



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

La adquisición temprana de la flexión nominal de plural en español. Análisis de contextos de uso en interacción natural

Tesis que para optar por el grado de
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

presenta

AÍDA MARIANA OROZCO ARREOLA

Tutora

DRA. MARY ROSA ESPINOSA OCHOA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

Ciudad Universitaria, CD.MX., diciembre 2019

Los datos de esta investigación forman parte del proyecto PAPIIT IN401319 *La adquisición de la morfología flexiva del español: etapas tempranas en el desarrollo de la lengua materna*, dirigido por la Dra. Mary Rosa Espinosa Ochoa.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta investigación fue realizada con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca que se me otorgó durante mis estudios de maestría (agosto 2017 a julio 2019).

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN..... | 1 |
| I.INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| 1.1 La adquisición desde la Gramática Generativa: el innatismo | 7 |
| 1.1.1 Bases biológicas y genéticas del lenguaje | 8 |
| 1.1.2 Acerca de los universales lingüísticos y la adquisición..... | 9 |
| 1.2 El origen de la teoría de la adquisición basada en el uso..... | 10 |
| 1.3 El alcance de las teorías lingüísticas basadas en el uso..... | 11 |
| 1.4 El estudio de la adquisición de lengua materna desde el uso | 11 |
| 1.4.1 Lectura de intenciones, afianzamiento, categorización y formación de esquemas..... | 12 |
| 1.4.2 Aprendizaje de patrones lingüísticos: nombres, partes y propiedades | 14 |
| 1.4.3 Las producciones infantiles tempranas y su vínculo con el input adulto..... | 16 |
| 1.4.4 El discurso adulto (habla dirigida y no dirigida) | 18 |
| 1.5 La teoría de la adquisición basada en el uso y la gramática cognitiva | 19 |
| II. LA FLEXIÓN NOMINAL DE PLURAL COMO PARTE DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUA MATERNA..... | 22 |
| 2.1 El número como parte de la conceptualización humana | 23 |
| 2.2 El número dentro del dominio gramatical | 25 |
| 2.2.1 El número general y otras distinciones para expresar pluralidad | 26 |
| 2.3 Marcación de número en español..... | 29 |
| 2.3.1 El número en los elementos nominales del español..... | 29 |
| 2.3.2 La estructura nominal..... | 34 |
| 2.3.2.1 Elemento nominal nuclear | 35 |
| 2.3.2.2 Anclaje nominal o Grounding..... | 36 |
| 2.3.2.3 Modificadores del nominal nuclear | 38 |
| 2.3.3 Particularidades semánticas de la flexión de número en español | 41 |
| 2.4 Enfoques teóricos sobre la adquisición temprana del número gramatical | 43 |
| 2.4.1 Adquisición de la morfología | 43 |
| 2.4.2 Adquisición de la morfología basada en el uso | 49 |
| 2.4.3 Adquisición de la morfología de número gramatical | 50 |
| 2.4.4 Del valor semántico de las producciones con flexión nominal de plural | 59 |
| 2.5 La naturaleza del entorno comunicativo como parte de la adquisición..... | 64 |
| 2.5.1 Sobre las características del HDN..... | 64 |
| 2.5.2 Variación interlocutiva y cultural | 67 |

| | |
|--|-----|
| 2.5.2.1 Cultura maya (tzotzil) | 68 |
| 2.5.2.2 Cultura kaluli | 69 |
| 2.5.3 El input y el aprendizaje del número | 70 |
| 2.5.4 El <i>input</i> y la adquisición de la morfología de plural | 73 |
| III. METODOLOGÍA | 75 |
| 3.1 Objetivos..... | 75 |
| 3.2 Hipótesis | 77 |
| 3.3 Corpora | 78 |
| 3.3.1 Corpus MAT..... | 80 |
| 3.3.2 Corpus ELI..... | 81 |
| 3.3.3 Corpus NAT | 82 |
| 3.3.4 Sobre los corpora..... | 83 |
| 3.4 Criterios de codificación del corpus | 84 |
| 3.4.1 Etiquetado de estructuras nominales..... | 87 |
| 3.5 Selección de pruebas estadísticas | 89 |
| IV. CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS SEMÁNTICO DE LAS PRODUCCIONES INFANTILES CON FLEXIÓN NOMINAL DE PLURAL | 95 |
| 4.1 Producciones totales MAT..... | 97 |
| 4.1.1 Producciones espontáneas y repeticiones MAT | 97 |
| 4.2 Producciones totales ELI | 101 |
| 4.2.1 Producciones espontáneas y repeticiones ELI | 103 |
| 4.3 Producciones totales NAT..... | 110 |
| 4.3.1 Producciones espontáneas y repeticiones NAT | 111 |
| 4.4 Descripción cuantitativa de los corpora infantiles | 117 |
| 4.4.1 Cálculo individual de media y desviación estándar..... | 118 |
| 4.4.2 Variabilidad general de las estructuras con flexión nominal de plural | 121 |
| 4.5 Análisis semántico de las producciones infantiles con flexión nominal de plural | 124 |
| 4.5.1 Análisis de producciones infantiles TOMA 1 | 125 |
| 4.5.2 Análisis de producciones infantiles TOMA 2 | 135 |
| 4.5.3 La distinción contextual de las formas singulares: TOMA 2 | 145 |
| 4.5.4 Análisis de producciones infantiles TOMA 3 | 154 |
| 4.6 Discusión general: producciones infantiles | 158 |
| V. EL ESPACIO INTERLOCUTIVO COMO FUENTE DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO: LOS DISCURSOS DIRIGIDOS Y NO DIRIGIDOS Y SU RELACIÓN CON LAS PRODUCCIONES INFANTILES | 166 |

| | |
|---|-----|
| 5.1 Interlocutores primarios MAT | 167 |
| 5.1.1 Coeficiente de correlación: MAT | 170 |
| 5.2 Interlocutores primarios ELI | 172 |
| 5.2.1 Coeficiente de correlación: ELI..... | 174 |
| 5.3 Interlocutores primarios NAT | 182 |
| 5.3.1 Coeficiente de correlación: NAT | 183 |
| 5.4 Discusión general: los discursos dirigidos y no dirigidos y su relación con las producciones infantiles | 188 |
| VI. CONCLUSIONES..... | 191 |
| Referencias | 197 |
| ANEXOS..... | 206 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. <i>Denotación numérica corporal de los habitantes de las islas del estrecho de Torres</i> | 24 |
| Figura 2. <i>El número gramatical en bayso</i> | 26 |
| Figura 3. <i>Esquema propuesto para las lenguas con cinco distinciones numéricas</i> | 28 |
| Figura 4 y 5. <i>Esquemización de los sustantivos contables en su forma singular y plural</i> | 41 |
| Figura 6. <i>Sustantivos de masa agua; pasto; mobiliario.</i> | 42 |
| Figura 7. <i>Lámina ejemplar del Test Wug</i> | 53 |
| Figura 8. <i>Representación esquemática del plural de un sustantivo contable y de un sustantivo de masa</i> | 60 |
| Figura 9. <i>Posiciones interlocutivas en tzotzil</i> | 69 |
| Figura 10. <i>Plural prototípico</i> | 133 |
| Figuras 11 y 12. <i>Plural de masa no particular y plural de objetos dobles</i> | 134 |
| Figura 13. <i>Conceptualización del plural en etapas tempranas</i> | 165 |
| Figura 14. <i>MAT en posición de oyente</i> | 168 |
| Figura 15. <i>MAT como participante periférico</i> | 169 |
| Figura 16. <i>MAT como eavesdropper o espía</i> | 169 |
| Figura 17. <i>ELI en posición de oyente</i> | 173 |
| Figura 18. <i>ELI como participante periférico</i> | 174 |
| Figura 19. <i>NAT en posición de oyente</i> | 183 |
| Figura 20. <i>NAT como participante periférico</i> | 183 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. <i>Estructura nominal</i> | 34 |
| Tabla 2. <i>Estructura nominal en español. Constituyentes</i> | 40 |
| Tabla 3. <i>Características de los corpora longitudinales</i> | 79 |
| Tabla 4. <i>Matriz de datos para las producciones infantiles</i> | 85 |
| Tabla 5. <i>Matriz de datos para las producciones adultas</i> | 86 |
| Tabla 6. <i>División de las muestras longitudinales en cortes cronológicos</i> | 92 |
| Tabla 7. <i>Intervalos de edad elegidos para el análisis</i> | 96 |
| Tabla 8. <i>Producciones totales corpus longitudinal MAT</i> | 97 |
| Tablas 9 y 10. <i>Producciones espontáneas y con repetición corpus longitudinal MAT</i> | 98 |
| Tabla 11. <i>Producciones totales corpus longitudinal ELI</i> | 102 |
| Tablas 12 y 13. <i>Producciones espontáneas y con repetición corpus longitudinal ELI</i> | 103 |
| Tabla 14. <i>Contextos de repetición corpus longitudinal ELI</i> | 104 |
| Tabla 15. <i>Producciones totales corpus longitudinal NAT</i> | 110 |
| Tablas 16 y 17. <i>Producciones espontáneas y con repetición corpus longitudinal NAT</i> | 111 |
| Tabla 18. <i>Contextos de repetición corpus longitudinal NAT</i> | 112 |
| Tabla 19. <i>Valores para \bar{x} y DE corpus longitudinal NAT</i> | 118 |
| Tabla 20. <i>Valores para \bar{x} y DE corpus longitudinal ELI</i> | 119 |
| Tabla 21. <i>Valores para \bar{x} y DE corpus longitudinal ELI: TOMAS 2 y 3</i> | 120 |
| Tabla 22. <i>Producciones espontáneas por corpora y total global</i> | 121 |
| Tabla 23. <i>Producciones espontáneas coincidentes corpora longitudinales</i> | 122 |
| Tabla 24. <i>Estructuras frecuentes con flexión nominal de plural, TOMA 2</i> | 135 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 25. Estructuras frecuentes con flexión nominal de plural, TOMA 2 | 146 |
| Tabla 26. Producciones más frecuentes TOMA 3. Corpus longitudinal ELI. | 154 |
| Tabla 27. Estructuras nominales con flexión de plural: tres interlocutores | 170 |
| Tabla 28. Cálculo del coeficiente de correlación de Spearman (r_s) MAT | 171 |
| Tabla 29. Estructuras nominales totales para cada interlocutor Corpus longitudinal ELI | 175 |
| Tabla 30. Coeficiente de correlación de Spearman TOMA 1 ELI | 176 |
| Tabla 31. Coeficiente de correlación de Spearman TOMA 2 ELI | 177 |
| Tabla 32. Coeficiente de correlación de Spearman TOMA 3 ELI | 178 |
| Tabla 33. Coeficiente de correlación de Spearman intervalo 2 vs 1 ELI | 180 |
| Tabla 34. Coeficiente de correlación de Spearman intervalo 3 vs 2 ELI | 181 |
| Tabla 35. Estructuras nominales totales para cada interlocutor Corpus longitudinal NAT..... | 184 |
| Tabla 36. Coeficiente de correlación de Spearman TOMA 1 NAT..... | 185 |
| Tabla 37. Coeficiente de correlación de Spearman TOMA 2 NAT..... | 186 |
| Tabla 38. Coeficiente de correlación de Spearman intervalo 2 vs 1 NAT | 187 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Intervalos de edad de los tres corpora longitudinales en conjunto | 84 |
| Gráfico 2. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural: MAT | 100 |
| Gráfico 3. Distribución de las producciones con flexión nominal de plural. Espontáneas y repeticiones: MAT | 101 |
| Gráfico 4. Turnos totales con flexión nominal de plural por TOMA: ELI | 106 |
| Gráfico 5. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 1: ELI | 107 |
| Gráfico 6. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 2: ELI | 107 |
| Gráfico 7. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 3: ELI | 108 |
| Gráfico 8. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 1: ELI | 108 |
| Gráfico 9. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 2: ELI | 109 |
| Gráfico 10. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 3: ELI | 109 |
| Gráfico 11. Turnos totales con flexión nominal de plural por TOMA: NAT | 114 |
| Gráfico 12. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 1: NAT | 115 |
| Gráfico 13. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 2: NAT | 115 |
| Gráfico 14. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 1: NAT..... | 116 |
| Gráfico 15. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 2: NAT..... | 116 |
| Gráfico 16. Producciones espontáneas más frecuentes corpus ELI | 123 |
| Gráfico 17. Producciones espontáneas más frecuentes corpus NAT | 124 |

AGRADECIMIENTOS

Estudiar la maestría comenzó cual capricho: no tenía certeza alguna de si me aceptarían, pero gastaba largas horas –desde un cubículo de oficina– pensando sólo en la posibilidad de lograrlo. Por ello, cuando me supe dentro del posgrado entendí que gran parte de mi carácter se ha forjado con el riesgo y la incertidumbre como alicientes.

A lo largo de dos años, ha cambiado mi manera de ver la lingüística, la adquisición y, además, me ha cambiado a mí de forma vertebral. Si bien ha sido un proceso compartido con las personas que nunca me abandonaron en el camino, al final esta tesis se siente como un íntimo triunfo. Inalienable.

§

Deseo agradecer a la persona que más confió en mi proyecto y en mis intuiciones que cualquier otra: mi tutora, la **Dra. Mary Rosa Espinosa Ochoa**. Me siento afortunada de compartir mi visión sobre la adquisición con una persona infinitamente humana, comprensiva y dedicada. Gracias por permitirme crecer y aprender, y por ayudarme a lograr esta investigación; por invitarme a colaborar contigo y por creer en mí en esos momentos en los que yo estuve a punto de rendirme.

A **Pavel**, al cerrar los ojos, al barrer los pies sobre el asfalto, he aprendido a tomar siempre tu mano.

A **Mateo**, el bebé mágico que me hizo descubrir un mundo nuevo, con el que paso a paso he aprendido la manera en que una lengua se adquiere. Por enseñarme todo, por jugar y reír conmigo.

A mis padres, **Martha y Pedro**, por su apoyo a pesar de la distancia. A Pedro, porque sé que en muchas ocasiones fue difícil para ti el comprender mis decisiones; no obstante, siempre te mantuviste a mi lado, dispuesto a escucharme y a entender mi mundo. A Martha, porque todo no ha hecho sino volverme más fuerte para sacar coraje y enfrentar cualquier cosa; perdona mi necesidad y las palabras duras, enunciadas hace tanto.

A la **familia González Guzmán**, Teresa, José María, Eder, Sandra, Camila, por nunca dejar de alimentar mi espíritu y por escucharme –dos, tres, cientos de veces hablar del mismo tema– por apoyarme siempre, porque nunca me dejaron sola y por recibirme en su hogar con un cálido afecto.

A **Rocío y Mafu**, creo que sin el lugarcito que juntas construimos –lleno de comprensión, alivio, a veces tristezas, pero sobre todo alegrías– no habría llegado hasta aquí. Ustedes fueron uno de esos regalos inesperados en medio de tantas cosas. Gracias por toda su nobleza y cariño.

A mi hermano **Daniel**, porque a lo largo de los años hemos construido la confianza para hablar de nuestros problemas, para resolver dudas y para aprender siempre un poquito más del otro.

A mi **Jessi**, por nuestra amistad de años, por la confianza y el cariño inagotable. Porque sigamos creciendo y compartiendo nuestras vidas, por más distintas que sean, como cuando éramos unas niñas.

Cerca, muy cerca de mi corazón, llevo a las personas que conocí dentro de las aulas; inicialmente como compañeras de generación y, por fortuna, ahora como mis entrañables amigas. Por haber estado ahí para mí, escuchándome durante los coloquios o durante nuestras interminables noches de estudio. Por haberme ofrecido una mano solidaria en los momentos más difíciles.

A la **Dra. Cecilia Rojas**, por su disposición y amabilidad en lo que respecta a la base de datos ETAL-UNAM, sin la cual este trabajo no habría sido posible. Por todas sus enseñanzas en el salón de clase.

A mi sínodo, el **Dr. Ricardo Maldonado Soto**, la **Dra. Celia Díaz Argüero**, la **Mtra. Elsa Viviana Oropeza**, el **Dr. Ramón Zacarías**. Por su atenta lectura y por todos sus comentarios. Porque sé que gracias a todas sus observaciones este trabajo no ha hecho sino mejorar; porque muchas de sus preguntas han sembrado una curiosidad inacabable y con la cual espero seguir aprendiendo.

A la **coordinación del programa de Maestría y Doctorado en Lingüística, de la Universidad Nacional Autónoma de México**. A mis profesores de la maestría, por todas sus enseñanzas. Por su nobleza al compartir su trabajo y su pasión por la lingüística.

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**.

A Pavel y a Mateo

At the outset of an investigation, it is not so much the intellectual faculty for making formulas and definitions that leads the way, but rather is it the eyes and hands attempting to get the feel of the actual presence of the subject matter.

(Vološinov, 1973)

PRESENTACIÓN

La investigación titulada *La adquisición temprana de la flexión nominal de plural en español. Análisis de contextos de uso en interacción natural*, busca ofrecer un panorama integral de las producciones infantiles con dicha flexión a partir de su naturaleza estructural y semántica y a razón del nexo entre tales emisiones y el *input* comunicativo.

Dicho panorama se cimienta, en primera instancia, en los estudios previos sobre adquisición de la morfología de número gramatical; paradigma del cual forma parte la flexión nominal de plural. Con los hallazgos de tales investigaciones fue posible establecer qué elementos y factores aún no se han considerado para esclarecer el aprendizaje de esta flexión en edades tempranas, los cuales son de vital importancia para el desarrollo y consolidación del plural: como parte de un fenómeno morfológico (NÚMERO GRAMATICAL), como núcleo de fenómenos sintácticos (CONCORDANCIA) y como elemento conceptual y referencial, asociado con la distinción semántica básica del número en español (UNO Y MÁS DE UNO).

Para ello, se llevó a cabo el análisis de tres corpora infantiles, de tipo longitudinal: dos de éstos de la base de datos ETAL-UNAM¹ (*Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje*) (Rojas-Nieto, 2007) y uno recopilado por la autora de esta investigación². Tales corpora se caracterizan por ser videograbaciones de actividades cotidianas del infante, por lo que los datos son derivados de la interacción natural del niño con sus interlocutores o cuidadores primarios y de su relación con entornos y objetos familiares.

¹ Deseo agradecer a la Dra. Cecilia Rojas Nieto por su colaboración y disposición en lo que respecta a la base de datos ETAL-UNAM; gracias a ello fue posible llevar a cabo la presente investigación.

² Dicho corpus fue recopilado en colaboración con el proyecto PAPIIT IN401319 “La adquisición de la morfología flexiva del español: etapas tempranas en el desarrollo de la lengua materna”, a cargo de la Dra. Mary R. Espinosa Ochoa, quien es también asesora de este trabajo.

Dada la riqueza que se deriva de este tipo de corpus, es que puede analizarse un fenómeno lingüístico en función de la multiplicidad de factores que permiten su emergencia. Esto concuerda con el marco teórico elegido: la *Teoría de la adquisición basada en el uso* (TALBU, o bien, por su nombre en inglés *The usage-based theory of language acquisition*), (Behrens, 2009; Ibbotson, 2013; Tomasello, 2003, 2009); en ésta se plantea que cualquier elemento de emisión infantil debe ser estudiado a partir del contexto en que surgió y no de forma aislada.

Para fines de esta investigación, la palabra **contexto** se definirá como el estudio de una *emisión lingüística situada* (Goodwin & Duranti, 1992), de acuerdo con la propuesta de Tonhauser y Matthewson (2015: 7), ya que ésta enmarca aspectos fundamentales para el estudio de la lengua en interacción natural. Para las autoras, hay tres tipos de nociones contextuales que contribuyen a la interpretación de un dato lingüístico:

The first is the utterance context, which includes information about the speaker, the addressee(s), the time and the location of the utterance, and entities and eventualities that the interlocutors are currently attending to.

A second type of context is the linguistic context which consists of utterances previously made by the interlocutors.

The third type of context can be characterized as the structure of the discourse the linguistic expression is part of: this includes information about the topic of conversation as well as the goals and intentions of the interlocutors.

Así, para el análisis contextual de las producciones infantiles³, se considerará:

- ≈ Las estructuras frecuentes que le permiten al niño identificar una serie de patrones básicos y con ello comenzar a realizar producciones espontáneas en aras de construir, y posteriormente consolidar, valores gramaticales.
- ≈ El *input* lingüístico de los interlocutores primarios, como parte fundamental del conocimiento infantil; con éste, es que el niño puede obtener claves, estructuras y significados involucrados en el empleo de una forma lingüística.

³ Puesto que la palabra contexto representa, en sí misma, una cuestión de debate no sólo para la lingüística, sino para muchos otros campos de estudio, es que se opta por la propuesta de Tonhauser y Matthewson (2015); esto con el fin de constituir una definición operativa que incluya los aspectos que en esta investigación se consideran relevantes en el proceso de adquisición de la flexión nominal de plural. No obstante, se reconoce que hay distintos modos de concebir la noción de contexto, pero ésta es la definición que mejor concuerda con el análisis de datos provenientes de habla infantil.

- ≈ El empleo de algunas producciones de manera correfencial con los objetos del entorno o con entidades del discurso; esto a partir de sus propiedades, o bien, de las relaciones que tales elementos manifiesten con respecto a un grupo o persona específica.

En este sentido, se estudiará el dato infantil desde su propia especificidad y no como resultado de condiciones experimentales y ajenas al empleo cotidiano.

Para el examen semántico de los datos obtenidos, se consideraron algunos parámetros de la *Gramática Cognitiva* (Langacker, 1991, 2008), la cual también se basa en el estudio de las formas lingüísticas en tanto su empleo. Dado lo anterior, se trata de una propuesta en armonía con la *Teoría de la adquisición basada en el uso*. Ambos acercamientos, a saber, siempre se han visto de manera complementaria en el análisis de la lengua y de las producciones infantiles (Behrens, 2009: 385).

Así, este manuscrito se integra de los apartados que a continuación se precisan:

La INTRODUCCIÓN comienza con una disertación sobre los abordajes del proceso de adquisición de lengua materna. Ello, con la finalidad de establecer el ámbito en que la *Teoría de la adquisición basada en el uso* toma lugar y cómo fue perfilada a partir de los presupuestos de teorías anteriores. Igualmente, se establecen sus planteamientos básicos, y afinidades con la *Gramática Cognitiva*.

Después, el capítulo II. LA FLEXIÓN NOMINAL DE PLURAL COMO PARTE DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUA MATERNA, comienza con la presentación del fenómeno central, en tanto sus características básicas y su dominio dentro de la lengua. Aunado a esto, se ofrece una recopilación de las diferentes investigaciones relativas a la adquisición de la flexión nominal de plural en etapas tempranas; con lo cual fue posible divisar qué aspectos aún mostraban un desarrollo incipiente y que, por tanto, requerían de un análisis meticuloso.

En este sentido, se despliegan estudios con énfasis morfosintáctico, morfofonológico y, también, las contribuciones de la psicolingüística experimental en tanto las particularidades de la flexión de plural.

También en esta sección se hace manifiesta la falta de investigaciones donde las producciones con flexión nominal de plural sean vistas en relación con el entorno interlocutivo: esto es, el discurso denominado Habla Dirigida al Niño (HDN), así como el resto de estímulos lingüísticos a los cuales el infante se encuentra expuesto. Esto resulta de vital importancia para el análisis del capítulo V del presente manuscrito.

En el capítulo III. METODOLOGÍA se exponen los objetivos e hipótesis de la investigación; del mismo modo, se precisan las características de los corpora estudiados, el tratamiento y etiquetado de los datos, así como las pruebas estadísticas cuantitativas que fueron aplicadas a los resultados obtenidos tras el abordaje cualitativo. A manera de preámbulo, aquí se presentan el objetivo e hipótesis generales de este trabajo:

- ≈ **Objetivo general:** analizar las producciones tempranas con flexión nominal de plural a partir de sus características estructurales y semánticas, del contexto que en éstas se realicen, y de su vínculo con el *input* lingüístico e interaccional.
- ≈ **Hipótesis general:** las producciones tempranas con flexión nominal de plural están relacionadas con la naturaleza del contexto comunicativo que hizo posible su emergencia. A este respecto, se encuentran involucrados una serie de factores gramaticales, interaccionales y referenciales.

El capítulo IV. CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS SEMÁNTICO DE LAS PRODUCCIONES CON FLEXIÓN NOMINAL DE PLURAL presenta los resultados obtenidos tras el examen de los corpora; además, en éste se explican los fenómenos semánticos identificados en las emisiones espontáneas con flexión nominal de plural; tal abordaje, recupera aspectos de la *Gramática Cognitiva* (Langacker, 2008). Se efectúa, al final del análisis, una discusión de los resultados obtenidos.

El capítulo V. EL ESPACIO INTERLOCUTIVO COMO FUENTE DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO: LOS DISCURSOS DIRIGIDOS Y NO DIRIGIDOS Y SU RELACIÓN CON LAS PRODUCCIONES INFANTILES ofrece los resultados del análisis realizado al respecto de los corpora seleccionados en lo que concierne al habla dirigida al niño (HDN), el habla no dirigida, y las producciones infantiles. Aunado a esto, se discuten tales resultados y se propone que hay multiplicidad de fuentes interlocutivas de

conocimiento, relevantes para el aprendizaje de una categoría gramatical; las cuales deben ser consideradas en el estudio de las emisiones infantiles.

Para finalizar, en el capítulo VI se exponen las CONCLUSIONES generales de la investigación, con el fin de integrar una recapitulación con los hallazgos más sobresalientes en tanto las producciones tempranas con flexión nominal de plural en español y su empleo en interacción natural.

