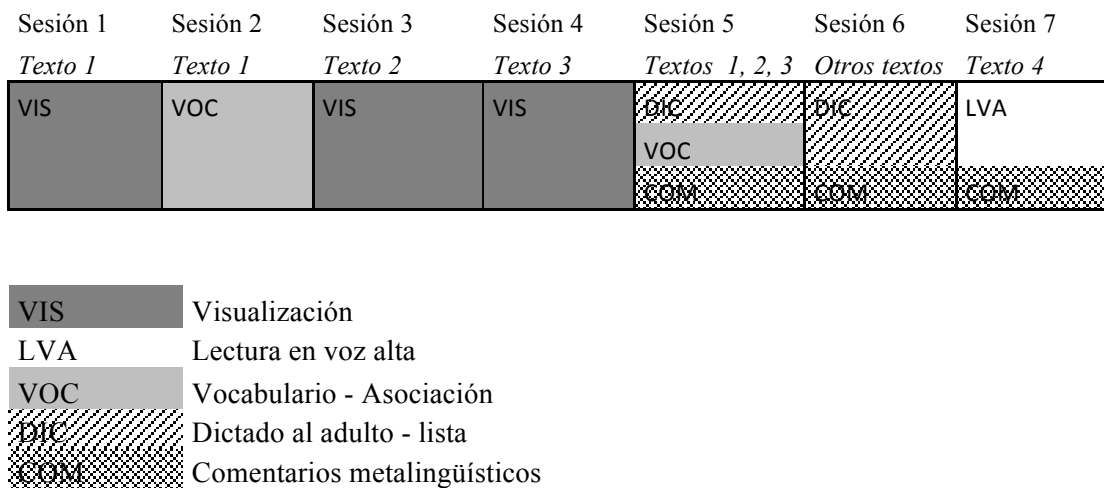


Figura 9. Patrón de evolución de la secuencia didáctica en P5

Como se observa en la Figura 10 en el grupo de primero de primaria se evidenciaron también dos fases diferenciadas. La primera de ellas agrupó las primeras cuatro sesiones y los fragmentos que aparecen tienen la función principal de visualizar los textos trabajados, comentar el vocabulario que aparece haciendo extracción de los pares de contrarios. Además, una tarea importante de esta fase es la escritura activa por parte de los alumnos, ya sean reescrituras del texto y listas de pares de contrarios.

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
<i>Texto 1</i>	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Textos 1, 2</i>	<i>Texto 3</i>	<i>Texto 4</i>
VIS	COM	VIS	ESC	LEC	COM	LEC
LVA		COM		VOC		
ESC	ESC	ESC			ESC	ESC

VIS	Visualización
LVA	Lectura en voz alta
VOC	Vocabulario -Asociación
COM	Comentarios metalingüísticos
ESC	Escritura individual
LEC	Lectura individual

Figura 10. Patrón de evolución de la secuencia didáctica en Primero de primaria

En la segunda fase, que incluyó las últimas 3 sesiones, se observó cómo los fragmentos de interacción entre la maestra y los alumnos comportaron tareas de consolidación del vocabulario de los textos trabajados en la primera sesión. En concreto en estas sesiones se dio prioridad a la lectura realizada por los niños de las listas acumulativas producidas en clase. También incorporó fragmentos de comentarios metalingüísticos más complejos sobre los contrarios apropiados para contestar las preguntas *¿cómo está?*, *¿cómo es?*, *¿qué hace?*, *¿dónde está?* y la confección de listas que caracterizaban los pares de contrarios según estas preguntas. La Tabla 40 muestra la función específica que cumplía cada fragmento analizado y su correspondencia con las tareas de aprendizaje.

En general, el análisis cualitativo de las sesiones mostró la evolución hacia la identificación de los elementos de oposición por parte de los alumnos a través de los textos trabajados y la aparición progresiva de comentarios metalingüísticos de confrontación y verificación de la validez de esas oposiciones a medida que se confeccionaban productos escritos y se concretaban tanto momentos de lectura de los

Tabla 40. *Descripción de la función de las tareas encadenadas*

Tarea vinculada a cada fragmento de la sesión	Función
Visualización o lectura de imágenes y etiquetas	Describir imágenes que acompañan el texto a partir de preguntas que orientan a nombrar contrarios: ¿Cómo está/es? ¿Qué hace? ¿Dónde está?
Lectura en voz alta	Ofrecer información literal del texto
Comentarios metalingüísticos	<p>Analizar los textos y extraer contrarios de su contexto en uso de los enunciados descriptivos orales. Analizar la naturaleza y definición de un contrario.</p> <p>Responde a cuestiones metalingüísticas planteadas por los alumnos cuando analizan los textos p.e.: “¿Qué quiere decir ‘x’?”</p> <p>Conceptualizar los contrarios ¿qué son estas palabras? ¿qué es un contrario?</p> <p>Elaborar análisis intertextuales a partir de los textos y cuentos infantiles conocidos.</p> <p>Elaboración de juicios metapragmáticos sobre absurdos</p> <p>Analizar la tipología de contrarios a partir de contrarios graduables (p.e.: caliente/frío/tibio)</p>
Lectura	<p>Para comprender el texto</p> <p>Para aprender vocabulario en asociación</p> <p>Para describir imágenes</p> <p>Para buscar contrarios</p> <p>Para producir texto (reescritura y listas)</p> <p>Para comprobar hipótesis</p>
Escritura	<p>Para elaborar listas de parejas de contrarios con y sin imágenes.</p> <p>Para reescribir un texto que incorpora contradicciones y absurdos</p> <p>Para categorizar contrarios que puedan contestar preguntas ¿Cómo está/es? ¿Qué hace? ¿Dónde está?</p>
Dictado a la maestra	<p>Para recapitular información sobre contrarios aparecidos en los textos</p> <p>Para elaborar listas públicas de consulta en el aula</p> <p>Para fijar en la memoria</p>
Asociación de vocabulario	<p>Reconocer vocabulario nuevo y enfatizar en la relación diádica entre dos contrarios</p> <p>Relacionar dos etiquetas escritas</p> <p>Relacionar imágenes con etiquetas correspondientes</p> <p>Para fijar en la memoria</p>



Figura 11. Tareas encadenadas de las secuencias didácticas en P5

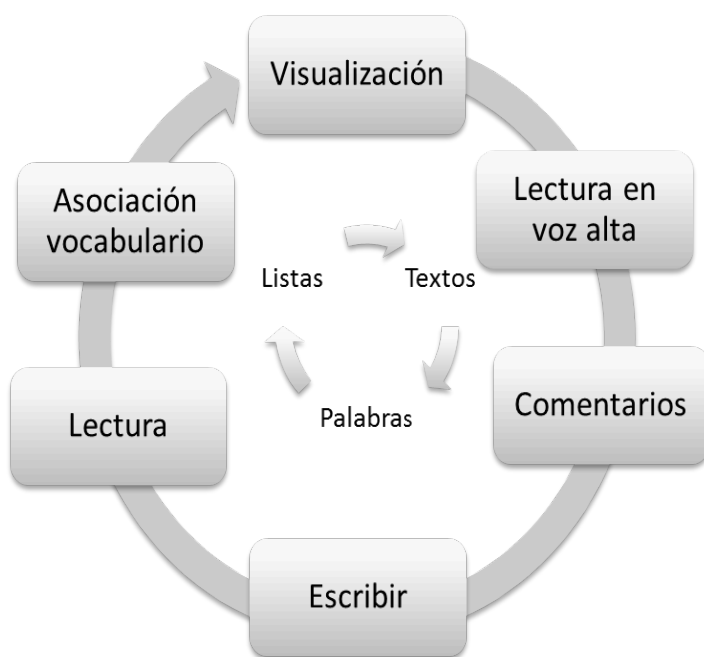


Figura 12. Tareas encadenadas de las secuencias didácticas en primero de Primaria

alumnos como de lectura en voz alta por parte de la maestra. Los materiales seleccionados tuvieron una gran relevancia ya que funcionaron como dispositivo en la evolución de las tareas encadenadas. Las Figuras 11 y 12, muestran de manera resumida la activación de las tareas encadenadas más relevantes en los dos grupos escolares respectivamente.

Como se ve en el círculo interior de las figuras las tareas giraban de manera concatenada en torno a los *textos* que transitaban en el aula como son, los textos propiamente dichos o materiales ilustrados, las palabras aisladas y las listas de pares de contrarios. Este doble encadenamiento tanto de las tareas como de los textos que se hacían presentes en la secuencia evidencia una vez más la actividad metalingüística en el proceso de extracción de unidades lingüísticas complejas de su contexto en uso para organizarlo dentro del sistema de lengua. Es decir, el paso de lo sintagmático a lo paradigmático en el contexto del aprendizaje de lo escrito.

El círculo exterior de las dos figuras muestra la concatenación de las tareas para cada grupo. Se constató que la visualización, la asociación de vocabulario a través de etiquetas escritas como la lectura de pares de contrarios estuvieron más presentes en el caso de P5. Los comentarios metalingüísticos más complejos y las tareas de leer para escribir y la escritura de listas fueron más frecuentes en el caso de primero.

A un nivel más micro el análisis también consideró los intercambios comunicativos durante las tareas que pueden explicar de manera detallada la evolución en el aprendizaje de las palabras contrarias. Las Figuras 13 y 14, ejemplifican el procedimiento de análisis para cada fragmento de la secuencia didáctica. En concreto, la Figura 13 muestra la interacción en la tarea de visualización y la Figura 14, el análisis de textos a través de los comentarios metalingüísticos

desarrollados en algunas sesiones. En las figuras se muestra la interacción entre maestra y alumnos y se señalan las actuaciones concretas que configuraban cada intercambio comunicativo en la tarea y que pueden ser explicación causal de los avances en el aprendizaje del lenguaje escrito como en la adquisición de vocabulario.

En la Figura 13 en la que se ejemplifica el fragmento de visualización de la primera sesión de la secuencia didáctica en el grupo de P5 hemos resaltado las preguntas clave que la maestra introducía con el objetivo de que los niños recuperaran los contrarios que explicaban la imagen. Estas preguntas se realizaron con todas las imágenes. Se pretendía con ello que los contrarios aparecieran con relación a la descripción de la imagen en la construcción de sintagmas verbales y no como palabras asiladas. En los recuadros se muestra cada uno de las estrategias de la maestra y las respuestas de los niños que tomaban lugar durante su interacción. En este ejemplo se señala la descripción de la imagen como la función principal de este fragmento. También se muestran las estrategias puestas en marcha para ello: la introducción de preguntas que incluyen las formas “¿qué?, ¿cómo?”; la reiteración, confirmación, la demanda directa y la extracción en mención de los contrarios a partir de un enunciado en uso. Por parte de los niños observamos la actuación articulada a las estrategias de la maestra. Esto se observa cuando el niño identifica los contrarios, descodifica fonológicamente o hace lectura global.

En el caso de primero de primaria en la Figura 14 se ejemplifica el fragmento en el que se efectúan comentarios metalingüísticos sobre el texto durante la primera sesión. A diferencia de la secuencia didáctica en el grupo de P5 donde el objetivo es la descripción de la situación ilustrada, en el caso de primero la intención reposa en el acto de analizar los aspectos paratextuales para inducir la reflexión sobre la oposición.

Para ello, la maestra introduce directamente la cuestión sobre la intención textual “¿qué querrá decir este título?”. En el grupo de primero de primaria la lectura en voz alta es la estrategia utilizada por la maestra para comentar el texto y extraer los elementos lingüísticos en uso. Es a partir de esta pregunta centrada en el texto que los niños realizan diferentes hipótesis sobre la conceptualización de los contrarios.



Pregunta inicial: M promueve la descripción general (1)

N identifica los contrarios en enunciado descriptivo (4)

M confirma. Fija los elementos que contrastan (5)

M demanda lectura (10)(12)(14)(16)

N hace decodificación fonológica (11)(13)

N hace integración silábica (15)

N hace lectura global (17)

- 1 M: ¿**Qué** tenemos aquí?
 2 María: dos vacas
 3 M: dos vacas..., y ¿qué les pasa a estas vacas? ¿Cómo están estas vacas?
 4 Lucas: una está **lejos** y una está **cerca**
 5 M: una está lejos y una está cerca... cuál está lejos?
 6 Teresa: aquella
 7 M: y cuál está cerca?
 8 Lucas: ésta!
 9 M: ésta de aquí..., eh? Vamos a ver si es verdad eso...
 [presentación de etiqueta del par de contrarios]
 10 M: ¿Qué pone aquí?
 11 Teresa: /k/ /e/ /r/ /k/ /a/
 12 M: ¿qué pone todo junto? ¿Qué pone Soledad?
 13 Soledad: /kkk/
 14 M: María ¿qué pone?
 15 María: "cer...ca"
 16 M: ¿qué pone?
 17 María: cerca y lejos
 18 M: cerca y lejos.... Entonces ¿una vaca está lejos y otra está cerca?
 19 Teresa: sí
 20 M: sí, es lo que habíamos visto, eh?


Pregunta sobre contrarios: M ilustra una relación conceptual posicional, una pareja de adverbios (3) Según la clase gramatical, la pregunta puede variar ¿**Qué** hace?, ¿**dónde** está?

M reitera sobre la descripción incluyendo los elementos que contrastan (5)

M anticipa y presenta etiqueta escrita a modo de confirmar hipótesis (9)

M confirma la lectura del par de contrarios. Extrae las unidades opuestas y las integra en pregunta (18)

Figura 13. Ejemplo de la tarea de visualización – Sesión 1, P5



N intenta explicitar la conceptualización de “contrario” a partir de la negación. (2)

N intenta conceptualizar a partir del acto “hacer” y de diversas conjugaciones del término “contrario” (3)

M focaliza sobre los aspectos paratextuales antes de la lectura en voz alta, suscitando la reflexión sobre el término “contrario” (1)

N focaliza en la disposición de la ilustración el sentido conceptual de contrario, haciendo equivalente “al revés” y “contrario”. (5)

1 M: fijaros en la portada del cuento, en el título:
“La señora Contraria”, ¿qué **querrá decir** este título?
2 Luis: No quiero ir, soy contrario a ir
3 Tomás: O que **hace algo contrario**, que... **contraría**, alguna... que va **contra** los demás...
4 M: que va contra los demás...
5 Elena: está **al revés!** (mirando la portada del cuento)
6 Luis: claro! porque es la Señora Contraria!
7 M: bien, vamos a leer el cuento... y a ver qué le pasa a la Señora Contraria

Figura 14. Ejemplo de comentarios metalingüísticos del texto – Sesión 1, primero de primaria

Las Figuras 13 y 14 permiten diferenciar las situaciones de aprendizaje de los grupos escolares y observar la adaptación que realizan las maestras a partir del conocimiento evidenciado por parte de los niños. A partir de la adaptación en las estrategias, las preguntas y los materiales input utilizados, las maestras pretenden un mismo propósito: extraer las unidades lingüísticas de oposición de un contexto en uso a un contexto de mención que posibilite el análisis textual oral y escrito en una disposición paradigmática.

4. 5. Síntesis

4.5.1. Estudio 1

Sinonimia

Los resultados muestran que la aceptación de la sinonimia depende no sólo de la evolución cronológica del niño sino del grado de comprensión autonómica que demuestra. Además de este factor, el nivel de escritura muestra una relación importante en la aceptación y rechazo de las diferentes preguntas propuestas en el estudio. Los resultados muestran una distribución coherente entre las diferentes respuestas de los niños según su nivel de conceptualización de lo escrito. Es así como los niños presilábicos son los que más rechazan que dos nombres sinónimos puedan tener equivalencia tanto en oral (ELM *¿Es lo mismo?*) como en escrito (DE *¿Pueden ir dos etiquetas?*). Se demostró que son los niños alfabetizados que aceptan estas preguntas con más facilidad. En general los niños presilábicos fueron los que obtuvieron los resultados más bajos en la preguntas, como lo hicieron también los niños agrupados en la categoría “sin reflexión autonómica” y los niños más pequeños. De manera evidente son los niños alfabetizados y que consideran el nombre como una

entidad lingüística autónoma y desvinculada del referente los que aceptan la sinonimia tanto en oral como en escrito.

En relación con las preguntas planteadas, fue la pregunta SPL (*¿Se puede leer?* – en una misma etiqueta dos nombres sinónimos) la que obtuvo los resultados más altos. La resolución de esta pregunta resultó para los niños, en general, de baja dificultad. La pregunta que resultó más “difícil” de contestar fue DE en la que los niños tenían presente dos etiquetas escritas y tenían que resolver si las dos etiquetas podían quedarse con la fotografía del sinónimo presentado. Creemos que la resolución de esta pregunta es más compleja que ELM porque lo escrito impone mayor complejidad debido a su carácter permanente y de marcado aporte metalingüístico.

Las justificaciones de los niños a las tres preguntas ELM, SPL y DE se configuraron evolutivamente en perfiles de respuestas que abarcaron desde el rechazo a la equivalencia de los dos términos sinónimos hasta la aceptación más convencional. Las justificaciones de rechazo a la equivalencia comprenden respuestas que consideran el nombre como una entidad inseparable del referente y la existencia de dos referentes para asociarlos a cada etiqueta del par de sinónimos. También encontramos justificaciones basadas en lo escrito (las letras de cada etiqueta) y en aspectos normativos sociales y geográficos para rechazar la sinonimia. Los perfiles muestran la consideración de las lenguas y la hiperonimia para justificar la aceptación. En síntesis, los resultados agregan al estudio de la sinonimia el hecho de que para el niño esta situación semántico-léxica difiere si la modalidad es escrita. Lo escrito es considerado como condición “experimental” y desde su nivel de conceptualización.

Homonimia

Como en el caso de la sinonimia, los resultados en esta tarea revelaron que el nivel de escritura y la comprensión autonómica demostrados por los niños influyeron en sus respuestas. Además, los resultados demostraron una distribución coherente con relación a las respuestas en la condición oral (CO *¿cómo se dice en catalán?*) y en la condición escrita (CE *¿cómo se escribe?*) según las variables de agrupación (edad, nivel de escritura y autonomía). Es decir, son los niños menores, los presilábicos y los que no demostraron una comprensión de la autonomía los que demuestran menos conocimiento de los nombres en catalán.

Por otra parte, se demostró que el nivel de vocabulario no tuvo influencia cuando se estudia la relación entre las respuestas de los niños y las variables de agrupación del nivel de escritura y autonomía. Esto demuestra una influencia en los resultados de estos dos factores más que del nivel de vocabulario demostrado por los niños y de la edad exclusivamente. El dar una respuesta más convencional a las preguntas de la CO y la CE en esta tarea, guarda estrecha relación con la comprensión que el niño tiene sobre el nombre como una entidad lingüística autónoma desvinculada del referente. De la misma manera, a mayor nivel de elaboración sobre lo escrito, el niño es capaz de elaborar respuestas más convencionales.

Los análisis efectuados corroboran la relación entre las respuestas a las preguntas en CO y CE con los niveles de escritura y la autonomía. Según estas variables, se encontró un patrón evolutivo en las respuestas en el que se observa incremento en el conocimiento de los niños para CO y CE según avanza su nivel de escritura y de comprensión autonómica. Además, cuando se compararon las respuestas en CO y CE se observó que los niños realizaron mayor producción oral que en lo

escrito. Esto se interpreta desde una perspectiva evolutiva de los aprendizajes de lo escrito puesto que las escrituras no eran del todo convencionales y por el hecho de que los niños “transformaron” sus producciones en la CE. Este fue uno de los resultados relevantes que se expresó en las diferenciaciones que los niños realizaron en lo escrito y en lo oral cuando procedían a responder en la CE. La comparación entre escrituras forzaba a los niños a reflexionar y a elaborar hipótesis de diferenciación entre las escrituras o a repensar sus producciones en CO. Sin embargo, estas evidencias no se estudiaron en profundidad.

En relación con cada uno de los estímulos presentados encontramos variaciones en las respuestas de los niños que difirieron para cada estímulo tanto para CO como para CE. La preferencias de los niños fueron semánticas, morfológicas y fonológicas principalmente. Con relación a las escrituras propiamente dichas producidas por los niños en los estímulos presentados, se observó la tendencia a realizar diferenciaciones a través de lo gráfico. El estímulo “foca” apareció como el estímulo más conocido por los niños por lo cual no presentó mayores diferenciaciones cuando se pidió el nombre en catalán. En cambio, las escrituras y las interpretaciones producidas para “oso”, “lobo” y “mosca” fueron diferenciadas por parte de los niños a partir de la incorporación y combinación de letras en sus escrituras. Las respuestas y producciones en CO y en CE mostraron la influencia de lo escrito en cuanto que los niños requerían diferenciar a través de los recursos gráficos las escrituras que producían. También se reveló que aunque la lengua dominante en las producciones de los niños fue el castellano, los niños introdujeron alternativas basadas en su conocimiento en la lengua escolar evidenciando una tendencia basada en lo morfológico para dar sus respuestas (por ejemplo en producciones como “musqueta”,

“foqueta” “foc”). Este último indicio, sin embargo, no fue suficientemente estudiado.