I. INTRODUCCIÓN

La naturalidad con la que los niños son capaces de adquirir su lengua materna, desde los aspectos más simples, hasta los más complejos, ha constituido un punto de debate entre diferentes posturas teóricas e, incluso, para enfoques interdisciplinarios. Esto se debe a que muchas interrogantes derivadas del proceso de adquisición se vinculan, igualmente, con la naturaleza del comportamiento del hombre como ser fundamentalmente social.

Para comprender el estado y propuestas dedicadas al estudio de la adquisición de lengua materna en las últimas décadas, es necesario establecer la serie de etapas previas que hicieron posible el desarrollo de tales perspectivas.

En primera instancia, se comentará lo relativo a la propuesta innatista, derivada principalmente de los preceptos de la *Gramática Universal*, así como su alcance sobre el proceso de adquisición. Posteriormente, se hará una breve revisión al respecto de sus indagaciones, con base biológica y genética, para comprender el lenguaje natural humano.

Finalmente, se procederá al tratamiento de la propuesta de la *adquisición basada en el uso* (Behrens, 2009; Ibbotson, 2013; Tomasello, 2009) y sus afinidades con la *gramática cognitiva* (Langacker, 2008), teorías que se establecen como marco teórico de la presente investigación, donde la lengua se concibe no sólo como un compilado descriptivo de reglas, sino como un sistema sujeto a cambios, en función del uso, intenciones e intercambio de los hablantes.

1.1 La adquisición desde la Gramática Generativa: el innatismo

En 1957, como parte del crisol de análisis empiristas y de otros estudios mayormente de corte conductista, se publicó una obra dedicada al lenguaje, visto como comportamiento vocal en respuesta a un intercambio comunicativo dinámico: la *Conducta verbal* descrita por Skinner. Desde su perspectiva, la emisión humana de ciertos sonidos contaba con un efecto indirecto en el ambiente y directo sobre otros hombres. Este tipo de comportamiento, en tanto sus causas y resultantes, requería de un análisis que permitiera dar cuenta no sólo de su valor descriptivo, sino también de sus relaciones funcionales, en el campo de las conductas humanas.

No obstante, a manera de crítica y respuesta al trabajo de Skinner, se posiciona una teoría por demás controversial en el área de los estudios lingüísticos, dado que representa un quiebre con tradiciones anteriores y dilucida una serie de generalizaciones sistemáticas sobre las lenguas: la *gramática generativa o universal* (GU) (Chomsky, 1957, 1965, 1980).

Si bien la adquisición no es el interés central de la GU, en su afán por delimitar la complejidad de cualquier lenguaje, dicho proceso también se ve involucrado en los preceptos de esta gramática. Para la GU, el humano cuenta con especificidad lingüística, ya que por razones evolutivas y genéticas se encuentra predispuesto a la adquisición de una lengua dada. Este posicionamiento, con tintes claramente innatistas, establece la conexión formal entre sonidos y significados por medio de un “dispositivo de adquisición del lenguaje” (o *Language Acquisition Device*, por sus siglas en inglés, LAD).

Para Chomsky, la velocidad con la que un niño puede adquirir una lengua y la capacidad para producir estructuras novedosas, se encontraban supeditadas a una serie de conocimientos y estructuras mentales inscritas de manera genética en el humano y codificadas a partir del LAD. Además, de forma no fortuita, las nociones de la GU dejaban de lado tanto lo comunicativo como lo cognitivo, puesto que su análisis, basado fundamentalmente en la abstracción de las estructuras sintácticas de la lengua, no requería de tales factores.

De esta forma, se desestimaban las condiciones ambientales descritas por Skinner (1957) y se tenían en consideración sólo los correlatos biológicos que condicionaban al hombre como ser lingüístico, y los criterios formales que regían el comportamiento de una lengua determinada.

Es así, que se despliegan dos grandes vertientes de la perspectiva generativista: los esbozos derivados de la idea de “especificidad” de naturaleza genética y el establecimiento de universales para todas las lenguas del mundo.

1.1.1 Bases biológicas y genéticas del lenguaje

Las directrices de la GU desembocaron en la realización de cuantiosas investigaciones para determinar, si no la existencia del LAD, el correlato genético como parte de la especificidad lingüística del hombre.

A este respecto, el estudio del gen FOXP₂, localizado en el cromosoma 7q, se planteó como uno de los relacionados con particularidades en el lenguaje humano; su identificación se realizó en función de los nexos entre las mutaciones de dicho gen y déficits lingüísticos: por ejemplo, el trastorno específico del lenguaje (TEL) en co-ocurrencia con dispraxias verbales (Fisher & Vernes, 2015). Puesto que tales mutaciones no representaban prueba suficiente para establecer que el gen FOXP₂ estuviera vinculado directamente con las habilidades lingüísticas del hombre, propuestas mucho más conservadoras precisaron que la activación de un gen trae consigo una cadena de efectos difícilmente aislables de comportamientos no-lingüísticos, así como de las funciones de otros genes.

En el tenor de la GU, también se suscribieron los argumentos innatistas de Lenneberg (1967), donde se describe que los niños adquieren el lenguaje en etapas críticas, a la par del proceso de maduración del cerebro; la adquisición de lengua, por tanto, representaba una habilidad meramente biológica. Baste decir que tal posicionamiento, al igual que el de Chomsky, no consideraba las variables externas al proceso de aprendizaje y los elementos lingüísticos se planteaban como entidades independientes de su contexto de uso.

La configuración del sistema de lengua, la información que se encuentra contenida en el genoma humano y la naturaleza de la actividad cerebral son esencialmente complejos; por lo que establecer una relación causal directa entre sólo algunos de los elementos que los integran, presupone una simplificación de los mecanismos que rigen su funcionamiento.

De forma que la perspectiva innatista representó un análisis tanto más abstracto y de panorama reducido. Empero, las conclusiones de dichos estudios, donde se observó que el lenguaje del hombre como especie no se encontraba vinculado directamente con aspectos genéticos, puso en perspectiva el papel de tales capacidades humanas en contextos sociales (Tomasello, 2014).

1.1.2 Acerca de los universales lingüísticos y la adquisición

El alcance de la GU, mencionan autores como Levinson y Evans (2009), es quizá uno de los más persistentes en el ámbito lingüístico; la prefiguración de sus universales logró permear prácticamente cualquier área vinculada con el estudio de la lengua.

La imagen que la GU ofreció acerca de las diferentes lenguas del mundo era sólo una: que todas podían compararse con el inglés, tanto en su estructura como en su aprendizaje. Es decir, la creencia popular se cimentaba en que todos los sistemas de lengua habían sido constituidos con base en un patrón común. La expansión de tales afirmaciones no sólo tuvo como fuente los preceptos de la GU, sino también una amplia y anquilosada tradición lingüística, donde los únicos objetos de estudio eran las lenguas con adscripción eurocéntrica o vinculadas a la misma.

A partir de la confrontación de los universales lingüísticos (Evans & Levinson, 2009), es que resultó posible considerar lo poco que se sabía de las lenguas del mundo, así como la relevancia de estudiar a cada una de éstas con su fundamento socio-cultural y condiciones de uso particulares.

Para efectos de la adquisición, dicho planteamiento igualmente redujo el objeto de estudio. Se establecía que cualquier niño era capaz de adquirir cualquier lengua de forma similar. Esto

mostró que los universales se encontraban basados, en realidad, en nociones muy superficiales y limitadas para asir la totalidad de variedades y contextos para cada idioma.

Evans y Levinson proponen que, más que universales lingüísticos, lo que se observa es la aparición de una serie de tendencias que surgen ante la necesidad de resolver problemas comunes para las lenguas del mundo. Lo cual, a diferencia de la “base común y universal” da cuenta de las diferentes formas de organización del lenguaje y de la manera en que cada grupo de individuos es capaz de codificar determinados elementos gramaticales para cumplir con un objetivo.

Es así que postularon la necesidad de estudiar las lenguas desde su diversidad, la cual las dota de un carácter híbrido bio-cultural; así como un ser vivo, éstas se encuentran sujetas a cambios, a presiones externas e internas, a la función comunicativa que tengan y a las restricciones que las delimiten.

1.2 El origen de la teoría de la adquisición basada en el uso

La realización de disertaciones como las de Evans y Levinson (2009) permitió ampliar las perspectivas de análisis no sólo para el estudio de los sistemas lingüísticos abstractos, sino también para conocer qué factores se encontraban involucrados en la adquisición de lengua, de acuerdo con la especificidad lingüística, social y cultural. Aquellos elementos que en la GU eran desestimados, fueron puestos de perfil para la *adquisición basada en el uso*.

Frente a tales posicionamientos radicales, por demás reduccionistas en el alcance de tal proceso, la propuesta de la *adquisición basada en el uso* (Ambridge, Kidd, Rowland, y Theakston, 2015; Behrens, 2009; Tomasello, 2009), plantea que el estudio de cualquier elemento de emisión infantil debe considerarse en relación con el resto de los elementos que enriquecen la lengua; los valores gramaticales, los de interacción y los de uso:

This communication based, usage-based way of looking at things means we cannot explain children’s acquisition of grammatical competence by starting with individual words, learned in isolation [...] (Tomasello, 2009: p. 75).

Es así como la estructura de la lengua se aprehende y aprende en contacto con la lengua misma, no por cierto determinismo genético del hombre; es el entorno que, por medio de la naturaleza social e interaccional del individuo, hace posible la codificación de un lenguaje común para lograr la comunicación entre grupos humanos.

1.3 El alcance de las teorías lingüísticas basadas en el uso

Las teorías lingüísticas basadas en el uso parten de una serie de mecanismos cognitivos básicos que hacen posible el procesamiento, adquisición, cambio o el simple conocimiento de una lengua en particular. Tales mecanismos parten del uso, con el cual es posible establecer una serie de generalizaciones sobre el comportamiento de las unidades lingüísticas en y entre instancias particulares.

Bybee (2010), una de las precursoras en estudio de la lengua desde su empleo, identifica etapas generales en el desarrollo de estructuras lingüísticas: i) *categorización*: identificar *tokens* como ocurrencias de un *type* particular; ii) *segmentación*: localizar las unidades constitutivas a través de la repetición y práctica; iii) *enriquecimiento de la memoria*: almacenar información detallada a partir de la experiencia; iv) *analogía*: extender un patrón estructural a la producción de nuevas ocurrencias; v) *asociación transversal*: relacionar cada forma con un significado en particular (Bybee, 2010; Ibbotson, 2013).

Por medio de estos procesos, los hablantes pueden extraer aquellas reglas o convenciones que subyacen a cada lengua y, con ello, consolidar el empleo de ciertas categorías o fenómenos gramaticales.

1.4 El estudio de la adquisición de lengua materna desde el uso

Aunque se planteen como etapas generales aquéllas involucradas en la emergencia de una forma lingüística (Bybee, 2010), es importante perfilar sus características cuando se trata no de un adulto al aprender una segunda lengua o al incorporar formas léxicas innovadoras, sino justo en el proceso germinal: esto es, en el aprendizaje de la lengua materna en etapas tempranas.

Tomasello (2003) precisa que los infantes atraviesan una transición de la comunicación prelingüística a la plenamente lingüística. Desde instancias previas a la producción, los bebés son capaces de reconocer todo tipo de patrones comunicativos; además, incluso en el balbuceo, gesticulación y señalamiento se hace manifiesta la necesidad humana de interrelacionarse con los otros y con el entorno. Por lo que el aprendizaje de los valores sociales de una lengua se da mucho antes que las primeras respuestas verbales.

Cuando los infantes se vuelven capaces de imprimir su experiencia del mundo en formas lingüísticas, éstas se caracterizan por ser estructuras o frases fuertemente ligadas con contextos específicos. La finalidad central de tales producciones es la comunicativa y expresiva: deriva de circunstancias cotidianas y familiares.

Esto se vincula necesariamente con el hecho de que el *input* comunicativo al cual se encuentran expuestos no se manifiesta como palabras aisladas o formas gramaticales segmentadas para la obtención e identificación de cada uno de los eslabones constituyentes, sino como un grupo de palabras enlazadas en términos gramaticales y pragmáticos: “they try to comprehend utterances and in doing so they often must comprehend a word in the sense of determining the functional role across utterances” (Tomasello, 2009: 74). En este sentido, Tomasello precisa que los infantes se enfrentan a la tarea de comprender el contenido de cada emisión lingüística, así como de las palabras que la constituyen, a lo largo del discurso. Así, con la exposición a formas y esquemas frecuentes en el *input*, los niños comienzan a abstraer patrones de uso lingüístico.

1.4.1 Lectura de intenciones, afianzamiento, categorización y formación de esquemas

Los parámetros descritos por Bybee (2010), a saber, se sustentan en una serie de procesos cognitivos que parten de la generalización hacia la emergencia de la forma lingüística (Tomasello, 2000, 2003, 2009: 86; Behrens, 2009: 386; Theakston, 2017):

≈ *Lectura de intenciones y aprendizaje cultural (intention-reading and cultural learning)*: involucra el aprendizaje de formas convencionales de intercambio comunicativo; tal es el caso del formato en que se encuentran los saludos o fórmulas

de cortesía, donde se espera una contestación por parte de la persona interpelada. No obstante, puede incluir desde palabras hasta construcciones complejas. En el caso de los infantes, comienza con gesticulaciones o balbuceos a manera de respuesta frente a un estímulo externo.

≈ *Afianzamiento (entrenchment)*: se trata de una estrategia cognitiva básica donde la aparición habitual de un elemento establece un patrón o “marca” en la memoria, la cual se refuerza conforme dicha unidad se emplea repetidamente. Es decir, los elementos lingüísticos pueden ser aprendidos con mayor facilidad, cuando aparecen con alta frecuencia.

A partir de las instancias de uso es posible determinar la naturaleza del contexto en que ese tipo de formas son utilizadas, así como los rasgos gramaticales que las distinguen. Y, además, abstraer los valores asociados a la estructura lingüística para establecer generalizaciones.

≈ *Categorización (pre-emption)*: aunado al *afianzamiento* de una estructura, se encuentra la *categorización*, la cual comienza con la identificación tanto de rasgos afines como disímiles, con respecto a la multiplicidad de formas que integran un sistema de lengua.

Cuando se agrega un elemento lingüístico nuevo, éste será estudiado a partir de sus rasgos; con ello, el infante podrá discernir si corresponde con las particularidades de otras unidades en su inventario léxico y, así, categorizarlo en el grupo del que forma parte.

≈ *Formación de esquemas (construction semantics)*: dado que los elementos lingüísticos surgen a partir de instancias de uso, es que podría precisarse que cada aparición representa una experiencia lingüística particular. Si se conjuntan la totalidad de casos en los que una estructura lingüística emerge, es posible delimitar su comportamiento en términos esquemáticos y semánticos.

Esta estrategia permite, además, establecer paradigmas complejos como la distinción básica entre sustantivos y verbos.

1.4.2 Aprendizaje de patrones lingüísticos: nombres, partes y propiedades

De acuerdo con la *adquisición basada en el uso*, los infantes son capaces de aprender los elementos de una lengua a partir de la exposición a formas frecuentes, así como por la presencia de un elemento en diferentes instancias de uso. Gentner y Namy (2006) mencionan que, además de las estrategias cognitivas básicas, este gran logro del desarrollo humano, igualmente está vinculado con otro tipo de habilidades dentro del dominio cognitivo: esto es, las involucradas en el *procesamiento analógico*.

La propuesta de Gentner y Namy (2006) se sustenta, de manera precisa, en la multiplicidad de estímulos a los cuales está expuesto un infante; dentro de éstos, pueden encontrarse formas léxicas usuales en un contexto y novedosas en otras instancias de uso. De este cúmulo lingüístico, el infante debe discernir los rasgos exclusivos de ese elemento frecuente, aunque esté delimitado por precisiones distintas en cada empleo.

Por ejemplo, el contraste entre las frases: es una *manzana*, esta es una *manzana*, la *manzana* es roja; la misma palabra, *manzana*, en tres oraciones distintas. En ellas, es posible comparar qué elementos son similares, salientes, o análogos de un uso a otro.

Así, los autores abordan una serie de cuestiones críticas en el proceso de adquisición y recuperan las propuestas de algunos estudios (Waxman & Klibanoff, 2000; Gentner & Namy, 2006: 298):

≈ *Denominación de objetos*: a partir de los 14 meses de edad –con la adquisición de los primeros elementos léxicos asociados con un referente– si dos objetos tienen el mismo nombre, es probable que los infantes asuman que comparten rasgos. No obstante, si se desea emplear la misma etiqueta para denominar un elemento nuevo, éstos deben ser capaces de establecer cuáles son las características asociadas con dicho nombre y compararlas con las de la entidad novedosa.

De forma que la similitud perceptual es importante: aunque ésta no incluya precisiones finas al principio, es una herramienta útil para categorizar los elementos del entorno.

Este acto, aparentemente simple, resulta esencial para la consolidación del significado de las palabras: “this process enables children to override compelling perceptual commonalities in favor of deeper conceptual ones”.

≈ *Partes y propiedades*: por medio de una serie de diseños experimentales en niños angloparlantes de 3 a 5 años de edad, se concluye que los infantes pueden aprender con mayor facilidad los nombres de partes o propiedades, cuando les son presentadas en contextos de alineamiento entre objetos.

En cuanto a las partes, se describe, les fue enseñado un objeto novedoso: p.ej. un marciano, el cual tenía una parte denominada *dibble*. Posteriormente, les ofrecieron dos objetos más, uno de los cuales también contaba con una parte *dibble*; los niños debían elegir cuál de estos objetos presentaba la misma parte, en comparación con el primero que les fue mostrado. De acuerdo con los resultados, los infantes se desempeñaron exitosamente en esta tarea; por lo que se propone que la comparación espontánea puede ayudar a los niños en el aprendizaje diario de su lengua (Gentner & Namy, 2006).

Las propiedades, típicamente reflejadas por la categoría gramatical *adjetivo*, igualmente pueden ser aprendidas en este tipo de contextos; en este caso, con la aplicación de adjetivos novedosos para calificar objetos conocidos. Dada la familiaridad de las entidades, fue posible para los infantes discernir ese detalle perceptualmente relevante, aquél representado por el adjetivo nuevo (Waxman & Klibanoff, 2000).

Claro está que, en edades aún más tempranas, esto aún resulta sumamente intrincado. No sólo por la complejidad implicada en el reconocimiento de partes y propiedades, sino por las características formales de estos elementos lingüísticos; en español, a saber, los nombres de partes y los adjetivos son similares estructuralmente a los sustantivos, al igual que en términos distribucionales, ya que no siempre están acompañando a un objeto presente en el contexto y pueden aparecer en posiciones absolutas.

Aunque puede observarse que el procesamiento analógico comienza con elementos de alta frecuencia en el entorno infantil, representados cotidianamente por sustantivos, el desarrollo de tales herramientas cognitivas, del mismo modo, les permite extender el mecanismo para el aprendizaje de formas mucho más complejas como los verbos: en los cuales no sólo se evoca una entidad, sino que se describen procesos dinámicos que involucran distintos participantes (Abbot-Smith & Tomasello, 2006; Tomasello, 1992).

1.4.3 Las producciones infantiles tempranas y su vínculo con el input adulto⁴

Desde la *gramática universal*, se plantea que los estímulos lingüísticos en el entorno infantil son pobres y, en muchas ocasiones, se presentan incompletos o con errores; por ello, no es posible que un infante en proceso de adquisición recupere de esta fuente la información necesaria para construir su lengua. Empero, este tipo de aseveraciones presupone que la gramática infantil es equiparable con la adulta, lo cual resulta contra intuitivo, pues se trata de dos fenómenos distintos: un sistema en consolidación y un sistema consolidado.

There is no poverty of the stimulus if linguistic competence is conceived not as a set of formal, algebraic rules but rather as a structured inventory of meaningful grammatical constructions, with the child possessing sophisticated learning skills involving categorization, analogy and distributional learning. There is certainly no poverty of the stimulus when it comes to the particular constructions children learn (Tomasello, 2009: 84).

En este sentido, hay todo tipo de estructuras en el *input*, algunas aparecen con mayor frecuencia y otras no tienden a incluirse en el discurso dirigido a los infantes. Sea cual fuere el caso, desde la *adquisición basada en el uso* el *input* constituye un elemento esencial para comprender la manera en que cada niño aprende su lengua.

Dos cuestiones han sido abordadas en lo que concierne al valor del *input* dentro de la adquisición: la frecuencia entre ocurrencias y tipos (*type/token frequency*), así como el efecto del *input* en conjunto (*massed learning*) y medido en intervalos de tiempo (*spaced learning*).

⁴ En apartados próximos se desarrollará con mayor detalle la importancia del input de los interlocutores como parte del aprendizaje de la flexión nominal de plural.

≈ *Frecuencia entre ocurrencia y tipo* (Ambridge et al., 2015; Childers & Tomasello, 2001; Romberg & Saffran, 2011): en diversos análisis se ha probado que estos dos elementos pueden tener papeles distintos al respecto del aprendizaje lingüístico. La alta frecuencia de un *token* u ocurrencia admite al infante consolidar la categoría de dicho elemento, a partir de las alternancias que presente en el *input*. Mientras que la variación de tipos presupone mayor complejidad, ya que requiere la abstracción de estructuras lingüísticas en tanto los elementos que puede contener y el significado que todos sus constituyentes muestran en conjunto.

De manera que la estabilidad o variación del *input* puede afectar de forma relevante la adquisición de un elemento por encima de otro. Así, si en habla adulta se emplean más sustantivos, es probable que esta categoría se consolide con mayor rapidez; asimismo, si ciertos verbos son de alta frecuencia, como las formas copulativas, el infante puede realizar generalizaciones en tanto el empleo de las estructuras predicativas que incluyen este verbo e intercambiar los componentes, aunque no todos los usos sean adecuados: p.ej. *la pelota está sucia/ la niña está grosera*.

≈ *Aprendizaje en masa o espaciado* (Ambridge, Theakston, Lieven, & Tomasello, 2006; Behrens, 2006): este parámetro se relaciona con la frecuencia, ya que ésta puede considerarse de forma absoluta, o bien, en función de una serie de intervalos temporales.

A partir del estudio de una muestra amplia de un niño con alemán como lengua materna, Behrens (2006) concluye que las características del habla adulta en masa cuentan con un papel fundamental en el modelado de las producciones infantiles; la diversidad de estructuras localizadas en el discurso adulto fue identificada, igualmente, en el infantil.

De forma contraria, Ambridge y colaboradores (2006) establecen que, en ciertos casos, el aprendizaje espaciado tiene un mejor efecto que aquél presentado en masa. Aunque, aclaran, esto también depende del tipo de palabra o estructura que se estudie, puesto que es posible encontrar diferencias de un elemento a otro.

De cualquier manera, se demuestra que el *input* tiene un claro efecto en el lenguaje infantil.

Empero, otra cuestión que debe ser abordada es la naturaleza interlocutiva del discurso adulto. Si bien suele analizarse aquél que corresponde a la denominada Habla Dirigida al Niño (HDN), cabe la posibilidad de que el discurso no dirigido tenga un impacto sobre la adquisición de ciertas categorías.

1.4.4 El discurso adulto (habla dirigida y no dirigida)

El tipo de discurso adulto que se ha señalado como relevante para el aprendizaje de los infantes, es aquél designado Habla dirigida (HDN), donde el niño es interpelado de forma directa en el espacio interlocutivo. Además, se ha descrito como un discurso con rasgos particulares, aparte de encontrarse enfocado al infante; etiquetado en ocasiones por asociación con las madres, como *materlalia* o *motherese* (A. Fernald, 1985a; Rivero, 1993).

Se dice que desde etapas tempranas (4 meses de edad) los niños muestran predilección auditiva por un discurso pronunciado con tono alto, alargamiento vocálico y aparente simplicidad gramatical. Este modelo, propuesto para interacciones de tipo diádico o trídico entre infante y padres, puede ser aplicable para culturas eurocéntricas; con lenguas como el español, inglés, alemán, cuyo modelo de intercambio comunicativo corresponde en mayor medida con estas características.

No obstante, la inclusión de otras lenguas y de otras culturas en el campo de la adquisición, permitió discurrir que no todos los padres se vinculan de la misma forma con sus hijos, y que el discurso que les refieren puede variar según el contexto (P. Brown, 2011; De León Pasquel, 2010; Duranti, Ochs, & Schieffelin, 2012). Por lo que, aun cuando el niño no está siendo instado de manera directa, éste es capaz de obtener claves lingüísticas al adoptar la posición de *eavesdropper* o fisgón.

Los acercamientos a otras culturas permiten entrever que sí, el *input* es primordial para los infantes, pero no sólo el *input* dirigido, sino aquél que integra su entorno comunicativo cercano y que les permite recuperar otras instancias de uso.

1.5 La teoría de la adquisición basada en el uso y la gramática cognitiva

Finalmente, se especifica en qué medida la *adquisición basada en el uso* se encuentra estrechamente ligada con la *gramática cognitiva*. Esto, a razón de que el abordaje propuesto por ambas vertientes fue el empleado en el desarrollo de esta investigación.

El primer punto de convergencia entre dichas propuestas es que ambas realizan el estudio de formas lingüísticas en tanto el empleo que se hace de ellas; éste se considera un elemento vertebral para la interpretación de cualquier instancia comunicativa. De manera que integran un mismo paradigma frente a las teorías lingüísticas que prescinden del uso.

Así como se han detallado las bases de la *adquisición basada en el uso*, ahora se procede a puntualizar algunos planteamientos de la *Gramática Cognitiva*, con los que será visible que su abordaje, al respecto de la lengua empleada por los hablantes, es coincidente desde los aspectos más elementales.

Menciona Maldonado al respecto de la *Gramática Cognitiva* (GC) frente a otras posturas lingüísticas (1993, 2011):

Desde esta aproximación, la lengua encuentra sus fundamentos operativos en habilidades y sistemas cognoscitivos básicos, como la percepción, la memoria y la categorización de los cuales el sistema lingüístico no se puede separar. En lugar de ser vista como una entidad independiente, la lengua se explica a partir de su coincidencia con una serie de habilidades mentales [...] Algunas manifestaciones de esas habilidades lingüístico-mentales son la facultad de formar conceptualizaciones estructuradas, la de emplear una estructura como base para categorizar otra estructura alterna, la de establecer correspondencias entre distintas estructuras, la de concebir una situación con distintos niveles de abstracción (esquemización), la de combinar estructuras simples para formar estructuras de mayor complejidad y la de asignar distintos niveles de prominencia a los elementos que conforman una escena (Maldonado, 2011: 1)

Las manifestaciones que Maldonado atribuye a la GC, en tanto los dominios y herramientas cognitivas de las que parte, son claramente las mismas que se han expuesto en secciones previas; éstas se incluyen como parte de las estrategias involucradas en el proceso de adquisición en etapas tempranas (Behrens, 2006; Tomasello, 2009).

Por lo que es posible afirmar que estos procesos cognitivos no sólo se ven involucrados en el aprendizaje de una lengua, sino que se encuentran presentes aún en etapas tardías. Lo cual presupone que el sistema lingüístico, en la adultez, igualmente está sujeto a cambios según el uso y necesidades comunicativas de los hablantes.

Otro punto básico de la GC es que ningún elemento ha de estudiarse en aislamiento o desligado de su contexto; necesariamente, el significado de la lengua tiene su fuente en la interacción social de la que forma parte (Langacker, 2008: 4); en dicha interacción se circunscriben los siguientes principios:

- ≈ *Sustrato conceptual (conceptual substrate)*: contiene aspectos como el conocimiento de fondo y la comprensión de factores físicos, sociales y lingüísticos presentes en el contexto.
- ≈ *Conceptualización (construal)*: de acuerdo con Langacker, cada emisión cuenta con características conceptuales específicas para representar una de las múltiples maneras en que una palabra o estructura puede utilizarse.
- ≈ *Habilidades imaginativas (imaginative abilities)*: por medio de estas habilidades, el hablante puede hacer uso de metáforas, utilizar una palabra con significado disímil al cotidiano, o hacer referencia a entidades “virtuales”.
- ≈ *Construcciones mentales (mental constructions)*: con la diversidad de usos que los hablantes hacen de su lengua se constituye un conjunto de construcciones mentales que posibilitan la categorización de elementos nuevos en el sistema.

Aunque son sólo algunos de los muchos fenómenos que estudia la GC, éstos dilucidan en qué medida se trata de una teoría afín a la *adquisición basada en el uso*. Por ello, fue elegida para el análisis semántico de las estructuras nominales localizadas en el corpus de esta investigación.

§

La INTRODUCCIÓN previa buscó ofrecer al lector un panorama al respecto de cómo diversas teorías lingüísticas se han visto involucradas en el estudio del proceso de adquisición de la

lengua materna: cada una en función de aspectos relevantes o considerados esenciales para su análisis.

Esto, igualmente, permitió establecer en qué medida la *adquisición basada en el uso* se posiciona como una propuesta mucho más integral para el examen de las producciones infantiles, ya que el abordaje desde esta teoría —en unión con la *gramática cognitiva*— mantiene al elemento de estudio dentro de su dominio de origen, sin tener que ajustarlo a modelos que, en su intento por dilucidarlo, le imponen cualidades que le son ajenas.

Con estas bases teóricas como telón de fondo, se procede a la exposición de los antecedentes del fenómeno lingüístico en cuestión: la flexión nominal de plural.

II. LA FLEXIÓN NOMINAL DE PLURAL COMO PARTE DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUA MATERNA

El entorno al cual se encuentran expuestos los humanos desde su nacimiento está colmado de estímulos de toda naturaleza: visuales, táctiles, auditivos; entre éstos, se encuentra la lengua, un complejo sistema (Brown, 1973; Clark, 2008; DeCasper y Spence, 1986) del que los infantes son partícipes desde los primeros balbuceos o respuestas gestuales. Empero, su actuación plenamente lingüística constituye un logro que implica sortear innumerables obstáculos, así como afianzar diversas habilidades tanto cognitivas como sociales.

En el afán de comprender dicha hazaña, las investigaciones se han enfocado en áreas y fenómenos concretos para, de forma alguna, establecer un panorama mucho más integral al respecto del funcionamiento de este sistema humano infinitamente creativo.

De manera análoga a la estructura formal que se le ha conferido a la lengua en las gramáticas tradicionales, los estudios en el ámbito de la adquisición tienden a seguir dicho patrón; por lo que proponen un aprendizaje gradual que parte de los sonidos, hasta los valores pragmático-sociales (Alva Canto, 2014; Bowerman y Levinson, 2000). Es decir, dichos análisis responden a la abstracción del sistema de la lengua, el cual se divide en: fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática; o bien, a la interfaz entre varios de estos dominios lingüísticos.

Enmarcada por estos niveles de lengua, se encuentra la categoría de número gramatical expresada mediante la asociación de una estructura y significados particulares, los cuales pueden variar de una cultura a otra.

A pesar de la diversidad de manifestaciones que puede tener entre los sistemas de lengua, se comparte el vínculo fundamental de esta categoría con la experiencia humana. El número, antes de consolidarse como un valor gramatical, estaba limitado a expresiones donde el hombre evidenciaba el reconocimiento de su cuerpo y de su entorno (Dehaene, 1997).

Así, desde su origen, el número forma parte de las representaciones más básicas de la cognición humana.

2.1 El número como parte de la conceptualización humana

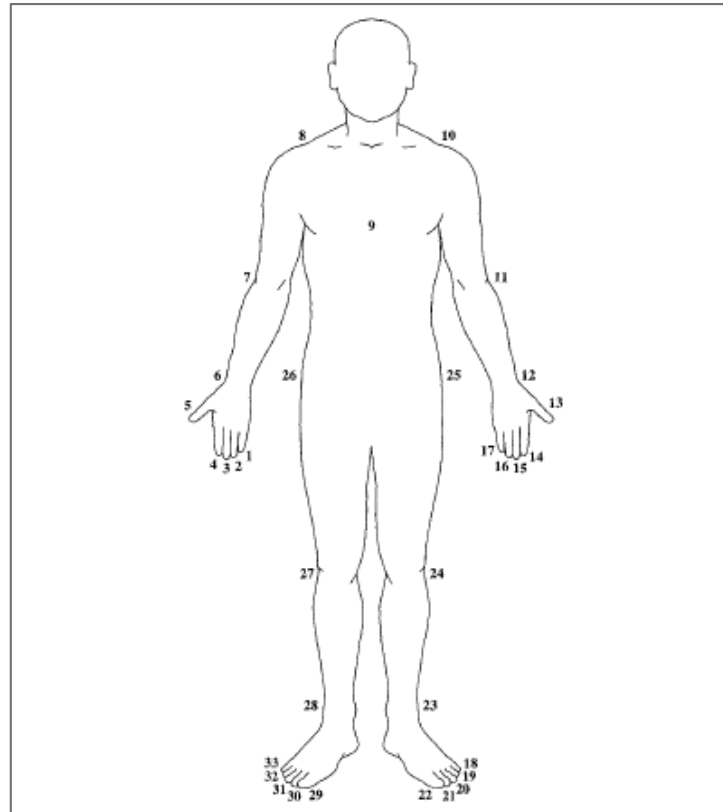
Antes de que las sociedades humanas consolidarán el código que hoy se reconoce como la lengua, empleaban una serie de señalizaciones, gestos y sonidos, a partir de los cuales podían comunicarse con otros miembros de su entorno. Empero, este básico sistema se encontraba fuertemente anclado con referencias espaciales, elementos de la naturaleza circundante y, de forma germinal, con el cuerpo humano.

El número, a este respecto, podía comenzar con el simple acto de un niño al reconocer sus manos y sus dedos como herramientas de conteo; es decir, para establecer la correspondencia uno a uno entre cada dedo y diferentes entidades individuales o contenidas en un grupo (Dehaene, 1997: 93).

De acuerdo con Dehaene, históricamente los dedos y otras partes del cuerpo constituyeron la base para un lenguaje numérico. Cada cultura delimitaba qué partes corporales denotaban una cantidad específica o en qué orden tenían que ser señaladas para representar una secuencia de números; por ejemplo, el sistema de los hablantes nativos de las islas del estrecho de Torres, una franja marina que separa a Australia de Nueva Guinea (ver Fig. 1):

From the pinkie to the thumb on the right hand (numbers 1 to 5), then up the right arm and down the left arm (6 to 12), through to the fingers of the left hand (13 to 17), the left toes (18 to 22), the left hand and right legs (23 to 28), and finally, the right toes (29 to 33) (Dehaene, 1997:94).

Figura 1. Denotación numérica corporal de los habitantes de las islas del estrecho de Torres



Tomada de Dehaene (1997:95)

En otras culturas, no se requiere de la señalización de las partes del cuerpo para evocar cifras numéricas; los nombres de las partes del cuerpo, en sí mismas, corresponden a un numeral concreto. En Nueva Guinea, *seis* es la misma palabra que aquella utilizada para referir a la muñeca; *nueve*, es *pecho izquierdo*. O bien, en muchas otras lenguas la cifra *cinco* alude a *mano*.

Aunque estos sistemas son útiles para contabilizaciones que implican pocos dígitos, hasta cierto punto las palabras numéricas ancladas en el cuerpo humano resultan insuficientes; el dominio corporal es limitado en comparación con el resto de entidades del mundo que pueden contabilizarse. De manera que la expresión del número tuvo que comenzar a enunciarse con otro tipo de palabras y mecanismos referenciales. Para ello, fue necesario establecer una representación abstracta de la noción numérica: de la correspondencia uno

a uno, a la conceptualización de grupos integrados por diferentes elementos. O bien, lo que ahora en muchas lenguas se reconoce como número gramatical.

2.2 El número dentro del dominio gramatical

El número gramatical se ha distinguido por ser una categoría interpretada a partir de generalizaciones, o bien, asunciones erróneas derivadas de la observación de unas cuantas lenguas (Corbett, 2004); entre éstas, se plantea como una categoría de poca complejidad. Quizá debido a la relación, ahora ya desdibujada, entre los valores que representa y la propia corporalidad humana. El número es tan cercano al hombre, que se presupone simple.

No obstante, al observar la forma en que muchas lenguas identifican gramaticalmente al número, se revela que, lejos de ser simple, contiene múltiples fenómenos; **expresión morfológica, extensión sintáctica, dimensión semántica y aprendizaje pragmático.**

Enumera Corbett (2004: 1-3) cuáles son las ideas que se han planteado sobre el comportamiento gramatical del número:

- 1) El número es sólo una oposición entre singular contra plural.
- 2) Todos los elementos relevantes (como los sustantivos) recibirán marca de número.
- 3) Los elementos que expresan número han de comportarse de la misma forma.
- 4) El número debe ser expresado.
- 5) El número es una categoría nominal.

Basta conocer otras lenguas, además de las que se han estudiado en repetidas ocasiones, para discernir por qué las ideas enumeradas no son más que generalizaciones al respecto del número y su manifestación lingüística. Por lo que a continuación se muestra una caracterización de la categoría, por medio del estudio de varias lenguas. Con ello, busca hacerse patente que su expresión lingüística es múltiple.

En términos sucintos, el número gramatical está constituido por ciertos valores, los cuales tienen significados y formas asociadas. Por una parte, el SINGULAR refiere a una entidad del mundo; por otra, el PLURAL, a más de una entidad del mundo. Pero, las realizaciones y significados que derivan de dicha oposición básica pueden variar de una lengua a otra.

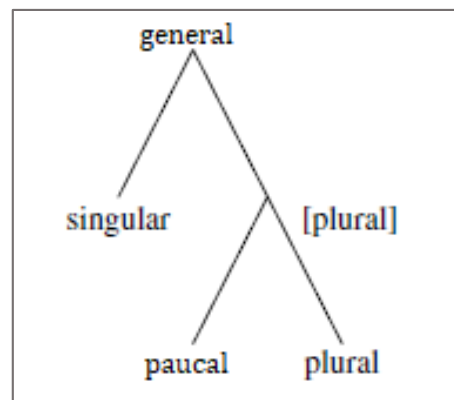
2.2.1 El número general y otras distinciones para expresar pluralidad

En español, así como en inglés, portugués o francés, el número puede considerarse una categoría dominante, puesto que es expresada por múltiples mecanismos gramaticales; empero, hay otras lenguas donde un sustantivo puede utilizarse sin hacer referencia a algún valor numérico. Esto es lo que autores como Corbett (2004: 10) y Andrzejewski (1960) han denominado *número general*.

Por ejemplo, en bayso, lengua cushítica hablada en Etiopía, los sustantivos pueden presentarse en una forma que no indica, necesariamente, noción numérica. La palabra *lúban* (león) hace referencia a un tipo de animal, pero puede tratarse de una entidad o más de una. Esta lengua, además, cuenta con otras estrategias para clarificar el número de elementos evocados: para hablar de sólo un león la forma SINGULAR es *lubántiti* (león).

Aunado a esto, cuando hay más de una entidad, tiene dos valores para expresarlo: *lubanjaa* (unos cuantos leones, de dos a seis) corresponde al PAUCAL; para más de seis entidades, *lubanjool* (leones) se emplea el PLURAL. La distinción de número para el bayso se construye como ejemplifica la Figura 2.

Figura 2. *El número gramatical en bayso*



Adaptada de Corbett (2004: 40)

Otra lengua donde el número no es dominante es el maya yucateco, lengua mexicana, donde los sustantivos no están especificados numéricamente y su forma en SINGULAR puede referir

a un significado GENERAL como en bayso (Lucy, 1997; Pfeiler, 2009). Por ello, requieren de elementos suplementarios para expresar modificación numérica: *clasificadores numerales* con función referencial y capaces de individualizar entidades.

Los clasificadores son obligatorios en contextos que implican número. En esta lengua, hay distintos clasificadores, los más comunes, de acuerdo con Pfeiler (2009: 92), son *-p'éeel* y *-túul*, para designar elementos inanimados y animados respectivamente; además del clasificador, debe agregarse un prefijo numeral a la base nominal. Por ejemplo⁵:

Hun-p'éeel xanab
uno-INANIMADO-zapato

En contraste, la marcación plural –por medio del sufijo *'oob*– es opcional. Dicho sufijo, también es agregado a la base nominal. Este sufijo, igualmente, puede añadirse a otro tipo de bases, ya sea verbales o adjetivales.

máak persona NÚMERO GENERAL
máak-o'ob personas NÚMERO PLURAL

Este tipo de precisiones, aclara Corbett (2004), responden a una marcación del número por fuera del sistema; sin embargo, hay valores que se expresan dentro de éste: PLURAL, DUAL, TRIAL y PAUCAL⁶.

- ≈ PLURAL: se basa en la oposición entre dos valores SINGULAR y PLURAL. Como se especificó anteriormente, SINGULAR refiere a una entidad; PLURAL, a más de una. Lenguas como el español y el inglés muestran esta distinción.
- ≈ DUAL: a diferencia del SINGULAR, el DUAL alude a dos entidades distintas del entorno. Por lo que las lenguas con el valor DUAL se integran de la siguiente manera:

⁵ Ejemplos tomados de Pfeiler, B. (2009b). The Acquisition of Numeral Classifiers and the Optional Plural Marking in Yucatec Maya. In U. Stephany & M. D. Voeikova (Eds.), *The Acquisition of Number and Case from a Typological Perspective. Studies on Language Acquisition* (pp. 91–110). Berlín: De Gruyter.

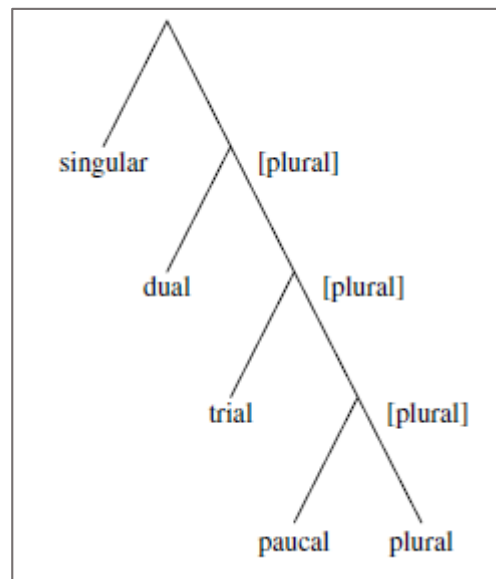
⁶ Precisa Corbett (2004: 26) que se ha debatido la existencia de un valor CUADRAL, el cual referiría a cuatro entidades del entorno; no obstante, menciona que, de existir, se limita a lenguas de la familia Austronesia como el sursurunga. En este sistema, la forma CUADRAL está restringida a los pronombres personales.

SINGULAR-DUAL-PLURAL. De manera que el PLURAL refiere a más de dos entidades, o bien, de tres en adelante.

≈ TRIAL: como el DUAL, TRIAL indica tres entidades en el entorno. El sistema de número con el valor TRIAL se constituye: SINGULAR-DUAL-TRIAL-PLURAL.

≈ PAUCAL: el valor PAUCAL semánticamente alude a 'unos cuantos' al respecto de un sustantivo particular. Según la lengua, será la dimensión numérica que se conciba en esta categoría; como en bayso, donde PAUCAL indica de dos a seis elementos. Así, el número gramatical con valor PAUCAL es: SINGULAR-PAUCAL-PLURAL.

Figura 3. *Esquema propuesto para las lenguas con cinco distinciones numéricas*



Tomado de Corbett (2004: 41)

Aunque se han ofrecido sólo algunos ejemplos de la diversidad de valores asociados al número, fue posible esbozar que la realización de esta categoría gramatical, lejos de ser simple, requiere de múltiples especificaciones de acuerdo con la lengua examinada.

Por consiguiente, se delimitará el comportamiento del número gramatical en la lengua que concierne a esta investigación: el español.

2.3 Marcación de número en español

En español, el número gramatical se manifiesta por medio de la distinción básica entre los valores SINGULAR y PLURAL; mientras que el SINGULAR refiere a una entidad del entorno, el PLURAL indica más de una entidad del entorno⁷.

Como propiedad gramatical, se muestra principalmente en elementos nominales (*sustantivos, pronombres, adjetivos, determinantes, cuantificadores*) y en elementos verbales. De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (RAE & ASALE, 2010:35 §3.1.1a): “en el caso de los sustantivos y los pronombres el número es INFORMATIVO, puesto que permite expresar si se designan uno o más seres; en el resto de los elementos con flexión de número, es una manifestación de la CONCORDANCIA”.

2.3.1 El número en los elementos nominales del español

En el ámbito nominal, el número se expresa por medio de la morfología flexiva: el SINGULAR se caracteriza por la ausencia de un morfema gramatical en posición de coda; p.ej., *perro*∅, *flor*∅; el PLURAL se indica con la adición del morfema /-s/ o de su alomorfo /-es/ a la base del elemento nominal: *perros*, *flores*. La elección entre un alomorfo u otro para la flexión plural, dependerá de las cualidades fonotácticas de la palabra que funciona como base.

A este respecto, la RAE propone cuatro criterios que rigen la flexión de las formas nominales (RAE & ASALE, 2010:35 §3.1.1a):

- I. Los nombres terminados en vocal átona y en /á/, /é/ y /ó/ se flexionan a partir de la adición del morfema /-s/; mientras que los terminados en /í/ y /ú/ tónicas pueden admitir ambos alomorfos /-s, -es/: *alhelís/alhelíes*.
- II. Los nombres terminados en consonantes /-l/, /-n/, /-r/, /-d/, /-z/ y /-j/ constituyen su forma plural con /-es/.

⁷ En cuanto a la flexión, en español el número es representado por dichos valores (SINGULAR-PLURAL); empero, también pueden expresarse otras distinciones numéricas a partir de otros mecanismos morfológicos como la prefijación cuantificativa. En este sentido, aunque el español no cuente con un sistema donde el DUAL o el TRIAL se representen flexivamente, sí puede hacer alusión a valores semejantes a los de los numerales por medio de los prefijos: *mono, bi-/biz-/di-, tri-, cuadri-, penta-, hexa-, hepta-, octo-, etc.*

- III. Los nombres terminados en /-s/ y /-x/, agudos o monosílabos, igualmente conforman el plural con el alomorfo /-es/: *autobuses, compases*. Palabras como *lunes, tesis, síntesis*, permanecen invariables en singular y en plural; el número estará determinado por los elementos que acompañen a tales formas.
- IV. Los nombres finalizados en otras consonantes añaden /-s/ para flexionarse en plural: *cenit/ cenits*.

Sin embargo, hay palabras que no se comportan, en el sentido estricto, de acuerdo con estas reglas de flexión, o bien, que responden a otro tipo de mecanismos.

- ≈ PLURAL DE LOS COMPUESTOS: de acuerdo con la RAE (2010:37 §3.2.1) la flexión en los compuestos se caracteriza a partir de su comportamiento como unidades, o bien, como palabras separadas. En el primer caso, el plural se perfila únicamente en el segundo elemento: *pelirrojos*; en el segundo, en la primera palabra: *hombres rana, sofás cama*. No obstante, otros autores precisan que esta descripción varía de acuerdo con las características de los constituyentes del compuesto.

Zacarías Ponce de León (2014: 104) apunta sobre la complejidad de este tipo de palabras, cuya pluralización puede encontrarse en posición marginal, interna o doble. La primera se caracteriza por ocurrir al final de la palabra, de modo análogo a las palabras simples, pues se trata de compuestos ortográficos que se comportan como unidad (*guardapolvos, zarzamoras*⁸); la segunda, se manifiesta en el primer componente al ser el núcleo del compuesto (*perros policía, palabras clave*); y la tercera, se trata de compuestos con núcleo coordinado donde ambos elementos exhiben flexión (*actores directores*), puesto que no hay amalgama fonológica entre ellos.

No obstante, igualmente precisa que el comportamiento de los compuestos, en términos de su flexión, tiende a ser bastante heterogéneo, lo cual está relacionado con dos factores: **a)** la estructura interna de cada compuesto, en cuanto a la ubicación del elemento nuclear y de la relación que haya entre los componentes. Y **b)** la

⁸ Recupero los ejemplos del artículo de Zacarías Ponce de León (2014).

integración conceptual⁹ que surge como resultado de la rutinización¹⁰ y, en ciertos casos, de la pérdida de analizabilidad en las palabras dentro del compuesto. A este respecto, el autor describe la pluralización en seis diferentes tipos de compuestos del español¹¹:

- 1) **N+N**: en este caso, cualquiera de los dos sustantivos puede ser el núcleo del compuesto, o bien, pueden tener un núcleo coordinado; empero, de acuerdo con la posición del núcleo se establece el tipo de flexión. Cuando el núcleo es izquierdo, ésta puede ser marginal o interna; la flexión marginal se presenta en compuestos rutinizados (*monoarañas*), mientras que la interna ocurre en el primer componente (*ciruelas pasa*). En el caso del núcleo derecho, se trata de una estructura con amalgama fonológica (*autopistas*). Finalmente, el núcleo coordinado implica que ambos componentes muestran flexión (actores directores).
- 2) **N+A**: el primer elemento es el nuclear. La flexión puede encontrarse en ambos componentes, cuando se trata de un compuesto no ortográfico (*pieles rojas*); o bien, puede ser marginal en compuestos rutinizados (*raboverdes*).
- 3) **A+N**: en este caso, el núcleo se encuentra a la derecha. Por efecto de la rutinización, la flexión es periférica (*altavoces*). En otros casos, los hablantes no suelen pluralizar las palabras que pertenecen a este grupo (*malhumor, mala leche*).
- 4) **V+N**: en muchos casos, la presencia del morfema /-s/ en posición de coda, no implica una pluralización de la palabra compuesta, sino que pertenece ya al segundo componente de la estructura (*abrelatas, sacacorchos*). Cuando no ocurre este fenómeno, y el lugar para la flexión de número se encuentra libre, es posible realizar la pluralización en posición marginal (*guardapolvos*).

⁹ En el artículo se precisa que la integración conceptual ocurre cuando una estructura léxica, al rutinizarse, se comporta como una palabra simple tanto a nivel conceptual (concepto unitario), como a nivel morfológico (flexión de género y número).

¹⁰ La rutinización se define a partir del uso que los hablantes hacen de ciertos elementos léxicos; cuando las palabras compuestas se rutinizan, ya no es necesario identificar por separado a cada uno de los componentes, sino que éstos se conceptualizan como unidad.

¹¹ N: nombre; A: adjetivo, V: verbo.

- 5) **N+i+A:** este grupo corresponde a los compuestos denominados perfectos, porque su estructura se encuentra completamente fusionada. El núcleo, a saber, es el adjetivo colocado a la derecha (*pelirrojos*).
- 6) **N+de+N:** en esta compuesta se establece una relación de modificación a partir de la preposición “de”. La flexión es interna y ocurre en el primer sustantivo (*estrellas de mar*).

Los compuestos de 1) a 3) son los que cuentan con mayor variación flexiva al respecto del uso que los hablantes hacen de ellos, puesto que su estructura morfológica es menos fija; mientras que los de 4) a 6) tienen menor variación, por lo que su flexión es más constante.

≈ SINGULARIA TÁNTUM (singulares inherentes): alude a los sustantivos que sólo se emplean en singular: *caos, salud, sed* (Sánchez Corrales, 1994:162). En muchos casos, los sustantivos que forman parte de este grupo también cuentan con las características de los denominados sustantivos de MASA. Puesto que la noción predominante es la de unidad, se restringe mayormente la pluralización: *oro, agua*.