4.5.2. Estudio 2 y 3

Contrarios

Los resultados del Estudio 3 complementaron los principales indicios del Estudio 2. En el Estudio 2, se observó en las listas escritas de los niños de infantil y primaria, la incorporación de los contrarios presentados en el *input* de las secuencias didácticas (SD). Además los niños de primaria incorporaron contrarios nuevos. A partir de la propuesta de Cruse (1986) sobre la tipología de contrarios, en los resultados se describió la variedad en las producciones escritas encontrando mayoritariamente contrarios graduables, complementarios y adjetivos como categoría gramatical. El Estudio 3 reveló que los contrarios producidos por los niños de infantil antes de la SD eran más experienciales y después de la SD se incorporaron más contrarios lexicalizados. En el caso de primaria, se evidencia que después de la SD, son los contrarios experienciales los que se incorporaron.

Siguiendo la propuesta de Cruse (1986) planteamos una relación directa con la tipología de contrarios que propone el autor con la categoría gramatical de las producciones. Es así como se definió que los contrarios categoriales eran básicamente expresados a través de nombres, los atributos por adjetivos, las acciones por verbos y las relaciones por adverbios. Este planteamiento fue una definición importante para el trabajo de los contrarios en el aula, puesto que se partía de visualizar y describir situaciones ilustradas que representaban oposiciones y no de un trabajo estrictamente gramatical. De hecho, en la planificación de la SD se mantuvieron como foco de aprendizaje las preguntas ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué hace?, ¿dónde está?, ¿cómo está?

para guiar las actuaciones y el conocimiento por parte de los niños. Dichas preguntas apuntan tanto a unas dimensiones conceptuales como gramaticales, priorizando las primeras como dispositivo del aprendizaje.

Al comparar las condiciones CO y CE los resultados confirman que hubo un incremento en las listas de contrarios después de la SD en la CO y en la CE. Sin embargo, se presentó más homogeneidad en CE después de la intervención aunque la producción fue menor que en CO. Es decir, la mayoría de niños produjo una cantidad más homogénea de contrarios en la CE que en la CO en la que la variabilidad se observó (algunos niños produjeron más contrarios en CO que otros). Este es un dato relevante puesto que indica un avance conjunto del grupo de niños en el aprendizaje de lo escrito. La mayor productividad puede ser tomada en cuenta como indicador de un incremento de vocabulario después de la SD para los dos grupos de niños y para los dos condiciones.

El análisis de la SD fue decisivo para ilustrar la articulación de los procedimientos efectuados en las sesiones de ambos grupos. Encontramos que el encadenamiento de las tareas permitió a los niños extraer los contrarios de un contexto en uso cuando describían situaciones de oposición y considerarlos posteriormente en un contexto en mención. Es decir, en un contexto más metalingüístico cuando los consideraban en un texto en forma de lista. La descripción de las sesiones con la concreción de los fragmentos en la SD y de las tareas específicas permiten ilustrar la propuesta de enseñanza y aprendizaje que articuló el aprendizaje de vocabulario con el aprendizaje del lenguaje escrito. Sin embargo, esta descripción y efectos en el aprendizaje deberían analizarse con más profundidad. Los procedimientos que aseguraron los objetivos de aprendizaje fueron fundamentalmente

la visualización y descripción de textos ilustrados, la extracción de los contrarios, la lectura en voz alta de la maestra y de los alumnos, la lectura y escritura activa de textos y listas, los comentarios metalingüísticos a partir de las preguntas clave (¿cómo está? ¿cómo es? ¿qué hace? ¿dónde está?).

A continuación presentaremos los objetivos y resultados de cada uno de los estudios empíricos en forma de tabla para acompañar los principales resultados que se han comentado en esta síntesis.

Tabla 41. Síntesis de los objetivos y resultados de los estudios empíricos – Estudio 1 – Sinonimia

Estudio 1: Sinonimia dialectal y Homonimia interlengua		
Objetivos generales	Analizar las justificaciones de niños entre 4 y 7 años ($n = 90$) ante preguntas sobre el significado en relaciones semántico-léxicas de sinonimia y homonimia en la modalidad oral y escrita del lenguaje.	
Tarea de sinonimia		
Previsiones generales	Se esperan diferencias entre la modalidad escrita y la modalidad oral debido a que la permanencia de lo escrito provocará la comparación reflexiva de las unidades lexicales.	
Objetivos específicos	Resultados	Interpretación
Indagar la aceptación de la equivalencia de nombres en una pareja de sinónimos dialectales a partir de tres preguntas que diferencian entre lo oral y lo escrito (ELM – ¿es lo mismo?, SPL – ¿se puede leer? y DE – ¿se pueden dos etiquetas?)	ANCOVAS y H de Kruskal-Wallis. Diferencias significativas en SPL ($\chi^2 = 19.40$; $p < .001$) en función de la edad entre G1 y G2 ($p < .001$), G1 y G3 ($p = .012$) y entre G2 y G3 ($p = .038$).	El grupo G1 (los más pequeños) fue el que más aceptó que se pudiera leer dos nombres en una sola etiqueta.
Determinar diferencias en función de los grupos de edad (G1, G2, G3)*, del nivel de escritura y del nivel de comprensión autonómica en las preguntas efectuadas en la situación de sinonimia dialectal.	Diferencias significativas en ELM ($F = 8.85$; $p < .001$; $\eta^2 = .185$) en función del nivel de escritura entre presilábicos y silábicos ($p = .011$) y entre presilábicos y alfabéticos ($p < .001$) (Tabla 9). Diferencias significativas en DE ($F = 3.96$; $p = .023$; $\eta^2 = .089$) en función del nivel de escritura entre presilábicos y alfabéticos ($p = .029$) y entre silábicos y alfabéticos ($p = .014$).	En ELM los niños presilábicos presentaron menor aceptación que los niños silábicos y alfabéticos. En DE los niños presilábicos y los silábicos rechazaron mayoritariamente las dos etiquetas para el mismo referente que los niños alfabéticos.
*G1: 4;3 a 5;6 años; G2: 5;7 a 6;6 y G3: 6;7 a 7;11	Diferencias significativas en SPL ($\chi^2 = 21.98$; $p < .001$) en función del nivel de escritura entre presilábicos y silábicos ($Z = 3.11$; $p = .002$), y entre presilábicos y alfabéticos ($Z = 4.39$; $p < .001$).	Los niños presilábicos presentaron mayor aceptación en SPL mientras que los silábicos y los alfabéticos rechazaron más la pregunta.
	Diferencias significativas en SPL en función de la conciencia autonómica ($\chi^2 = 17.62$; $p < .001$) entre el grupo “sin	Los niños que no hacen ninguna comprensión autonómica presentaron

comprensión autonómica” y el grupo “con comentarios metalingüísticos” ($Z = 2.79$; $p = .005$) y entre el grupo “sin comprensión metalingüística” y el grupo “con comprensión autonómica” ($Z = 3.99$; $p = <.001$).

ANOVAS

No se evidenció interacción estadísticamente significativa entre preguntas de sinonimia y los factores entre grupos (edad, escritura, autonomía).

Diferencias significativas en el efecto principal (preguntas ELM, SPL, DE) en cada factor o variable de agrupación. Y diferencias significativas en los factores entregrupos en valores extremos. Según la escritura ($F = 18.99$; $p <.001$; $\eta^2 = .325$); autonomía ($F = 8.08$; $p <.001$; $\eta^2 = .170$) y la edad ($F = 6.53$; $p = .003$; $\eta^2 = .161$):

En las preguntas de sinonimia, según nivel de escritura y conciencia autonómica, SPL muestra la media más alta siguiendo las preguntas ELM y DE ($M = 3.41, 2.39, 1.79$, respectivamente). Según la edad se repite el mismo patrón, SPL muestra la media más alta siguiendo ELM y DE ($M = 3.53, 2.40, 1.80$, respectivamente).

En las variables de agrupación según el nivel de escritura los niños presilábicos obtuvieron la media más baja ($M = 1.79$) y los alfabéticos la más alta ($M = 3.09$). Según la comprensión autonómica los niños “sin comprensión autonómica” mostraron la media más baja ($M = 1.96$) y los niños con “conciencia autonómica” mostraron la media más alta ($M = 2.94$). Según el grupo de edad los niños pequeños (G1) mostraron la media más baja ($M = 2.17$) y los niños más grandes (G3) mostraron la media más alta ($M = 3.02$).

mayor aceptación en la pregunta SPL que los niños con comprensión autonómica o con comentarios metalingüísticos.

En SPL los niños negaron mayoritariamente que un sinónimo pudiera leerse en la etiqueta escrita del otro par sinónimo. En DE rechazaron que la fotografía del estímulo presentado pudiera tener dos etiquetas escritas

En función de la puntuación total de las preguntas, los niños presilábicos, los más pequeños y aquellos que no demostraron una comprensión autonómica, tendieron a rechazar la pregunta ELM (es lo mismo) y DE (dos etiquetas) y a aceptar SPL (se puede leer). Los niños alfabéticos, los que demostraron conciencia autonómica y los niños mayores tendieron a aceptar ELM y

Objetivos específicos

Establecer perfiles de respuesta en la situación de sinonimia a partir de las justificaciones elaboradas en las preguntas ELM, SPL y DE.

Resultados

Perfil A:

“El nombre 1 y el nombre 2 son el mismo nombre”

Perfil B:

“Si los nombres son diferentes, se trata de dos referentes”

Perfil C:

Aceptación de dos nombres y un único referente

Relación estadísticamente significativa entre la edad y los perfiles de sinonimia ($\chi^2 = 46.013$; $p < .001$).

La mayoría de los niños más pequeños se encuentra en un perfil A. La mayoría de los niños medianos se encuentra en un perfil B y todos los mayores se encuentran en un perfil C .

Relación estadísticamente significativa entre la conciencia autonómica y los perfiles de sinonimia ($\chi^2 = 16.262$; $p = .003$)

La mayoría de los niños que hicieron algún comentario metalingüístico se agruparon en el perfil B y la mayoría de los niños que demostraron comprensión autonómica se agruparon en el perfil C de sinonimia.

Relación estadísticamente significativa entre el nivel de escritura y los perfiles de sinonimia ($\chi^2 = 30.998$; $p < .001$)

La mayoría de los niños silábicos se agruparon en el perfil B y la mayoría de los niños alfabéticos se agrupó en el perfil C.

DE y a rechazar SPL.

Interpretación

Los perfiles caracterizados a partir de las respuestas a las preguntas ELM, SPL y DE obedecen a un patrón evolutivo. El perfil A aglutina a los niños más pequeños que no realizan comentarios metalingüísticos y a los niños presilábicos.

El perfil B aglutina a los niños de mediana edad (5,7 a 6,6) que realizaron comentarios metalingüísticos y con un nivel silábico de escritura.

El perfil C aglutina a los niños más grandes (6,7 a 7,6) con conciencia autonómica y alfabéticos.

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto χ^2 : valor estadístico de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis Z: valor estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney n: número de muestra M: media

Tabla 42. Síntesis de los objetivos y resultados de los estudios empíricos – Estudio 1 – Homonimia

Tarea de homonimia		
Previsiones generales	Se prevén diferenciaciones entre las producciones en la condición oral (CO) y en la condición escrita (CE). Se prevén diferenciaciones a través de recursos gráficos entre las escrituras correspondientes a cada lengua en las producciones de la CE.	
Objetivos específicos	Resultados	Interpretación
Indagar las diferenciaciones entre lo oral y lo escrito en una situación de homonimia interlengua a partir de preguntas de traducción (CO -¿cómo se dice? ¿CE cómo se escribe?) a partir de la presentación de cuatro estímulos.	Los niños ($n = 90$) demostraron conocer los estímulos “foca” y “oso” tanto en CO (62.2% y 54.5% de los niños respectivamente) como en CE (64.4% y 53.3% respectivamente). El estímulo “mosca” fue el menos conocido tanto en CO (23.3% de los niños) como en CE (26.7%).	
Determinar diferencias en función de la edad, del nivel de escritura y de la comprensión autonímica en las preguntas efectuadas.	ANCOVAS y H de Kruskal-Wallis. La covariable nivel de vocabulario resultó estadísticamente significativa en CO ($F = 3.996$; $p = .049$; $\eta^2 = .051$) cuando la variable de agrupación fue la edad. Diferencias significativas según el grupo de edad y las dos preguntas de homonimia: Diferencias estadísticamente significativas en CO ($F = 8.560$; $p < .001$; $\eta^2 = .186$) entre el grupo 1 y el grupo 2 ($p = .003$) y entre el grupo 1 y el grupo 3 ($p < .001$). El grupo 3 obtuvo una media mayor, siguiendo el grupo 2 y el grupo 1. Diferencias estadísticamente significativas en CE ($\chi^2 = 19.906$; $p < .001$) entre el grupo 1 y el grupo 2 ($Z = 3,351$; $p = .001$) y entre el grupo 1 y el grupo 3 ($Z = 4,275$; $p = < .001$).	En la CO se evidenció influencia de la variable vocabulario cuando la variable de agrupación fue la edad. En CO los niños mayores (grupo 3) muestran una tendencia a dar el nombre apropiado en catalán para cada uno de los ítems presentados. En CE los niños de edad intermedia (grupo 2) muestran una mayor tendencia a escribir y a interpretar su producción de manera convencional que los niños más pequeños (grupo 1). Los niños mayores muestran una mayor tendencia a escribir y a interpretar su producción de manera convencional que los niños más pequeños.

Diferencias significativas según el nivel de escritura y las dos preguntas de homonimia:

El efecto del nivel de vocabulario como covariable no resultó estadísticamente significativo en CO.

Diferencias estadísticamente significativas en CO ($F = 27.224$; $p < .001$; $\eta^2 = .388$) entre el nivel presilábico y el nivel silábico ($p = .011$) y entre el nivel presilábico y el alfabético ($p < .001$).

Diferencias estadísticamente significativas en CE ($\chi^2 = 61.051$; $p < .001$). Entre los niños presilábicos y los silábicos ($Z = 3,031$; $p = .002$); entre los presilábicos y los alfabéticos ($Z = 6,593$; $p < .001$), y entre los niños silábicos y alfabéticos ($Z = 5,919$; $p < .001$).

Resultados

Diferencias significativas según la comprensión autonómica y las dos preguntas de homonimia:

El efecto del nivel de vocabulario como covariable no resultó estadísticamente significativo CO.

Diferencias estadísticamente significativas en CO ($F = 4.726$; $p = .011$; $\eta^2 = .100$) entre el grupo de los niños que no hicieron ninguna reflexión metalingüística y aquellos que realizaron comentarios de este tipo ($p = 0.41$). Y entre los niños que no hicieron ninguna reflexión y los que manifestaron comprensión autonómica ($p = .003$).

El vocabulario no influyó en la relación entre las preguntas de homonimia y el nivel de escritura.

En CO los niños presilábicos dieron menos respuestas convencionales que los niños silábicos y alfabéticos. A diferencia de los presilábicos, los niños silábicos y alfabéticos muestran un mayor conocimiento del nombre de los estímulos en catalán.

En CE los niños alfabéticos muestran producciones e interpretaciones más convencionales que los silábicos y presilábicos. Los presilábicos tienen a producir e interpretar sus escrituras de manera “no convencional”.

Interpretación

El vocabulario no influyó en la relación entre las preguntas de homonimia y la comprensión autonómica .

En CO los niños que hacen comentarios metalingüísticos y que evidenciaron comprensión autonómica demuestran mayor conocimiento del nombre en catalán para los estímulos en comparación con los niños que no realizan ninguna reflexión de tipo autonómica.

Diferencias estadísticamente significativas en CE ($F = 8.541$; $p < .001$; $\eta^2 = .011$) entre los niños que no demostraron comprensión autonómica y los que la manifestaron ($p < .001$). Y entre los niños que hicieron comentarios metalingüísticos y aquellos que manifestaron una comprensión autonómica ($p = .005$).

Resultados

ANOVAS

Interacción estadísticamente significativa entre las preguntas de homonimia (CO y CE) y las variables de nivel de escritura ($F = 8.469$; $p < .001$; $\eta^2 = .163$) y de comprensión autonómica ($F = 8.477$; $p < .001$; $\eta^2 = .165$). No hubo interacción con la edad.

Diferencias significativas en el efecto principal (CO y CE) con relación a la variable edad ($F = 29.071$; $p < .001$; $\eta^2 = .277$); al nivel de escritura ($F = 45.877$; $p < .001$; $\eta^2 = .345$) y autonomía ($F = 35.441$; $p < .001$; $\eta^2 = .292$) que muestran mayor conocimiento de los niños en CO que en CE:

Diferencias significativas ($F = 11.383$; $p < .001$; $\eta^2 = .231$) entre grupo de edad 1 y grupo 2; entre el grupo 1 y el grupo 3. Diferencias estadísticamente significativas ($F = 57.436$; $p < .001$; $\eta^2 = .569$) entre los niveles de escritura. Diferencias estadísticamente significativas ($F = 8.477$; $p < .001$; $\eta^2 = .165$) entre los niveles de comprensión autonómica y comentarios metalingüísticos y comprensión autonómica y sin comprensión autonómica.

En CE los niños que evidencian uso y comprensión de la autonomía reflejan un mayor conocimiento en la producción escrita y la interpretación del nombre en catalán que los niños que no evidencian este indicador metalingüístico.

Interpretación

Los resultados reflejan la incidencia significativa del nivel de escritura y la comprensión autonómica en las respuestas de los niños. Las respuestas de los niños a CO y CE no estuvieron determinadas exclusivamente por la edad.

El efecto de interacción entre CO y CE refleja un patrón evolutivo en las respuestas convencionales según el nivel de escritura y según la comprensión autonómica.

En función de una puntuación total de CO y CE, el grupo de los niños más pequeños mostró un menor conocimiento del nombre en catalán que los niños de edades intermedias y que los niños mayores.

Los niños alfabéticos muestran un mayor conocimiento para CO y CE en comparación con los niños silábicos y presilábicos. El grupo de los niños con comprensión autonómica muestra mayor conocimiento de los nombres en catalán.

Objetivos específicos

Describir las producciones no convencionales en las dos condiciones oral y escrita para destacar el tipo de variación que los niños elaboran en sus respuestas (lengua de preferencia, variaciones semánticas, variaciones morfológicas o variaciones fonológicas).

Resultados

En CO diferencias significativas en el estímulo “oso” ($\chi^2 = 87.12$; $g.l.= 4$; $p<.001$) indicaron variaciones semánticas. Diferencias significativas en “lobo” ($\chi^2 = 54.315$; $g.l.= 4$; $p<.001$) indicaron variaciones semánticas. Diferencias significativas en “mosca” ($\chi^2 = 34.55$; $g.l.= 4$; $p<.001$) indicaron variaciones morfológicas. Diferencias significativas en “foca” ($\chi^2 = 123.46$; $g.l.= 4$; $p<.001$) indicaron variaciones fonológicas.

Diferencias significativas para los estímulos “oso” ($\chi^2 = 70.16$; $g.l.= 3$; $p<.001$), “lobo” ($\chi^2 = 66.64$; $g.l.= 3$; $p<.001$) y “foca” ($\chi^2 = 94.50$; $g.l.= 3$; $p<.001$) indicaron el castellano como lengua de preferencia. Diferencias significativas para “mosca” ($\chi^2 = 18.97$; $g.l.= 3$; $p<.001$) indicaron al catalán.

En CE diferencias significativas en “oso” ($\chi^2 = 6,70$; $g.l.= 2$; $p = .035$) indicaron variaciones morfológicas. Diferencias significativas en “lobo” ($\chi^2 = 7,00$; $g.l.= 2$; $p = .030$) indicaron variaciones semánticas. Diferencias significativas en “mosca”

Se evidencia mayor producción en CO que en CE agrupando a los niños según las diferentes variables (edad, escritura y autonomía).

Interpretación

En CO las variaciones para el estímulo “oso” fueron semánticas (“oso panda”, “oso polar”, “Hermano oso”, “panda”); como en el caso de “lobo” (“perro”, “leopardo”, “cachorro”, “oso”).

Las variaciones para el estímulo “mosca” fueron morfológicas (“mosquito”, “mosquillo”, “mosquita”, “mosquilla”). Y para “foca” fueron fonológicas (“foc”, “fova”, “foqui”).

El castellano fue la lengua preferida para dar el nombre en catalán en los estímulos “oso”, “lobo” y “foca” (por ejemplo, “osa”, “osito”, “lobito”, “cachorro”, “perrito”, “foquita”). El catalán para “mosca” (“mosquit”, “mosqueta”, “abella”, “uvella”, “papallona”, “musquit”).