No obstante, es posible que dichas formas puedan adoptar su forma plural, de acuerdo con el contexto en que éstas se encuentren, por ejemplo: *jaguas!*, empleo al cual Company denomina “función interjectiva”, junto con otras formas como *jsopas!, jmocos!* (2017: 78). Debe aclararse que en estos casos la presencia del morfema /-s/ es meramente expresiva, y no hace referencia a más de una entidad del tipo representado en la forma singular. Esto, a saber, contrasta con otros usos metonímicos del sustantivo plural en presencia de un numeral: *dos aguas*.

≈ PLURALIA TÁNTUM (plurales inherentes): refiere a formas que se utilizan sólo en plural. Los sustantivos de este grupo pertenecen a múltiples ámbitos; p.ej. *viveres, útiles, añicos, nupcias, modales*. En uso, los hablantes prefieren la forma plural de estos sustantivos, pero en ciertos casos pueden aparecer en singular, de acuerdo con el contexto; esto corresponde a fórmulas de cortesía (RAE & ASALE, 2010:44 §3.3.2c) con un contraste en singular (*buen día/ buenos días; buena noche/ buenas noches*).

Los sustantivos de este grupo pueden aparecer acompañados de cuantificadores, preferentemente, del tipo fuerte o universal: *muchos víveres, todos los útiles*; esta elección no es arbitraria, puesto que este tipo de cuantificadores permiten considerar al grupo de entidades representadas por dichos sustantivos, sin implicar que se trata de elementos contables, lo cual ocurriría en presencia de numerales o con cuantificación débil.

Finalmente, estos plurales forman parte de locuciones de diversos tipos; nominales, preposicionales y verbales: *a carcajadas, en cunclillas, atar cabos, cuidados intensivos*.

≈ OBJETOS DOBLES: se trata de entidades constituidas por dos partes *bigotes, lentes, tijeras*. Farrell (2000: 75) destaca que los sustantivos que pertenecen a este grupo se distinguen por ser perceptualmente simétricos, así como ligados de manera intrínseca en términos funcionales; es decir, cuando se hace referencia a dichos plurales, se alude a las dos entidades que integran al par. El empleo de uno de los dos miembros del par tiende a estar restringido a otro tipo de contextos en los que, necesariamente, sólo está involucrada una de las partes de la unidad: *me regalaron calcetines / se me perdió un calcetín*.

Cuando un plural de objetos dobles cuenta con tales contextos contrastivos, donde puede emplearse en su forma singular, corresponde a lo que la RAE (2010:45 §3.3.2e) denomina OBJETOS DUALES, los cuales se integran por dos elementos, pero que pueden aparecer de manera independiente *amígdalas, guantes, zapatos*. Éstos últimos pueden referirse a los dos componentes como unidad, a varios pares o, en la forma singular, a sólo uno de los integrantes del par¹².

¹² Personalmente, considero que la noción de unidad que comparten los OBJETOS DOBLES y los OBJETOS DUALES, al estar integrados por dos entidades simétricas en lo perceptual y en lo funcional, es en términos generales la misma; su aparición en forma singular está restringida a empleos contrastivos y en los que el hablante busca enfatizar que sólo uno de los miembros del par está involucrado. Por ello, esta separación propuesta por la RAE entre DOBLES y DUALES tiende a ser reiterativa.

Ahora bien, ya establecido el comportamiento de los elementos nominales del español, en términos de la morfología flexiva de número gramatical, es también relevante precisar en qué tipo de estructuras pueden localizarse dichos elementos y, por ende, la flexión de plural. Para ello, se parte de la caracterización propuesta por Langacker (2008), la cual fue empleada y adaptada para el análisis de las producciones infantiles con flexión nominal de plural. Asimismo, para la delimitación de esta estructura, se incluyen algunas precisiones básicas desde la sintaxis de la frase nominal (Bosque & Demonte, 1999; Kroeger, 2005; Tallerman, 2011).

2.3.2 La estructura nominal

De acuerdo con Langacker (2008: 310), un nominal corresponde a lo que, en la gramática tradicional, es llamado **frase nominal**; pero el autor precisa que los nominales no siempre conforman frases y que, incluso, hay frases nominales sin sustantivo (ver también Dryer, 2007). Así, un nominal corresponde a la instancia de un tipo (p.ej., un sustantivo) anclado a una circunstancia comunicativa particular.

A este respecto, propone una organización global para la estructura nominal:

Tabla 1. *Estructura nominal*

| | | | |
|---------------------|-----------------|----------------------------|------------------|
| [Grounding/ Anclaje | [(Modificadores | [elemento nominal nuclear] | Modificadores)]] |
|---------------------|-----------------|----------------------------|------------------|

Adaptada al español, de acuerdo con la versión de Langacker (2008)

Estos elementos tienden a ser contiguos y a integrar, en conjunto, un constituyente. En esta estructura hay un componente nuclear; en el caso del plural, es en éste donde ocurre inicialmente la flexión, para después derivarse al resto de los componentes de la estructura. De forma que el número gramatical especificado en el componente nuclear ha de presentarse en toda la estructura nominal. Por tanto, esta última precisión se refiere al fenómeno morfosintáctico de concordancia.

2.3.2.1 Elemento nominal nuclear

En la posición de núcleo o cabeza de la estructura nominal se localiza, típicamente, un sustantivo. Éstos suelen licenciar distintos tipos de modificadores y fenómenos gramaticales (Picallo, 2012: 264).

De acuerdo con la gramática, la naturaleza de los sustantivos en posición nuclear es diversa. Por un lado, se encuentran las formas no derivadas, o también denominadas **sustantivos absolutos**: por ejemplo: *pelota, canción, flor, mesa, puerta*. Este tipo de formas pueden recibir modificación, tanto antepuesta como pospuesta. Entre los modificadores antepuestos se encuentran *adjetivos calificativos y numerales*; entre los pospuestos, *adjetivos y frases prepositivas*.

Por otro, hay formas derivadas en posición nuclear: de adjetivales y deverbales. En este grupo se encuentran palabras como *habitación/ habitar, imaginación/ imaginar, tontería/tonto, tristeza/triste*. Este tipo de sustantivos pueden subcategorizar disímiles modificadores o complementos.

Es igualmente posible que en esta posición aparezcan otras formas, además de los sustantivos: *proformas, adjetivos escuetos, adjetivos sustantivados, cuantificadores y numerales cardinales*.

En primera instancia, están los **pronombres** que, como la propia palabra precisa, están en lugar del nombre. Según el tipo de pronombre –demostrativo, personal o posesivo– el hablante perfila diferentes relaciones en tanto el contexto comunicativo.

Los *pronombres personales* –por ejemplo, las formas plurales *nosotros, ustedes, ellos*– pueden representar una estructura nominal sin necesidad de modificadores o elementos de anclaje; además, están directamente vinculados con los interlocutores de la dinámica comunicativa. Esta última precisión es más diáfana si se toman los pronombres *yo* (como el hablante) *tú* (como el oyente) y *él/ella* (como un participante o tercera persona que no se encuentra en la interacción).

Así como los *pronombres personales* mantienen un nexo con las entidades partícipes del acto comunicativo, los *pronombres demostrativos* conforman una relación anafórica con elementos que han sido mencionados, o bien que se encuentran presentes en el entorno y que, por tanto, poseen cualidades deícticas. Además, exigen la selección de un elemento o grupo de elementos particulares, dentro del resto de las entidades que se encuentran en el entorno. De manera que al localizarse en posición nuclear necesitan de un elemento referencial en el contexto.

Los *pronombres posesivos* requieren de la mención o presencia de alguna entidad para que sea ésta la que permita establecer la relación de posesión. Por lo que un posesivo como *míos* perfila la existencia de un elemento plural.

Los *adjetivos escuetos* se corresponden con un sustantivo activo o presente al cual están modificando. Los *adjetivos sustantivados*, asimismo, ocupan la posición nuclear, aunque esto naturalmente implica la presencia de un artículo antepuesto. Pero, al igual que los *adjetivos escuetos*, se relacionan con una entidad específica que ha sido mencionada o presente en el entorno y subcategorizan modificadores.

Algunos *cuantificadores* se desempeñan correfencialmente con elementos precisados en la interacción, o bien, que se encuentran inmediatos. En tal caso, funcionan como núcleo de la estructura nominal y muestran una relación de cuantificación, fuerte o débil, al respecto de las entidades con las que se vinculan.

Los *numerales cardinales* pueden aparecer en posición nuclear, precedidos por un artículo definido o en posición absoluta. A la par de los cuantificadores, implican la existencia de entidades mencionadas por los interlocutores o que se encuentran presentes durante la emisión.

2.3.2.2 Anclaje nominal o Grounding

Para Langacker (2008:259), en la posición más periférica de la estructura se encuentra el anclaje o *grounding*; este término hace alusión al contexto comunicativo, a sus participantes (hablante y oyente) a la interacción entre ellos y a las circunstancias inmediatas que

enmarcan el intercambio. Por medio del anclaje, el hablante destaca las características del nominal para conocimiento del oyente.

Los elementos que se encuentran en esta posición son los *artículos o determinantes* (definidos e indefinidos), *posesivos y demostrativos prenominales y cuantificadores*. Así, el anclaje nominal permite la identificación de elementos particulares dentro del discurso.

En español, típicamente, el empleo de un *artículo definido* presupone que sólo hay un elemento o grupo de elementos que satisfacen a la instancia mencionada o que son conocidos para los participantes del intercambio comunicativo (Leonetti, 1999: 65): “el hablante supone así que su interlocutor será capaz de identificar unívocamente el referente aludido con la información que tiene a su disposición”. Mientras que el *indefinido* funciona de forma contraria al *definido*; es decir, no se hace referencia a una entidad en concreto, o bien, se presenta como nueva en la interacción entre hablante y oyente.

Los *artículos definidos* pueden también concurrir con el empleo de los *cuantificadores universales*; es decir, el *cuantificador* se puede encontrar en la posición inmediata izquierda al artículo. Por ejemplo: *Todos los niños*

Esta particularidad, a saber, está restringida al *cuantificador universal todos/ todas* (Real Academia Española, 2010: 364 §19.5.1c). Las formas singulares de los *cuantificadores universales* también pueden localizarse en la posición que ocupan los *artículos definidos*, pero éstos no son de interés para la presente investigación. Por ello, sólo se precisan las características de *todos* junto con el *artículo definido*.

Otro tipo de expresión de medida es la realizada por los *cuantificadores* denominados *débiles* o *indefinidos* (*algún, mucho, varios, poco, otro*; así como sus formas plurales *algunos, muchos, pocos, otros*; y los *numerales* que también se consideran de cuantificación débil). Se precisa que pueden ser estimadas entidades como *individuos, materias o sustancias y grados*; es decir, nociones contables, no contables y graduables (Real Academia Española, 2010: 355 §19.1.1a).

Los *demonstrativos* y *posesivos prenominales* integran, igualmente, el anclaje nominal. Éstos pueden representar la naturaleza dinámica del intercambio (*demonstrativos*), o bien, establecer una relación entre los participantes del discurso y los elementos referenciados (*posesivos*).

Los *demonstrativos* reinterpretan el acto de señalar un elemento para diferenciarlo de otras entidades. Aunado a esto, implican distancia no sólo en el sentido espacial, sino también en el temporal, ya que pueden aludir a nominales dentro del entorno, o bien, que ya han sido mencionados en otro momento de la interacción.

Los *posesivos* en el lugar prenominal permiten constituir un vínculo entre los participantes del acto comunicativo y el núcleo de la estructura nominal –el núcleo, por tanto, refiere a elementos del discurso o del entorno–. De manera que con éstos el hablante puede hacer alusión a entidades que él posee, que son poseídas por su interlocutor, o que son pertenencia de terceras personas, fuera del intercambio comunicativo.

2.3.2.3 Modificadores del nominal nuclear

Los modificadores del elemento nominal nuclear varían tanto en posición, categoría, como en naturaleza semántica. Además (Langacker, 2008: 318): “with respect to size [...] modifiers can themselves incorporate nominal with modifiers, modifying expressions of any length”.

2.3.2.3.1 Modificación antepuesta

En posición previa inmediata al núcleo se identifican *adjetivos calificativos* y *numerales*.

En el caso de los *adjetivos calificativos*, de acuerdo con Langacker (2008) y Demonte (1999), la posición antepuesta corresponde a una modificación o matiz semántico distinto del que usualmente implican cuando se localizan en su lugar canónico. Mientras la modificación adjetival pospuesta implica cualidades intrínsecas, la antepuesta corresponde a rasgos contingentes o relativos. Éstos pueden pertenecer a cualquiera de los tipos propuestos por Demonte (1999) y desambiguados en el siguiente apartado.

Los *numerales cardinales*, o también denominados palabras numéricas, proporcionan el número de elementos dentro de un conjunto. Cuando son superiores a uno, siempre se acompañan de nominales en plural. La naturaleza de los sustantivos que forman parte de las construcciones con numeral son, por sus cualidades semánticas, contables.

Aunque se precisan otro tipo de expresiones numéricas, del tipo *ordinal*, *fraccional* o *multiplicativo*, para el estudio de producciones infantiles y su *input*, basta con delimitar los del grupo cardinal.

2.3.2.3.2 Modificación pospuesta

Como se mencionó, los sustantivos pueden recibir modificación pospuesta por medio de *adjetivos* y *frases prepositivas*.

Para los *adjetivos*, la posición posnominal suele ser la canónica. De acuerdo con Picallo (2012; 277) se trata de *adjetivos calificativos* que restringen el significado o particularidades del sustantivo al cual se encuentran modificando. En este sentido, hacen alusión a propiedades mucho más intrínsecas del referente. Demonte (1999:175-182), en consonancia con Dixon (1977), divide a los adjetivos calificativos del español en siete tipos:

1. Dimensión: corresponde a los tres dominios espaciales de los objetos (*largo/alto, ancho, volumen*). Ejemplos de ello son: *pequeño, delgado, largo*.
2. Velocidad: formas típicas de este grupo son los adjetivos *rápido, lento, veloz*.
3. Propiedad física: en este grupo se incluyen aquellas palabras que hacen referencia a características de los objetos que son perceptibles a los sentidos. Se especifican para forma (*redondo, cuadrado, circular*); peso (*ligero, pesado*); consistencia (*espeso, líquido*); sabor (*amargo, picante, salado*); tacto (*duro, rugoso, suave*); olor (*agrio, fétido*); temperatura (*caliente, frío, tibio*); sonoridad (*grave, agudo, fuerte*).
4. Color: términos básicos de color dentro del dominio perceptual (*rojo, amarillo, azul, verde*)
5. Edad: incluye a las formas *viejo, joven, nuevo*; requieren de la dimensión temporal para configurarse.

6. Valoración o evaluativos: *bueno, malo, bonito, feo, rico*. Se establecen en múltiples dimensiones, según el sustantivo al que se encuentren modificando.
7. Aptitudes y predisposiciones humanas: por un lado, hay aptitudes humanas en tanto lo intelectual (*inteligente, tonto, astuto*), y lo emocional (*sensible, amable, odioso*). Por otro, las predisposiciones y pasiones humanas (*nervioso, alegre, trabajador, travieso*).

Finalmente, las *frases prepositivas* que aparecen pospuestas al nominal, según Rigau (1999:344), no son exigidas por el nombre y pueden ser introducidas por una amplia diversidad de preposiciones, aunque la más usual es *de* por su facilidad para combinarse con diferentes nominales y expresar relaciones de complementariedad diversas.

§

En la Tabla 2. se reúnen las precisiones teóricas previas y se ofrece un modelo para la estructura nominal en español. Con éste, se determinará el comportamiento de las producciones infantiles y adultas con flexión de plural estudiadas en la presente investigación.

Tabla 2. *Estructura nominal en español. Constituyentes*

| Grounding/ Anclaje | Modificadores antepuestos | Elemento nominal nuclear | Modificadores pospuestos |
|--|---|--|--|
| ∴ Artículo/determinante: definido e indefinido ∴ Cuantificadores: fuertes y débiles ∴ Posesivo prenominal ∴ Demostrativo prenominal | ∴ Adjetivos calificativos ∴ Números cardinales | ∴ Sustantivo | ∴ Adjetivos calificativos ∴ Frases prepositivas |
| ∴ Artículo/determinante: definido e indefinido | – | ∴ Adjetivo sustantivado** ∴ Números cardinales** ∴ Pronombre posesivo** | – |
| – | – | ∴ Pronombre posesivo* ∴ Pronombre demostrativo* ∴ Adjetivo escueto* ∴ Sustantivo escueto* ∴ Números* ∴ Cuantificadores* | ∴ Adjetivos calificativos |

**Se presentan acompañados, únicamente, por un artículo.

*Pueden aparecer en posición absoluta; algunos con modificación pospuesta.

2.3.3 Particularidades semánticas de la flexión de número en español

Como flexión morfológica, el número gramatical se manifiesta de forma constante. Empero, hay una serie de rasgos semánticos que igualmente subyacen a la selección que realiza la categoría en tanto los sustantivos que manifiestan SINGULAR o PLURAL de modo predominante.

Semánticamente, los sustantivos se agrupan en dos clases mayores: *sustantivos contables* y *sustantivos de masa* (Langacker, 2008: 129-135).

≈ *Sustantivos contables*: refieren a objetos físicos (*lápiz, manzana, libro*). Pueden denominar también a entidades (*gato, pájaro*), partes de un todo (*cola, espalda*), regiones geográficas (*país, isla*), así como a sustantivos abstractos (*idea, felicidad*). Esta clase recibe su nombre dada la particularidad de incluir elementos que, como la denominación implica, pueden contabilizarse (*dos lápices, tres manzanas, cuatro gatos*). Al poder contabilizarse, son sustantivos proclives a **pluralizarse**.

Figura 4 y 5. Esquemmatización de los sustantivos contables en su forma singular y plural



La pluralización de un elemento contable designa la existencia de múltiples instancias del tipo especificado; p.ej., *lápiz>lápices*, la forma plural indica que hay más de una entidad del tipo *lápiz* (Figuras 4 y 5). De modo que los integrantes del grupo plural *lápices* se encuentran debidamente delimitados y especificados, lo suficiente para ser contabilizados y reconocidos en lo individual. Los miembros del grupo plural, a saber, pueden ser entidades compuestas por diversas partes: *lápiz* se integra por el grafito en su interior y en la punta, la madera del mango, la goma en la parte superior; de forma que está integrado por elementos heterogéneos.

≈ *Sustantivos de masa*: incluyen a las sustancias físicas (*oro, carne, aire, electricidad*). Suelen acompañarse por cuantificadores fuertes como *todo* y **no pueden contabilizarse ni pluralizarse**: **un oro, *tres aires*. En contraposición a los contables, los sustantivos de masa se distinguen por ser internamente homogéneos; este último aspecto puede precisarse al considerar palabras como *mobiliario, agua o pasto*.

En el caso de *agua*, se trata de un sustantivo cuya individuación es extrínseca; es decir, no hay forma alguna de extraer o identificar de manera unitaria los componentes que la integran. En cuanto a *pasto*, se percibe que está integrado por partículas individuales, pero éstas son concebidas como idénticas. Finalmente, *mobiliario* está compuesto por elementos de diversa naturaleza, sin embargo, se asocian en términos de la función que comparten. De forma que, en los tres casos, la imposición de un perfil homogéneo es mucho más relevante que la individuación de los componentes internos a la masa. (Fig. 6).

Figura 6. *Sustantivos de masa agua; pasto; mobiliario.*



De manera que los sustantivos que expresan número **plural** tienden a corresponder a los **contables**; no así los de masa que, por sus cualidades semánticas, no requieren la manifestación de dicha categoría gramatical. No obstante, menciona Langacker (1987) que, aunque esta distinción parece aplicarse de forma sistemática a muchos sustantivos, ello no implica que todos los miembros respondan a una sola precisión esquemática. La divergencia de algunos elementos, entre lo contable y lo no contable, deriva del comportamiento gramatical que éstos muestren. Esto es claramente observable en la sola caracterización de los elementos que, según la RAE, divergen en su comportamiento flexivo.

Así, hay plurales de elementos contables que pueden contrastar con los sustantivos de masa, ya que no se presta atención a los elementos que integran el grupo, sino que la noción de unidad es más relevante que la contabilización interna: p.ej., *escaleras, lentes*.

Fuera de las distinciones formales de la categoría gramatical de número, en el uso los hablantes pueden perfilar diferentes representaciones esquemáticas, de acuerdo con su intención comunicativa o la conceptualización que tengan de la palabra empleada. Tales variaciones, con respecto de los valores prototípicos, pueden identificarse incluso en el empleo temprano de la flexión de número.

§

Como parte del proceso de adquisición de la lengua materna, una de las habilidades fundamentales es la relacionada con la flexión de número gramatical (Elda A. Alva Canto, 2014; Clark, 2008). Para su estudio, las investigaciones suelen enfocarse en las cualidades morfológicas y morfosintácticas de la categoría; empero, algunas otras buscan discernir la naturaleza semántica de las producciones infantiles dentro de la díada SINGULAR-PLURAL (Zapf & Smith, 2007, 2009). Tal es el caso de la presente investigación, la cual busca dar cuenta de la base semántica que subyace a las emisiones flexionadas, específicamente, en plural.

2.4 Enfoques teóricos sobre la adquisición temprana del número gramatical

2.4.1 Adquisición de la morfología

Múltiples autores mencionan que la consolidación del sistema morfológico de cada lengua, requiere de una serie de operaciones cognitivas elementales, posteriores al reconocimiento de los sonidos y sus posibles combinaciones dentro de las palabras (Alva Canto, 2014; Clark, 2008; Romberg y Saffran, 2011).

Aunado a ello, los infantes se encuentran frente a la tarea de codificar cada elemento contenido en la cadena de habla en función de la circunstancia comunicativa; quiénes son los participantes, qué dinámica presenta el intercambio lingüístico, en qué parámetros

sociales se enmarca, así como cuáles son los referentes mencionados y qué los distingue del resto, de acuerdo con la emisión particular (Clark, 2008, 2015).

La pregunta al respecto de la morfología temprana surge a partir de las primeras emisiones de los infantes; es decir, una vez que se ha evolucionado de lo pre verbal -sonrisas, seguimiento de mirada, señalamiento de objetos, balbuceos con intención comunicativa- hacia lo considerado plenamente lingüístico: las primeras palabras.

De acuerdo con Treiman y Zukowsky (1996) la primera etapa por la cual atraviesan los infantes, en favor de la consolidación morfológica, es la segmentación del habla en palabras individuales; esta visión se complementa con las propuestas de otros autores donde la segmentación se encuentra relacionada con la evidencia *distribucional* de cada unidad, así como con su *frecuencia* de aparición en el discurso (Romberg y Saffran, 2011).

A razón de esto, también mencionan que la segmentación primaria trae consigo la división de las palabras en unidades mucho más pequeñas: sílabas y fonemas. De estos elementos, algunos pueden tener mayor saliencia que otros y, por ende, ser identificados con más facilidad a lo largo de las emisiones. Si bien tales análisis parten del inglés, y de la prominencia que poseen las sílabas en dicha lengua, éstos sientan la base para investigaciones en tanto la sensibilidad progresiva que desarrollan los infantes al respecto de otros segmentos. A saber, los inicios y los finales de las palabras (Fernald, Swingley, y Pinto, 2001; Peters, 1995; Sanford Blayney, 2008).

Por una parte, se encuentra un estudio realizado por Fernald y colaboradores (2001) a partir de una metodología experimental de rastreo visual, donde se evalúa la importancia de los inicios, o bien *onsets*, de las palabras para facilitar su identificación. De acuerdo con los autores, se ha comprobado que un adulto es capaz de reconocer las palabras velozmente sólo con escuchar su inicio e incluso antes de que éstas terminen de ser producidas.

Si bien dicha capacidad aún se encuentra en proceso de desarrollo, este artículo constata que, desde los 24 meses de edad, un niño es capaz de predecir de qué palabra se trata, al atender únicamente al principio de la misma.

Por otra, Peters (2005) precisa que el final de las palabras, también denominado *offset*, es de crucial importancia para determinar clases de palabras, al igual que funciona de germen para la adquisición temprana de morfemas gramaticales y de la sintaxis. En el mismo tenor, pueden localizarse otras investigaciones clásicas como la de Berko (1958) y su versión para el español por Pérez Pereira y Singer (1982), de las cuales se hablará con mayor profundidad en apartados siguientes.

Peters (2005; p.464) menciona que en lenguas como el turco, el finlandés, el eskimo y el inglés, se ha encontrado que los morfemas gramaticales que los niños suelen adquirir en primer lugar son los siguientes:

- a) Aquéllos que se localizan en un lugar prominente dentro de la palabra; tal es el caso del final de la misma u *offset*.
- b) Morfemas que presentan énfasis fónico como el acento.
- c) Finalmente, morfemas cuyo contenido semántico es identificable.

Si bien el español no se encuentra entre las lenguas mencionadas por Peters, las cualidades de los morfemas gramaticales que él precisa que son de temprana adquisición, corresponden con algunos de los morfemas flexivos del español; tal es el caso de la flexión de número, de interés en esta investigación.

En español, la importancia de los inicios y finales de las palabras se comprobó por medio de la aplicación de un estudio de corte experimental, a infantes aprendices de entre 9 y 12 meses de edad (Falcón Albarrán y Alva Canto, 2014). Por medio del Paradigma de Atención Preferencial Auditiva (PAPA) se evaluó el reconocimiento de los segmentos iniciales y finales de palabras y pseudo palabras.