En CE las variaciones para “oso” fueron morfológicas (“ocet”, “osito”). En “lobo” las variaciones fueron semánticas (“perro”, “leopardo”, “cachorro”). En “mosca”

	<p>($\chi^2 = 30,100$; $g.l.= 2$; $p<.001$) indicaron variaciones morfológicas. En “foca” no se presentaron diferencias.</p>	<p>fueron morfológicas (“mosco”, “mosquet”, “mosquito”, “mosquita”, “musqueta”).</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>Comparar las escrituras producidas para cada una de las lenguas en cada uno de los estímulos presentados y establecer diferencias en función si las escrituras eran iguales o diferentes</p> <p>Determinar diferencias en las interpretaciones de las escrituras de los niños para cada lengua.</p>	<p>Resultados</p> <p>Diferencias significativas en la distinción entre escrituras para los estímulos “oso” ($\chi^2 = 46,545$; $g.l.=1$; $p<.001$), “lobo” ($\chi^2 = 50,65$; $g.l.= 1$; $p<.001$) y “mosca” ($\chi^2 = 17,89$; $g.l.= 1$; $p<.001$). En el estímulo “foca” las diferencias no fueron significativas.</p> <p>Diferencias significativas en la interpretación entre escrituras para los estímulos “oso” ($\chi^2 = 58,909$; $g.l.= 1$; $p<.001$), “lobo” ($\chi^2 = 44,69$; $g.l.= 1$; $p<.001$) y “mosca” ($\chi^2 = 8,576$; $g.l.= 1$; $p = .003$). En “foca” ($\chi^2 = 8,909$; $g.l.= 1$; $p=.003$) las escrituras se interpretaron de igual manera.</p> <p>Caso A: El niño prefiere modificar el orden de las letras de su primera producción escrita. Para él “se puede utilizar las mismas letras para escribir en catalán y en castellano el mismo referente aunque difieran en el nombre”.</p> <p>Caso B: el niño realiza una diferenciación gráfica en lo escrito a pesar de que su respuesta en la CO fuera idéntica para catalán y castellano.</p> <p>Caso C: el niño marca una diferencia a partir de lo escrito cuando su producción en CO ha sido idéntica para ambas lenguas.</p> <p>Caso D: el niño produce en la CO idénticos nombres, sin</p>	<p>Interpretación</p> <p>La mayoría de niños realizaron escrituras diferenciadas en el estímulo “mosca”. En “foca” también se encontró un porcentaje importante de niños que realizó diferenciaciones en las escrituras cuando el cambio no era esperado.</p> <p>En CE las escrituras producidas y las interpretaciones en “oso”, “lobo” y “mosca” tanto para castellano como para catalán fueron diferentes.</p> <p>Las diferenciaciones se realizaron básicamente en CE a través de la incorporación y combinación de letras.</p> <p>Los casos configurados muestran las estrategias de diferenciación a través de lo gráfico en escrituras que todavía no son convencionales. Se muestra la influencia de lo escrito en la diferenciación de producciones orales y escrituras idénticas.</p>

embargo, cuando observa que la producción escrita para ambas lenguas es idéntica, introduce cambios gráficos en una de ellas para diferenciar entre las lenguas.

F: prueba de contraste g.l.: grados de libertad p: significación η^2 : medida del tamaño del efecto χ^2 : valor estadístico de la prueba no paramétrica H de Kruskall-Wallis Z: valor estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney n: número de muestra

Tabla 43. *Síntesis de los objetivos y resultados de los estudios empíricos – Estudio 2 – Contrarios*

Estudio 2: Contrarios

Objetivos generales	Describir la producción de contrarios en listas escritas en una secuencia didáctica en la clase de lengua con niños de 5 y 7 años.		
Previsiones generales	Se prevé una alta productividad en las tareas de producción de listas de contrarios a partir de la recuperación del modelo y de nuevos contrarios.		
Objetivos específicos	Resultados	Interpretación	
Describir los listados de contrarios producidos en una secuencia didáctica (SD) en la clase de lengua de educación infantil de cinco años y de segundo de primaria a partir de la presentación de libros ilustrados de contrarios:	La media de las producciones de los niños de 5 años fue de 7,75 pares de contrarios ($DS = 2,09$; $Min=3$; $Max=11$). No se encontró ningún par de contrarios nuevo, todos fueron recuperados del <i>input</i> (15 pares de contrarios).	Las producciones incorporaron de manera importante el <i>input</i> presentado en las SD. Los niños de primaria mostraron una alta incorporación del <i>input</i> como también de contrarios nuevos en sus listados.	
Describir el grado en que los niños recuperan el modelo en sus listados de contrarios.	La media de las producciones de los niños de primaria fue de 49,45 pares ($DS = 6,3$; $Min=40$; $Max=61$). Los niños produjeron una media de 8,27 pares de contrarios nuevos ($DS = 2,24$) valorados a partir del <i>input</i> (50 pares de contrarios).		
Cantidad y tipología de contrarios producidos (caracterización semántica, conceptual y gramatical).	En los listados de los niños de educación infantil los contrarios mayoritariamente producidos fueron de tipo graduable ($Med= 59,82\%$ y $IQR=18,12\%$). En segundo lugar, los de tipo complementario ($Med= 37,5\%$ y $IQR=10,71$).	En las producciones de niños de 5 años entre los contrarios graduables se encontraron: grande/pequeño, alto/bajo, delgado/gordo, frío/caliente. Los de tipo	

Con relación a la categoría gramatical los contrarios mayoritariamente producidos fueron adjetivos (*Med*= 59,82% y *IQR*=20,08%). En segundo lugar, adverbios (*Med*= 29,28% y *IQR* = 17,71 %). Con relación a la dimensión conceptual la cualitativa obtuvo primer lugar (*Med*= 55,05% y *IQR*=15,63%) y en segundo lugar la dimensión espacial (*Med*=27,92% y *IQR* = 17,71%).

En los listados de primaria los contrarios de tipo complementario obtuvieron el primer lugar (*Med*= 45,45% y *IQR* de 4,88%). En segundo lugar, los contrarios de tipo graduable (*Med*= 42% *IQR* = 3,14%).

Con relación a la categoría gramatical, los contrarios mayoritariamente producidos por los niños fueron adjetivos (*Med*=58,82% y *IQR* = 3,18%). Con relación a la dimensión conceptual, los contrarios representan mayoritariamente una dimensión cualitativa (*Med*= 50% y *IQR* = 5,08%). En segundo lugar la dimensión categorial (*Med*=25,45% y *IQR*= 3,45%).

complementario: arriba/abajo, dentro/fuera, blanco/negro, limpio/sucio. Los categorizados como adjetivos: fuerte/débil, nuevo/viejo, lento/rápido. Como adverbios: lejos/cerca, arriba/abajo, delante/detrás.

Entre los contrarios complementarios de los niños de primaria se encontraron: vestido/desnudo, liso/arrugado, amplio/estrecho, vertical/horizontal, largo/corto. Los de tipo graduable: feo/bonito, pesado/ligero, grande/pequeño, contento/triste. Los contrarios categorizados como adjetivos: nervioso/tranquilo, moreno/blanco, crudo/cocido.

DS: desviación estándar M_{ed} : Mediana *IQR*: Amplitud intercuartílica Min: Mínimo Max: Máximo

Tabla 44. Síntesis de los objetivos y resultados de los estudios empíricos – Estudio 3 – Contrarios

Estudio 3: Contrarios		
Objetivos generales	Explorar las diferenciaciones entre oral y escrito en la producción de listas orales y escritas de contrarios antes y después del diseño y desarrollo de secuencias didácticas que incluyeron las relaciones semántico-léxicas de oposición como contenido de aprendizaje en la clase de lengua de niños de 5 y 6 años.	
Previsiones generales	Se prevé una diferenciación en la productividad de listas de contrarios antes y después del desarrollo de la secuencia didáctica (SD) y diferencias en función de condición oral (CO) y condición escrita (CE).	
Objetivos específicos	Resultados	Interpretación
Describir la producción total de contrarios en las listas orales y escritas antes y después de las secuencia didácticas.	Total de contrarios producidos: $f=613$. Los niños de primero de primaria hicieron mayor producción ($f= 342$). La mayoría de producciones fueron contrarios “convencionales” (lexicalizados, experienciales y otras variaciones).	En preescolar hubo mayor producción de contrarios experienciales en la CO antes de la intervención (madre/padre, perro/gato, lluvia/sol). Después de la intervención, se incrementaron los contrarios lexicales (negro/blanco, lejos/cerca, claro/oscuro). En CE, antes de la intervención hay una distribución homogénea entre contrarios lexicales y experienciales. Después de la intervención, mayor producción de contrarios lexicales.
Caracterizar la totalidad de contrarios producidos según la dimensión conceptual a la que hacen referencia.	En preescolar, la mayoría de contrarios producidos en CO y CE antes de la SD fueron nombres (categorías). Después de SD en CO, los contrarios se distribuyeron entre adjetivos (atributos) y adverbios (relaciones). En CE la mayoría se distribuyó entre adjetivos y nombres. En primaria, la mayoría de contrarios en CO y CE antes de SD fueron adjetivos. Después de SD, se distribuyeron entre adjetivos y nombres.	En primaria hubo una mayor producción de contrarios lexicalizados y un aumento de contrarios experienciales después de la intervención. La dimensión conceptual analizada en los contrarios se relacionó directamente con la categoría gramatical de las producciones. Las categorías eran expresadas por nombres, los atributos por

Objetivos específicos

Determinar diferencias en la productividad de los niños en las tareas antes y después de la secuencia didáctica

Resultados

Diferencias significativas ($t = 8.62, g.l. = 24, p < .001$) indican incremento significativo en CO. Antes de SD ($\bar{x} = 2.32; DS = 1.88$) y después de SD ($\bar{x} = 11.24; DS = 5.42$), ($r = .865$).

Diferencia significativa ($F(24, 24) = 8.27, p < .001$) que indica que las producciones de los niños fueron más homogéneas en CO antes de SD que después de SD.

Determinar diferencias en la variabilidad de la producción de las listas tanto para la condición oral como para la condición escrita.

Diferencias significativas ($t = 4.74, g.l. = 24, p < .001$) que indican incremento significativo en CE. Antes de SD ($\bar{x} = 3.32; DS = 2.54$) y después de SD ($\bar{x} = 6.72; DS = 3.18$), ($r = .695$). Se encontró una tendencia más homogénea en la producción antes de SD en CE pero no resultó estadísticamente significativa ($F(24, 24) = 1.56, p = .281$).

Diferencias significativas ($t = 3.01, g.l. = 24, p = .006$) que indican que la CE fue más productiva antes de la SD ($\bar{x} = 3.32; DS = 2.54$) que la CO ($\bar{x} = 2.32; DS = 1.88$), ($r = .523$).

Determinar diferencias en la productividad de los niños entre las dos condiciones oral y escrita

Diferencias significativas ($t = 5.6, g.l. = 24, p < .0001$) que indican que la CO fue más productiva después de la SD ($\bar{x} = 11.24; DS = 5.42$) que la CE ($\bar{x} = 6.72; DS = 3.18$), ($r = .753$).

adjetivos, las acciones por verbos y las relaciones por adverbios.

Interpretación

Los resultados confirman que los niños produjeron más contrarios después de la intervención en la CO.

En la CO la producción de contrarios antes de SD fue baja pero homogénea y después de SD se marcó una variabilidad importante en las producciones.

Los resultados confirman que los niños produjeron más contrarios después de la intervención en la CE. Los niños se conservaron más homogéneos en CE a diferencia de la variabilidad encontrada en CO.

Los resultados muestran que los niños produjeron relativamente menos contrarios en CO que en CE antes de SD. También que produjeron más contrarios en CO que en CE después de SD. La mayor productividad de contrarios después de SD es indicador de un incremento en el vocabulario.

Objetivos específicos	Resultados	Interpretación
<p>Describir si los niños de los dos grupos escolares recuperaban en sus producciones el <i>input</i> ofrecido en la secuencia didáctica</p>	<p>El porcentaje de contrarios nuevos fue estadísticamente superior entre los niños de primaria que entre los niños de preescolar. Tanto en la CO ($Z = 3.98$; $p < .0001$) como en CE ($Z = 2.83$; $p = .0046$).</p>	<p>Los niños de primaria produjeron más contrarios nuevos que los presentados en el <i>input</i>.</p>
<p>Describir de forma cualitativa la evolución de la secuencia didáctica para cada uno de los grupos escolares a partir de la caracterización detallada de las sesiones.</p>	<p>La SD en el caso de P5 presentó dos fases durante siete sesiones de aprendizaje. Fase 1: visualizar textos y describir los materiales; extracción de palabras contrarias y asociación entre imágenes y vocabulario. Fase 2: dictado a la maestra, comentarios metalingüísticos y lectura en voz alta de la maestra para favorecer un análisis más profundo sobre la oposición y la contrariedad.</p> <p>La SD en el caso de primaria presentó dos fases diferenciadas durante las siete sesiones. Fase 1: visualizar textos, extracción y comentarios sobre el vocabulario, y escritura activa (reescrituras y listas). Fase 2: consolidación del vocabulario trabajado en los textos, lectura de listas por parte de los niños, comentarios metalingüísticos más complejos sobre contrarios (¿cómo está? ¿cómo es? ¿qué hace? ¿dónde está?).</p>	<p>En las dos SD las maestras pretendían un mismo propósito: extraer las unidades lingüísticas de oposición de un contexto en uso a un contexto de mención que posibilitara el análisis textual oral y escrito en una disposición paradigmática. Los resultados muestran la síntesis de tareas que permitieron abordar ese propósito mediante la propuesta de aprendizaje de vocabulario en un contexto alfabetizador.</p>

F: prueba de contraste t: valor prueba t g.l.: grados de libertad p: significación r: medida del tamaño del efecto χ^2 : valor estadístico de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis Z: valor estadístico de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. f: frecuencia n: número de muestra DS = desviación estándar

Capítulo 5: Discusión y conclusiones

Los resultados empíricos de esta tesis doctoral ofrecen evidencia del aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas cuando se aprende a leer y a escribir, y aportan información sobre la diferenciación de estas relaciones cuando se considera la modalidad oral y escrita del lenguaje. En concreto, nuestra tesis defiende que el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas de sinonimia, homonimia y antonimia ocurre con particularidades específicas en lo escrito. Así, la cuestión central sobre esta hipótesis es: ¿en qué consiste la especificidad que aporta lo escrito en este aprendizaje? Esta cuestión es abordada a partir de la realización de los estudios empíricos y de los análisis efectuados a la luz de las líneas teóricas desarrolladas en los primeros capítulos de la tesis. En este apartado de discusión pretendemos ofrecer argumentos y explicaciones sobre los resultados en cada uno de los estudios en relación con la anterior pregunta y con nuestras predicciones. También indicaremos algunas preguntas que quedaron por resolver y las que se derivaron de nuestros hallazgos, haciendo énfasis en las limitaciones del trabajo y en la consolidación de nuevos trabajos que puedan seguir indagando en esta dirección.

La previsión principal que se realizó en los tres estudios empíricos fue la clara **diferenciación entre lo oral y lo escrito**, asumiendo que las unidades léxicas en ambas modalidades guardan una interdependencia, aunque no una equivalencia biunívoca de correspondencia (tal y como proponen varios autores, como Blanche-Benveniste, 2002; Ferreiro, 1991, 2002a; Linell, 2011; Love, 2004; Teberosky, 2000). Esta previsión pudo ser observada en nuestra propuesta metodológica al incluir lo escrito como condición en las tareas de sinonimia, homonimia y contrarios. En el caso

de sinonimia, los niños manipulaban e interpretaban etiquetas escritas y en las otras dos situaciones se plantearon actividades de escritura de parejas de palabras en el caso de homonimia y de listas de contrarios en el caso de los contrarios. Otra de las previsiones que asumimos consistía en que los niños serían **productivos en la escritura de listas de palabras** en situaciones de aprendizaje que tuvieran en cuenta los procesos de continuidad y discontinuidad entre el aprendizaje del lenguaje y el proceso de conceptualización del lenguaje escrito. Para concretar esta previsión contemplamos el desarrollo de la escritura como variable de agrupación de los niños participantes.

Desde una vertiente teórica la hipótesis general sobre **la influencia de lo escrito** en el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas reposa en la actividad metalingüística que despliega lo escrito y su papel en el incremento de la masa crítica de vocabulario y en la reorganización léxica. De esta manera, los análisis de los resultados planteados nos permitieron describir el tipo de influencias y algunas condiciones de las situaciones de enseñanza que promueven el avance conjunto del aprendizaje de lo escrito y de las relaciones semántico-léxicas. Con ello, hemos podido abordar el objetivo general de la tesis en tanto que hemos examinado las influencias de lo escrito en un momento inicial de aprendizaje de la actividad de escribir y de leer que coincide con el incremento y reorganización del léxico.

En la presente discusión introduciremos comentarios sobre los principales hallazgos y ofreceremos algunas explicaciones basándonos en los principios epistemológicos desarrollados en los capítulos de la sección teórica. En primer lugar, realizaremos comentarios generales con relación a los tres estudios presentados; y a continuación ofreceremos comentarios específicos para cada una de las relaciones

semántico-léxicas estudiadas.

Como hemos comentado en los capítulos iniciales, la presente tesis doctoral se inscribe desde el punto de vista conceptual y metodológico en la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar y en algunos de los principios de la lingüística cognitiva. Partimos de la idea de que el niño es constructor de conocimiento y que sus propias aportaciones le permiten consolidar su competencia lingüística. Es así como los aspectos empíricos de este trabajo provienen de una mirada émica hacia los participantes que refleja las elaboraciones y los propios productos tanto orales como en escritos de los sujetos entrevistados. De hecho, la información que hemos analizado recoge las elaboraciones propias de los niños y niñas participantes y no simplemente unas respuestas evaluadas desde una estructura fija y convencional del sistema de lengua. Así es como las explicaciones e interpretaciones de dicha información reposan tanto en una perspectiva psicogenética y constructivista del aprendizaje como también en los enfoques contemporáneos de la lingüística cognitiva que se interesan por el estudio del significado (entre ellos, Croft y Cruse, 2008; Cuenca y Hilferty, 1999; Geeraerts, 2002, 2010; Hilferty, 2003; Paradis, 2012; Valenzuela *et al.*, 2012). Estos enfoques subrayan la preponderancia de la actividad interna del sujeto en un contexto situado de interacción y de aprendizaje. Nuestra aportación principal en este sentido es que los estudios han revelado información sobre cómo el niño retoma la información lingüística circundante en las situaciones empíricas y cómo las transforma en producciones orales y escritas a partir de sus propias elaboraciones internas. Creemos que los resultados de nuestros estudios revelan información sobre la significación de las relaciones semántico-léxicas y a partir de un entorno que le permitía una reflexión sobre el lenguaje (ya

fuera en una entrevista clínica o en una secuencia didáctica) en sus dos modalidades. Tal y como Nelson (1988) sugirió, hemos constatado que el avance en la consideración, comprensión y uso de las relaciones léxicas se da por el despliegue de una estrecha relación entre palabras y conceptos puestos en una escena en que el niño ha de elaborar sus propias hipótesis y productos. En los estudios empíricos, hemos concretado dicha escena a partir de la introducción de lo escrito cuando consideramos lo escrito en las preguntas de comprensión sobre las relaciones y cuando concebimos el propio conocimiento del niño sobre la escritura.

Los estudios empíricos llevados a cabo en esta tesis pretendían subrayar en su concreción metodológica los aspectos que han sido señalados como fundamentales en el aprendizaje del léxico. De manera específica buscamos integrar aspectos tanto cualitativos como cuantitativos en este aprendizaje. Cualitativamente, con la consideración de las relaciones semántico-léxicas, intentamos ahondar en el fenómeno de la reorganización léxica puesto que ha sido señalado en el desarrollo del lenguaje como un fenómeno que indica el incremento de la complejidad del sistema semántico. El planteamiento de los estudios de la segunda fase empírica intentaron señalar la importancia de este fenómeno, considerando situaciones de enseñanza interrelacionadas con el aprendizaje de lo escrito. Las tareas encadenadas con seguridad promovieron los avances en la reflexión sobre las relaciones semánticas de la lengua. Como se apuntó en el capítulo 3 la reorganización marca un cambio en la complejidad del sistema semántico y se concreta en el incremento en la diversidad, densidad y complejidad léxicas y el desarrollo interrelacionado de conceptos semánticos, clases semánticas, sinónimos, homónimos y antónimos (Shiel *et. al.*, 2012 p. 107). Esta aportación teórica sostiene la importancia de presentar al niño este

tipo de experiencias que conjugan su competencia lingüística y la conceptualización del mundo. Nosotros hemos asegurado con el planteamiento metodológico de nuestros estudios empíricos actividades de exploración (primera fase – estudio 1) y de aprendizaje (segunda fase – estudios 2 y 3) que comprendieron la reflexión sobre la relación entre lo oral y lo escrito. De manera específica ahondamos en el aumento y organización del vocabulario, el proceso de trabajo paradigmático y la diferenciación entre lo sintagmático y lo paradigmático (Cronin, 2002) y su vinculación con el aprendizaje de lo escrito (en la línea de lo sugerido por Cronin *et al.*, 1986).

Hemos constatado que la consideración de lo escrito deviene un contexto propicio para la continuidad de la adquisición del léxico. Las situaciones dirigidas a pensar y construir el sistema de la lengua escrita pueden considerarse como el marco para avanzar en la reorganización léxica y en los procesos de categorización, conceptualización y reflexión metalingüística tal como han apuntado Olson (1998, 2001) y Homer (2000, 2004). Por otra parte, demostramos la diferenciación entre la modalidad oral y escrita del lenguaje en las tareas de los tres estudios empíricos abogando por una explicación centrada en la materialidad y la permanencia de lo escrito. Estos rasgos, fueron expuestos por Olson (1998, 2001) cuando introdujo “el efecto estabilizante” de lo escrito para señalar un nivel mayor de reflexión metalingüística a partir de las características del sistema. De hecho, en nuestros estudios en las tareas de sinonimia y homonimia, lo escrito actúo como una entidad que provocaba un razonamiento explícito en el niño sobre el significado. Siguiendo a Homer (2004) y Love (2004) ese efecto de lo escrito se debe a que provee al niño de una forma fija y le permite así tener, al mismo tiempo, las propiedades de un objeto y de un símbolo. Por ejemplo, nuestros resultados revelan que los niños en su mayoría

rechazan la equivalencia entre sinónimos cuando la condición supone la presentación de etiquetas escritas. En el caso de los homónimos, los niños y las niñas estudiados fueron menos productivos en la condición escrita; y en el estudio de contrarios tendieron a dar menos contrarios en las tareas de listas escritas. En cada estudio, la explicación puede argumentarse atendiendo a diferentes factores, sin embargo, en términos generales constatamos un tipo de “restricción” cuando la condición experimental considera lo escrito.

Esta restricción nos recuerda los principios cognitivos que han sido propuestos como básicos en el aprendizaje inicial del significado como el principio de correspondencia *uno-a-uno* de Slobin (1973, 1977) y la mutua exclusividad de Markman y Wachtel (1988). Sin pretender equiparar estos principios a las situaciones estudiadas, sí podemos inferir que cuando consideramos la modalidad escrita en el aprendizaje o en la reorganización del léxico lo escrito ejerce una influencia de restricción sobre las conceptualizaciones de los aprendices. Constatamos que un principio de restricción se activaría cuando se tiene que considerar una escritura diferente para cada lengua, o cuando se ha de considerar varios ejemplares de escritura para designar un referente. Sin embargo, una explicación de tipo socio-pragmático (Carpenter, 1998 citado por Hollich et al, 2012; y Tomasello, 2003) daría también cuenta de esas restricciones: lo escrito activa la comparación entre los nombres y su relación con los referentes provocando que los niños recurran a justificaciones que den cuenta de las diferencias (entre dos lenguas, o entre dos nombres en relación con la unicidad del referente). Estas justificaciones apelan a diferencias de tipo geográfico, de tipo lingüístico o de normativa escolar y social. De hecho, según los autores de la orientación socio-pragmática, la influencia social

ayuda a resolver la ambigüedad en el proceso de determinación de una relación entre nombre y referente. Tal y como Hollich *et al.*, (2012) lo han propuesto, las explicaciones de la adquisición del léxico requieren considerar unos niveles interrelacionados entre los modelos cognitivistas y los socio-pragmáticos. Asimismo, cuando consideramos lo escrito en esta adquisición, las explicaciones deben ahondar en varias direcciones.

La diferenciación entre lo oral y lo escrito debe explicarse no desde una concepción de lo escrito como “código”, sino desde una posición que plantee la interdependencia entre las dos modalidades (Blanche-Benveniste, 1986, 1998, 2002; Ferreiro 2002; Linell, 1982; Olson, 1998; Teberosky, 1992) y al mismo tiempo considere las formas de organización diferenciales entre lo oral y lo escrito. Como ya hemos dicho, en el estudio de sinonimia por ejemplo, las respuestas variaron según fuera la condición: condición oral (ELM) y en la condición escrita (DE). En el estudio de la homonimia las respuestas a *cómo se dice* (CO) y a *cómo se escribe* (CE) también variaron. Asimismo, las producciones de contrarios en las dos condiciones, oral y escrita, también fueron diferentes. En todos estos casos presenciamos que no hay una correspondencia biunívoca entre cada una de las producciones escritas y las orales, es decir, respuestas idénticas para las preguntas que se basaban en una diferenciación entre oral y escrito.

Considerando el nivel de conceptualización de la escritura por parte de los niños participantes en estos estudios, los resultados parecieran indicar una coincidencia con las explicaciones de Homer y Olson (1999) y las de Ferreiro y Vernon (1992): en ambas investigaciones se encontró que los niños reflexionaban al comparar dos palabras durante la alfabetización. Como se ha visto, en la tarea de

sinonimia los niños aceptaban la conciencia de los nombres en el momento evolutivo que habían alcanzado un nivel alfabético de escritura. En la tarea de homonimia también los niños de nivel alfabético fueron los que dieron el nombre convencional en catalán.

La anterior coincidencia con las explicaciones de Homer y Olson (1999) y Ferreiro y Vernon (1999) deben completarse, desde nuestro punto de vista, con la explicación de la función autonímica aportada por Rey-Debove (1997b). La autonimia refiere a la concepción del signo lingüístico como nombre en sí mismo y no sólo como significado relacionado con un referente. La situación de escritura, su materialidad, provoca que el niño piense en término de nombre y no solo en término de referencia. En nuestros resultados se demuestra ese efecto indirecto cuando los niños aceptan las preguntas de equivalencia en la tarea de sinonimia. Asimismo en la tarea de homonimia los niños que demostraban conciencia autonímica les facilitaba entender la pregunta de traducción y ofrecer una alternativa similar al primer estímulo. Es evidente que la escritura favorece este tipo de reflexión, por ejemplo cuando se habla de ortografía *¿'abuela' se escribe con ve o con be?*, los niños asumen que preguntan por la palabra y no por la persona a la que el nombre se refiere.

A manera de conclusión, podemos indicar que los análisis efectuados en los tres estudios empíricos destacan ciertos aspectos de manera transversal: a) la diferenciación entre las modalidades oral y escrita del lenguaje cuando se abordaron las relaciones semántico-léxicas; b) la restricción que impone lo escrito para aceptar la convencionalidad debido a la reflexión metalingüística en las situaciones estudiadas; y c) el valor de lo escrito como escenario para el aprendizaje del léxico y como apoyo de la reorganización léxica. Estos tres aspectos demuestran el hallazgo

empírico general de que “lo escrito permite visualizar las relaciones”.

A continuación, detallaremos algunos argumentos relacionados con los resultados concretos en cada uno de los estudios par acabar con las aportaciones y limitaciones de los estudios.

5.1. Estudio 1 – La situación de la sinonimia dialectal y la homonimia interlengua

Como hemos comentado en la sesión empírica, el estudio de sinonimia y homonimia se inspirado en parte en los hallazgos de Doherty y Perner, (1998) y de Doherty (2000). Asimismo, en este estudio seguimos algunas aportaciones de (Apperly y Robinson, 2002) quienes hicieron sus experimentos sobre la manipulación de etiquetas escritas de niños de 5 años replicando el estudio de Doherty y Perner (1998). En comparación con sus resultados, en nuestro estudio aportamos una relación entre el nivel de comprensión autonímica (Rey-Debove, 1997b) y la aceptación de la equivalencia en la tarea de sinonimia y de traducción en la de homonimia. Este hallazgo nos muestra cierta relación con los estudios de Doherty y Perner (1998) con relación a la necesidad de conciencia metalingüística para aceptar la sinonimia hacia los 4 años. Sin embargo, como hemos visto, nuestros hallazgos señalan edades más tardías. En nuestra tarea de sinonimia los niños entre los 4;3 y 5;6 años no aceptan la equivalencia de los términos en la pregunta ELM (condición oral) ni en DE (condición escrita). En su mayoría, los niños mayores (6;7 a 7;11) son los que aceptan la equivalencia. Con relación a los resultados de Apperly y Robinson (2002) demostramos que el grupo de los niños entre 4;3 a 5;6 aceptan la pregunta SPL (condición escrita) en la que se indaga si es posible leer en una misma etiqueta dos nombres diferentes. Este resultado contrastó con las interpretaciones de esos autores

puesto que no consideran el aspecto evolutivo de la escritura. En concreto, Apperly y Robinson concluyeron que el niño a los cinco años no tiene la competencia metalingüística para abordar las representaciones de la escritura puesto que fallaba en atribuir una etiqueta escrita a un referente de forma adecuada cuando todavía no sabía leer de manera convencional. Nuestros resultados coinciden más con la propuesta de Doherty y Perner (1998), aunque en nuestro estudio los niños rechazaron la equivalencia cuando se presentaba un contexto escrito. Asimismo los resultados contrastan con los argumentos Apperly y Robinson (2002) puesto que al considerar una perspectiva constructivista de la escritura, sabemos que los niños pueden aceptar la pregunta SPL o rechazar la pregunta DE, porque para ellos una etiqueta escrita representa el nombre de la cosa. Apperly y Robinson hicieron corresponder la palabra conceptual con la palabra gráfica, manteniendo una concepción del lenguaje escrito como código del habla. Estos autores no tuvieron en cuenta la conceptualización de la palabra escrita para los niños en proceso de alfabetización como “nombre de la cosa” (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 2002b). Según estas autoras, es, hacia los 4 y 5 años, como en la conceptualización infantil que “palabra” corresponde a *palabra-nombre* en su búsqueda de una unidad de sentido.

Siguiendo con los hallazgos sobre la conciencia autonímica, que Rey-Debove describió y que está relacionada con la evolución en el aprendizaje de lo escrito, fue evidente que los niños de nivel alfabético fueron los que manifestaron esta comprensión. Recordemos que esta capacidad supone tratar el “nombre” como una entidad lingüística (“*coche*” es el nombre de “*coche*”, dicen en una respuesta metalingüística). Este hallazgo en el que el grupo de niños de nivel alfabético manifiesta una conciencia autonímica muestra relación con los argumentos de Homer

y Osion (1999) y de Ferreiro y Vernon (1999) cuando sugieren que la conciencia para comparar dos palabras está promovida por el conocimiento convencional de lo escrito. En esta línea, Homer y Hayward (2008) y Love (2004) también discuten sobre cómo lo escrito provee al niño una forma permanente que le permite comparar las propiedades del objeto y del símbolo del objeto al mismo tiempo. Hemos comprobado, a la luz de estas aportaciones, que en el caso de la pregunta DE la presencia de etiquetas (por ejemplo [COCHE] y [CARRO] para un mismo referente) permite a los niños alfabéticos establecer un contraste y una constatación de su conocimiento lingüístico (son de hecho, dos nombres para un mismo referente).

Sin embargo este proceso es complejo y transita por una evolución de argumentaciones en el que tienen lugar aspectos centrados en la relación entre el referente y el nombre, entre la adecuación de dos nombres distintos, lo normativo escolar y social (por ejemplo, *Jerónimo* de 7 años nos dijo “*Si está en Barcelona no, porque no saben que es ‘papa’* (‘patata’ en castellano peninsular), *y te pueden preguntar ¿qué es eso de ‘papa’?*) y lo geográfico (*Flor* de 5 años “*Carro y coche no se puede decir aquí, allá en Santo Domingo sí*”). Incluso, como hemos mencionado en el apartado anterior, lo escrito también funciona como forma de restricción en la aceptación (por ejemplo, *Joel* de 5 años nos dijo “*No son iguales las dos* (refiriéndose a patata y papa en la pregunta ELM... *las letras no son iguales*”). En este ejemplo vemos como lo escrito fue tenido en cuenta como una restricción formal para no aceptar dos nombres para un mismo referente. Este razonamiento se presentó en perfiles en los que la aceptación era oscilante (básicamente niños que están consolidando su comprensión metalingüística y que están en nivel silábico de construcción del sistema de escritura).

En términos generales, los análisis de la aceptación de la equivalencia en las preguntas ELM y DE, muestran que los niños no aceptan fácilmente formas lingüísticas diferentes para un mismo significado en esta situación dialectal. En parte, esos resultados guardan relación con lo declarado por Climent y Mateu (2011) y Valenzuela *et al.*, (2012) porque para la semántica cognitiva no hay una sinonimia absoluta en el uso del lenguaje. Para los autores cada forma supone un cambio conceptual. Los niños entrevistados exhiben justificaciones en este sentido: diferencias ya sea en el referente, en lo escrito, en el uso o en la consideración de lo geográfico. Para los autores "siempre van a darse diferencias entre los posibles candidatos a compartir significado" (Climent y Mateu, 2011, p.66).

Sin embargo, los perfiles configurados a partir de la entrevista de sinonimia dejan ver que las justificaciones de los niños van progresando en la aceptación de la equivalencia de manera evolutiva. Los hallazgos abogan por mantener una visión parcial de la sinonimia en tanto que la aceptación por parte del niño no puede considerarse como un todo a partir de preguntas de uso o sólo desde lo oral. Más bien, los resultados dejan ver que la consideración de la relación de esta situación dialectal es relativa y progresiva si se considera el contexto de lo escrito. Con estos hallazgos nos acercamos a algunos argumentos de la lingüística cognitiva y de la psicología cultural del desarrollo en los que no se asume una igualdad exclusiva entre los significados sino una sinonimia parcial (Nelson,1988; Tomasello, 2000; Croft y Cruse, 2008; Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano y Hilferty, 2012).

Como se vio en la sección empírica, las justificaciones de los niños que aceptaban la sinonimia en las preguntas ELM y DE recurrían a la hiperonimia en sus

explicaciones para dicha aceptación. Esta relación taxonómica fue estudiada previamente y se expuso como una situación preponderante en la conceptualización y en la generalización del lenguaje (Nelson, 1988; Portilla y Teberosky, 2010; Teberosky, 2011). Este hallazgo subraya la importancia de la enseñanza de estas relaciones de manera que los niños puedan experimentar el aprendizaje del léxico a la manera de un juego de construcción de categorías más que como una lista de palabras como defendió Reboul-Touré (2007). Por su parte Martin (1992, citado en Painter, 1999) también interpreta la sinonimia en relación con una relación superordinal que se define a partir de un enunciado “*es un*”... (por ejemplo en nuestra tarea de sinonimia “*un coche es un carro*”). Desde esta consideración, siguiendo a Painter (1999), la sinonimia supone un caso de co-hiponimia donde el niño pone en relación varios ejemplares. En nuestra tarea, la situación de sinonimia geográfica o dialectal fue una situación propicia para valorar este tipo de conceptualizaciones y para observar cómo se definen a partir de lo escrito. Este tipo de razonamientos lo observamos en los casos agrupados en el perfil C de sinonimia en el que las justificaciones de los niños muestran un acuerdo en la aceptación de la equivalencia entre las unidades léxicas presentadas. Su razonamiento demuestra una consideración de la unicidad del referente y una distinción entre los nombres para aceptar su equivalencia (por ejemplo en el caso “*si, porque plátano y banano son el mismo alimento*”). Como se vio en los resultados, este perfil aglutinó aquellos casos que mostraron una comprensión autonímica sobre el nombre y un nivel de conceptualización sobre lo escrito alfabético.

En los presupuestos de Nelson (1988), el estudio de la sinonimia requiere considerar la base de la relación más que el uso de los dos términos. A partir de este

planteamiento, creemos que los resultados reflejados en nuestra tarea de sinonimia permiten establecer diferenciaciones claras entre lo oral y lo escrito, y ofrecer nueva información en la comprensión de esta relación puesto que las preguntas no consideraron su uso explícito. Las preguntas ELM, SPL y DE activaron la reflexión sobre la equivalencia de los dos términos. En la pregunta DE una de las etiquetas puede estar funcionando como el prototipo preferido por el niño para nombrar el referente. Recordemos que en la teoría de la estructura categorial (Rosch *et al.*, 1976) esto sucede en la adquisición cuando los hablantes priorizan una entrada para significar. Creemos que es a partir de ese prototipo que el niño contrastará progresivamente otro posible ejemplar.

A partir de los resultados de sinonimia pudimos establecer las representaciones que los niños elaboran sobre los dos términos relacionados, sus hipótesis sobre el dialectalismo, la funcionalidad lingüística y su propia experiencia social con las variaciones del castellano. Esto va en la línea de lo defendido por Cifuentes (2012) en el sentido que los conceptos lingüísticos que pretendíamos estudiar son una parte de los conceptos posibles de la mente del hablante. Olson (1996, 1998, 2001, 2013) refirió que lo escrito tiene que ver con el lenguaje más que con el propio mundo de ideas. Esto es por lo que creemos que los niños en la tarea de sinonimia no aceptan fácilmente la equivalencia de los términos en oral y con menos frecuencia en escrito. Pareciera que la presencia de lo escrito les lleva a considerar las relaciones semántico-léxicas más allá de aceptar las etiquetas por un acto referencial. Las justificaciones de los niños, la configuración de perfiles de razonamiento, nos hacen ver cómo lo escrito comporta un carácter metalingüístico.

A partir de los resultados y análisis en la situación de homonimia se confirma la idea de que hay una tendencia a evitar la ambigüedad en estas situaciones tal y como reportó Blanche-Benveniste, y Chervel (1969) y Teberosky (1982). En esta tarea se encontraron casos en los que los niños diferenciaban sus escrituras porque coincidían entre lenguas. Este hallazgo se dio en su mayoría en los niños que todavía no escriben de manera convencional y plantearon la necesidad de diferenciar cada una de las lenguas a partir de recursos gráficos, principalmente la combinación y omisión de letras. También se presentaron casos de niños de nivel alfabético. Estos hallazgos van en la línea de las aportaciones de Blanche-Benveniste y Chervel (1976), quienes señalaron el principio de diferenciación gráfica a través de la ortografía para disuadir los casos de ambigüedad que comportan los homónimos.

En cuanto a la consideración de la forma y el significado, Beveridge y Marsh (1991) demostraron que, en una situación cotidiana de homonimia, el hablante extrae el significado a partir del contexto particular y nunca considerando la forma en sí misma y de manera aislada. En nuestro caso, el niño considera un sólo referente con dos formas lingüísticas porque se trata de una situación de interlengua. Al ser una demanda de traducción el niño llega a considerar las formas de manera especial, tanto en lo oral como en lo escrito, para cada lengua. Por lo tanto su razonamiento oscila entre esos elementos. Lo que resultó más interesante fueron los cambios que se produjeron cuando el niño tenía a disposición las realizaciones escritas para ambas lenguas. De esta manera, nuestros resultados van en la línea de lo revelado en el estudio de Vaca (1998) y de Teberosky (1999) en la que se evidenciaron diferenciaciones gráficas entre escrituras idénticas. Los autores reportaron principalmente diferencias gráficas y cambios de combinación e introducción de

letras. En nuestros resultados se demostraron algunas diferenciaciones similares cuando los nombres de animales coincidían en las dos lenguas. La homonimia interlengua provee de una situación natural y cotidiana en la que el niño contrasta dos formas, y de manera contundente cuando se introduce la condición escrita.

En este estudio se ha partido de una situación natural de conversación sobre ocurrencias de ambigüedad entre lenguas a través de un requerimiento típico de traducción al que los niños se ven expuestos claramente en un contexto bilingüe: dos palabras que en principio deberían ser diferentes para cada lengua coinciden. En este sentido, los resultados pueden ser considerados teniendo en cuenta los efectos de situaciones de interacción genuinas. Como se vio, la aceptación en lo oral mejoró en función de la evolución en la conceptualización de los niveles de escritura. Sin embargo, incluso en el nivel alfabético, los niños efectuaron diferenciaciones tanto en lo oral como en lo escrito coincidiendo como hemos dicho anteriormente con la información proveniente de los estudios de Vaca (1998) y Teberosky (1999). En ningún caso, durante la entrevista, los niños decían ignorar el nombre en catalán, sino que ensayaban producciones con modificación morfológicas a partir del nombre en castellano. O bien proponían nombres que no respondían a una estricta traducción del estímulo. En otros casos los niños cambiaban la producción oral recurriendo a modificaciones morfológicas o léxicas a nivel oral.