Dicho estudio documenta que los infantes aprendices del español son altamente sensibles a los inicios de las palabras y, en mayor medida, a los finales. A éstos últimos, de acuerdo con los autores, se les considera fundamentales, ya que se requieren para la adquisición no sólo de nuevas palabras, sino también para la consolidación de sistemas como el morfológico y sintáctico de la lengua en cuestión.

Otras propuestas se enfocan en las primeras palabras adquiridas para, con ello, determinar la serie de pasos que atraviesan los infantes para incrementar su léxico y, a su vez, aprender morfemas gramaticales. Eve Clark (2008; p.75) describe que, típicamente, son pocos los niños que pueden producir palabras completas antes del primer año de edad. No obstante, cerca de los dos años éstos son capaces de emitir entre 100 y 600 palabras distintas. Dicho incremento continúa de forma exponencial hasta la edad adulta.

Aunado a esto, la autora establece que la adquisición de palabras nuevas no es una tarea simple, puesto que entraña la comprensión de otros valores contenidos en ésta, como son los morfemas que la componen.

La diferencia entre la propuesta de Clark, con base en las palabras (2008) y la de Peters (2005), es que la primera de éstas presta más atención al hecho de que las entradas léxicas a las cuales se encuentran expuestos los infantes, típicamente ocurren en contextos de uso con valores sintácticos, semánticos y pragmáticos particulares.

Por lo que cada palabra nueva puede ser localizada por el niño no sólo en una instancia, sino en multiplicidad de contextos. Si bien esto complejiza la tarea, por naturaleza intrincada, de aprender una lengua, también le permite al infante obtener información al respecto de su entorno lingüístico e interaccional.

De acuerdo con Clark (2008), el dominio de adquisición de la morfología temprana se localiza en la palabra; a ésta, los niños pueden agregar todo tipo de marcas afijales según sea el mensaje que buscan emitir. Empero, para que tal adición sea plenamente productiva, los infantes han de comprender los principios que rigen la morfología de su lengua y el significado que cada elemento añade a la palabra flexionada. Es por ello que propone una serie de factores involucrados en la adquisición morfológica (p.178):

- ≈ *Clases de palabras*: en primer lugar, han de comprenderse las categorías a las que pertenecen las diferentes palabras -objetos, acciones, relaciones- entre las cuales existirán puntos en común, y vínculos con el entorno referencial. En segundo, los

infantes atenderán a los lugares y momentos en que tales palabras aparecen para establecer sus propiedades distribucionales. En otras palabras, sus contextos de uso.

Con ello, también inicia la construcción de conocimiento acumulativo al respecto de qué comportamiento tiene cada clase de palabras no sólo en su distribución, sino también al respecto de los fenómenos morfológicos que pueden presentar. Clark menciona que cada clase de palabras se encuentra organizada en función de ciertos paradigmas morfológicos, lo cual permite al infante extraer más datos al respecto de cómo se comportarán determinados grupos; esto, claro está, puede variar según la lengua.

En el caso del español, gran parte de los sustantivos son proclives a manifestar las mismas modificaciones morfológicas; p.ej. *número* y *género*, dentro del paradigma flexivo.

El aprendizaje de las formas irregulares se realiza de manera posterior al afianzamiento de los paradigmas más primarios.

≈ *Flexiones*: esta sección se encuentra en consonancia con otros trabajos clásicos sobre adquisición de la morfología (Brown, 1973); uno de ellos es la investigación realizada en 1958 por Jean Berko, donde se postulaba que la aparición regular de ciertos morfemas del inglés, facilitaba a los aprendices el añadirlos a muchas otras palabras, incluso algunas que nunca habían escuchado. En este sentido, propuso que los infantes suelen guiarse por el tipo de operaciones flexivas que reciben ciertas palabras, las que extienden a otras formas novedosas.

De dicho estudio experimental se desprende una de las pruebas más replicadas para conocer la adquisición de la morfología en distintas lenguas: el *Test Wug*, del cual se hablará en apartados próximos.

≈ *Orden de adquisición*: se discute la importancia de la complejidad semántica, así como la complejidad formal de cada morfema gramatical para determinar su orden dentro de la cadena de adquisición; esto lo menciona igualmente Peters (1995).

Según Clark y Brown (1973) la complejidad presente en un morfema puede determinar su orden de aprendizaje; en este sentido, se ha precisado que para los

infantes es mucho más simple comprender el significado de un morfema flexivo, como el de número plural, que establecer la naturaleza temporal y aspectual que se encuentra presente en la flexión de los verbos.

En el caso del español, se menciona que la morfología de número gramatical surge de forma temprana por su relativa simplicidad y por la frecuencia de aparición que tiene dentro del habla. No obstante, como se ha planteado a lo largo de este capítulo, dicha categoría está lejos de ser simple, puesto que tiene valores de significado diversos, los cuales trascienden a la marcación morfológica.

≈ *Frecuencia*: el último factor discutido por Clark es la frecuencia, el cual otros autores han establecido como crucial para la adquisición no sólo de la morfología, sino de la lengua en su totalidad (Ambridge et al., 2015; Matthews, Lieven, Theakston, y Tomasello, 2005).

De acuerdo con este principio, los infantes son sensibles a los morfemas más frecuentes dentro de su lengua, así como a la productividad que éstos tienen; se precisa que los niños tienden a usar flexiones que aparecen añadidas a un mayor número de bases léxicas, que aquéllas que se encuentran en sólo algunos casos específicos.

A este respecto, se precisa que el número gramatical plural en elementos nominales es de adquisición temprana. Empero, es igualmente importante mencionar que la comprensión de este valor puede deberse a factores adicionales a la operación flexiva y que su consolidación se encuentra vinculada no sólo con la correcta producción de un morfema, sino también por el esquema conceptual que entraña.

§

Esta última cuestión se vincula con el siguiente apartado, en el que se propone que plantear la adquisición de la categoría gramatical de número sólo por la aplicación exitosa de elementos morfológicos, limita la visión misma que se tiene de la categoría, de la lengua y del nicho interaccional en que ambas surgen.

2.4.2 Adquisición de la morfología basada en el uso

A diferencia de los posicionamientos plenamente estructurales utilizados para explicar la manera en que los infantes adquieren su lengua materna, se encuentran los postulados de la *adquisición basada en el uso*. Rácz y colaboradores (2015) mencionan que si bien los planteamientos formales al respecto de la segmentación y formación de palabras nuevas es relevante, tales enfoques suelen dejar de lado otra serie de factores igualmente fundamentales y propios de la complejidad morfológica.

Los autores retoman algunas de las cuestiones ya discutidas por Bybee (1985) en su análisis de la flexión verbal; se muestra que no siempre es posible delimitar una relación biunívoca entre significados y formas en cuanto a morfemas se refiere, al igual que no es siempre posible establecer el linde que existe entre unos y otros elementos morfológicos. Lo que se propone es que existen una serie de vínculos que funcionan de manera gradual, en aras de la organización conceptual y lingüística.

Asimismo, otro factor esencial, tanto para Bybee (1985) como para Rácz *et.al.*, (2015) es la variabilidad que existe entre los individuos; cada persona aprende y conoce diferentes palabras, por lo que su comprensión es inicialmente única; posteriormente, tales intuiciones se integran por medio de operaciones cognitivas básicas y se extienden a otras instancias de uso.

En palabras de Rácz y colaboradores, la marcación morfológica emerge de esquematizaciones mentales que se enriquecen de factores lingüísticos, sociales e interaccionales. Consecuentemente, proponen que la emergencia del sistema morfológico parte de lo siguiente:

The production and perception of morphology is highly sensitive to frequency and predictability in the linguistic context, in a way that shapes trajectories of language change. A complex interplay of learnability, generability, frequency and social dynamics together shape the emergence, evolution, and production of morphological patterns (Rácz et al., 2015: 124).

Con ello, se pone a consideración que cada sociedad ha de reflejar patrones distintos en la organización de su conocimiento morfológico, por lo que es necesario también deshacerse

de la creencia de la lengua como un sistema único, compartido en tanto su adquisición y convenciones formales para todos los grupos sociales (De León Pasquel, 2010; Evans y Levinson, 2009).

La inclusión de tales elementos permite expandir la visión que se tiene no sólo de la forma en que los infantes adquieren determinado valor lingüístico, sino también de la lengua en sí misma.

2.4.3 Adquisición de la morfología de número gramatical

Una vez precisadas las diferentes propuestas al respecto de la adquisición de la morfología como nivel de lengua, es posible ahondar en lo relativo a la morfología de número gramatical, de la cual forma parte la flexión de plural.

Su emergencia temprana como elemento morfológico, en el caso de lenguas como el español, se ha visto ligada a la adquisición de sustantivos (Alva Canto, 2014; Arias-Trejo, Abreu-Mendoza, y Aguado-Servín, 2014; Arias-Trejo, Alva Canto, y Pérez Paz, 2016; Arias-Trejo, Cantrell, Smith, y Canto, 2014; Barner, Thalwitz, Wood, Yang, y Carey, 2007; Koudier, Halberda, Wood, y Carey, 2006) esto a razón de que refieren a entidades concretas e identificables que los infantes reconocen como integradoras y distintivas de su entorno.

Los antecedentes al respecto de este ámbito de la morfología, se dividen en varias ramas; en primera instancia, se diferencian en el análisis ya de las habilidades de comprensión, ya de las de producción. En segunda, el corte de las investigaciones puede ser experimental, o bien, naturalista. Y, por último, también varían al respecto del dominio gramatical al que se le confiere mayor peso: la morfofonología, la morfosintaxis o la semántica. A continuación se hará un preámbulo de tales estudios, como telón de fondo para el presente trabajo.

2.4.3.1 Comprensión de la morfología de número gramatical

De forma relativamente reciente, se ha optado por analizar el conocimiento que los infantes tienen de su lengua, sin necesidad de que éstos se encuentren en la etapa verbal. Es decir, se propone que el conocimiento de los valores gramaticales surge de forma previa a la

producción y que, si bien algunos niños cuentan con un número menor de emisiones, esto no implica que su comprensión sea nula.

Es así como el estudio del número se ha llevado a cabo desde la comprensión. Para ello, típicamente se emplean medidas indirectas como los reportes parentales (Waschbusch, Daleiden, y Drabman, 2000), o bien mediciones de respuestas biológicas, como la atención preferencial y el rastreo visual (Elda Alicia Alva Canto, 2014; Arias-Trejo et al., 2016; Arias-Trejo, Cantrell, et al., 2014; Koudier et al., 2006).

En el caso de los estudios experimentales sobre el comportamiento de la mirada, se encuentra el análisis efectuado por Koudier y colaboradores (2006) para la lengua inglesa. Por medio de una adaptación del paradigma intermodal de atención preferencial (PIAP), diseñado por Golinkoff *et.al.* (1987), se evaluó la comprensión de las marcas morfológicas de número presentes en pseudopalabras, en infantes aprendices del inglés de 24 y 36 meses.

A los participantes les fueron mostradas dos imágenes con 12 objetos novedosos, en proporción 1 vs. 8, 1 objeto en representación del singular; 8 para el plural. En concordancia con tales estímulos visuales, los infantes escuchaban un audio que contenía las marcas morfológicas de número gramatical en pseudo palabras: p. ej. *Look, there is a blicket / Look, there are some blickets.*

Los resultados mostraron que la comprensión de la morfología de número gramatical, en específico el plural, ocurre de manera temprana desde los 24 meses de edad. Igualmente, se precisa que la información de número contenida en el resto de los elementos que componen el estímulo auditivo influye de manera significativa en la selección visual llevada a cabo por los participantes. Esto se concluye, puesto que ni las imágenes, ni las pseudopalabras fueron familiares para los infantes, por lo que los resultados se deben a la extracción de las marcas de número gramatical contenidas en los estímulos auditivos.

La metodología propuesta por Koudier *et.al.* (2006) fue adaptada para el español (Arias-Trejo, Cantrell, et al., 2014); las premisas del estudio fueron iguales: en tanto estímulos visuales se emplearon los mismos objetos novedosos y en idéntica proporción; al respecto

de los audios, se diseñaron una serie de pseudopalabras, a partir de las sílabas de mayor frecuencia para el español (Justicia, Santiago, Palma, Huertas, y Gutiérrez, 1996).

Es así que los infantes escuchaban estímulos como: *Mira, es una pona/ Ve, son unos decos*. Los audios contenían, de modo análogo al estudio para la lengua inglesa, lo que los autores han denominado “claves verbales múltiples”: la expresión del número fue dada en la flexión de la cópula, en el artículo indefinido y en la pseudopalabra. Fueron elegidos los mismos intervalos de edad, 24 y 36 meses; aunque en réplicas posteriores de dicha metodología, también para el español, la aplicación se llevó a cabo en una edad mucho más temprana: a los 18 meses de edad (Arias-Trejo et al., 2016).

En tanto los resultados de ambas investigaciones para el español, se concluyó que los infantes son sensibles a las claves verbales múltiples de número gramatical desde los 18 meses de edad.

§

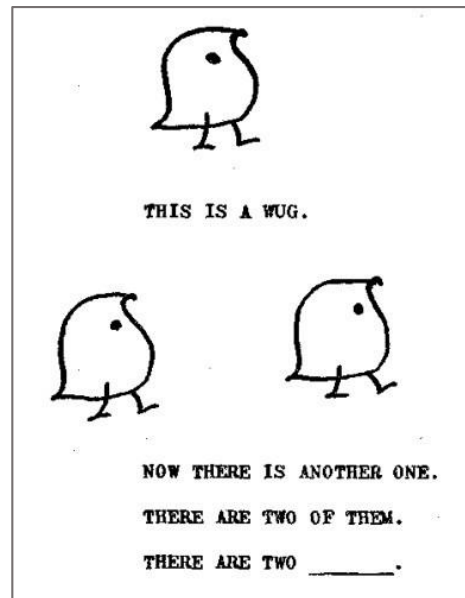
Si bien resultan invaluable los hallazgos documentados en comprensión, como se mostró en este apartado, ha de considerarse que los criterios de inclusión en pruebas experimentales y la limpieza de los datos obtenidos están sujetos a una serie de parámetros que, en ocasiones, restringen el panorama de aprendizaje lingüístico de los infantes; lo cual se debe a que las diferencias individuales y sociales se desdibujan entre parametrizaciones. Esto no quiere decir que los resultados no sean certeros, sino que su naturaleza es distinta y han de ser tomados como tal: en el nicho de lo experimental.

2.4.3.2 Producciones tempranas con número gramatical

Las indagaciones al respecto de la morfología en producciones infantiles tiene como parteaguas el estudio efectuado por Berko en 1958 para el inglés; por medio del, ahora denominado, *Test Wug* Berko estudió las producciones de niños desde los 5 hasta los 7 años de edad. Su evaluación no abarcó únicamente lo relativo al número gramatical en elementos nominales, asimismo buscó conocer las habilidades infantiles en lo relativo a la flexión verbal.

Por medio de pseudopalabras, se exploró la capacidad de los participantes para añadir el morfema correspondiente en cada una de las situaciones presentadas. Para efectos del número, se exhibía una lámina con objetos novedosos y se efectuaban una serie de preguntas (Fig.7):

Figura 7. Lámina ejemplar del Test Wug



Tomada de Berko 1958

Los estímulos nominales fueron diseñados para localizar todos los alomorfos que representan al número plural en inglés. Así, se evaluó el conocimiento que se tenía de tales variantes.

De acuerdo con los resultados, los infantes angloparlantes aprenden de manera progresiva las regularidades que rigen el sistema de flexión morfológica de número. En los participantes más pequeños, el índice de errores al aplicar los alomorfos menos frecuentes era mayor; en los más grandes, si bien sus respuestas no eran por completo correctas, éstas contenían menos equivocaciones.

Dada la simplicidad del diseño de Berko (1958) y los resultados obtenidos, se llevó a cabo, años más tarde, la adaptación de la tarea para el español por Pérez Pereira y Singer (1982).

Bajo la misma dinámica, se evaluó a niños de entre 3 y 6 años de edad, en tanto su aplicación de los morfemas de plural del español: tanto el más frecuente /-s/, como su alomorfo /-es/.

Lo que resulta por demás interesante es que, de manera similar a lo concluido por Berko, se determinó que los participantes eran capaces de flexionar los estímulos nominales que les fueron presentados; los errores disminuyeron conforme avanzaba la edad y los niños fueron capaces de aplicar con mayor éxito al morfema más frecuente /-s/.

Empero, puesto que el estudio llevado a cabo por Pérez Pereira y Singer (1982) parte de los 36 meses de edad, es que resulta necesario considerar la aparición más temprana de la morfología de número gramatical; esto, en producciones recopiladas en muestras naturales, no sujetas a condiciones experimentales.

Como antecedentes de investigaciones realizadas con datos de interacción natural, se encuentran los trabajos de Lleó (2006), Marrero y Aguirre (2003) y Olvera (2018); en éstos se parte del estudio de muestras longitudinales de habla espontánea para conocer el proceso gradual que implica la adquisición de la morfología nominal de número gramatical en español y, de modo particular, del plural¹³.

Marrero y Aguirre (2003) realizan un estudio de las producciones con flexión de número en elementos nominales. Dicho análisis se divide en dos partes: en primer lugar, emplean tres corpora distintos; con un intervalo de edad desde los 19 meses de edad hasta los 4 años 7 meses para efectuar un análisis cualitativo. En segundo, tienen como referencia la base de datos CHILDES, de la cual toman 7 grupos de edad desde los 18 meses de edad hasta los 5 años.

La información recabada de ambos análisis les permite establecer que la flexión nominal de plural se adquiere en tres etapas (Marrero y Aguirre, 2003;p.3)¹⁴:

¹³ A excepción del trabajo de Olvera (2018) cuyo interés primordial es al aprendizaje de la concordancia a nivel sintáctico. En este trabajo, la autora ofrece sus resultados en lo que concierne a la concordancia de número gramatical, tanto en singular como en plural. A saber, dicha tesis de maestría emplea algunos corpora de la base de datos ETAL-UNAM (2007), lo cual coincide con esta investigación.

¹⁴ La traducción es mía.

- ≈ *ETAPA 1*: el plural no se emplea de manera funcional, aunque aparezca formalmente en las producciones infantiles. Se trata de ítems aprendidos en instancias de uso particulares.
- ≈ *ETAPA 2*: emergencia de las primeras oposiciones singular/ plural. El morfema de plural aparecerá especificado en sólo uno de los elementos de cada frase; ya sea en el artículo o en el sustantivo. A esto se le denomina etapa de marcación única.
- ≈ *ETAPA 3*: extensión de la marcación. Por medio de la generalización del plural, se consolida su empleo en tanto relaciones de concordancia en los elementos nominales (tanto los determinantes como los sustantivos, o los sustantivos y los adjetivos aparecen flexionados). Este proceso continúa de manera gradual y es posible encontrar sobrerregularizaciones en otras producciones nominales.

Precisan las autoras que la progresión en el empleo de la flexión nominal de plural parte de usos no analizados de ésta, hasta llegar a la etapa en la que la aplicación es consistente y adecuada. No obstante, también establecen que no hay límites claros entre una etapa y otra, puesto que no representan estadios aislados de aprendizaje. En todo caso, proponen que sus resultados muestran una serie de estrategias que subyacen a la adquisición de este tipo de flexión.

La metodología llevada a cabo por Lleó (2006) es ligeramente distinta; en este caso, se analizan muestras longitudinales de dos grupos. Por una parte, cuenta con un grupo de tres infantes monolingües del español con edades que fluctúan de los 12 meses hasta los 36. Por otra, con un grupo de aprendices bilingües de español-alemán, integrado por dos participantes, cuyas edades se encuentran entre los 13 meses hasta los 36.

Lleó (2006) establece que su estudio parte de contextos en los cuales los infantes seleccionados emplean la flexión de plural; con ello, la autora indica si los usos corresponden, o bien, si en dicho contexto el plural es obligatorio. Cabe destacar que Lleó coloca mayor énfasis en las restricciones fonológicas para llevar a cabo la adquisición de los morfemas que caracterizan la flexión de plural en español.

En este sentido, documenta en contraposición a los datos recabados por Marrero y Aguirre (2003), que los infantes tienen como punto de partida el empleo del alomorfo /-e(s)/, sólo que dicha coda tiende a aparecer incompleta, ya que la realización fonológica de la /-s/ en

tal posición de la palabra resulta más compleja para los aprendices. Es por ello, que en sus resultados es posible encontrar sobre regularizaciones en el uso del alomorfo.

A este respecto, también aclara que la producción exitosa del morfema más frecuente de esta flexión /-s/, está directamente relacionada con el alto porcentaje de codas léxicas emitidas por los infantes en cuestión. Es decir, entre mayor número de codas léxicas en el inventario infantil, mejor será el empleo y más temprana la aparición de la flexión de plural, expresada por una coda gramatical.

Es así como concluye que los infantes son capaces de comprender la conceptualización de la pluralidad; no obstante, su marcación lingüística se restringe en etapas tempranas al uso del alomorfo /-e(s)/ y depende de la producción de codas léxicas.

En lo que concierne al análisis efectuado por Olvera (2018) es interesante precisar que, a pesar de hacer uso de corpora de la misma naturaleza y origen que los empleados en la presente investigación, el enfoque teórico y metodológico permite obtener resultados que, si bien son distintos, complementan el panorama de la adquisición de la flexión nominal de plural en español.

De acuerdo con la autora, el contraste *singular/plural*, en términos sintácticos, se adquiere entre los 19 y 23 meses de edad. Con énfasis en la concordancia concluye, por una parte, que hay formas nominales que manifiestan el plural de forma fija (*concordancia fija o superficial*) –sin presencia de la forma léxica en singular–. Por otra, que en etapas tempranas hay emisiones donde un mismo lexema posee contraste de número (*concordancia real*); esto, en diversas construcciones: *determinante + sustantivo, sustantivo escueto, posesivo + sustantivo*, por mencionar algunas.

De manera que ambos fenómenos, tanto la concordancia real, como la fija dan cuenta del proceso de adquisición que el infante lleva a cabo, así como de las diferentes operaciones que esto implica en etapas tempranas. Empero, asimismo precisa que el desarrollo en términos sintácticos es disímil al conocimiento semántico que está involucrado en la flexión nominal de número gramatical (Olvera Yabur, 2018; 162).

Otro estudio, desde una perspectiva experimental, es el propuesto por Arias-Trejo y colaboradores (2014) donde indagaron acerca de la habilidad de infantes de 36 meses para producir morfología de número gramatical; a saber, la flexión de singular a plural y viceversa. Del mismo modo, los autores se proponen describir las distintas frases nominales con las que los infantes expresan el número gramatical en la edad estudiada.

Por medio de dos tareas de producción al estilo de Berko (1958), –y a manera de adaptación de un estudio realizado por Zapf y Smith (2007)– exploran la capacidad de los niños para hacer uso de ambos alomorfos (-s, -es) en palabras familiares y en pseudo-palabras. El procedimiento era el siguiente:

≈ Se empleaba un juguete (Elmo, personaje de Plaza Sésamo) y un libro; el experimentador le decía al niño “Este es Elmo, y este es el libro de Elmo. El libro de Elmo tiene imágenes de este país y de otro país. ¿Puedes decirle que hay dentro del libro?” El estudio continuaba sólo si el infante accedía a ayudar a Elmo.

≈ En la tarea de singular a plural, se buscaba que los niños pluralizaran el nombre de los objetos en las páginas del libro; la indicación era la siguiente: “Mira, un/una (nombre del objeto), aquí hay un/ una (nombre del objeto), ¿puedes decir el nombre del objeto?”; en dicha instancia, se le mostraba al niño una imagen con sólo un objeto, para representar al singular.

Posteriormente, se volteaba la página del libro y el experimentador le preguntaba al niño “¿qué ves aquí?”; en dicha página se encontraban cuatro objetos idénticos al elemento de la página anterior. Así, se pretendía obtener la producción del niño flexionada en plural, en correspondencia con las imágenes que le fueron mostradas.

≈ La tarea de plural a singular se diseñó de manera análoga, sólo que se mostraba primero la imagen con cuatro objetos y, en seguida, la imagen con un objeto.

Tras la participación de 38 infantes, se discute lo siguiente: acorde con investigaciones previas, se precisa que los niños presentaron mayores dificultades al emplear el alomorfo /-es/, lo cual incrementaba al tratarse de pseudo-palabras. Este resultado lo atribuyen a la

frecuencia de palabras que en español presentan el alomorfo /-es/ y sugieren que para los infantes es más fácil pluralizar una palabra cuando la base singular termina en vocal.

Sobre la diversidad de estructuras que son obtenidas en esta última investigación, en tanto la expresión de pluralidad, puede establecerse un punto de convergencia con los estudios efectuados por Marrero y Aguirre (2003) y Lleó (2006):

- ≈ Una de las formas más frecuentes para indicar pluralidad son los sustantivos escuetos; éstos son localizados en etapas tempranas y se caracterizan por ser los primeros en mostrar flexión.
- ≈ Se identifican estructuras nominales con determinantes en concordancia con sustantivos pluralizados.
- ≈ Son pocos los adjetivos que se documentan en las muestras y, los registrados, suelen corresponder a adjetivos calificativos de color.
- ≈ También se observa el sustantivo acompañado por cuantificadores, universales y numerales.
- ≈ Asimismo, mencionan el empleo de demostrativos, pronombres posesivos y personales.

Como se ha observado, los estudios de las producciones con flexión nominal de plural, aunque con metodologías diversas, coinciden en algunas de sus conclusiones: es más simple para los infantes flexionar aquellas palabras que terminan en vocal; presentan mayores errores al emplear el alomorfo /-es/. Asimismo, los análisis parten del comportamiento morfosintáctico de las emisiones (Marrero & Aguirre, 2003; Arias-Trejo, et.al., 2014) y de los rasgos morfofonológicos involucrados en el uso de los morfemas flexivos del plural.