Una de las conclusiones a destacar es que las preguntas sobre forma y significado en esta tarea implican una actividad metalingüística en la que los niños identifican como iguales dos formas sonoras o gráficas, hasta que ensayan modificaciones para diferenciar las formas. El aprendizaje de lo escrito influye en estas actividades pero dicha influencia no es directa. Queremos destacar, en este

sentido, una segunda conclusión. La representación sobre lo escrito que desarrollan los niños va más allá de la estricta correspondencia fonográfica; responde más a un ideal de que cada lengua tenga su propia escritura. Es evidente, por tanto, que lo escrito ejerce una influencia sobre la reflexión sobre lo oral tanto en la actividad metalingüística cuanto en la representación de cómo deberían ser los nombres y sus relaciones entre forma y significado. Estos resultados sugieren la relevancia de considerar la escritura en los estudios psicolingüísticos con niños preescolares.

5.2. Estudios 2 y 3 – La situación de los contrarios en el aula de clase

Los resultados de los estudios de contrarios difirieron en su naturaleza con relación a los hallazgos en los estudios de sinonimia y homonimia por lo que se concibieron en un entorno educativo escolar. En primer lugar, los resultados de estos estudios demostraron lo que los autores han declarado sobre esta relación semántica: su conceptualización es muy intuitiva (Croft y Cruse, 2008; Paradis y Willners, 2001; Paradis, Willners y Jones, 2009) y, por ende, facilita la productividad de listas de contrarios en la modalidad oral y escrita del lenguaje. Se demostró una alta productividad y con ello la constatación de la previsión de que los contrarios son una “unidad escribible” activa. En algunos de los casos estudiados en el Estudio 3 corroboramos que los niños espontáneamente escribirán listas cuando se les pedía escribir contrarios, sin que se les pidiera explícitamente realizar un formato de lista. Este hecho, que verificó la tendencia en organización paradigmática de esta relación semántico-léxica, recuerda la función de organización de los contrarios señalada por los estudios previos de Murphy (2003, 2006) y Jones y Murphy (2005).

Lo que se pretendió en estos estudios fue promover el aprendizaje no sólo de

palabras aisladas, sino promover el aprendizaje y la reflexión sobre el conjunto de palabras relacionadas, tal y como propuso Crystal (1986). Los niños realizaron listas de palabras, aislándolas de su contexto en uso. Las tareas de la secuencia didáctica permitieron que el niño pudiera realizar diferentes operaciones desde ese contexto en uso que le ayudaba a conceptualizar el mundo. Así, las primeras tareas eran de visualización y de extracción del léxico clave. En estos estudios se pretendía poner en juego el fenómeno del contraste léxico para promover la conceptualización y a la vez el aprendizaje de lo escrito, especialmente considerando la categorización. Como aseguró Clark (1993) el contraste ayuda al niño a entender el uso de las palabras y su contenido. Siguiendo esta línea, en estos estudios consideramos al aprendizaje del léxico desde una perspectiva integradora (en red) como uno de los requisitos para el desarrollo del lenguaje y el favorecimiento del aprendizaje de lo escrito (tal y como Bates y Goodman, 1997 y Tomasello, 2003 expusieron). La propuesta didáctica en los dos estudios consideró aspectos desde una perspectiva cognitiva y también socio-pragmática. Asimismo, se consideraron criterios de selección acordes con principios de enseñanza y psicolinguísticos: por una parte, se consideró de forma especial el input o material de aprendizaje que se utilizó (Rose, 2012); por otra parte, la cantidad de léxico trabajado (Huttenlocher *et al.*, 1991) y su calidad (Pan *et al.*, 2005); como también la presencia de vocabulario sofisticado y descontextualizado (Weizman y Snow, 2001).

Fue así como a partir de estos criterios en el planteamiento de las situaciones didácticas seguimos las afirmaciones de Kagan (1984) en el sentido de que los niños no tienen que ser enseñados explícitamente sobre los contrarios. De forma adicional consideramos las aportaciones de Clark (1972), Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988)

y Clark, Carpenter y Deutsch (1995) con relación a la habilidad de los niños de 4 y 5 años para decir contrarios. En nuestra propuesta didáctica los niños activaban su repertorio de contrarios tanto en oral como en escrito a partir de un modelo o *input* y a partir de la visualización del material y se promovía una actividad metalingüística que integraba tareas orales y escritas para establecer la extracción, la clasificación y la organización de las unidades léxicas analizadas. De manera adicional, siguiendo las evidencias de Jones (2002), Jones y Murphy (2005) y Murphy y Jones (2008), que señalaron la importancia de los contrarios en el *input* del lenguaje de los adultos dirigido a los niños, en nuestro estudio hemos seleccionado los materiales utilizados en las secuencias didácticas (libros de literatura infantil y material gráfico e ilustrado) y analizado previamente el discurso pedagógico de los docentes.

Los análisis de estos estudios permitieron estudiar la productividad de listas de contrarios confirmando las afirmaciones de Shpresa (2014) en cuanto que el aprendizaje de contrarios se facilita al hacerlo en términos de oposición. Como se anticipó, la dicotomía de los contrarios descrita por Lyons orienta a procesos complejos de conceptualización y al cambio paradigmático. De hecho, como hemos visto, los niños a los 5 años están preparados para dar respuestas de tipo paradigmático (Nelson, 1977). Nuestra propuesta didáctica atendía a ese hito y a los hallazgos de Cronin (2002) sobre la relación entre el nivel de lectura y las respuestas paradigmáticas de los niños. Nuestros resultados van en la línea de los argumentos de Cronin (2012) en cuanto que el aprendizaje de la lectura y escritura promueven ese cambio lingüístico y conceptual. Nosotros hemos encontrado que tanto en la condición oral como en la condición escrita las producciones aumentaron (en el estudio 3) y que esta producción posiblemente incidió en el avance del aprendizaje de

lo escrito. A nivel semántico pudimos constatar que los niños analizaban las diferencias entre dos pares de contrarios a partir de una dimensión conceptual (por ejemplo, largo/corto a través de reflexionar sobre la longitud). Un aspecto relevante es que a partir de la concreción de las listas escritas se abordó la oposición a partir de una descontextualización de las unidades en uso (es decir, dentro de los enunciados y los textos de literatura infantil) hacia una distribución paradigmática.

Como en trabajos anteriores hemos constatado a través de los resultados de estos estudios que los contrarios conforman una unidad de lo *escribible* para el niño puesto que los ítems constituyen unidades aislables en el discurso y pueden dar lugar a una representación aislada para el niño (Reichler-Béguélin, 1990). Estos ítems léxicos de contrarios están situados en **una posición paralela y recíproca** que invita a un acto de comparación, lo que aumenta la atención sobre sí mismos (en el eje paradigmático, más que los elementos no relacionados y situados en un patrón lineal sintagmático, según ya había observado Jakobson, 1975). De la misma forma, los resultados confirman que los contrarios son precozmente comprendidos y usados por los niños (tal y como sugirieron Blanche-Benveniste y Ferreiro, 1988; Clark, 1993; Landau y Gleitman, 1985; Murphy y Jones, 2008). La consideración de los contrarios como “primitivos cognitivos” (Cruse, 1986) sugieren su potencial en las actividades de aprendizaje del lenguaje tal y como hemos constatado en el análisis de las secuencias didácticas de nuestros estudios. Asimismo constatamos que los contrarios forman parte de las relaciones paradigmáticas y expresan el cambio de atención de lo sintagmático hacia lo paradigmático (Cronin, 2002; Murphy y Jones, 2008; Nelson, 1977) y forman parte de una actividad prototípica de lo escrito, la escritura de listas (Sepúlveda y Teberosky, 2008).

Siguiendo estas consideraciones los resultados de este estudio demuestran la facilidad para generar, producir y transferir el conocimiento lingüístico a partir de la exposición a contrarios y de la productividad en su escritura. Con relación al potencial de aprendizaje, los contrarios implican una ayuda lingüística para el aprendizaje del vocabulario puesto que forman un conjunto de ítems emparejados. Como se ha comentado, los contrarios están situados en una posición paralela y recíproca, lo que invita a un acto de comparación que aumenta la atención sobre las palabras contrarias mismas (Clark, 1993).

Sobre el desarrollo de la SD los patrones identificados reflejan que las tareas encadenadas facilitaron la evolución hacia un análisis más paradigmático de los contrarios. Esta evolución reposó en un trabajo activo sobre el vocabulario de los textos y a un trabajo simultáneo y explícito sobre los procesos de lectura y escritura. Los procesos descritos a través de las SD de visualización, descripción, interpretación, comprensión, comentarios sobre contrarios, su lectura y su escritura posiblemente activaron la reflexión metalingüística requerida para promover el cambio paradigmático descrito por Nelson (1977) en la comprensión de la lengua. Este cambio se refleja en el dominio de un plano más centrado en el sistema de la lengua y por ello más metalingüístico y facilitador del aprendizaje inicial del lenguaje escrito como expusieron Cronin, 2002 y Watson (1995). Como consecuencia, los resultados demuestran la potencialidad de los contrarios como una unidad productiva en lo oral y en lo escrito, unidad intrínsecamente generadora de aprendizaje de vocabulario que se comprende y usa precozmente como demostraron Blanche-Benveniste y Ferreiro (1988), Clark (1993), Cruse, (1986), Landau y Gleitman (1985), y Murphy y Jones (2008).

Para concluir este apartado enunciaremos tres ideas transversales y generales surgidas de las previsiones, análisis y resultados en nuestros estudios:

- La competencia lingüística del niño se consolida como una plataforma que ayuda a su aprendizaje. Las prácticas educativas iniciales que consideran la trayectoria evolutiva del lenguaje oral promueven una mayor reflexión, análisis y consolidación de los aprendizajes de la lengua escrita desde una perspectiva funcional, dinámica y cognitiva.
- Lo escrito influye en la consideración del significado por parte del niño. Para comprender esta afirmación hay que tener en cuenta que consideramos lo escrito no como una representación biunívoca de lo oral.
- La materialidad y permanencia de lo escrito promueve una reflexión del lenguaje puesto que es lo escrito el que da el modelo para la comprensión de la estructura del lenguaje.

5.3. Principales aportaciones de la investigación

Además de los argumentos presentados en la discusión a continuación señalaremos las aportaciones más relevantes de esta investigación. Una de las ideas principales en esta tesis doctoral es exponer que el incremento cuantitativo y cualitativo del vocabulario en el desarrollo del lenguaje se consolida a partir del contacto con lo escrito. Los análisis de los resultados de los tres estudios empíricos han presentado evidencias sobre algunos aspectos de tipo cualitativo, como la reorganización léxica en general y el cambio sintagmático hacia lo paradigmático, en particular. Como hemos argumentado en la introducción teórica, es durante los 4 y 5 años que ocurren la consolidación de la masa crítica y la activación de la

reorganización léxica (Painter, 1999; Teberosky y Jarque, en prensa) aspectos que permiten una re-significación de la experiencia para conceptualizarla.

Como aportación relevante de esta tesis doctoral podemos señalar el diseño de actividades de aprendizaje que integraron estos presupuestos teóricos desde una propuesta fusionada de los aprendizajes: las relaciones semántico-léxicas como contenido de aprendizaje cuando se aprende lenguaje y de manera más específica, cuando se aprende a escribir y leer. Como evidencias que demuestran la relevancia para llevar a cabo una propuesta de esta naturaleza podemos enumerar por una parte, las hipótesis que llevan a los niños a elaborar conceptualizaciones en cuanto a la comparación de formas que representan un mismo significado (en el caso de las justificaciones para aceptar o no la sinonimia). Por otra, las diferenciaciones gráficas entre las formas y los significados (en el caso de la hominimia). Por último, hemos señalado la productividad de contrarios como una unidad escribible y la secuencia de tareas encadenadas que llevaron a su conceptualización (en el caso de los antónimos).

Dados los argumentos anteriores y los hallazgos señalados, creemos que es fundamental crear situaciones de aprendizaje que consideren los avances evolutivos en el lenguaje en función de los aprendizajes del lenguaje escrito. Es evidente que el contacto con lo escrito permite ampliar la red de relaciones entre palabras y ayuda a repensar las unidades del lenguaje oral de una manera más reflexiva.

La evidencia de la importancia del léxico nos lleva a sugerir que las actividades de aprendizaje basadas en el léxico aportarán al desarrollo general del lenguaje y a la continuidad con el aprendizaje del lenguaje (oral y escrito). Apuntar al establecimiento de una “masa crítica” con relación al vocabulario y promover una cierta complejidad gramatical son algunas de esas aportaciones (Bates y Goodman y

Goldberg, 1999). A los 5 años, además de la “masa léxica”, nos encontramos con un incremento de la complejidad léxica, así las propuestas que hemos mostrado en nuestros estudios apoyarían ese desarrollo. Una de las evidencias más importantes es la aportación de lo escrito a esta reorganización léxica a los 5 años. Por una parte, hemos considerado desde una perspectiva constructivista las especialidades de la evolución de lo escrito en cuanto a las justificaciones de las situaciones de sinonimia y homonimia; y, por otra parte, hemos propuesto los contrarios como una unidad escribible en el aula de clase. Creemos que una propuesta infundada del aprendizaje de estas relaciones (aprender vocabulario cuando se aprende a escribir) activa la interpretación, comprensión y posibilidades de un léxico productivo.

Estas propuestas en que se integra el aprendizaje del léxico y el aprendizaje del lenguaje escrito están sustentadas por una amplia investigación didáctica en lengua francesa y en lengua inglesa. Por ejemplo Grossman (2011) sostuvo que la competencia en el léxico es indispensable para el mejor funcionamiento lingüístico y para afianzar las interpelaciones entre lo oral y lo escrito. Además del aporte en la reflexión metalingüística que se ha señalado.

Las propuestas para enseñanza de la lengua deberían partir de una perspectiva evolutiva y partir de la competencia lingüística de los aprendices tal y como concibió Martinot (2006). También hay evidencia a de una enseñanza en segundas lenguas que parta de esta consideración. Duvignau (2005) y Gacia-Debanc, Duvignau, Dutrarit y Ganguées (2009) defienden la combinación entre adquisición y enseñanza. Simplemente hemos tenido en cuenta el estado propio de los niños entre los 4 y los 6 años y su propio nivel sobre lo escrito para favorecer tareas y propuestas de aula que permitan la revisión y progresión en cuanto a su competencia lingüística. Siguiendo la

propuesta de Duvignau (2005), nuestros resultados también apuntan a considerar los logros de los niños con relación a su desarrollo lingüístico en la enseñanza del léxico y en una propuesta en red de las relaciones semántico-léxicas.

En nuestros estudios hemos demostrado la productividad de los contrarios, las posibilidades de comparar lo oral con lo escrito, las posibilidades de ofrecer SD que permiten avanzar en los significados en el aprendizaje del niño y en su sentido. Y también hemos profundizado en las propias hipótesis de los niños en los estudios de la sinonimia y la homonimia.

La conciliación entre líneas teóricas de estudio y metodológicas entre la adquisición y la enseñanza constituyen también una aportación de este estudio: lo evolutivo y lo lingüístico en consonancia con la pedagogía y la enseñanza. Es decir, promover nuevas tendencias en el campo de la didáctica del lenguaje escrito siguiendo los presupuestos de Fäcke, (2014). Hemos constatado en el estudio 2 y 3 las aportaciones en el avance pedagógico y en los aprendizajes significativos de los niños. Por otra parte, la apropiación por parte de las maestras para guiar la interdependencia de lo escrito y lo oral, y el conocimiento lingüístico desde el punto de vista más funcional (tal y como constatamos en el análisis e la SD).

El *input* lingüístico es importante si se consideran las decisiones sobre qué tipo de material y qué tipo de unidad textual trabajar en consonancia con el nivel evolutivo del niño. Es decir, pensar, seleccionar e introducir este *input* con el objetivo de que el niño lo trate analíticamente y lo transforma en un propio *output* porque sus propias producciones son objeto de análisis (en la línea de lo reportado por Hoff, 2003). Nuestros resultados señalan este factor y aportan información sobre su influencia en la producción, la comprensión, el avance en el aprendizaje.

Con los resultados y la evidencia metodológica, estamos en línea con lo que Painter (1999) ha planteado como continuidad entre el lenguaje oral y escrito. La autora remarca que los niveles más reflexivos y representaciones del lenguaje se relacionan con los efectos del lenguaje escrito y las intervenciones del adulto sobre los textos. La línea de continuidad, descrita por Shiel *et al.*, (2012) subraya el impacto de la descontextualización del lenguaje, aspecto que también es exaltado en el encuentro con lo escrito. La descontextualización del lenguaje abordada por Nelson (1988) dirigía la mirada al uso de un lenguaje más reflexivo y complejo. Creemos que el diseño de situaciones de enseñanza que mantengan como foco la unidad textual definida (hiperónimos, sinónimos, contrarios, hiperónimos) agrega valores a esa continuidad entre lo oral y lo escrito. La tarea de extracción de esas unidades para aislarlas en listas aportan a la descontextualización del lenguaje y por ende a las capacidades cognitivas y metalingüísticas.

5.4. Limitaciones y líneas futuras de la investigación

A lo largo de este capítulo hemos destacado los hallazgos más relevantes de nuestros estudios empíricos y hemos intentado contrastarlos en relación con los resultados de algunas investigaciones previas. Nos hemos decantado por señalar los argumentos que contrastan con los principios epistemológicos que sustentaron nuestra hipótesis principal y predicciones empíricas señalando las interpretaciones más relevantes en cuanto la influencia de lo escrito en el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas estudiadas. No obstante, al lado de estas aportaciones y avances, es imprescindible mencionar las principales limitaciones surgidas y ofrecer nuevas formas de indagación y metodologías para abordarlas. Se pueden señalar algunas

carencias de la investigación a un nivel general y también al interior de cada estudio emprendido. Uno de los aspectos generales a mencionar es que la investigación general planteó estudios diferenciados a través de dos fases empíricas. Esta decisión metodológica, aunque facilitó el abordaje y especialización en cada estudio, sesgó de alguna manera tener una visión de conjunto sobre las relaciones semántico-léxicas y sobre el conjunto de participantes estudiados. Un estudio posterior debería considerar un sólo grupo de participantes para generar una interpretación evolutiva más ajustada. Además, las preguntas de indagación tendrían que considerar una mirada más integradora de las relaciones semánticas y las influencias de lo escrito desde el punto de vista metodológico. Esto es, un diseño que tenga en cuenta la inmersión de los participantes en propuestas que tengan en cuenta de manera simultánea el aprendizaje de las diferentes relaciones de comparación, diferenciación, oposición y categorización de las situaciones semántico-léxicas.

Estas decisiones asegurarían las evidencias en cuanto la perspectiva de continuidad y discontinuidad en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje del lenguaje escrito. Otro aspecto a comentar es que los estudios comportaron un tiempo prolongado de realización, por lo que la posibilidad de plantear un marco metodológico longitudinal hubiera podido concretarse. A continuación señalaremos algunas limitaciones en cuanto a cada uno de los estudios realizados.

Con relación al primer estudio, la tarea de homonimia se concretó en una situación de traducción para el niño y a partir de allí pudimos estudiar la comparación y la diferenciación que el niño elaboraba en base a sus propias producciones. Sin embargo, encontramos que en esta tarea no llegamos a contrastar si el niño aceptaba la situación semántico-lingüística que implica la definición clásica de esta relación

semántico-léxica (referentes que contrastan en significado apareados con una sola palabra) dentro de cada una de las lenguas, la escolar y la familiar. Efectuamos un estudio previo en relación con la aceptación de homónimos en la lengua familiar pero los resultados no fueron incluidos en este informe puesto que la tarea presentó problemas de planteamiento en su complejidad (se encontró que todos los niños supieron resolver la tarea y no hubo ninguna evidencia para diferenciar las respuestas). Los resultado de la tarea tal y como se ha presentado en el capítulo empírico arrojó información sobre las diferenciaciones en lo escrito, pero nos dio poca información sobre la comprensión general de la situación de homonimia.

Sobre los estudios de contrarios, advertimos que no tuvimos en cuenta el nivel de conceptualización de la escritura como variable de agrupación tal y como lo efectuamos en el primer estudio. Como una variable descriptiva en el Estudio 3, recogimos que la mayoría de niños eran alfabéticos. Sin embargo, como se trató con un grupo pequeño de participantes no consideramos esta variable como fundamental en nuestros análisis. En contrapartida, en nuestros resultados nos centramos en las producciones de contrarios y en la diferenciación entre la condición oral y la condición escrita. Por otra parte, podemos señalar que el lapso entre las tareas individuales de producción de contrarios previas y posteriores a la SD fue extenso y no se controlaron otras influencias en el aprendizaje del vocabulario como las experiencias de aprendizaje incidentales. Otro aspecto a considerar es la pertinencia de incluir un grupo escolar equivalente que no recibiera ningún tipo de intervención en el aula. Si el objetivo fuese comparar y estudiar el impacto de secuencias didácticas determinadas y aportar a la investigación educativa en este sentido debería poder incorporarse este tipo de investigación más comparativa y que aquí no se ha

resaltado dadas las condiciones del diseño del estudio.