Sin embargo, ¿qué es lo que ocurre semánticamente con las producciones infantiles que manifiestan plural?, ¿a qué tipo de conceptualización corresponden? Concretamente, los antecedentes sobre flexión nominal de plural en español, no se enfocan en la naturaleza semántica de las emisiones infantiles, la que, como se ha expuesto, es fundamental no sólo para la comprensión efectiva de los valores que implican esta flexión, sino también para la consolidación de otros fenómenos gramaticales vinculados con la noción numérica.

2.4.4 Del valor semántico de las producciones con flexión nominal de plural

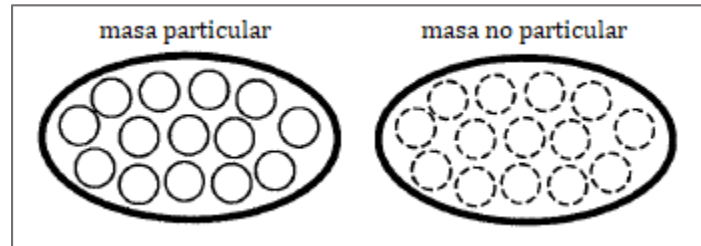
Como precisa Langacker, los valores SINGULAR y PLURAL que se incluyen en el número gramatical, tienen un significado y conceptualizaciones asociadas (Langacker, 1987). Típicamente, el SINGULAR constituye un elemento; el PLURAL, más de uno; pero las cualidades que distinguen semánticamente a tales etiquetas gramaticales son más complejas de lo presupuesto.

Retomaremos algunas de las particularidades que Langacker (1987, 2008) plantea a este respecto:

- ≈ Los sustantivos contables son aquellos que refieren a elementos concretos del mundo, pueden mostrar el contraste entre SINGULAR y PLURAL; no así los sustantivos de masa, los cuales no se pluralizan.
- ≈ La pluralización de un sustantivo contable implica la replicación del elemento al cual se hace referencia. Por ejemplo, para flexionar la palabra *taza*, se requiere añadir otra entidad del mismo tipo: *taza + taza = tazas*. Por el contrario, los sustantivos de masa se replican: si se agrega *agua* a una masa de *agua*, el resultado es un incremento de la misma entidad, pero no una pluralización, puesto que no hay objetos múltiples.
- ≈ Los plurales de elementos contables y los sustantivos de masa coinciden en que están compuestos por una serie de elementos, convencionalmente denominados *partículas*. Mientras que en los plurales contables las *partículas* se encuentran debidamente precisadas y es posible identificarlas y contabilizarlas individualmente, las *partículas* de los sustantivos de masa son indistinguibles. Así, a los plurales de elementos contables también se les denomina *masas particulares*; y a los sustantivos no contables, *masas no particulares*.
- ≈ Las entidades de los plurales contables son *heterogéneas*; a saber, los miembros que integran un grupo plural están constituidos por diferentes partes: por ejemplo, una *taza* cuenta con un recipiente, donde se agrega el líquido, y una aza. Las entidades

de un sustantivo no contable son *homogéneas*: se conceptualizan como partículas iguales y no es necesaria la caracterización de cada una de ellas (Fig. 8)

Figura 8. Representación esquemática del plural de un sustantivo contable y de un sustantivo de masa.



Adaptada de Langacker (2008: 131)

En las masas particulares, representadas en la Fig. 8, la línea continua que perfila a cada uno de los elementos indica que se trata de entidades bien delimitadas y aptas para contabilizarse; la línea punteada, en las masas no particulares, simboliza la falta de delimitación.

Desde la gramática tradicional, y puntualizado por la *gramática cognitiva*, el comportamiento de los sustantivos en español, al pluralizarse, es bastante diverso. Hay palabras que sólo se forman en plural, otras que sólo prefieren el singular, y algunas que divergen entre su conceptualización individual o en conjunto.

A este respecto, el *input* al cual se encuentran expuestos los infantes presenta esta multiplicidad de manifestaciones del plural; el cual, a su vez, representa su fuente de conocimiento de la lengua y de qué elementos del entorno pueden pluralizarse. De manera que la comprensión del marcador flexivo implica algo más que lo morfosintáctico o lo morfofonológico. Por ello, cuál es la representación semántica de los plurales emitidos en edades tempranas, es una de las interrogantes de esta investigación.

En español, no hay estudios que aborden este cuestionamiento. En inglés, algunas investigaciones han indagado este asunto con la siguiente premisa inicial: *meaning matters in childrens plural productions* (Clark & Nikitina, 2009; Zapf & Smith, 2007, 2009).

En primera instancia, Clark y Nikitina (2009) indican que durante la adquisición de una categoría los infantes pueden no comprender las distinciones que conceptualmente están

asociadas al valor gramatical; así, es posible que extiendan un significado a varias formas y posteriormente descubran que hay otros usos de dicha categoría con un comportamiento semántico disímil.

Al respecto de la distinción entre un objeto y más de uno, las autoras precisan que los infantes angloparlantes, desde los 14 meses, pueden discernir la diferencia entre las magnitudes de dos grupos de objetos. Es decir, prestan atención a la numerosidad de los conjuntos de entidades. Esto también se ha indicado para el español, a partir de los 18 meses de edad (Arias-Trejo et al., 2016). Empero, no son capaces de establecer una relación uno a uno con los objetos de cada grupo, por medio de secuencias numéricas.

A partir del estudio de muestras longitudinales, y de tareas de elicitación, las autoras llegan a una serie de conclusiones. Los infantes de 1;6 a 3;0 suelen utilizar el numeral *two* (dos) como marca de pluralidad *two beads/ two knife*; el sustantivo que acompaña al numeral puede o no presentar flexión. En otras reducidas ocurrencias, emplean *three* (tres). Su conocimiento de los numerales, en asociación con el plural, sólo se extiende a estos dos fenómenos.

Además, es más probable su aparición cuando los niños son interpelados con preguntas del tipo *How many*; en otros contextos, prefieren el uso de los cuantificadores para indicar que se hace referencia a más de una entidad: *more squirrels*. La marcación sufijal se extiende a diferentes sustantivos, y la frecuencia de la flexión aumenta con la edad.

Sin embargo, Clark y Nikitina (2009) hacen explícito que, en esta etapa del desarrollo, la marcación de pluralidad por medio de numerales no implica el conocimiento del valor de dicho elemento dentro de una secuencia numérica; sólo reconocen que con un numeral pueden crear un contraste entre una entidad y más de una. Aunado a esto, indican que debe considerarse que muchos de los numerales aparecen como parte de secuencias de conteo aprendidas de memoria, donde la cuantificación concreta no está implicada en dicha rutina verbal.

Así, el estudio de estas autoras deja entrever que los infantes saben que la distinción conceptual entre SINGULAR y PLURAL está relacionada con la numerosidad de los conjuntos;

no obstante, aún no reconocen cuáles son las saliencias o distinciones en los miembros de los grupos plurales, habilidad que les haría posible reconocerlos individualmente y contabilizarlos.

En segundo lugar, se encuentran las investigaciones de Zapf y Smith (2007,2009), cuyo abordaje está mayormente inclinado a especificar qué tipo de propiedades reconocen los niños en los objetos; es decir, si hay algunas características perceptuales que faciliten la marcación plural y la conceptualización de una serie de entidades como un conjunto. Y, de igual manera, si su empleo de la flexión plural puede extenderse a palabras no conocidas, o si sólo son formas aprendidas de memoria.

Sus hallazgos parten de dos estudios:

≈ En el primero de ellos (2007), buscan determinar en qué momento los infantes son capaces de generalizar la marcación de plural cuando se les presentan sustantivos nuevos. Documentan el comportamiento lingüístico de niños de 1;5 a 2;4 en tareas de producción. Tras la aplicación de dichas tareas, mencionan que para los infantes parece más simple generar el plural, cuando parten de un sustantivo en singular; ello lo adjudican a la complejidad en el significado de cada forma: la palabra singular alude a una categoría (un tipo de sustantivo); y la palabra en plural involucra dos significados, el del tipo de sustantivo y el del sufijo gramatical, el cual presupone múltiples ocurrencias de ese tipo.

Así, destacan que los infantes reconocen, en parámetros generales, la distinción entre la díada del número, y que pueden aplicar las reglas de flexión a sustantivos que no han escuchado antes.

≈ En el segundo (2009), parten de dos hipótesis centrales: 1) la importancia de la similitud y 2) la importancia del número. La hipótesis 1 plantea que la pluralización requiere que los niños piensen en los elementos individuales como miembros de un grupo coherente y no como cosas no relacionadas. Si las cosas son perceptualmente similares, la conceptualización será más simple. Así se preguntan si para los infantes

es más fácil marcar como plural un grupo de objetos idénticos, o bien, un grupo de objetos similares.

La hipótesis 2 menciona que, como se ha sugerido en otras investigaciones, los niños son capaces de diferenciar dos grupos de entidades cuando el radio de separación entre las magnitudes de cada conjunto es mayor. Es decir, es más fácil reconocer la distinción de 1 vs 8, que de 1 vs 2. Igualmente, destacan que en estudios previos se ha comprobado que los infantes tienden a categorizar el *uno* y el *dos* como miembros de una misma categoría y que la marcación de plural concurre a partir de más de dos elementos. Por lo que buscan comprobar si la marcación de plural es más simple cuando hay *dos perros*, o cuando hay *cuatro perros*.

Los participantes de su estudio son infantes angloparlantes con una edad media de 26 meses (2;2). Los resultados fueron los siguientes: para la hipótesis 1, constataron que es más fácil identificar morfológicamente como plurales aquellos objetos que son idénticos entre sí. En la hipótesis 2, afirman que prefieren la pluralización cuando hay cuatro objetos, en lugar de dos.

De manera conjunta, concluyen que las producciones con flexión de plural no están sólo limitadas al conocimiento morfológico, sino también a las propiedades que los infantes consideran importantes de los elementos agrupados por el plural.

Las observaciones efectuadas por Zapf & Smith (2007,2009) son profundamente esclarecedoras cuando se realiza el análisis de las producciones infantiles con flexión nominal de plural, dentro de muestras de habla espontánea. Ellas precisan que resulta más simple marcar lingüísticamente como plural al grupo que está constituido por entidades del mismo tipo. Esto, a saber, concuerda con la dificultad para conceptualizar el plural: la identificación de elementos que pueden conformar un conjunto, y la noción de unicidad que presupone el agrupar entidades de un mismo tipo.

Con ello, surge la pregunta que rige esta investigación sobre la naturaleza semántica que exhiben las emisiones tempranas con flexión nominal de plural; es decir, cuál es la representación semántica de los plurales emitidos en edades tempranas. Además, cuál es la conceptualización que subyace a dicha producción si se considera que, en un entorno

natural, no todos los objetos marcados como plurales son idénticos y son pocas las ocurrencias donde un plural tiene miembros iguales.

§

Una vez precisados los antecedentes en tanto las producciones infantiles con flexión nominal de plural, y los distintos abordajes que se han planteado a este respecto, es pertinente establecer qué impacto tiene el *input* cuando se trata la adquisición de la categoría gramatical de número. Esta cuestión no ha sido estudiada para el español.

Por esta razón, el siguiente apartado se dedica a establecer un preámbulo a este respecto; en primera instancia, por el valor que tiene el *input* dentro de la *teoría de la adquisición basada en el uso*; en segunda, por los análisis previos donde se concluye que discursos como el HDN tienen un impacto sobre el aprendizaje de ciertas categorías gramaticales.

2.5 La naturaleza del entorno comunicativo como parte de la adquisición

2.5.1 Sobre las características del HDN

De forma contraria al estatus que la *gramática universal* le confiere al *input* comunicativo al cual están expuestos los infantes, para la *teoría de la adquisición basada en el uso*, este elemento representa la fuente de conocimiento gramatical en aquellas etapas donde el niño está en proceso de consolidar su lengua.

Desde las perspectivas más tradicionales, el tipo de discurso modelado para establecer comunicación con los infantes es denominado Habla Dirigida al Niño (HDN). A éste se le ha conferido una serie de rasgos particulares (Fernald & Thomas Simon, 1984; Fernald, 1985; Snow, 1972, 1977; Pine, 1994: 15):

- ≈ Consiste en oraciones cortas y bien formadas; se incluyen pocas frases complejas u oraciones subordinadas.
- ≈ Cuenta con un tono más alto que el habla adulta cotidiana; la entonación es exagerada y tiende a ser más lenta.
- ≈ Es redundante en cuanto al mensaje que busca transmitirse; cuenta con repeticiones parciales o totales.

- ≈ Manifiesta un fuerte anclaje con la circunstancia comunicativa inmediata.
- ≈ Presenta valores específicos que sirven para involucrar al infante en la interacción, para especificar la naturaleza del intercambio e interpelarlo para que realice sus primeras contribuciones.

Autores como Fernald (1985) han mencionado que el HDN puede tener rasgos del tipo de habla materna denominado *Materlalia* o *Motherese*, en el cual muchas de las características atribuidas al HDN se encuentran exacerbadas: la entonación es aún más alta y marcada, se alargan las vocales, a veces está acompañada de gesticulaciones. La prevalencia de este tipo de discurso, de acuerdo con Snow (1977: 39), se extiende a todo tipo de interacciones con el infante: durante la lectura de libros, en circunstancias de juego libre, en la realización de actividades cotidianas como la hora del baño o de la comida.

No obstante, las particularidades delimitadas para el HDN representan una cuestión de debate. Por un lado, se discute al respecto de la supuesta simplicidad con que las madres se comunican con sus hijos; por otra, se aduce a la variabilidad que hay, en términos de interacción, de una lengua a otra y de una cultura a otra.

Pine (1994) ofrece un amplio estudio donde esboza las múltiples cuestiones que se han planteado al respecto del HDN y su importancia como parte de la adquisición de lengua materna.

En principio, menciona que los primeros análisis de HDN precisaron que se trata de un discurso claro, bien formado sintácticamente y semánticamente, más simple que el resto de las emisiones adultas en otros contextos comunicativos. Dada la presupuesta simplicidad del habla materna, se perfilaba a las madres como modeladoras de la lengua, como si supieran, de manera anticipada, la forma adecuada para dirigirse a los infantes y enseñarles los principios de su lengua. Sin embargo, este tipo de afirmaciones fueron rápidamente desechadas, dado que otros estudios demostraron que el HDN puede ser altamente compleja en ciertos contextos y que no depende del nivel de lengua que exhiba el infante (Newport, Gleitman, & Gleitman, 1977: 145).

De acuerdo con Newport et.al., el HDN está codificado a partir de los muchos factores implicados en la interacción natural entre madres e hijos. En otras palabras, lejos de ser un discurso permeado por una finalidad didáctica, se trata de un habla regulada por aspectos más básicos de la interacción (Rutter & Durkin, 1987): indicarle al niño que realice una actividad, narrarle algún aspecto del entorno inmediato o simplemente intercambiar con el infante sobre algún tema compartido e involucrarlo en la dinámica comunicativa. Aunado a esto, destacan que, si bien el HDN de forma alguna “enseña” la lengua a los infantes, ello no implica que sea un discurso más simple al empleado en otras instancias o que esté restringido a la interacción con niños.

Así, en los últimos acercamientos al HDN se prefiere describirlo como un discurso anclado en el momento de la enunciación y con vistas necesariamente comunicativas, más que didácticas.

Sobre la importancia del HDN, a partir de distintos estudios, se ha corroborado que hay una relación entre el comportamiento que exhiben los interlocutores adultos y el desempeño de los infantes en ciertas categorías gramaticales. Incluso Newport et.al., (1977) documentan la correlación entre la producción de los verbos auxiliares en niños y la frecuencia que las madres realizaban de dicho elemento. En otros análisis, para el español Espinosa Ochoa, (2001: 178) determina que por medio del HDN es posible el aprendizaje de los demostrativos, al igual que la comprensión de la configuración espacial vinculada con el empleo de las formas deícticas.

Lo que estos hallazgos indican es que el infante es capaz de recopilar todo tipo de información lingüística a partir del *input* que se le dirige. De manera que, operativamente, se tratará el HDN justo como aquel discurso que interpela al infante y que busca integrarlo en el espacio del intercambio comunicativo; más allá de sus particularidades entonativas, se prestará atención a las frecuencias léxicas y a la diversidad de estructuras presente para determinar si existe o no un nexo entre el *input* adulto y el *output* infantil. Finalmente, es importante precisar que este tipo de habla no está restringido a las madres; si bien se reconoce como interlocutoras primarias del habla a las madres, y como objeto central de

muchos estudios, están del mismo modo otros participantes en el intercambio comunicativo cotidiano que integran al infante en las dinámicas interaccionales.

§

Ahora bien, un aspecto que ha sido señalado sobre las investigaciones que consideran el entorno comunicativo dentro de la interacción, es que suelen estar enfocadas en las lenguas y culturas europeizadas, las cuales han sido observadas en innumerables ocasiones. Sin embargo, una vez que se insertó la importancia de la variación cultural para la adquisición del lenguaje, es que fue posible determinar que en otras sociedades el papel del infante, como parte de los eventos comunicativos, era disímil al descrito en el estudio de lenguas europeas (De León Pasquel, 2000; Duranti et al., 2012).

2.5.2 Variación interlocutiva y cultural

Típicamente, en investigaciones sobre el inglés, español, alemán, turco, japonés -así como de muchas otras de sus lenguas hermanas- se describen interacciones de tipo diádica entre cuidadores primarios e infantes; es decir, el bebé se coloca siempre en una posición activa y es interpelado en diferentes ocasiones, así como atendido ante cualquier tipo de vocalización emitida (Rivero, 1993; Rowe, 2012). Este tipo de intercambio sirvió de punto de partida para propuestas como las de la *Gramática Generativa* (Chomsky, 1980) donde se establece que el proceso de adquisición de la lengua materna es siempre idéntico y bajo los mismos parámetros universales.

No obstante, el conocimiento de lo que ocurre en otras culturas no europeizadas demuestra que la posición del infante no es estática. La lengua no sólo ocurre en contextos cara-cara, sino que los niños también son capaces de obtener información lingüística aun cuando no están en posición de receptor (De León Pasquel, 2000).

El análisis de las culturas maya, kaluli y de Samoa Occidental permitió observar que el papel interlocutivo tanto de infantes como de adultos puede estar regido por diferentes estructuras de participación: ya sea una de tipo horizontal y colaborativa, ya sea jerárquica con roles sociales, y en relación con actividades bien delimitadas para cada individuo (Roggof,

Paradise, Mejía, *et.al.* en De León Pasquel, 2010); tales estructuras, a saber, subyacen al desarrollo de la adquisición de la lengua, así como a la emergencia del niño como participante dentro de la interacción comunicativa.

Por una parte, a manera de ejemplificación, se precisará el modelo que ha sido propuesto por parte de Lourdes de León, en su análisis de la cultura maya (lengua tzotzil) (2000); por otra, el estudio de la cultura kaluli, desarrollado por Ochs y Schieffelin (1984), los cuales muestran un claro contraste con las historias de desarrollo replicadas en los estudios de interacción diádica.

2.5.2.1 Cultura maya (tzotzil)

- ≈ En el caso de la lengua tzotzil, la inserción del infante como un personaje activo en los intercambios comunicativos se da de manera gradual; desde etapas tempranas, se observa que su participación no está ligada a una producción verbal específica, sino en tanto vocalizaciones, movimientos corporales o gestos faciales. A este respecto, en primera instancia el niño se coloca como *proto-hablante*: típicamente sus intenciones son citadas por parte de los cuidadores con frases como “ella/ él dijo”; de esta manera, se les incluye de forma provisional en el marco del evento comunicativo. Del mismo modo, las primeras vocalizaciones y señalizaciones son también interpretadas por los adultos.

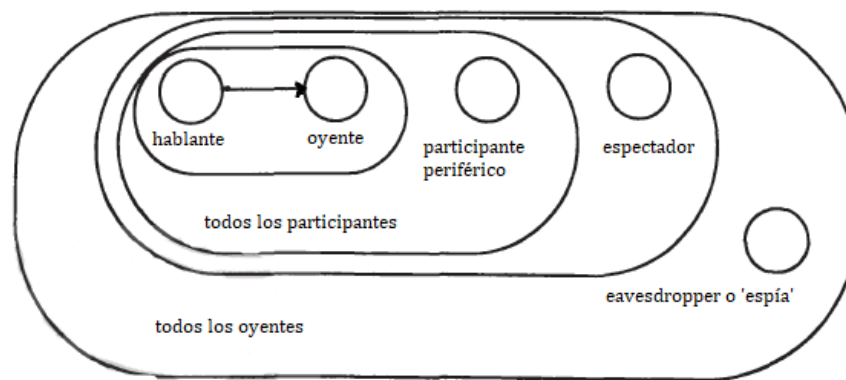
Una vez que las intervenciones comunicativas se dirigen, específicamente, al infante, éstas suelen tener características particulares: preguntas retóricas, dinámicas rituales, o indicaciones para dirigir el comportamiento. Sin embargo, la interacción en esta cultura corresponde mayormente a patrones multipartitas.

A diferencia de la diada, el modelo de aprendizaje de lengua para el tzotzil, descrito por De León, considera la complejidad de las interacciones que no requieren de producciones verbales -donde se involucra mayormente el contacto corporal, seguimiento visual, gestualidad facial- así como los escenarios donde el infante forma parte de rituales propios de la sociedad en la que está inserto. En este sentido, se plantea que definir la participación del niño sólo cuando el discurso está dirigido a él,

reduce el alcance de las observaciones al respecto de su proceso de adquisición de lengua.

- ≈ Además, se precisa, hay instancias en las que el infante no está siendo interpelado, pero se encuentra dentro de la interacción comunicativa en posición de oyente, o bien, en la denominada posición de *eavesdropper*; aunque no participa activamente por medio de emisiones lingüísticas, se encuentra atento al contenido expuesto por el resto de los interlocutores.

Figura 9. Posiciones interlocutivas en tzotzil



Tomada de (De León Pasquel, 2000: 135)

2.5.2.2 Cultura kaluli

- ≈ Es importante precisar que de acuerdo con lo reportado por Ochs y Schieffelin (1984) para la cultura kaluli los niños están visualizados como seres suaves y sin entendimiento; esta última observación es la que genera que sus madres rara vez los incluyan como hablantes o receptores de determinados mensajes en contextos comunicativos. Si es el caso, al llamarle al infante por su nombre o al alimentarlo, la interacción no es cara a cara.

En correspondencia con la cultura maya, las madres kalulis también tienden a repetir lo dicho por el bebé por medio de una voz aguda mientras lo sujetan y mueven de abajo hacia arriba. Este tipo de voz empleada se conoce en los diferentes contextos como “la voz del infante”. Sin embargo, lo que resulta esencial para los kalulis es que no es posible saber lo que otro piensa o siente, lo cual subyace al

comportamiento que las madres, y el resto de los miembros del grupo social, tienen con el infante.

Asimismo, esta cultura posee una ideología particular al respecto del lenguaje; la forma y el momento en el que los niños han de adquirirlo. Para ello, una vez que el niño emplea las palabras ‘madre’ (*no:*) y ‘pecho’ (*bo*), es que se comienza a ‘enseñarle cómo hablar’. Esto, a partir del imperativo ‘dilo así’ (*a:la:ma*) al final de cualquier producción modelada para el niño.

De manera que es la madre quien estimula al infante para que se encuentre activo en diferentes interacciones y pueda construir su lengua, progresivamente, en tanto forma y significado.

§

Los ejemplos anteriores muestran que los bebés se prefiguran como participantes dinámicos dentro del intercambio comunicativo, según la sociedad de la que formen parte. En ambos casos, el niño se posiciona como participante activo, indirecto y escucha, pero esto se encuentra condicionado por el marco cultural que entrafia su lengua. Lo esencial a este respecto, describen Ochs y Schieffelin (1984: 138), es lo siguiente:

- A. El desarrollo y adquisición del lenguaje están profundamente afectados por el proceso de convertirse en un miembro competente de la sociedad.
- B. Dicho proceso se realiza en gran medida mediante el lenguaje, adquiriendo conocimiento de sus funciones, distribución social e interpretaciones en y a partir de situaciones socialmente definidas, esto es, por medio de intercambios de lenguaje en situaciones sociales particulares.

Es así, que deben ser considerados los parámetros de cada cultura y la naturaleza de cada interacción antes de prefigurar la participación del infante dentro de ésta. Con ello, será posible determinar con mayor precisión cuáles son las estrategias que emplean para asir las características de su lengua en contextos comunicativos.

2.5.3 El input y el aprendizaje del número

Los antecedentes que delimitan el nexo entre el *input* adulto y el aprendizaje del número – en el sentido más amplio de este dominio conceptual– tienen un interés particular en las

denominadas palabras numéricas; es decir, los numerales o palabras que refieren a la secuencia de los números dentro de la lengua: *uno, dos, tres, cuatro, cinco*.

Tare, Shatz, & Gilbertson, (2008) analizan los usos de términos no referidos a objetos; estos son, las palabras que indican color, número y tiempo dentro del HDN. En primera instancia, buscan determinar en qué medida las madres angloparlantes emplean este tipo de palabras abstractas cuando se dirigen a sus hijos. Tal objetivo parte del estudio de contextos conversacionales extraídos de corpora longitudinales del CHILDES. La edad de los infantes en la investigación comprende de 1;11 a 5;2.

Las palabras numéricas que buscaron a lo largo de los corpora fueron los numerales del *dos* al *veinte* y la palabra *número*. Excluyen el numeral *uno* por la ambigüedad de éste y sus usos pronominales. Las producciones se etiquetaron si: se trataba de una secuencia de conteo, identificación de cantidades, para establecer la duración de algún evento o actividad, para corrección numérica, para la denominación de un número y las referencias horarias.