Una línea futura de investigación se concreta en el interés de hacer más visible la relevancia del desarrollo del lenguaje en las prácticas educativas escolares. Seguir repensando los vínculos con los contenidos de aprendizaje y los aspectos evolutivos es una línea abierta para concretar las prácticas de aprendizaje del lenguaje escrito como contexto para que los niños progresen en las capacidades de comunicación y lenguaje oral. Siguiendo esta orientación, también abogamos por investigaciones que tengan en cuenta el carácter global de los aprendizajes en contra de una compartimentación del conocimiento. Es un hecho que a través de nuestros estudios hemos aportado información específica con relación al desarrollo del léxico y de la interdependencia entre lo oral y lo escrito. Sin embargo, nuestro recorrido en la investigación a través de los años en que se ha desarrollado esta tesis doctoral y el conocimiento acumulado, nos hacen pensar en preguntas de investigaciones basadas en el contexto educativo escolar como propicio para indagar la relación entre desarrollo y aprendizaje. Los hallazgos de nuestros estudios basados en el diseño nos ha llevado a repensar la transversalidad de los contenidos manteniendo la mirada en que en el lenguaje reposa el núcleo de los aprendizajes. En concreto, para futuros diseños de estudio apostamos por indagar preguntas de investigación en el área de la educación inicial en las que se señale la integración de lo escrito y del lenguaje oral en interacción con otros conocimientos más allá de la lengua.

Otra limitación que debemos señalar es la escasa revisión que realizamos sobre los estudios sobre bilingüismo y aprendizaje del lenguaje. Dado que la población estudiada en nuestro primer estudio obedecía a una caracterización específica sobre su origen y su lengua familiar (niños y niñas de origen inmigrado o

inmigrados) los estudios se hubieran enriquecido con la elaboración de argumentos surgidos de los estudios basados en el bilingüismo y bi-dialectalismo. Por otra parte, en términos metodológicos los estudios de la segunda fase empírica hubieran permitido un abordaje más profundo en relación con el análisis de las secuencias didácticas basándonos en los principios metodológicos de la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolar. En futuras investigaciones consideraremos estos dos aspectos por lo que los propios análisis y resultados señalados en nuestros estudios han generado cuestiones relevantes en esa línea.

Referencias

- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra, revisada*. Madrid: TEA.
- Anderson, R., & Nagy, W. (1991). Word meanings. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 690-724). New York: Longman.
- Apperly, I. A., & Robinson, E. J. (2002). Five-year-olds' handling of reference and description in the domains of language and mental representation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(1), 53-75.
- Ard, L., & Beverly, B. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental psychology*, 35(5), 1311-1320.
- Au, K. T., & Glusman, M. (1990). The Principle of Mutual exclusivity in word learning: to honor or not to honor? *Child development*, 61, 1474-1490.
- Auroux, S. (1989). *Histoire des idées linguistiques. La Naissance des métalangages en Orient et en Occident*. Liège: Mardaga.
- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Mardaga.
- Backscheider, A. G., & Gelman, S. A. (1995). Children's understanding of homonyms. *Journal of Child Language*, 22(1), 107-127.

- Baker, S., Simmons, D., & Kameenui, E. (1998). Vocabulary acquisition: Synthesis of the research. Washington, DC: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Baldwin, D. A., & Tomasello, M. (1998). Word learning: A window on early pragmatic understanding. En E. Clark (Ed.), *Proceedings of the Twenty-ninth Annual Child Language Research Forum: Vol 29* (pp. 3-23). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baralo, M. (1996). La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras. *REALE: Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 5, 9-42.
- Baralo, M. (2003). Los medios de comunicación y la falta de consistencia del «input» gramatical para el español no nativo: lo que ocurrió y lo que ocurría. En *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos.
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27(3), 521-559.
- Bates, E., & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12(5-6), 507-588.
- Bates, E., & Goodman, J. C. (1997). On the Inseparability of Grammar and the Lexicon: Evidence from Acquisition, Aphasia and Real-time Processing. *Language and Cognitive Processes*, 12(5-6), 507-584.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term

- vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.506>
- Béguelin, M. J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 31-51). Barcelona: Gedisa.
- Beveridge, M., & Marsh, L. (1991). The influence of linguistic context on young children's understanding of homophonic words. *Journal of Child Language*, 18(2), 459-467.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335. <http://doi.org/10.1080/02702710390227297>
- Biemiller, A. (2005). *Teaching and Learning Vocabulary. Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. Routledge.
<http://doi.org/10.4324/9781410612922>
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.93.3.498>
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un «código». En E.

- Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). Lengua oral, géneros y parodias. *Cuadernos de Educación, 39*, 117-131.
- Blanche-Benveniste, C., & Chervel, A. (1976). *L'Orthographe*. Paris: Maspéro.
- Blanche-Benveniste, C., & Ferreiro, E. (1988). Peut-on dire des mots à l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. *Archives de Psychologie, 56*, 155-184.
- Bloom, L. (1973). One word at a time: the use of single word utterances before syntax. Mouton.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge: MIT Press.
- Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E., & Perfetti, C. A. (2008). Context Variation and Definitions in Learning the Meanings of Words: An Instance-Based Learning Approach. *Discourse Processes, 45*(2), 122-159.
<http://doi.org/10.1080/01638530701792826>
- Briño García, C. (2013). *El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE : estudio semántico y didáctico (tesis doctoral)*. Recuperado a partir de <http://eprints.sim.ucm.es/22358/1/T34643.pdf>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences, 2*, 141-178.
- Bruner, J. (1999). Narratives of aging. *Journal of Aging Studies, 13*(1), 7-9.
[http://doi.org/10.1016/S0890-4065\(99\)80002-4](http://doi.org/10.1016/S0890-4065(99)80002-4)
- Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M., & Eisenhart, C. (2010). *A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*.

- Callaghan, T. C. (1999). Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development, 70*(6), 1314-1324.
- Campbell, R. N., & Bove, T. (1977). Functional asymmetry in early language understanding. En G. Drachman (Ed.), *Salzburg papers in linguistics, Vol. 111*. Tubingne: Gunter Narr.
- Carey, S. (1978). The child as word learner. En M. Halle, J. Bresnan, & G. A. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality* (pp. 264-293). Cambridge: MIT Press.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(4).
- Casenhiser, D. M. (2005). Children's resistance to homonymy: an experimental study of pseudohomonyms. *J. Child Lang., 32*, 319-343.
<http://doi.org/10.1017/S0305000904006749>
- Catach, N. (1985). *Pour une théorie de la langue écrite : actes de la table ronde internationale*. Paris: C.N.R.S.-H.E.S.O.
- Cifuentes, P. (2012). La semántica conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (Ed.), *Linguística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Civil, M. (1995). Ancient Mesopotamian lexicography. *Civilizations of the ancient Near East, 4*, 2305-2314.
- Clark, E. V. (1972). On the Child's Acquisition of Antonyms in two Semantic Fields. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*, 750-758.
[http://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80009-4](http://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80009-4)
- Clark, E. V. (1990). Speaker perspective in language acquisition. *Linguistics, 28*(6),

- 1201-1220. <http://doi.org/10.1515/ling.1990.28.6.1201>
- Clark, E. V. (2008). *The Handbook of Pragmatics*. (L. R. Horn & G. Ward, Eds.) *The Handbook of Pragmatics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
<http://doi.org/10.1002/9780470756959>
- Clark, E. V., Carpenter, K. L., & Deutsch, W. (1995). Reference states and reversals: undoing actions with verbs. *Journal of child language*, 22(3), 633-662.
- Clark, A. (2006). Language, embodiment, and the cognitive niche. *Trends in cognitive sciences*, 10(8), 370-4. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2006.06.012>
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, E. (1987). The principle of contrast: a constraint on acquisition. En *Mechanisms of language acquisition: 20th annual Carnegie symposium on cognition*. Hillsdale.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Climent, S., & Mateu, J. (2011). Teories lingüístiques contemporànies. En S. Climent y J. Mateu (Ed.), *Gramàtica i cognició. Una aproximació cognitiva a l'anàlisi lingüística*. Barcelona: Editorial UOC.
- Cobb, P., Confrey, J., Disessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(9-13).
<http://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos : el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research : Theoretical and

- Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la Lingüística*. (Gredos, Ed.). Madrid.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2008). *Lingüística Cognitiva*. Madrid.: Akal.
- Cronin, V., Pratt, M., Abraham, J., Howell, D., Bishop, S., & Manning, A. (1986).
Word association and the acquisition of reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(1), 1-11. <http://doi.org/10.1007/BF01067388>
- Cronin, V. S. (2002). The syntagmatic-paradigmatic shift and reading development. *Journal of child language*, 29(01), 189-204.
<http://doi.org/10.1017/S0305000901004998>
- Cruse, A. (2010). *Meaning in language: An introduction on Semantics and Pragmatics* (3a. ed.). Oxford: OUP.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. (Cambridge University Press, Ed.). New York.
- Crystal, D. (1987). Teaching vocabulary: the case for a semantic curriculum. *Child Language Teaching and Therapy*, 3, 40-56.
- Cuenca, M. J., & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cummins, J. (2013). Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning (CLIL): Research and its classroom implications. *Padres y mestros*, 349, 6-10.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Dabrowska, E. (2009). Words as constructions. En V. Evans y S. Pourcel (Ed.), *New*

- Directions in Cognitive Linguistics* (pp. 201-223). Amsterdam: Johns Benjamins.
- De Corte, E. (2009). Investigación basada en el diseño: Un enfoque prometedor para cerrar la brecha entre la teoría y las prácticas educativas. En *Ponencia presentada en el X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Deane, P. D. (1988). Polysemy and cognition. *Lingua*, 75(4), 325-361.
[http://doi.org/10.1016/0024-3841\(88\)90009-5](http://doi.org/10.1016/0024-3841(88)90009-5)
- Delesalle, S., & Mazière, F. (2002). La liste dans le développement des grammaires. *Histoire Epistémologie Langage*.
- Delgado, D. (2010). La evolución de las prácticas de enseñanza / aprendizaje del léxico y del significado en los libros de texto de francés lengua extranjera. *Anales de Filología Francesa*, n.º 18.
- DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238(4833), 1556-1557.
- DeLoache, J. S. (1995). Early Symbol Understanding and Use. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 33(C), 65-114.
[http://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60372-2](http://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60372-2)
- DeLoache, J. S. (2000). Dual representation and young children's use of scale models. *Child Development*, 71(2), 329-338.
- DeLoache, J. S. (2010). Less is More: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 395-400.
- Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (2006). *Handbook of early literacy research* (Vol. 2). (D. K. Dickinson & S. B. Neuman, Eds.). New York: Guilford Press.

- Doherty, M. J. (2000). Children's understanding of homonymy : metalinguistic awareness and false belief. *J. Child Lang.*, 27, 367-392.
- Doherty, M. J. (2002). Synonyms, homonyms and false beliefs: a reply to Garnham, Brooks, Garnham and Ostenfeld. *Developmental Science*, 5(1), 84-85.
<http://doi.org/10.1111/1467-7687.00212>
- Doherty, M. J. (2004). Children's difficulty in learning homonyms. *J. Child Lang.*, 31, 203-214. <http://doi.org/10.1017/S030500090300583X>
- Doherty, M., & Perner, J. (1998). Metalinguistic awareness and theory of mind: just two words for the same thing? *Cognitive Development*, 13(3), 279-305.
- Donald, M. (2001). *A Mind So Rare: The evolution of human consciousness*. New York: Norton.
- Dunn, L. M. (1985). *Test de vocabulario imágenes Peabody - Adaptación española*. Madrid: Mepsa.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Duvignau, K. (2005). Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des « métaphores / erreurs » des enfants de 2-4 ans. En G. Grossmann, F., Paveau, M.A., Petit (Ed.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (pp. 37-49).
- Edelson, D. . (2006). Balancing innovation and risk: Assessing design research proposals. En J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 100-106). Londres: Routledge.
- Fäcke, C. (2014). Introduction. En C. Fäcke (Ed.), *Manual of Language Acquisition* (pp. 1-16). Berlin: Walter de Gruyter.

- Fayol, M. (2014). Written Language: learning to Read and to Spell. En C. Fäcke (Ed.), *Manual of Language Acquisition* (pp. 162-178). Berlin: Walter de Gruyter.
- Fellbaum, C. (1995). Co-Occurrence and Antonymy. *International Journal of Lexicography*, 8(4), 281-303. <http://doi.org/10.1093/ijl/8.4.281>
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- Ferreiro, E. (1983). Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados I.P.N.
- Ferreiro, E. (1984). Los problemas constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacios (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). Mexico: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, 12(3), 5-14.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002a). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2002b). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. (Fondo de Cultura Económica de España, Ed.).
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del*

niño. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E., & Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia & Aprendizaje*, 58, 15-28.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129–155.
- Garcia-Debanc, C., & Chourau, A. (2010). Enseigner les verbes de déplacement pour l'écriture de récits: de l'analyse de besoins à la mise en place d'activités en classe de CM2. *Recherches*, 53, 139-158.
- Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C., & Gangneux, M. (2009). Enseignement du lexique et production écrite. Untravail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Pratiques*, 141-142, 208-232.
- Geeraerts, D. (2002). De 19de eeuw als lexicale breuklijn. *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en letterkunde*, 112(3), 489-507.
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Glynn, D. (2014). Polysemy and synonymy. En D. Glynn & J. A. Robinson (Eds.), *Corpus Methods for Semantics: Quantitative studies in polysemy and synonymy* (pp. 7-38). John Benjamins.
- Genouvrier, E. & Peytard, J. (1972). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.
- Golberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press.
- Goldberg, A. (1999). The Emergence of Argument Structure Semantics. En B.

- MacWhinney (Ed.), *The Emergence of Language* (pp. 197-212). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publications.
- Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2000). *Becoming a Word Learner. Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford University Press.
<http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195130324.001.0001>
- Golinkoff, R. M., Mervis, C. B., & Hirsh-Pasek, K. (1994). Early object labels: the case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child Language*.
- Golinkoff, R. M., Shuff-Bailey, M., Olguin, R., & Ruan, W. (1995). Young Children Extend Novel Words at the Basic Level: Evidence for the Principle of Categorical Scope. *Developmental Psychology*, 31(3), 494-507.
- Goody, J. (1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Greimas, A. J. (1973). *En torno al sentido: Ensayos semióticos. Linguística, Epistemología y Semiótica*. (Editorial Fragua, Ed.). Madrid.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- Grossmann, F., Boch, F., & Cavalla, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments à la production de textes. En F. Grossmann & P. S. (Eds.), *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux* (pp. 191-218). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Halliday, M. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116. [http://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](http://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)

- Harris, R. (1989). How does writing restructure thought? *Language & Communication*, 9(2-3), 99-106. [http://doi.org/10.1016/0271-5309\(89\)90012-8](http://doi.org/10.1016/0271-5309(89)90012-8)
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *Monográficos marco ELE*, 9.
- Hilferty, J. (2003). *In Defense of Grammatical Constructions*. Universitat de Barcelona.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Hollich, G. (2002). An emergentist coalition model for Word learning. Mapping words to object is a product of the interaction of multiple cues. En R. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, L. Bloom, L. Smith, A. Woodcard, N. Akhtar, ... G. Hollinch. (Eds.), *Becoming a Word learner. A debate on lexical acquisition*. Nueva York: Oxford.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368–1378.
- Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Brand, R. J., Brown, E., Chung, H., ... Rocroi, C. (2000). Breaking the language barrier: An Emergentist coalition model of the origins of word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(3).
- Homer, B. D. (2000). *Literacy and metalinguistic awareness: a cross-cultural study*. University of Toronto.
- Homer, B. D. (2004). Literacy and the Mediated Mind. En J. Lucariello, J. Hudson, R. Fivush & P., & Bauer (Eds.), *Development of the Mediated Mind: Sociocultural*

- Context and Cognitive Development: Essays in Honor of Katherine Nelson*.
London: Lawrence Erlbaum.
- Homer, B. D., & Hayward, E. (2008). Cognitive and Representational Development in Children. En K. Cartwright (Ed.), *Literacy processes. Cognitive Flexibility in Learning and Teaching* (pp. 19-41). New York: The Guilford Press.
- Homer, B. D., & Nelson, K. (2005). Seeing objects as symbols and symbols as objects: Language and the development of dual representation. En B. Homer & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 29-52). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Homer, B. D., & Olson, D. R. (1999). Literacy and Children's Conception of words. *Written Language and Literacy*, 2(1), 113-140.
<http://doi.org/10.1075/wll.2.1.07hom>
- Hutchins, E. (1995). How a cockpit remembers its speeds. *Cognitive Science*, 19(3), 265-288. [http://doi.org/10.1016/0364-0213\(95\)90020-9](http://doi.org/10.1016/0364-0213(95)90020-9)
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- Jackiewicz, A. (1996). L'expression lexicale de la relation d'ingrédience (partie-tout). *Faits de langues*, 7, 53-62.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
(publicación original en 1960).
- Johnson, C. (1997). Metaphor vs. conflation in the acquisition of polysemy: The case of SEE. En M. Hiram, C. Sinha, & S. Wilcox (Eds.), *Cultural, typological and psychological issues in cognitive linguistics: Current issues in linguistic theory*

- (pp. 154-169). Amsterdam: John Benjamins.
- Jones, S. (2002). *Antonymy: A Corpus-based Approach*. London and New York: Taylor & Francis.
- Jones, S., & Murphy, M. L. (2005). Using corpora to investigate antonym acquisition. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(3), 401-422.
- Joosten, F. (2010). Collective nouns, aggregate nouns, and superordinates. When ‘part of’ and ‘kind of’ meet. *C. Linguistic Investigations*, 33(1), 25-49.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: an efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, 17-32. [http://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/003\)](http://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/003))
- Kagan, J. (1984). *The Nature of the Child*. (Basic Books, Ed.) (5.^a ed.). New York.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid.: Alianza.
- Klepousniotou, E. (2002). The Processing of Lexical Ambiguity: Homonymy and Polysemy in the Mental Lexicon. *Brain and Language*, 81(1-3), 205-223. <http://doi.org/10.1006/brln.2001.2518>
- Krashen, S. (1981). *Second language learning and second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Landsmann, L. T., & Karmiloff-Smith, A. (1992). Children’s understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools. *Cognitive Development*, 7(3), 287-300. [http://doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90017-L](http://doi.org/10.1016/0885-2014(92)90017-L)
- Laparra, M. (2012). Une étude de cas: le lexique d’une classe de cours préparatoire en ZEP. *Pratiques*, 155/156, 257-278.
- Laufer, B. (1997). «What»s in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors

- affecting the difficulty of vocabulary acquisition'. En M. McCarthy & N. Schmitt (Eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, J. F., Crosson, A. C., Pare-Blagoev, E. J., & Snow, C. E. (2015). Word Generation Randomized Trial: Discussion Mediates the Impact of Program Treatment on Academic Word Learning. *American Educational Research Journal*, 52(4), 750-786. <http://doi.org/10.3102/0002831215579485>
- Lehmann, A., & Martin-Berthet, F. (2000). *Introduction à la lexicologie: Sémantique et morphologie*. Paris: Éditions Nathan.
- Linell, P. (1982). *The written language bias in linguistics*. University of Linköping.
- Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics: Its nature, origins and transformations*. London: Routledge.
- Linell, P. (2011). Are Natural Languages Codes? En *PERILUS 2011, Symposium on Language Acquisition and Language Evolution. The Royal Swedish Academy of Sciences and Stockholm University*. (pp. 39-50). Stockholm.
- Linell, P. (2012). On the Nature of Language: Formal Written-Language-Biased Linguistics vs. Dialogical Language Sciences. En A. Kravchenko (Ed.), *Cognitive Dynamics in Linguistic Interactions* (pp. 107-124). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Linell, P. (2013). Distributed language theory, with or without dialogue. *Language Sciences*, 40, 168-173. <http://doi.org/10.1016/j.langsci.2013.04.001>
- LLach, S., & De Ribot, M. D. (2010). Contrarios y aprendizaje: preferencia por las diferencias salientes entre objetos. *Educación*, 46, 107-121.
- Love, M. S. (2004). Multimodality of learning through anchored instruction. *Journal*

of Adolescent and Adult Literacy. <http://doi.org/10.1598/JALL.48.4.3>

Love, N. (2004). Cognition and the language myth. *Language Sciences*, 26(6), 525-544. <http://doi.org/10.1016/j.langsci.2004.09.003>

Lyons, J. (1977). *Semantics*. (Cambridge University Press, Ed.). Cambridge.

Lyons, J. (1984). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide.

Marchman, V. A., & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21(2), 339-366.

Markman, E. (1989). Mutual exclusivity. En E. Markman (Ed.), *Categorization and naming in children. Problems of induction* (pp. 187-215). Cambridge: MA: MIT Press.