Según sus resultados, las palabras numéricas en el discurso materno estaban dedicadas de un 66% a un 58% a identificar cantidades. Típicamente, sus intervenciones constaban de preguntas del tipo *how many*. Con un porcentaje más bajo se identificaron secuencias de conteo (12.9% a 10%) y el nombramiento de números (16.1% a 2%); en estas últimas dos instancias, hay mayor variabilidad en los datos obtenidos.

Empero, concluyen que lo que resulta constante en el comportamiento materno son los contextos y estructuras en los que emplean palabras numéricas. Igualmente, afirman que la comprensión de estos elementos léxicos, por parte del infante, requiere de diferentes estrategias perceptuales, cognitivas y lingüísticas.

En cuanto a la relación entre el habla materna y el conocimiento de los infantes, aclaran que las producciones infantiles de palabras numéricas suelen derivar de secuencias de conteo aprendidas de memoria, y como respuesta a peticiones maternas.

En un estudio realizado por Willits y colaboradores (2016), con base en el análisis de algunas muestras del CHILDES, se rastrean las palabras numéricas en habla infantil y habla adulta, de

acuerdo con una serie de parámetros: 1) la frecuencia, 2) la diversidad contextual, 3) la co-ocurrencia de palabras y 4) la similitud distribucional.

Por un lado, en datos infantiles, reportan que la frecuencia de aparición de la palabra *uno* fue más alta que el resto de los numerales; pero este dato lo vinculan con el uso de dicha palabra en contextos que no son propiamente numéricos. De forma consecutiva, las palabras *dos* y *tres* aparecieron en otras instancias, y el resto de los números no se manifiesta de manera saliente.

Por otro, sobre la diversidad contextual, mencionan que se encuentra un empleo más variable en los datos de habla adulta, dirigidos a los infantes. En comparación, la diversidad es mucho menor en la producción de los niños. A este respecto, precisan que los usos adultos son del tipo donde se presentan los números como palabras nuevas, en diversidad de contextos, para que el infante pueda observar el empleo variable de tales formas y las estructuras de las que puede formar parte.

En cuanto a la co-ocurrencia encontraron que en HDN hay mayores colocaciones de numerales con otras palabras flexionadas en plural, lo cual, muestra cómo el número y el número gramatical presente en la flexión están interrelacionados. Además, indican que las palabras numéricas son de gran importancia en la estructura del HDN.

Finalmente, afirman que las palabras numéricas son utilizadas de modo consistente en el HDN, esto tuvo relación estadística con las emisiones infantiles que replicaban tales patrones distribucionales.

Concluyen que el uso de las palabras numéricas en el HDN provee evidencia del comportamiento lingüístico de los infantes, en lo que concierne a este dominio léxico. De acuerdo con la frecuencia, diversidad de contextos, la co-ocurrencia, y la distribución en habla adulta, será la manifestación del número en las emisiones infantiles. Además, plantean que los datos de HDN permiten el aprendizaje de los infantes al respecto de palabras que refieren a números más allá del *tres*.

2.5.4 El *input* y la adquisición de la morfología de plural

En lo relativo a la flexión nominal de plural del español, se cuenta con una investigación donde se comparan dos variedades dialectales: español chileno y español de la Ciudad de México (Miller & Schmitt, 2012). El objetivo de las autoras es precisar si el *input* variable tiene un efecto en el proceso de adquisición de la morfología de plural.

La variabilidad de los datos, a saber, es precisada en términos sociolingüísticos, puesto que se trata de la misma lengua; lo que presupone que las reglas morfológicas de flexión de número operan de similar forma. Las diferencias entre los dialectos elegidos pertenecen al dominio fonológico, puesto que en español chileno la /-s/ del plural suele ser omitida en múltiples instancias, dada la tendencia de este dialecto por debilitar la sílaba final.

Para ello, plantean una serie de diseños experimentales con la participación de niños mexicanos y chilenos de 3;00 a 7;00 años de edad. Tras la realización de las pruebas, concluyen:

- ≈ Los niños chilenos suelen describir los grupos plurales –integrados por elementos idénticos- a partir de sustantivos escuetos; mientras que los mexicanos, emplean frases con un determinante indefinido.
- ≈ Los resultados muestran que los niños mexicanos adquieren la morfología de número plural desde los 3;00 de edad; mientras que los chilenos manifiestan un patrón más variable, puesto que no es posible afirmar la adquisición efectiva incluso en niños de 6 años de edad.

Las diferencias identificadas para estos dos dialectos dependen de su comportamiento particular; puesto que el fenómeno de debilitación silábica es común en español chileno, es probable que el *input* al cual los niños están expuestos, a saber, el de su entorno familiar y el de otros contextos sociales, manifiesta este mismo comportamiento. Lo cual imposibilita la consolidación de los valores gramaticales de dicha flexión. Contrastan, en este sentido, con el aprendizaje de los niños mexicanos quienes, aproximadamente a los 4 años de edad, ya cuentan con un empleo más preciso de la flexión de plural.

Igualmente, sugieren que las estructuras nominales que los niños de cada grupo dialectal utilizan para expresar pluralidad están relacionadas con otros modelos que recuperan del *input*.

§

Este preámbulo teórico –que aborda desde la caracterización del número como categoría conceptual, hasta el valor del *input* dentro de la adquisición de la flexión de plural– no sólo permite establecer un punto de partida para la investigación presente, sino que también exhorta al replanteamiento de ésta en función de los hallazgos previos. Cabe destacar, que ninguno de los antecedentes corresponde a datos longitudinales del español hablado en la Ciudad de México¹⁵. Además, se puntualiza la falta de estudios donde se realice una caracterización semántica de las emisiones nominales con flexión de plural, más allá de las precisiones morfosintácticas formalizadas en múltiples ocasiones. Aunado a la necesidad de establecer el vínculo entre el *input* adulto, y de otros interlocutores, y las emisiones infantiles con plural nominal en contextos naturales.

§

Es así que, a continuación, se presenta la metodología de esta investigación, en lo que compete al examen de las producciones infantiles con flexión nominal de plural, su caracterización semántica y su relación con el *input*. Aunado a esto, se ofrecen los objetivos e hipótesis que rigen la caracterización propuesta en tanto las estructuras nominales identificadas para habla adulta e infantil, dentro de los corpora longitudinales de esta investigación.

¹⁵ Se aclara que el estudio realizado por Miller & Schmitt (2012) parte de datos experimentales, y no de muestras longitudinales de habla espontánea.

III. METODOLOGÍA

A partir de la presentación de las distintas propuestas con que se ha estudiado la adquisición de múltiples elementos de la lengua materna y, de forma particular, la flexión nominal de plural en español, resulta posible formular una serie de preguntas y reflexiones al respecto de qué aspectos aún no han sido descritos ni estudiados, y que pueden ser fundamentales para explicar los patrones de adquisición y la ruta de aprendizaje de este tipo de flexión morfológica.

Es así que a continuación se plantean los objetivos, hipótesis y parámetros metodológicos empleados en esta investigación; esto, en función de la *teoría de la adquisición basada en el uso* (Behrens, 2009; Tomasello, 2003, 2009), y en consideración de una serie de precisiones semánticas retomadas de la *gramática cognitiva* (Langacker, 1987, 2008).

Con ello, se busca indagar minuciosamente en las producciones espontáneas infantiles con flexión nominal de plural: a partir de sus características estructurales y semánticas y de acuerdo con el contexto interlocutivo.

3.1 Objetivos

El objetivo que rige de forma vertebral esta investigación toma como punto de partida la necesidad de estudiar cada emisión lingüística con flexión nominal de plural en relación con la circunstancia comunicativa que la enmarca.

Objetivo general:

Analizar las producciones tempranas con flexión nominal de plural a partir de sus características estructurales y semánticas, del contexto en que éstas se realicen, y de su vínculo con el *input* lingüístico e interaccional.

Este objetivo, a su vez, puede dividirse en los objetivos particulares siguientes.

Objetivos particulares:

1. Identificar y precisar las estructuras nominales con flexión de plural emitidas por tres infantes en edades tempranas de adquisición. A su vez, confrontar dicho panorama de elementos nominales con los hallazgos de investigaciones anteriores (Arias-Trejo, Abreu-Mendoza, et al., 2014; Lleó, 2006; Marrero & Aguirre, 2003).
2. Enumerar y relacionar las características semánticas de cada tipo emisión espontánea para determinar qué patrones lingüísticos y qué factores contextuales permiten el aprendizaje temprano de la flexión nominal de plural.
3. Determinar la relación entre las producciones infantiles espontáneas con flexión nominal de plural y las emisiones con dicha flexión dentro del *input* lingüístico adulto¹⁶, al que los infantes se encuentran constantemente expuestos. Como parte del *input*, se incluirán las emisiones de los interlocutores primarios que pertenezcan al discurso denominado “Habla dirigida al niño” (HDN, o bien CDS por sus siglas en inglés, *Child Directed Speech*).
4. Considerar, asimismo, la influencia del resto del *input* lingüístico, aunque éste no forme parte del HDN. Se observarán, por tanto, las emisiones de los interlocutores primarios que cuenten con flexión nominal de plural y que hayan sido realizadas en un intercambio comunicativo en el que el infante participe de forma pasiva –en tanto respuestas verbales explícitas– o bien como oyente o “*eavesdropper*” (De León Pasquel, 2000, 2011).

¹⁶ También se sopesa la importancia de otros participantes en la dinámica lingüística, aunque éstos no se consideren “adultos”. Es decir, se refiere al discurso emitido por hermanos, los cuales también fungen como interlocutores primarios de los infantes.

3.2 Hipótesis

Hipótesis general:

Las producciones tempranas con flexión nominal de plural están relacionadas con la naturaleza del contexto comunicativo que hizo posible su emergencia. A este respecto, se encuentran involucrados una serie de factores gramaticales, interaccionales y referenciales.

Los factores gramaticales corresponden a las características estructurales y semánticas de cada emisión con flexión nominal de plural. Tanto por la diversidad de formas nominales utilizadas para expresar pluralidad, como por los patrones lingüísticos que subyacen al empleo de dichas estructuras.

Los interaccionales conciernen al número de interlocutores con los que usualmente se relaciona el infante y cuyas emisiones lingüísticas constituyen el *input* en etapas tempranas. Igualmente, se vincula con la posición que el niño suele tomar en los diferentes intercambios comunicativos: participante activo al ser interpelado, o bien, pasivo al comportarse sólo como oyente.

Finalmente, los referenciales surgen de los elementos que se encuentran en el entorno infantil al momento de la producción; sin embargo, también están constituidos por aquéllos que conforman el imaginario de cada infante, como resultado de la familiaridad o reconocimiento de instancias de uso específicas.

Hipótesis particulares:

1. La diversidad de estructuras con flexión nominal de plural es mayor a la propuesta en investigaciones anteriores y ésta se localiza desde edades tempranas.
2. Dentro de las estructuras espontáneas con flexión nominal de plural puede observarse un comportamiento semántico particular, lo cual da cuenta del proceso de adquisición de la categoría gramatical de número plural. Además, las particularidades de ciertas estructuras permiten explicar tanto la emergencia de

producciones nuevas, como la falta de precisión en el empleo de otras. Con ello, en conjunto, es posible evidenciar patrones de aprendizaje lingüístico.

3. El número y diversidad de producciones espontáneas infantiles con flexión nominal de plural está influenciado por la riqueza del *input* lingüístico, o bien, por las emisiones plurales localizadas en el HDN de sus interlocutores primarios.
4. En contextos donde el infante no sea interpelado por sus interlocutores primarios, éste funge como participante pasivo u oyente; empero, el *input* de tales intervenciones está igualmente vinculado –de forma paralela al HDN– con el número y diversidad de producciones espontáneas infantiles con flexión nominal de plural.

La comprobación de las hipótesis 1, 3 y 4 surgió por medio del estudio de las producciones infantiles y de las producciones de los interlocutores primarios. La hipótesis número 2 se ligó únicamente al análisis granular de las producciones nominales infantiles de tipo espontáneo y flexionadas en plural.

3.3 Corpora

Con el fin de comprobar las hipótesis planteadas, se llevó a cabo el análisis de tres muestras de tipo longitudinal. Dos de ellas, pertenecientes a la base de datos ETAL-UNAM (*Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje*) (Rojas-Nieto, 2007); y una, de recopilación propia¹⁷.

Acorde con los objetivos y con el marco teórico planteado, se optó por los corpora de tipo longitudinal. Éstos son empleados cuando el investigador busca conocer el comportamiento de una variable a lo largo de un intervalo de tiempo determinado (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2006: 161). Puesto que se desea estudiar el desarrollo de la flexión nominal de plural desde etapas tempranas, así como sus patrones de adquisición, la mirada **longitudinal de panel** parece ser la idónea.

¹⁷ Dicho corpus fue recabado en colaboración con el proyecto PAPIIT IN401319 “La adquisición de la morfología flexiva del español: etapas tempranas en el desarrollo de la lengua”, a cargo de la Dra. Mary Rosa Espinosa Ochoa.

El estudio longitudinal de panel se distingue por la observación de los mismos participantes en todos los tiempos; es decir, si se decide que la medición será mensual, se analizará cada mes al mismo individuo con el que se inició el estudio (Cea D'ancona, 1999: 103). Este tipo de diseños son de gran utilidad para conocer tanto las diferencias individuales, como los factores involucrados en el comportamiento y cambios de la variable elegida. Las ventajas de los diseños longitudinales de panel son igualmente afines con los objetivos de esta investigación.

Así, el corpora se integra por las muestras de tres infantes (dos niñas, un niño), cuyas particularidades se describen en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Características de los corpora longitudinales*

| Infante | Número de registros | Número de horas | Rango de edad |
|-----------------------|---------------------|-----------------|-------------------|
| MAT (niño) | 8 | 7 | 2;02,24 a 2;11,09 |
| ELI (niña; ETAL-UNAM) | 29 | 58 | 1;04,03 a 4;02,10 |
| NAT (niña; ETAL-UNAM) | 60 | 50 | 1;11,24 a 2;03,22 |

Para conservar el anonimato de los infantes estudiados, éstos serán identificados con las tres primeras letras de nombres semejantes a sus nombres originales. Los niños fueron observados en interacción espontánea, de manera fundamental con padre, madre o interlocutores primarios; no obstante, también se consideran sus intercambios comunicativos con otros miembros cercanos. Se trata de familias de clase media urbana, escolarizadas, hablantes monolingües del español como lengua materna, de la Ciudad de México.

Como puede observarse en la Tabla 3, los tres corpora cuentan con rasgos particulares: tanto los intervalos de medición, como la longitud total de cada muestra son distintos. El análisis y obtención de datos de habla infantiles y adultos se efectuó por medio de las transcripciones de cada corpora. El formato de tales transcripciones corresponde al del diseño del CHILDES (*Child Language Data Exchange System*):

[...] líneas específicas para cada interlocutor, identificados por tres letras (por ejemplo: MAM: mamá; PAP: papá), líneas adicionales e independientes para diversos tipos de metatexto: comentarios del transcriptor (COM), caracterización de la escena (ESC), identificación de gestos significativos. Cuando el dato infantil no permite su interpretación inmediata, se ha adicionado una línea paralela inferior de propuesta de interpretación (INT), que desarrolla, en términos de la escena, el posible sentido del enunciado infantil (Rojas-Nieto, 2007:p.13).

3.3.1 Corpus MAT

Este corpus corresponde a un infante de sexo masculino, muestra que fue recopilada por la autora de la presente investigación, de marzo a diciembre de 2018. Para recabar los datos, se efectuaron videograbaciones mensuales en el entorno cotidiano del niño. El intervalo de edad comprendido fue de 2;02,24 a 2;11,09 y se cuenta con un total de 8 registros, con duración aproximada de 50 minutos cada uno (7 horas de grabación, en suma).

Las grabaciones consistieron en el seguimiento de sus actividades cotidianas; el observador, o bien la persona que videograbó, no solicitó al infante que llevara a cabo dinámicas particulares o bien pre formadas para la obtención de datos. Por el contrario, se permitió al niño realizar libremente cualquier acción que éste deseara. Igualmente, si MAT interpelaba al observador, este último se relacionaba de forma natural con el infante y en respuesta a la interacción.

El paso siguiente a las videograbaciones fue la transcripción de éstas, las cuales se realizaron con los mismos parámetros empleados en la base de datos ETAL-UNAM (*Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje*)¹⁸ (Rojas-Nieto, 2007).

Típicamente, convive con sus padres, su hermana mayor, sus abuelos maternos y, de manera esporádica, con sus tíos. Por lo que puede establecerse que la interacción usual de MAT es de tipo multipartita; no se trata sólo del intercambio entre madre e infante, o padre e infante,

¹⁸ Se precisa esta particularidad, pues es el corpus recopilado de forma independiente a las otras dos muestras. Por ello, parece pertinente especificar que, tras la recopilación de los videos, se siguieron las mismas determinaciones que la base de datos ETAL-UNAM (Rojas Nieto, 2007). Esto con la finalidad de que la codificación de los registros de los tres corpora fuera homogénea.

sino que cuenta con más de dos participantes en los distintos escenarios comunicativos (De León Pasquel, 2011).

En este sentido, dada la naturaleza de su entorno comunicativo, MAT en distintas ocasiones ocupa la posición de oyente o de *eavesdropper*¹⁹. Esto se debe a una serie de factores distintivos del corpus: por una parte, se precisa como oyente, ya que su hermana²⁰ durante las grabaciones buscaba atraer la atención del observador, así como de los interlocutores presentes. Pese a que pudiera parecer una desventaja para el aprendizaje de MAT, se descubrirá en capítulos subsecuentes, el discurso de su hermana (etiquetada como HER) es de gran relevancia, aunque no esté dirigido a él.

Por otra, en la documentación se hace patente que hay muchas interacciones entre adultos, donde MAT se localiza en posición periférica; en ciertas ocasiones, replica fragmentos que recupera de los diálogos de los interlocutores adultos. De forma que, en estos casos, MAT se caracterizaba como *eavesdropper* en el intercambio comunicativo.

3.3.2 Corpus ELI

El corpus ELI, perteneciente a la base de datos ETAL-UNAM (Rojas-Nieto, 2007), fue recabado mensualmente, desde 1;04,03 hasta 4;02,10 (con excepción de tres meses que no fueron documentados). De los tres corpora, es el que comprende el intervalo de edad más largo, puesto que se contemplan 29 meses de la vida del infante; recopilado de septiembre de 1990 a julio de 1993.

La niña convive en mayor medida con sus padres y, en algunos casos, interactúa con el observador. En pocas instancias, se observa la aparición de otros individuos en el contexto infantil. A diferencia de MAT, a este respecto, la interacción tiende a ser trídica o diádica, pero no multipartita.

De manera que ELI suele ser interpelada directamente en mayor número de ocasiones; no obstante, en algunos casos, está en posición de participante periférico durante el

¹⁹ Palabra que se traduce como 'espía'.

²⁰ HER es sólo algunos años mayor que MAT.

intercambio comunicativo entre adultos; por ejemplo, durante el diálogo entre su madre y el observador.

3.3.3 Corpus NAT

Finalmente, el corpus NAT cuenta con el intervalo de tiempo más breve, al haberse recopilado de 1;11,24 a 2;03,22. Sin embargo, a pesar de comprender una longitud más corta si se toma como punto de referencia la documentación mensual, este goza de mayor densidad, puesto que las grabaciones fueron efectuadas diariamente o cada dos días. Éste se documentó de diciembre de 2002 a marzo de 2003.

Aunque el corpus NAT es corto, la frecuencia con la que se reunieron los datos también hace posible observar otro tipo de fenómenos: tal es el caso de la diversidad de estructuras con flexión nominal de plural que puede encontrarse desde los 23 meses de edad, aunque haya antecedentes teóricos que establecen que la producción de este tipo de flexión no se realiza de manera efectiva, sino hasta los 36 meses de edad (Arias-Trejo, Abreu-Mendoza, et al., 2014).

Su interacción básica es con padre y madre, pero convive igualmente con sus abuelos paternos, puesto que viven juntos. Durante las grabaciones, se aprecian los patrones de interacción diádico y triádico. En este caso, no existe la figura del “observador”, ajena a las circunstancias cotidianas, ya que es el padre quien se encarga de realizar el registro.

Aunque no se niega que la inclusión de una cámara ya presupone una alteración del entorno común del infante, su impacto también puede verse disminuido ya sea por la familiaridad de la persona que realiza la grabación, ya por la propia adecuación al aparato electrónico empleado.

Asimismo, NAT se desempeña como interlocutor activo desde edad tempranas y desde sus primeras emisiones; aunque paralelamente a los corpora de MAT y ELI, los datos de NAT reflejan un índice más alto de productividad en lo que confiere a la flexión nominal de plural, debe considerarse que se trata de una muestra mucho más densa, lo cual hizo posible la recopilación de mayores instancias de uso.

3.3.4 Sobre los corpora

Autores como Tomasello y Stahl (2004), retomados por Rowland *et.al.*, (Rowland, Fletcher, & Freudenthal, 2008) han discutido las ventajas y desventajas que conlleva la documentación del lenguaje infantil a partir de metodologías como la empleada en esta investigación. Éstos mencionan que las grabaciones y observaciones sobre algún elemento lingüístico se vinculan directamente con su frecuencia de uso; es posible que un fenómeno altamente productivo pueda verse representado, aunque sea de manera parcial, en las videograbaciones mensuales. Empero, si se trata de un fenómeno poco común, o de incipiente aprendizaje, la recopilación de datos tendría que ser exhaustiva para poder, de forma alguna, proponer un patrón o respuesta sobre el comportamiento del elemento lingüístico en cuestión.

De acuerdo con Rowland *et.al.*, aunque el método más popular para reunir las muestras de habla infantil responde a intervalos regulares (cada mes, cada semana), también se encuentra la opción de alternar los tiempos de recolección. Mencionan incluir una muestra densa, 5 horas cada semana, una vez al mes, de forma paralela a la documentación mensual (Abbot-Smith & Behrens, 2006). Del mismo modo, dan cuenta de la inclusión de tareas de elicitación o de juegos que permitan obtener el elemento lingüístico que se desea estudiar. Tal diversidad pretende subsanar los huecos dentro de la documentación, como resultado del intervalo en que cada muestra se recopila.

En este sentido, aunque ninguna de las tres muestras de este corpora podría caracterizarse como exhaustiva, es posible establecer que la flexión nominal de plural aparece desde etapas tempranas y que su producción aumenta conforme el infante crece. Asimismo, la inclusión de tres corpora con rasgos disímiles también hace posible ofrecer, en conjunto, un panorama mucho más diverso del aprendizaje temprano de la lengua en circunstancias naturales y, específicamente, del uso de la flexión de plural en diferentes contextos y en diferentes estructuras nominales.

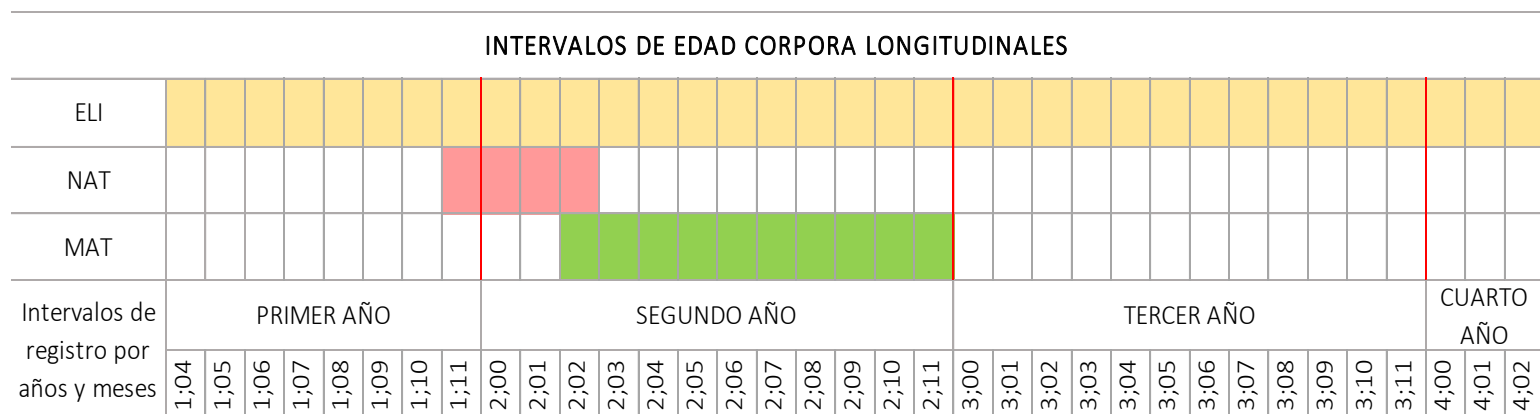


Gráfico 1. Intervalos de edad de los tres corpora longitudinales en conjunto

Por lo que se propone que las disimilitudes entre los corpora utilizados deben plantearse como escenarios donde es posible observar las múltiples realizaciones que subyacen a un mismo fenómeno lingüístico.

3.4 Criterios de codificación del corpus

Ahora bien, es importante precisar los parámetros que fueron utilizados para documentar cada una de las producciones, tanto infantiles como adultas, con flexión nominal de plural.

En primera instancia, se llevó a cabo la revisión por cada interlocutor (MAM, PAP e infante) en todos los registros del corpus. Ésta se efectuó de manera individual; es decir, una vez que se recolectaron todas las emisiones infantiles con flexión nominal de plural, se procedió a identificar las emitidas por los interlocutores primarios (cada uno de manera independiente). Dicha precisión metodológica se estableció para asegurar la identificación de todas las producciones para cada interlocutor, en tanto la circunstancia comunicativa particular, y así evitar la codificación errónea de los datos al buscar las producciones de forma conjunta.