Markman, E., & Wachtel, G. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology*, 20(2), 121-157. [http://doi.org/10.1016/0010-0285\(88\)90017-5](http://doi.org/10.1016/0010-0285(88)90017-5)

Martinot, C. (2006). Comment une pratique langagiere naturelle peut etre sollicitée dans l'apprentissage? Acquisition du lexique en contexte scolaire. *Mélanges*, 29, 29-39.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 223-262. <http://doi.org/10.1080/19345747.2012.755591>

Mazzocco, M. M. M. (1997). Children's interpretations of homonyms: A developmental study. *Journal of Child Language*, 24(2), 441-467.

Mazzocco, M. M., Myers, G. F., Thompson, L. A., & Desai, S. S. (2003). Possible

- explanations for children's literal interpretations of homonyms. *Journal of Child Language*, 30(4), 879-904. <http://doi.org/10.1017/S0305000903005786>
- McGregor, K. K., Sheng, L., & Ball, T. (2007). Complexities of expressive word learning over time. *Language, speech, and hearing services in schools*, 38(4), 353-64. [http://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/037\)](http://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/037))
- McKeown, M., & Beck, I. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: comparing two approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4). <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.002>
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior*, 15(1), 3-18.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychol Bull.*, 137(2), 267-96. <http://doi.org/10.1037/a0021890>.
- Muehleisen, V. (1997). *Antonymy and Semantic Range in English*. Northwestern University, Evanston, Illinois. Recuperado a partir de <http://www.f.waseda.jp/vicky/dissertation/index.html>
- Murphy, G. L., & Andrew, J. M. (1993). The Conceptual Basis of Antonymy and Synonymy in Adjectives. *Journal of Memory and Language*, 32(3), 301-319. <http://doi.org/10.1006/jmla.1993.1016>
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon: antonymy, synonymy, and other paradigms*. Cambridge: Cambridge university press. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486494>
- Murphy, M. L. (2006). Antonyms as lexical constructions: or why paradigmatic

construction is not an oxymoron. En *Constructions All Over: Case Studies and Theoretical Implications, Special Volume of Constructions SV1-8/2006*.

Recuperado a partir de <http://www.constructions-online.de/articles/specv011>.

Murphy, M. L., & Jones, S. (2008). Antonyms in children's and child-directed speech. *First Language, 28*(4), 403-430.

<http://doi.org/10.1177/0142723708091047>

Murphy, M. L., Paradis, C., Willners, C., & Jones, S. (2009). Discourse functions of antonymy: A cross-linguistic investigation of Swedish and English. *Journal of Pragmatics, 41*(11), 2159-2184. <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.040>

Nagy, W., & Scott, J. (2000). Vocabulary Processes. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 269-284).

Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nation, K. (2001). Reading and language in children: Exposing hidden deficits. *Psychologist, 14*(5), 238-242.

Nelson, K. (1977). The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: A review of research and theory. *Psychological Bulletin, 84*(1), 93-116. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.84.1.93>

Nelson, K. (1988). Constraints on word learning? *Cognitive Development, 3*(3), 221-246. [http://doi.org/10.1016/0885-2014\(88\)90010-X](http://doi.org/10.1016/0885-2014(88)90010-X)

Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid.: Alianza.

Olson, D. R. (1996). Towards a psychology of literacy: On the relations between speech and writing. *Cognition, 60*(1), 83-104. [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(96\)00705-6](http://doi.org/10.1016/0010-0277(96)00705-6)

- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. R. (2001). What writing is. *Pragmatics & Cognition*, 9(2), 239-258.
- Olson, D. R. (2009). A theory of reading/writing: from literacy to literature. *Writing Systems Research*, 1(1), 51-64.
- Olson, D. R. (2013). Literacy and the languages of rationality. *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 431-447.
- Olson, D. R., & Astington, J. W. (2013). Preschool children conflate pragmatic agreement and semantic truth. *First Language*, 33(6), 617-627.
<http://doi.org/10.1177/0142723713508869>
- Olson, D., & Torrance, N. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-357). Barcelona: Gedisa.
- Painter, C. (1999). *Learning Through Language in Early Childhood*. London: Continuum.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child development*, 76(4), 763-82. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00876.x>
- Paradis, C. (2012). Lexical Semantics. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 3357–3356). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Paradis, C., & Willners, C. (2006). Antonymy and negation-The boundedness hypothesis. *Journal of Pragmatics*, 38(7), 1051-1080.
<http://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.11.009>
- Paradis, C., & Willners, C. (2011). Antonymy From convention to meaning-making. *Review of Cognitive Linguistics*, 9(2), 367-391.

<http://doi.org/10.1075/rcl.9.2.02par>

- Pellicer, A. (1999). *Así escriben los niños mayas su lengua materna*. (Departamento de Investigaciones Educativas / Plaza y Valdés Editores, Ed.). Mexico.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. En L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors fo Functional Literacy* (pp. 189-213). Amsterdam: Johns Benjamins.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2013). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
<http://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Perner, J., Stummer, S., Sprung, M., & Doherty, M. (2002). Theory of mind finds its Piagetian perspective: Why alternative naming comes with understanding belief. *Cognitive Development*, 17(3-4), 1451-1472. [http://doi.org/10.1016/S0885-2014\(02\)00127-2](http://doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00127-2)
- Peters, A. M., & Zaidel, E. (1980). The acquisition of homonymy. *Cognition*, 8(2), 187-207. [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(80\)90012-8](http://doi.org/10.1016/0010-0277(80)90012-8)
- Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan.
- Portilla, C., & Teberosky, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31(1), 50-67.
- Pressley, M. (2002). Effective Beginning Reading Instruction. *Journal of Literacy Research*, 34, 165-188. http://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_3
- Reboul-Touré, S. (2009). *Quelques pistes dans le cadre de la didactique du lexique*.

- (Centre Académique de Ressources sur la maîtrise des langages, Ed.).
Recuperado a partir de www.langages.crdp.ac.creteil.fr
- Rey-Debove, J. (1997a). La synonymie ou les échanges de signes comme fondement de la sémantique. *Langages*, 31, 91-104.
- Rey-Debove, J. (1997b). *Le métalangage*. Paris: Armand Colin.
- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisorio en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29. Recuperado a partir de <http://www.um.es/ead/red/22>
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8(3), 382-439.
[http://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90013-X](http://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90013-X)
- Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Salvador, G. (1985). *Lexicografía y geografía lingüística. Semántica y lexicología del español: estudios y lecciones*. Madrid: Paraninfo.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschooler's expressive and receptive vocabulary acquisition. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Journal for the Scientific Study of Reading*.

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, P. (1996). Knowledge of Storybooks as a Predictor of Young Children's Vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 520-536.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child development, 85*(4), 1552-68. <http://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida, 29*(4), 6-19.
- Serrat, E., Sanz-Torrent, M., Badia, I., Aguilar, E., Olmo, R., Lara, F., ... Serra, M. (2010). La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical. *Infancia y Aprendizaje, 33*(4), 435-448. <http://doi.org/10.1174/021037010793139590>
- Serrat, E., Sanz-Torrent, M., & Bel, A. (2004). Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: Vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología, 35*(2), 221-234.
- Shiel, G., Cregan, Á., Mcgough, A., & Archer, P. (2012). *Oral Language in Early Childhood and Primary Education (3-8 years). Research* (Vol. 14). Dublin.
- Shpresa, D. (2014). The role and function of the antonyms in language. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(16), 703-705.
- Skallman, E. (2012). *The Interplay of Synonymy and Polysemy: The cas of arrojar, echar, lanzar and tirar*. University of Tromsø.
- Skallman, E. (2012). Throwing results: A corpus-based account of four Spanish verbs. *Review of Cognitive Linguistics, 10*(1), 49-89.

<http://doi.org/10.1075/rcl.10.1.02ska>

- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C. Ferguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Springer.
- Slobin, D. I. (1977). Language change in childhood and in history. En J. Macnamara (Ed.), *Language learning and thought*. New York: Academic Press.
- Smith, L. B., Jones, S. S., & Landau, B. (1992). Count Nouns, Adjectives, and Perceptual Properties in Children's Novel Word Interpretations. *Developmental Psychology*, 28(2), 273-286.
- Smith, L. B., Jones, S. S., & Landau, B. (1996). Naming in young children: A dumb attentional mechanism? *Cognition*, 60, 143-171. [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(96\)00709-3](http://doi.org/10.1016/0010-0277(96)00709-3)
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. (C. Snow, S. Burns, & P. Griffin, Eds.). Washington DC: National Academy Press.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 935-947.
- Suzuki, T. (1977). Writing is not language, or is it? *Journal of Pragmatics*, 1, 407-420. [http://doi.org/10.1016/0378-2166\(77\)90031-5](http://doi.org/10.1016/0378-2166(77)90031-5)
- Teberosky, A. (1982). Uso de discriminadores par el cambio de lengua. En I.M.E/I.C.E (Ed.), *Novas perspectives sobre la representació escrita en el nen* (pp. 85-102). Barcelona.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Teberosky, A. (1999). The teaching-learning process in early written language acquisition. En T. Nunes (Ed.), *Learning to Read: An integrated view from research and practice*. Oslo: Kluwe Academic Publishers.
- Teberosky, A. (2000). Relectura de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En F. Avendaño & M. Báez (Eds.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. (pp. 25-42). Rosario: Homo Sapiens.
- Teberosky, A. (2002). Las «filtraciones» de la escritura en los estudios psicolingüísticos. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 111-132). Barcelona: Gedisa.
- Teberosky, A. (2011). Vocabulari, aprenentatge i ensenyament. Recuperado a partir de http://www.aprendretextos.com/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=34&category_id=6&option=com_virtuemart&Itemid=98&lang=ca
- Teberosky, A., & Jarque, M. J. (s. f.). Evidencias empíricas sobre el desarrollo del lenguaje de 0 a 5 años. (en prensa).
- Teberosky, A., & Jarque, M. J. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta maestra*, 8, 21-26.
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218. <http://doi.org/10.1174/021037009788001770>
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G., & Fernández de Viana, A. (2007). Innovación educativa en la lectura con población de origen inmigrante a través de textos narrativos. Procesos metalingüísticos y metacognitivos. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.), *Premios nacionales de*

- investigación e innovación educativa 2006* (pp. 284-320). Madrid: Gobierno de España; Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Tesch, B. (2014). Competences, Language skills and Linguistic Means. En C. Fäcke (Ed.), *Manual of Language Acquisition* (pp. 325-344). Berlin: Walter de Gruyter.
- Tomasello, M. (2000). Primate cognition: Introduction to the issue. *Cognitive Science*, 24(3), 351-361.
- Tomasello, M. (2000). The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10(4), 401-413.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Approach to Child Language Acquisition*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes de la comunicación humana*. Barcelona: Katz Editores.
- Tomasello, M., & Barton, M. (1994). Learning Words in Nonostensive Contexts. *Developmental Psychology*, 30(5), 639-650.
- Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2011). Code and comprehension in written language - considering limitations to the simple view of reading. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 11(1), 159-174.
- Vaca, J. (1998). La escritura de palabras homófonas: de la escritura fonográfica a la escritura morfogramática en el niño. *Colección Pedagógica Universitaria.*, 30, 129-185.
- Valenzuela, J., Ibarretxe-Antuñano, I., & Hilferty, J. (2012). La Semántica Cognitiva. En *Lingüística cognitiva* (pp. 34-60). Barcelona: Antrhopos.
- Varo Varo, C. (2006). Bases para la descripción y clasificación de los antónimos

léxicos. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 23.

- Veldhuis, D., & Kurvers, J. (2012). Offline segmentation and online language processing units: The influence of literacy. *Written Language & Literacy*, 15(2), 165-184. <http://doi.org/10.1075/wll.15.2.03vel>
- Veldhuis, N. (2014). *History of the Cuneiform Lexical Tradition*. Ugarit Verlag.
- Vernon, S. A., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.
- Vuyk, R. (1981). *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980*. Madrid: Alianza.
- Watson, R. (1995). Relevance and definition. *Journal of Child Language*, 22(1), 211-222. <http://doi.org/10.1017/S0305000900009703>
- Watson, R. (2013). Archaic lists, writing and mind. *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 484-504.
- Watson, R., & Olson, D. (1987). From Meaning to Definition: A literate Bias on the Structure of Word Meaning. En R. Horowitz & Samuels (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language* (pp. 329-353). Orlando: Academic Press.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, 37(2), 265-279.

Anexos

Anexos

ANEXO 1. Ejemplo de entrevista – Situación sinonimia – Estudio 1

Juan (Ceip xxxxx – Educación Infantil 3er curso - 5 años)

ENTREVISTADOR	NIÑO/A	CONTEXTO	Interpretación
Qué es esto? (Coche)	Un coche con cuatro ruedas que tiene cuatro asientos		
El nombre que tiene en Col es “carro” y en Ecuador tú sabes cómo le dicen	También carro		Conoce N2
Coche y carro es lo mismo?	Es diferente		Oral No acepta
En qué es diferente?	En el color		
El coche de qué color	Del color que sea, negro, gris, de lo que quieras		
Pero dime, coche y carro es lo mismo?	Es diferente		
Por qué?	Porque no tienen el mismo nombre		
Ah, tienen nombres distintos, pero dime, a esto le puedo llamar “coche” y “carro”?	No, carro no		
Por qué?	Porque no es un carro, es un coche		
Y cómo es un carro?	Es así, pero es largo Y tienen ruedas redondas es un poco grande	(señala foto)	
Pero recuerdas que yo te dije que en Colombia le llamamos carro, qué te parece?	Bien		
Puede ser?	No sé, puede ser que sí		
¿qué pone aquí? <COCHE>	Ca-ca		
Vamos a leerlo juntos, co-che	Co-che, esta es la /ch/		
Aquí se puede leer “carro”	No		No se puede leer N2
Por qué?	Porque no pone		
		MOVING WORD	

Si lo pongo aquí está bien o esta mal? <CARRO>	Está mal		Escrito no acepta
Por qué?	No sé.... Porque.... Mmm porque carro es un... ee.. cómo decir? Me parece que coche y carro es lo mismo		Duda, acepta
Es lo mismo?	No sé		
Pero qué te parece que iría bien o mal?	Carro... bien		
Y si lo pongo aquí? <COCHE>	Bien		
En los dos?	Sí		
Dónde lo ponemos?	No sé.. donde tú quieras		
Tú qué piensas?		Señala <CARRO>	Acepta después de etiquetas
Y aquí también va bien <COCHE>	Sí		
Por qué va bien con estos dos?	Carro.. tienen la /c/ y la /c/ y hay una o y una o y esto es un /r/ y /o/ y esta es una /ch/	Va de fonema en fonema en cada nombre	
Y por qué dos nombres para este mismo?	Porque los coches y los carros algunos se llaman así igual		
¿qué es esto? (patata)	Una patata		
El nombre que tiene en Col...	Como papá.... y aquí le dicen patata		No conoce N2
Y patata y papa es lo mismo?	No		
Por qué?	Porque no suena igual		
Cómo suena?	Porque primero patata y pa-ta-ta, pues sí		
Patata y papa	Es verdad, porque pero el nombre de la papa es... tiene... dos nombres no más		Acepta
Cuáles son?	La papa y la patata		
Son lo mismo?	Son lo mismo? Sí		
Qué pone aquí? <PATATA>	Patata		
Y ahí puedo leer	No		No se puede

“papa”?			leer N2
Si lo pongo aquí está bien o esta mal? <PATATA>	Bien		
Y aquí? <PAPA>	Sí		
Dónde lo dejamos?	Aquí	<PATATA>	
Y lo podemos dejar en el medio o sólo con uno?	Con los dos		Escritura acepta
Por qué?	Porque son la misma patata. Patata y papa		
Le puedo decir de las dos maneras?	Pues sí		
Qué es esto?	Un plátano		
Quieres saber cómo se le dice en Col?	Ba-ba...ba-ba...		
Ba qué?	Banana		Conoce N2
Y por qué sabes?	Porque aquí también de dice... yo también lo digo		
Quién lo dice?	Los de Ecuador, mi mamá también lo dice		
Plátano y banana es lo mismo?	Pero del color sí		Oral acepta
Y en qué son diferentes?	En el nombre		
Cuántos nombres tiene?	Dos		
Se puede tener dos nombres?	Pues sí		
Qué pone aquí? <PLATANO>	Ba na... plátano		No se pude leer N2
Y aquí? <BANANA>	banana		
Dónde lo dejo?	Pues en el medio		
Por qué?	Pues para que suene que son los dos... para que son... son banana y plátano		Escritura acepta
Qué es esto? <Pizarra>	Una pizarra		
Sabes cuál es el nombre en Col?		(gesto de negación)	No conoce N2

	Se llama... se llama... ya no me acuerdo, porque antes estaba con mi mamá Carmen que está en el Ecuador y ahora me vine para acá a este país. Me vine para acá porque mi papá y mi mamá me dijeron que viniera para acá.		
Se llama "tablero" tablero y pizarra es lo mismo?	No		Oral no acepta
Por qué?	Porque tablero y pizarra no es el mismo nombre		
No, son nombres distintos pero a esto yo le puedo llamar tablero? (señalo foto)	Pues sí		
Y pizarra?	Pizarra? Sí		
Por qué?	Por las dos		
Las dos qué?	Porque suena del mismo.. del.. mismo		
Del mismo qué?	Del mismo dibujo y los nombres		
Cuántos nombres tiene?	Dos		Acepta
Y eso se puede?	Sí		
Por qué?	Porque hay en muchas clases muchas pizarras y aquí se puede llamar como alguien quiere...		
Y si yo le digo a la profe Teresa voy a escribir en el tablero, ella me entiende	No sé, porque no sé de qué país es...		
Qué tenemos aquí? <PIZARRA>	Pi-za-rra		No se puede leer N2
Y aquí? <TABLERO>	Ta-ble-ro		
Dónde lo pongo?	En el medio		Escritura Acepta
O lo dejamos sólo en un sitio?	En uno		

El aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas desde una perspectiva integradora del lenguaje

En cuál?	En este	Señala <TABLERO>	No acepta
En dónde en el medio o en este?	En este		
Y si lo pongo en el medio?	Porque son la misma pizarra, aquí pone pizarr-ra y aquí pone table-ro		Acepta

ANEXO 2. Ejemplo de entrevista – Situación homonimia – Estudio 1

María (Ceip xxxxx – Educación Infantil 3er curso - 5 años)

E: María, la Teresa me dijo que tú sabías muchas cosas en catalán y que me podías ayudar en una cosa que estoy aprendiendo. ¿Recuerdas que yo te dije que no era de aquí?

M: de Colombia!

E: y tú de dónde eres?

M: de Colombia

E: de Colombia! Mira que yo llegué hace muy poco entonces yo casi no sé catalán, me estoy aprendiendo unos nombres de animales, y yo creo que tú me puedes ayudar a aprenderme unos. Esta semana me he aprendido dos nombres de animales, mira aquí tengo los dibujos. Me sé éste (enseñando dibujo de mariposa) que en castellano es “mariposa” y en catalán es “papallona” (énfasis). Vamos a hacer una lista de lo que me sé (anoto en hoja A4 primero “mariposa” y abajo “papallona”) “mariposa” en castellano y “papallona” en catalán. Mira también me sé éste (enseñando imagen de vaca) que es “vaca” en castellano y “vaca” en catalán (escribo en la hoja A4).

M: vaca

E: mira que yo me quiero aprender otros nombres de animales, entonces yo te muestro el dibujo del animal y yo te digo en castellano y tú me dices en catalán, vale? Mira éste (enseño dibujo oso) “oso”

M: os

E: ah! Me lo quieres escribir? Primero en castellano como en la lista

M: oso... en castellano (escribe OSO y OS)

E: y este Lobo?

M: lop

E: lop?

M: llop

E: cómo lo digo? Lop?

M: llop

E: escribemelo como antes, primero en castellano

M: (escribe LOVO) lobo

E: y en catalán cómo es?

M: (escribe LLOP) llop ...

M: pe-rri-to (Ae-ON-C) pe-rri-to

E: sabes muchas cosas, mira, ayúdame ahora con este “mosca”

M: mosca

E: cómo es en catalán?

M: mosca!

E: igual?

M: una mosca!

E: así es en catalán! escríbelo en castellano primero
M: (escribe UN AMOSCA)
E: qué pone ahí?
M: una mosca
E: en qué está en castellano o en catalán?
M: en castellano
E: escríbemelo en catalán
M: (escribe UN MOSCA)
E: qué pone ahí?
M: una moshca
E: léelo con el dedito...
M: un... mosca. Un mosca
E: está bien?
M: (añade A)
E: y arriba?
M: Una mosca
E: y cuál es en catalán y cuál en castellano?
M: en castellano (la de arriba) y en catalán (abajo)
E: mira, ahora este “foca”
M: foca y en catalán foca (la a más abierta)
E: escríbelo en castellano
M: (escribe UNA FOCA)
E: Y en catalán?
M: (escribe MUSCETA)
E: qué pone?
M: Una musquet ta
E: esa es para mosca o para foca?
M: ay!!! Foca!!! (como admitiendo error) (tacha E de MUSCETA)
E: para mosca o para foca?
M: para foca
E: y musquet qué es?
M: musquet
E: foca, escríbelo en catalán... a ver cómo es
M: (escribe MOSCA)
E: qué pone ahí?
M: mosca
E: y foca?, escribe foca
M: ya está!!! (se ha despistado y señala MOSCA)

Anexos

E: léelo

M: ay! Otra vez me he equivocado

E: escribe en catalán foca

M: (escribe FOCA)

E: ya? Se dice así? Ya está?

M: sí

E: y mosca cómo le digo en catalá, musquet?

M: musquit!!!

E: escribemelo

M: (escribe MUSCIT)

E: y cómo le digo en catalán a foca?

M: una fuqueta!

E: escríbelo

M: (escribe UN AFUCETA)

(Al final para Mosca produce MUSCIT y para FOCA, UN AFUCETA)

ANEXO 3. Ejemplo de entrevista – Situación de contrarios – Estudio 3

Listado espontáneo de contrarios modalidad oral y escrita – Antes de la secuencia

didáctica

Joana (Ceip xxxxx – Educación Infantil 3er curso - 5 años)

E: Ara el que es tracta es que si e dic per exemple que la sopa és calenta el gelat és?

J: Fred

E: Si jo em vaig a dormir per la nit m'aixeco pel?

J: Dia

E: Llavors tu saps més d'aquest exemples, per exemple un altre seria a dalt un altre seria?

J: A baix

E: Tu en saps més d'aquests com els que he nit, fred, calent, a dalt, a baix, dia... nit..

J: mmm

E: No saps més?

J: --

E: Per exemple, mmm quins podien ser? Això es tou i això?

J: Dur

E: Veus com ens saps! Quins més podríem dir, a veure per exemple, digués un.

J: L'anell és una joia i la radio

E: L'anell és una joia i la radio, vale, i un altre quins podrien ser? Per exemple la sopa és calenta i el gelat és fred, un altre exemple era m'en vaig a dormir per la nit i m'aixeco pel dia, l'anell és una joia i la radio, quins altres exemples sabem? Quins podríem dir?Vinga pensem més exemples això és curtet i això és??

J: Llarg

E: Veus com o saps!!Ara pensa en algun més.

J: --

E: Això que vol dir, que son coses que de vegades diuen al revés, no? Alt baix? S'assemblen alt baix?

J: No

E: No s'assemblen. Per què creus tu que no s'assemblen?

J: Perquè a dalt és als sostre i baix el terra

E: Molt bé! Quins altres exemples tens que no s'assemblin? Que son diferents.

J: --

E: Mira farem una cosa els escriurem a veure si ens recordem de més, els escriurem en una llista. Tu saps fer llistes?

J: Si

E: Doncs farem una llista amb els que hem dit, els escriurem d'acord, on comencem a escriure al paper?

J: Aquí (senyala al paper)

E: quin em dit el primer? Era calent no?

J: Si

E: D'acord, doncs escriurem a escriure.

J: (comença a escriure al paper)

E: I l'altre era?

J: Fred

E: Doncs escriurem

J: (els escriu)

E: Quins altres em dit?

J: Alt i baix

E: On els escriurem aquests? Aquí a baix? O separats?

J: (els escriu)

E: I l'altre?

Anexos

J: (escriu baix)

E: Quins altres?

J: Anell és una joia i la ràdio no

E: On els escrivim?

J: (els escriu)

E: Vols escriure aquí a baix?

J: (continua escrivim)

E: Molt bé, saps algun altre exemple d'aquests? La radio, l'anell...

J: Llarg i curt

E: Ah!!on ho posem, aquí a baix?

J: (escriu llarg i curt)

E: Molt bé! I un algun altre dels que hem dit? O un altre nou?

J: --

E: Doncs fem una cosa posem el teu nom perquè sàpiga que això es teu. Ja estem.

ANEXO 4. Ejemplo de transcripción de la entrevista – Situación contrarios –
Estudio 3

*Listado espontáneo de contrarios modalidad oral y escrita – Después de la secuencia
didáctica*

Joana (Ceip xxxxx – Educación Infantil 3er curso - 5 años)

Condición Oral
Quins contraris saps?

<i>Entre</i>	<i>contra</i>
<i>Avall</i>	<i>abaix</i>
<i>Dentre</i>	<i>fora</i>
<i>Primer</i>	<i>Ultim</i>
<i>Endavant</i>	<i>enderrera</i>
<i>Fort</i>	<i>déb</i>
<i>Gras</i>	<i>prim</i>
<i>Ràpid</i>	<i>Lent</i>
<i>Nou</i>	<i>Vell</i>
<i>Donar</i>	<i>Rebre</i>
<i>Alaire</i>	<i>Aterra</i>
<i>Content</i>	<i>Trist</i>
<i>Llarg</i>	<i>Curt</i>

Condición escrita
Ara escrivirem els contraris que saps

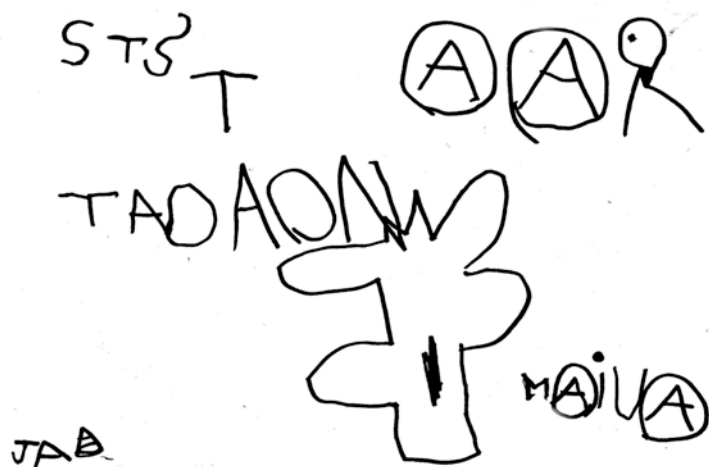
<i>Ràpid</i>	<i>lent</i>
<i>Content</i>	<i>Trist</i>
<i>Gras</i>	<i>prim</i>
<i>Enlalaire</i>	<i>Aterra</i>
<i>Entre</i>	<i>Contra</i>
<i>Primer</i>	<i>Ultim</i>
<i>Donar</i>	<i>Rebre</i>
<i>Nou</i>	<i>Vell</i>
<i>Obrir</i>	<i>Tancar</i>
<i>Fort</i>	<i>Débil</i>

ANEXO 5. Ejemplo de escrituras

Tarea de escritura – Estudio 1

Escritura presilábica

Aaron (Ceip xxxxx) - Educación infantil 2º curso - 4 años



Aaron ha escrito con ayuda: “pez”, “perro”, “mariposa” “jirafa” y su nombre propio

Tarea de escritura – Estudio 1

Escritura de transición de silábica alfabética a alfabética

Elisa (Ceip xxxx) - Educación infantil 3er curso – 5 años

El
la mariposa uela
n
pes el perro comieno uessos
perro j
Jirafa mariposa

Elisa ha escrito: “pez”, “perro”, “jirafa”, “mariposa”, “la mariposa vuela”, “el perro come huesos”.

Situación de homonimia intralengua – Estudio 1

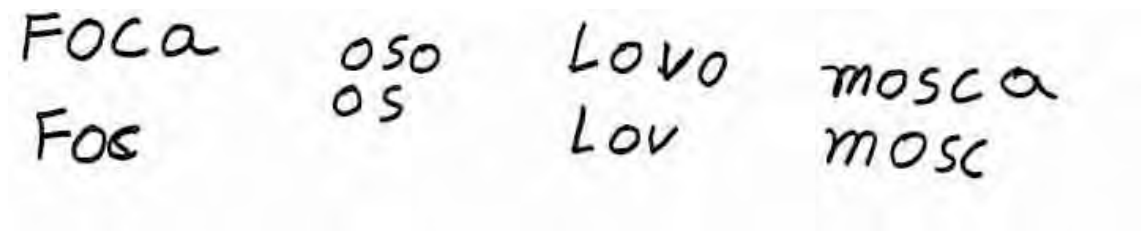
Pablo (Ceip xxxx) Educación Infantil 2º curso – 4 años



Pablo, con escrituras silábicas, ha producido escrituras en pareja tanto para catalán como para castellano: “foca”, “oso”, “lobo”, “mosca”. En todos los casos diferencia escrituras con variación de letras.

Situación de homonimia intralengua – Estudio 1

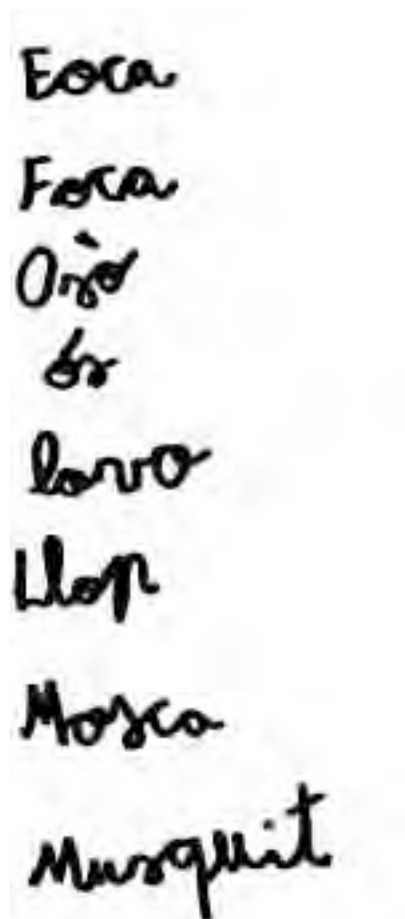
Elena (Ceip xxxx) Educación Primaria 1º curso – 6 años



Elena, ha escrito con escrituras alfabéticas, tanto para castellano como para catalán: “foca”, “oso”, “lobo”, “mosca”. En todos los casos diferencia escrituras con disminución de letras para catalán.

Situación de homonimia intralengua – Estudio 1

Allison (Ceip xxxx) Educación Primaria 1º curso – 6 años



Allison, ha escrito con escrituras alfabéticas, tanto para castellano como para catalán: “foca”, “oso”, “lobo”, “mosca”. En el caso de “mosca” realiza una diferenciación léxica.

Situación de homonimia intralengua – Estudio 1

Johnny (Ceip xxxx) Educación Infantil 3er curso – 5 años

FSOCA

FSOCA

OSO

OSIO

LOBO

LOIBO

BOCA

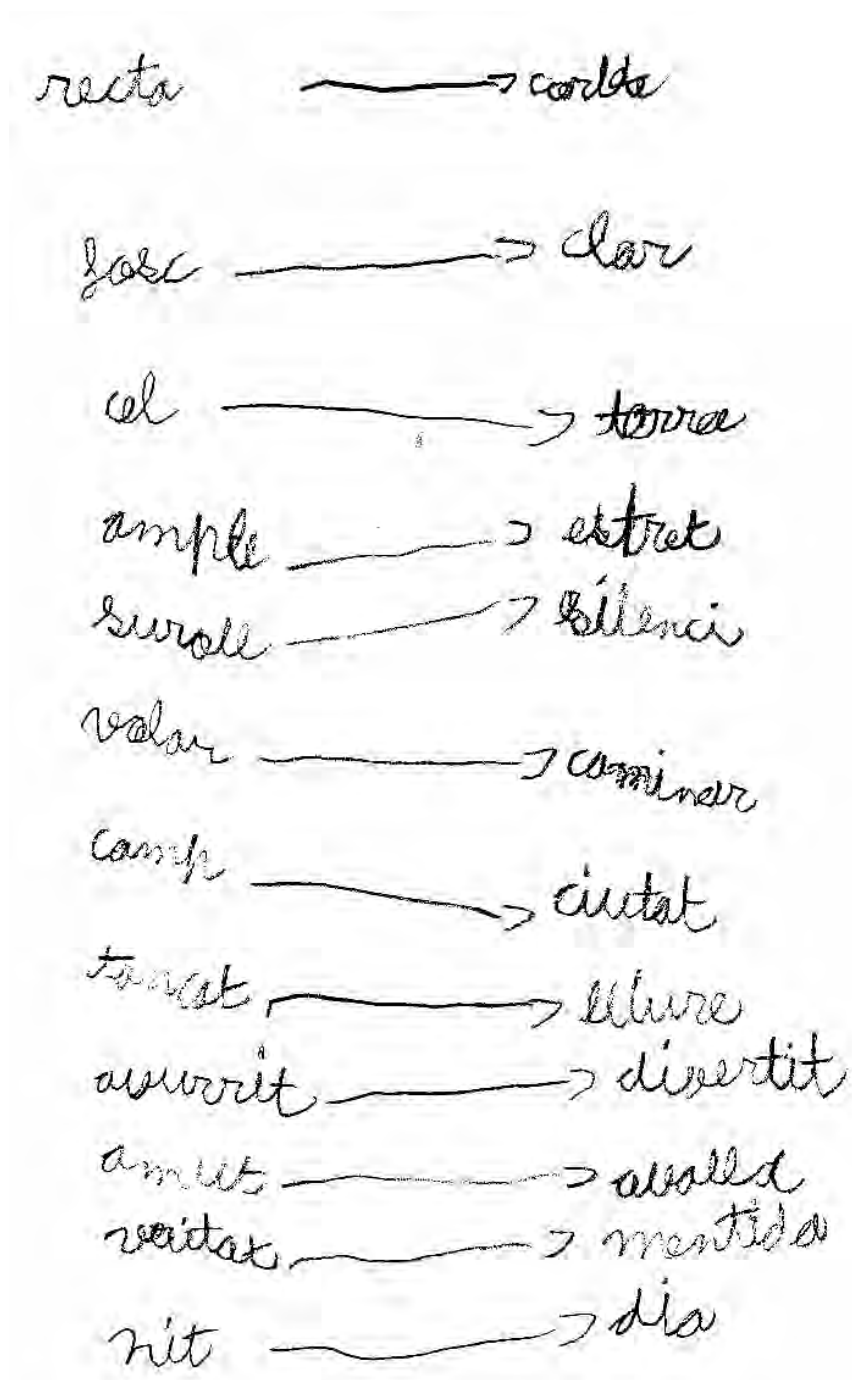
BOICTA

Johnny, con escrituras en transición de silábica alfabética a alfabética, ha escrito en pareja tanto para castellano como para catalán: “foca”, “oso”, “lobo”, “mosca”. Desde el segundo caso, Johnny diferencia las dos escrituras aplicando una estrategia basada en el cambio morfológico “osito”, “lobito”, “mosquita” para catalán.

Situación de contrarios – Estudio 2

Ejemplo de listado de contrarios

Mario (Ceip xxx) – Educación Primaria 2º Curso – 7 años



Situación de contrarios – Estudio 2

Ejemplo de listado de contrarios

Laia (Ceip xxx) – Educación Primaria 2º Curso – 7 años

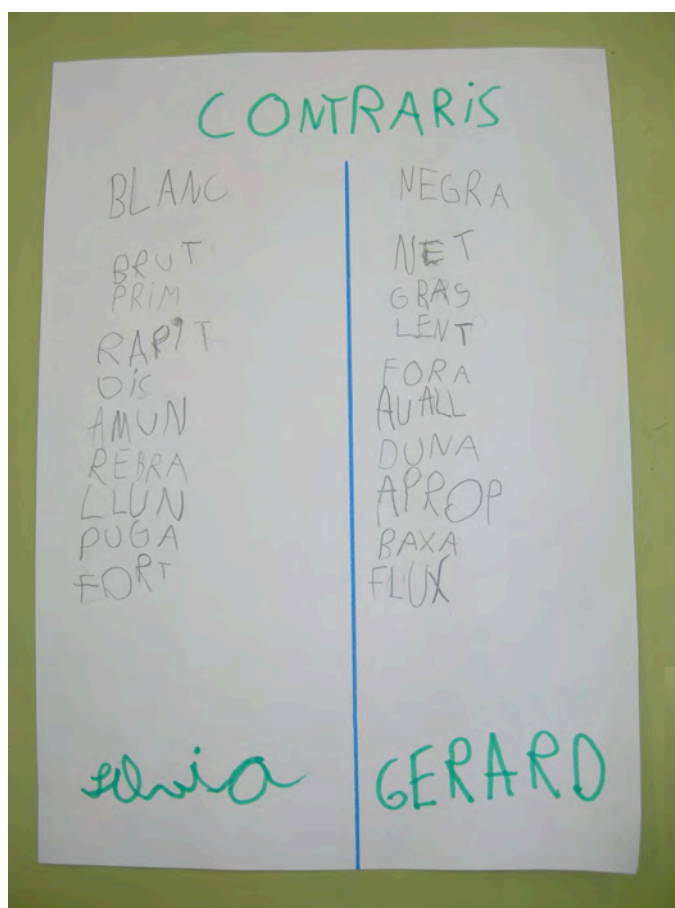
C O N T R A R I S

- gras → petit
- Alt → baix
- moltes → pocs
- cul → cara
- blanc → negre
- nens → adults
- dret → esquerre
- ama → dona
- menor → major
- noí → noia
- Fred → calor
- dreta → esquerra
- llets → bonic
- estora → tranquil·la
- Adult → Abaix
- gras → nims
- pebat → ieuella
- lents → rapids
- malinys → quietes
- skharats → junts
- davant → darrera

Situación de contrarios – Estudio 2

Ejemplo de listado de contrarios en pareja

Laia - Gerard (Ceip xxx) – Educación infantil 3er curso – 5 años



Situación de contrarios – Estudio 2

Ejemplo de lista escrita después de la secuencia didáctica

Laia (Ceip xxx) – Educación Primaria 1er Curso – 6 años

microscopi - telescopi
capgross - elegant
gran - petit
blanc - negra
clar - fosc
llapis - lleuger
llapis - paper
borsa - capsa
amle - estet
herbiber - moriber

ANEXO 6. Ejemplo de transcripción de la secuencia didáctica – Estudio 3

Inicio de la secuencia didáctica – sesión 1

Clase de Educación infantil – 3er curso – 5 años

M: què tenim aquí?

Maria: dues vaques

M: dues vaques, i què els hi passa a en aquestes vaques? Com estan aquestes vaques?

Lucas: una esta lluny i una esta a proa

M: una esta lluny i una esta a proa, quina és la que esta lluny?

Teresa: aquella

M: i quina és la que esta a proa?

Lucas: aquesta

M: aquesta d'aquí, eh. Anem a veure si és veritat això...què posa aquí?

Teresa: a, p, r, o, p...

M: què posa aquí? Sole què posa?

Soledad: a...

M: Maria què posa?

Maria: a...proa...

M: què posa?

Maria: a proa i lluny

M: proa i lluny, llavors està una vaca lluny i una altra a proa?

Teresa: sí

M: sí, és el que havíem vist eh. Anem a veure, i en aquest dibuix?

Lucas: una gallina

M: una gallina, què més hi ha?

Lucas: pollets i un ou que no s'esta obrint

M: molt bé i què podem dir de aquest dibuix? Així com a la vaca hem dit a proa i lluny perque una vaca estava a proa i l'altra estava lluny, aquí què podríem dir?

Teresa: que la gallina és gran i els pollets són petits

M: molt bé, podríem dir, la gallina gran i els pollets petits. Llavors, quines paraules estaríem dient?

ANEXO 7. Ejemplo del análisis de la secuencia didáctica – Educación infantil – 3er curso – 5 años - Estudio 3

Sesión 1

Tiempo	Fragmentos primera sesión (material ilustrado Teberosky y Corte)	Actuación maestra	Actuación alumnos	
1	Visualización de imágenes, comentarios descriptivos y lectura de etiquetas	Hacer preguntas, enfatizar en imágenes	Observa, contestar preguntas	
2				
3				
4				
5				
6				
7			Demanda de lectura para verificar el contenido de lo descrito en oral	Leen etiquetas
8			Repite la pareja de contrarios en extracción	Repiten
9			Pregunta quines paruales?	Recuperan listado acumulado
10			Recapitula el listado oral que van acumulando	
11			Hace preguntas de confirmación sobre las etiquetas	
12			Hacer preguntas de confirmación sobre lo que van describiendo	
13			Reitera la pregunta "a què es referrià"	
14			corrige errores indirectamente como en el caso "comer" "nadar"	
15				
16				
17				
18				
19				
20	Recuperan las palabras acumuladas	Demanda que los niños recapitulen/recuperan en oral	Recuerdan, recuperan, verbalizan en list	
21				
22				
23				
24				
25	Finaliza actividad	Finaliza sin una síntesis ni recapitulación sino con base en el imite de tiempo.		

Junio 2016

Claudia Rosario Portilla Ramirez

Tesis Doctoral

UB - Junio 2016