En este sentido, se elaboró una base de datos para cada interlocutor; en el caso de los infantes, la organización era la siguiente:

Tabla 4. *Matriz de datos para las producciones infantiles*

| 1) Número de registro | 2) Producción | 3) Tipo de estructura | 4) Tipo de emisión | 5) Edad | 6) Contexto |
|-----------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------|---------|--|
| 51 | <i>das (las) galletas</i> | Determinante + sustantivo | espontánea | 2;02,04 | NAT: hay que le hace helado e (es) pada (para) das (las) galletas PAP: ¿dónde estarán las galletas?, a ver, ¿dónde están? NAT se encuentra en interacción con su padre a la hora de la comida |

- 1) Número de registro: como precisa, esta columna correspondía al número de registro o grabación donde fue encontrada la producción infantil.
- 2) Producción: en esta sección se incluía la emisión infantil tal y como había sido realizada. En caso de que no fuera del todo comprensible, se agregaba una breve aclaración; p.ej., para la producción infantil *los duces*, se agregó la /l/ faltante en la emisión original *los dulces*.
- 3) Tipo de estructura: aquí se precisaba el tipo de estructura nominal, p.ej. *sustantivo escueto*, *demonstrativo*, *adjetivo escueto*, etc. Tales etiquetas se eligieron para efectuar una categorización mucho más sistemática de las distintas producciones. Más adelante se precisará qué estructuras nominales se incluyeron en el estudio.
- 4) Tipo de emisión: concierne a la caracterización de las emisiones al respecto de si fueron realizadas a manera de **repetición** de una producción adulta previa, o bien, si surgieron de forma **espontánea** en el discurso infantil. Asimismo, en esta columna se aclaraba si las emisiones formaban parte de una secuencia de canto con la etiqueta **canción**, o bien, si el infante se encontraba en **interacción con libros**.
- 5) Edad: se documentó el intervalo de edad que correspondía al registro donde la producción se encontró.
- 6) Contexto: entendida esta noción como el estudio de la *emisión lingüística situada*, acorde con la propuesta de Tonhauser y Matthewson (2015:7), en esta columna se precisaban las características del momento y lugar de la producción infantil. Esto con

la finalidad de contar con datos suficientes para su interpretación. Es decir, se mostraba tanto la intervención infantil –tal como había sido realizada, junto con su especificación en el caso de que fuera poco clara– así como los turnos previos de otro interlocutor o del infante mismo. Igualmente, se incluía cualquier otro tipo de detalle, como la presencia o ausencia del elemento mencionado, o bien, la naturaleza del nominal dentro del intercambio comunicativo.

De manera que se documentaron las particularidades de la emisión infantil; si se encontraba el elemento al que hacía alusión la producción, si el niño estaba realizando alguna actividad e, incluso, detalles de su posición dentro del intercambio comunicativo (si se involucraba de forma activa, o bien, como oyente, pero con la realización de otras emisiones paralelas).

Para las producciones adultas fueron incluidos otros aspectos (Tabla 5).

Tabla 5. *Matriz de datos para las producciones adultas*

| 1) Número de registro | 2) Producción | 3) Tipo de estructura | 4) Relación interlocutiva con infante | 5) Edad | 6) Contexto |
|-----------------------|----------------|-----------------------|---------------------------------------|---------|--|
| 17 | <i>curitas</i> | Sustantivo escueto | Se dirige a ELI | 2:09,24 | PAP: ¡Ay, qué herida tan grande!, vamos a buscar curitas para Eli. Mira, no hay ELI: ahí (señalización) Eli señala una serie de cajones en la recámara de su padre. |

Las columnas 1) a 3) y 5) y 6) cuentan con las mismas características que las de la matriz para los datos infantiles; se incluye únicamente la columna 4).

- 4)** Relación interlocutiva con el infante: aquí se precisa si las producciones del adulto estaban dirigidas al infante, o bien, si interpelaban a algún otro individuo que se encontrara presente en la interacción. Con estos datos, será posible mostrar que no sólo las emisiones dirigidas al niño, o del HDN, sirven como fuente de conocimiento

lingüístico, sino que, igualmente, el resto de las producciones que se efectúan – donde el infante participa en mayor medida como oyente– son de importancia para el aprendizaje de la flexión nominal de plural.

Tales precisiones fueron aplicadas en los tres corpora que componen la presente investigación.

3.4.1 Etiquetado de estructuras nominales

Para realizar el estudio de las producciones con flexión nominal de plural, dentro del discurso infantil y adulto, se emplearon una serie de criterios de codificación gramatical, de acuerdo con sus rasgos formales. Esto corresponde a las etiquetas empleadas en la columna 3) de ambas matrices de datos (Tablas 4 y 5).

Por una parte, se consideraron algunas de las denominaciones utilizadas en estudios previos, para establecer qué estructuras nominales muestran flexión de plural en etapas tempranas (Arias-Trejo *et. al.*, 2014; Lleó, 2006; Marrero & Aguirre, 2003; Olvera Yabur, 2018). Esto es: *pronombres posesivos, demostrativos y personales, sustantivos escuetos, adjetivos escuetos, determinante + sustantivo, cuantificadores y numerales*. Igualmente, tal inventario fue enriquecido en función de los datos localizados en los corpora longitudinales.

Por otra, puesto que los intereses de dichas investigaciones son más de corte morfofonológico y morfosintáctico, se optó por complementar la diversidad de estructuras en función de la propuesta de Langacker (2008) en tanto la estructura nominal, ya que se consideró un abordaje idóneo, dadas las características de los datos dentro del corpus; esto, aunado con las precisiones teóricas planteadas en el Capítulo II (apartado 2.3.2) de esta investigación.

De manera que la estructura considerada corresponde a la Tabla 2 –presentada en primer lugar en el capítulo mencionado–, la cual se ofrece nuevamente en esta sección con fines meramente expositivos:

Tabla 2. *Estructura nominal en español. Constituyentes*

| Grounding/ Anclaje | Modificadores antepuestos | Elemento nominal nuclear | Modificadores pospuestos |
|--|---|--|--|
| ∴ Artículo/determinante: definido e indefinido ∴ Cuantificadores: fuertes y débiles ∴ Posesivo prenominal ∴ Demostrativo prenominal | ∴ Adjetivos calificativos ∴ Numerales cardinales | ∴ Sustantivo | ∴ Adjetivos calificativos ∴ Frases prepositivas |
| ∴ Artículo/determinante: definido e indefinido | – | ∴ Adjetivo sustantivado** ∴ Numerales cardinales** ∴ Pronombre posesivo** | – |
| – | – | ∴ Pronombre posesivo* ∴ Pronombre demostrativo* ∴ Adjetivo escueto* ∴ Sustantivo escueto* ∴ Numerales* ∴ Cuantificadores* | ∴ Adjetivos calificativos |

**Se presentan acompañados, únicamente, por un artículo.

*Pueden aparecer en posición absoluta; algunos con modificación pospuesta.

Para ejemplificar el tipo de estructuras nominales consideradas en el análisis, se ofrecen una serie de instancias de uso²¹, tomadas de los corpora infantiles, en relación con las etiquetas de la Tabla 2:

Sustantivo escueto

1. (2;01,01)

PAP: ¿qué son esas? no, no las juegues así

NAT: **platas** (plantas)

PAP: plantas, plantas

Determinante + sustantivo

2. (3;00,23)

MAM: ¿Qué quieres hija?, ¿te pongo cri- cri?

ACT:(La madre se acerca al estereo)

ELI: **Unas pintudas** y ... y ... un papelito

²¹ En negritas se destacan los plurales identificados en las emisiones infantiles.

Pronombre demostrativo

3. (2;01,25)

ACT: NAT se entretiene con los Yakult

PAP: ¿ahora sí vamos a la sala, Nat?, nos llevamos una mandarina, ¿sí?

NAT: no, **étos** (éstos)*Pronombre posesivo*

4. (2;07,05)

OBS: guarda *tus dulces*MAT: no (ininteligible), son **míos***Adjetivo escueto*

5. (2;08,25)

PAP: ... y *los zapatos del niño* ¿de qué color son?ELI: **Azules**

PAP: ¿Azules?

PAP: A ver, fíjate bien

Adjetivo sustantivado (determinante + adjetivo)

6. (3;04,00)

COM: Eli se agacha, toma *un montón de tarjetas*, se levanta y las mete en el carrito

OBS: ¿Allí las vas a meter?

ELI: Sí. Poque, poque (porque) las voy a pisar.

OBS: Sí y para no pisarlas las guardamos ¿verdad?

ELI: Sí, pero **los latosos** no.

OBS: Los latosos no ¿cómo qué los latosos?... eso no lo entendí.

Cuantificador

7. (2;00,09)

ACT: Nat sale del cuarto, agarra unos juguetes y corre al cuarto de sus tías.

OBS: enseña, enséñale al abuelo que tú tienes unos dinosaurios, Nat

ACT: Nat le pone enfrente a Tomás, el gato, *los juguetes* que cargabaNAT: ten, ten, **todos, todos**, ten

3.5 Selección de pruebas estadísticas

El etiquetado de las estructuras nominales con flexión de plural –infantiles y de los interlocutores– a este respecto, se abordan en primera instancia desde lo cualitativo; la documentación en corpus permite observar minuciosamente el panorama productivo de cada uno de los individuos.

Después, se emplean una serie de parámetros estadísticos cuantitativos para conocer el comportamiento de los datos de acuerdo con las siguientes cuestiones:

- 1) Analizar la distribución y comportamiento interno de las producciones infantiles espontáneas, para cada corpora infantil, en función de los **cortes temporales** propuestos. Esto, por medio del cálculo de la MEDIA y de la DESVIACIÓN ESTÁNDAR.

Por una parte, la MEDIA O PROMEDIO (\bar{x}) es una medida de tendencia central caracterizada por describir el comportamiento de una variable al respecto de un valor típico. Su cálculo requiere de todos los valores de la distribución²², los cuales se multiplican por las frecuencias absolutas²³ y el resultado se divide entre el total de casos. Cuando hay valores muy extremos en la distribución, esta medida puede verse afectada y perder representatividad al respecto del total de la muestra.

Por otra, la DESVIACIÓN ESTÁNDAR (DE) es una medida de dispersión; éstas permiten determinar hacia qué valores se encuentran diseminados los datos. Así, la DESVIACIÓN ESTÁNDAR indica el promedio de la desviación de los casos con respecto a la media. Cuanto mayor sea la dispersión de los datos al respecto de la media, mayor será la desviación.

De forma complementaria, se utilizó la T DE STUDENT para explorar las diferencias entre las cinco primeras estructuras nominales en cada toma, al respecto del tipo de emisión, ya sea espontánea o repetición.

La T DE STUDENT permite establecer la validez estadística de los datos. Dicha validez se determina en función de un valor p , que representa la probabilidad de aceptar la hipótesis planteada como certera. Se considera que un coeficiente es estadísticamente significativo cuando: la p tiene un valor >0.05 , lo que implica un 95% de probabilidad de replicar los resultados; o bien, un valor >0.01 que establece un 99% de certeza, en cuanto a la hipótesis sobre el comportamiento de la muestra.

²² También denominada frecuencia: conjunto de puntuaciones ordenadas, de acuerdo con las categorías planteadas.

²³ Frecuencias absolutas: número total de casos de la muestra que comparten cada uno de los valores de la variable.

Al respecto de los cortes temporales, se establecieron tres TOMAS en concordancia con los hallazgos de investigaciones previas (Arias-Trejo, Abreu-Mendoza, et al., 2014; Arias-Trejo et al., 2016; Lleó, 2006; Marrero & Aguirre, 2003; Olvera Yabur, 2018):

- ≈ **TOMA 1:** corresponde a la etapa más temprana reportada en los antecedentes, y en los datos de los infantes en cuestión. Esto es, desde 1;06,04, (18 meses de edad) hasta los 2;02,07 (26 meses de edad) años de edad (Tabla 6). En este intervalo se registran los corpora de NAT y ELI.
- ≈ **TOMA 2:** en concordancia con la toma anterior, este apartado comprende de los 24 a los 36 meses de edad, etapa intermedia a lo reportado en investigaciones previas, misma que ha sido poco descrita en cuanto a la emergencia de las producciones con flexión nominal de plural²⁴. Es decir, esta toma representa la transición entre la mera comprensión morfológica y la producción plena de la flexión nominal de plural en diferentes estructuras. Esta toma comprende los corpora de NAT, MAT y ELI.
- ≈ **TOMA 3:** finalmente, esta toma incluye los registros de sólo una de las muestras longitudinales; esto es, el corpus de ELI. El intervalo de edad considerado fue de los 36 a los 48 meses de edad, o bien, de los 3 a los 4 años. Ambas edades son las mismas que Pérez Pereira y Singer (1982) reportan para la producción efectiva de la morfología de plural.

De manera que la división de los corpora en distintos intervalos fue realizada con el fin de conocer la variabilidad en el comportamiento lingüístico de los infantes, en lo que compete a la flexión nominal de plural, en correspondencia con hallazgos previos, pero también a manera de contribución al panorama que otros autores han esbozado. Aunque las investigaciones reportan dichas etapas claves, el alcance es mayormente en términos sintácticos y no en cuanto a la naturaleza semántica de las estructuras con flexión nominal de plural.

Tales cortes se realizaron en los corpora de ELI y NAT como se describe en la Tabla 6, debido al número de registros y horas de grabación. En el caso de MAT, la muestra se conserva como

²⁴ A este respecto, sería esperado encontrar un incremento importante en las emisiones infantiles de la TOMA 1 a la 2.

una toma única, integrada por los 8 registros totales; la cual se incluye en el intervalo correspondiente a la toma 2, junto con los otros corpora de habla infantil.

Tabla 6. *División de las muestras longitudinales en cortes cronológicos*

| Corpus | NAT | ELI | MAT |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Intervalo temporal total | 1;11,24 a 2;02,13 | 1;06,04 a 4;02,10 | 2;02,24-2;11,09 |
| Cortes temporales establecidos | TOMA 1: 1;11,24-2;00,21 | TOMA 1: 1;06,04-2;02,07 | TOMA 2: 2;02,24 - 2;11,09 |
| | TOMA 2: 2;00,22-2;02,13 | TOMA 2: 2;03,00-3;01,28 | |
| | | TOMA 3: 3;02,26-4;02,10 | |

Como se expuso en el apartado 2.4.3 del presente trabajo, son múltiples los estudios y perspectivas de análisis que se han propuesto en cuanto a la adquisición de la morfología de número gramatical; a saber, en éstos se han establecido diferentes **edades clave** en lo que concierne al plural en estructuras nominales:

- ∴ En primer lugar, Arias Trejo y colaboradores (2014) proponen que desde los 24 meses de edad (2;00) los infantes son capaces de comprender la morfología de número gramatical. En estudios posteriores, (Arias-Trejo et al., 2016) se replicó la metodología de dicha investigación, en edades aún más tempranas; con lo que se concluyó que la comprensión del plural puede encontrarse, incluso, desde los 18 meses de edad (1;06). Esta última precisión concuerda con la edad que Marrero y Aguirre (2003) y Olvera (2018) establecen como punto de inicio para sus investigaciones.
- ∴ En segundo, Pérez Pereira y Singer (1982) indican que la producción efectiva de la morfología del plural (evaluada a partir de una tarea de producción), cuenta con un 100% de respuestas correctas para el morfema /-s/ y un 78% para el alomorfo /-es/ a los 36 meses de edad (3;00). No es sino hasta los 48 meses de edad (4;00) que los autores reportan un 100% de respuestas correctas para ambos morfemas.

En un intervalo de edad cercano al estudio de Pérez Pereira *et.al.*, (1982), se encuentra la investigación de Arias-Trejo, Abreu-Mendoza, *et. al.*, (2014) en la

que se indica que la producción de la morfología de número gramatical incrementa desde los 36 meses de edad en diferentes estructuras nominales.

Así, en consideración de los antecedentes teóricos aquí retomados, fue que en este trabajo se determinó establecer **tres tomas** o **cortes temporales** para el estudio de los corpora infantiles.

- 2) Estudiar el empleo de las estructuras nominales afines en los tres corpora, a partir del COEFICIENTE DE VARIANZA O DISPERSIÓN. Con ello, se busca determinar si las estructuras nominales tienen un comportamiento estable a lo largo de toda la muestra.

El COEFICIENTE DE VARIANZA O DISPERSIÓN (C_v) equivale a la desviación típica expresada con respecto al promedio. Su cálculo se obtiene al dividir la desviación estándar entre la media. Si la desviación estándar es mayor que el promedio, el coeficiente será mayor a uno, lo que indica alta dispersión de los datos. Si el coeficiente es menor a uno, puede afirmarse que los datos exhiben un comportamiento homogéneo.

- 3) Determinar la relación entre las producciones espontáneas infantiles con flexión nominal de plural y las emisiones dentro del discurso denominado Habla Dirigida al Niño (HDN).
- 4) Establecer la importancia e influencia del discurso no dirigido de los interlocutores, al respecto de las emisiones espontáneas infantiles. Para este inciso y el anterior, se eligió el COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN y el cálculo de la significancia estadística, por medio de la T DE STUDENT.

El COEFICIENTE DE CORRELACIÓN O RHO DE SPEARMAN (r_s) es una prueba donde puede estipularse si dos variables se encuentran relacionadas, o bien, si varían de manera conjunta. Se trata, además, de una prueba estadística no paramétrica²⁵, por lo que no requiere de presupuestos acerca de las particularidades de los datos.

²⁵ Refiere a que el comportamiento de los datos muestra una distribución normal.

Además, implica que las medidas incluidas para cada variable corresponden, cada una, a un mismo sujeto.

Estos últimos parámetros corresponden con la naturaleza de los corpora infantiles: por una parte, no todas las variables manifiestan un incremento lineal con cada intervalo de tiempo establecido. Por otra, las medidas que se incluyen para cada variable corresponden siempre el mismo sujeto, ya sea el infante, ya sea alguno de los interlocutores primarios.

Este coeficiente se evalúa en el intervalo de +1 a -1 (Ramsey, 1989), entre más cercano se encuentre a +1, mayor será el vínculo entre las variables y las muestras consideradas. Mientras más se acerque a cero o a -1, menor será la relación entre las variables.

Finalmente, la T DE STUDENT fue empleada para corroborar la significancia estadística, o bien, representatividad, de los coeficientes obtenidos tras la aplicación de la RHO DE SPEARMAN.

§

Como pudo observarse a lo largo del planteamiento metodológico, el abordaje de la presente investigación, en tanto la adquisición temprana de la flexión nominal de plural, busca ofrecer un panorama mucho más amplio sobre el comportamiento de las producciones infantiles. Se considera el habla de los niños a partir de la propia dinamicidad que la caracteriza y se plantean una serie de parámetros teóricos para su estudio y para conservar la esencia natural de cada emisión.

Con ello, se esboza el planteamiento central de la teoría de la *adquisición basada en el uso*: el estudio de cualquier elemento de emisión infantil debe considerarse en relación con el resto de los factores que enriquecen la lengua: los valores gramaticales, los de interacción, los referenciales y los de uso (Ambridge, Kidd, Rowland, & Theakston, 2015; Behrens, 2009; Tomasello, 2009; Langacker, 2008).

IV. CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS SEMÁNTICO DE LAS PRODUCCIONES INFANTILES CON FLEXIÓN NOMINAL DE PLURAL

Como se precisó en la METODOLOGÍA, la presente investigación parte del estudio de tres muestras longitudinales; dos de ellas, pertenecientes a la base de datos ETAL-UNAM (*Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje*) (Rojas-Nieto, 2007) y una de recopilación propia. Cada corpora fue identificado con las tres primeras letras de nombres semejantes a los originales: MAT (2;02,24 A 2;11,09); NAT (1;11,24 a 2;03,22); y ELI, (1;04,03 a 4;02,10).

La estructura de este capítulo es la siguiente: en primera instancia, se ofrece una caracterización de cada uno de los corpora; en tanto su documentación y detalles del entorno interlocutivo e interaccional. Posteriormente, se delimita el panorama general de las construcciones producidas por el infante, de acuerdo con los intervalos de edad establecidos²⁶. En este panorama, se implementan una serie de pruebas estadísticas para determinar el comportamiento del infante a lo largo de la muestra.

Además, se realiza un balance entre el número de producciones espontáneas y repeticiones identificadas en los tres corpora; cabe destacar que las repeticiones únicamente son descritas para mostrar su distribución en comparación con el número de emisiones infantiles espontáneas.

Finalmente, se propone el análisis semántico de las producciones espontáneas; esto, en tanto las producciones espontáneas más frecuentes que presentan los infantes. Dicho

²⁶ En el apartado ANEXO se presentan las tablas, en conjunto, de los tres corpora en tanto emisiones totales con flexión nominal de plural: totales, espontáneas y repeticiones.

análisis, fue realizado de acuerdo con las tomas, especificadas en la METODOLOGÍA. En la Tabla 7, se retoman los rasgos esenciales de dichos cortes temporales:

Tabla 7. *Intervalos de edad elegidos para el análisis*

| Corpus | NAT | ELI | MAT |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Cortes temporales establecidos | TOMA 1: 1;11,24-2;00,21 | TOMA 1: 1;06,04-2;02,07 | TOMA 2: 2;02,24 - 2;11,09 |
| | TOMA 2: 2;00,22-2;02,13 | TOMA 2: 2;03,00-3;01,28 | |
| | | TOMA 3: 3;02,26-4;02,10 | |

Así, el estudio semántico se estructura en correspondencia con las tomas; en la TOMA 1, se caracterizarán las estructuras nominales que comparten NAT y ELI del 1;06 a los 2;02. En la TOMA 2, las estructuras más frecuentes para los tres infantes de 2;00 a 3;02. Y, finalmente, en la TOMA 3 se describirán sólo las estructuras empleadas por ELI, ya que es la única cuyo corpus comprende hasta los 4 años de edad.

Otros aspectos que deben precisarse en cuanto al análisis son los siguientes:

- ≈ En la descripción individual de los corpora, se mostrará el total de producciones para cada infante; es decir, tanto emisiones espontáneas como repeticiones.
- ≈ En segunda, se contabilizarán las producciones espontáneas individualmente y, para su caracterización semántica, se elegirán las cinco estructuras nominales más frecuentes que compartan los infantes en cada toma.
- ≈ Finalmente, se ofrecerán los datos correspondientes a las repeticiones. Para estas emisiones, sólo se precisan los tipos de estructuras documentadas y si éstas formaban parte de alguna actividad ritual: lectura de libros o canciones. No se efectúa análisis semántico de las repeticiones, ya que éstas corresponden a réplicas inmediatas del infante en tanto las emisiones previas de otros interlocutores.

4.1 Producciones totales MAT

Ahora, se muestra el total de producciones de MAT a lo largo del corpus; éstas se caracterizan de acuerdo con la estructura nominal que manifiestan, y según los parámetros que fueron establecidos en la METODOLOGÍA para el etiquetado de las emisiones infantiles.

Tabla 8. *Producciones totales corpus longitudinal MAT*

| PRODUCCIONES TOTALES CORPUS LONGITUDINAL MAT | |
|---|-----------------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | NÚMERO DE APARICIONES |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 39 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 17 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 12 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 5 |
| CUANTIFICADOR | 3 |
| FRASE PREPOSITIVA | 2 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 2 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 1 |
| TOTAL | 81 |

Como se precisa en la Tabla 8, MAT cuenta con un total de 81 producciones; puesto que el número de registros de este corpus es menor al de las otras dos muestras, no es posible hacer cortes temporales para determinar alguna variabilidad en el comportamiento de las estructuras identificadas. Igualmente, el número de emisiones de MAT, al respecto de NAT y ELI es menor; esto, como se discutirá, está relacionado con las características de su entorno interlocutivo y de su posición como hermano menor (Arden & Plomin, 2006; Galsworthy, Dionne, Dale, & Plomin, 2000; Marschik et al., 2012; Oshima-Takane, Goodz, & Derevensky, 2016).

4.1.1 Producciones espontáneas y repeticiones MAT

Se ofrece de manera paralela el balance entre producciones espontáneas y repeticiones documentadas en MAT (Tablas 9 y 10). En éstas, puede discernirse que es mayor el número de intervenciones que MAT realiza de forma espontánea; mientras que las repeticiones son

menores. Esto representa una diferencia significativa ($p=0.05$), puesto que las emisiones espontáneas representan el doble de las repeticiones²⁷.

Tablas 9 y 10. *Producciones espontáneas y con repetición corpus longitudinal MAT*

| PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS CORPUS LONGITUDINAL MAT | | PRODUCCIONES CON REPETICIÓN CORPUS LONGITUDINAL MAT | |
|---|-----------------------|--|-----------------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | NÚMERO DE APARICIONES | ESTRUCTURA NOMINAL | NÚMERO DE APARICIONES |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 21 | SUSTANTIVO ESCUETO | 18 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 16 | POSESIVO + SUSTANTIVO | 3 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 9 | FRASE PREPOSITIVA | 2 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 5 | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 1 |
| CUANTIFICADOR | 3 | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 1 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 1 | PRONOMBRE PERSONAL | 1 |
| TOTAL | 55 | TOTAL | 26 |

En las tablas 9 y 10 se exhibe que de forma sistemática el *sustantivo escueto* es la forma que MAT emplea mayormente para expresar pluralidad; incluso cuando se trata de repeticiones, prefiere este tipo de estructura. En el caso de las producciones espontáneas, también se hizo patente el uso con alta frecuencia de la estructura *determinante + sustantivo*.

§

Las repeticiones infantiles, como objeto de estudio en el campo de la adquisición, han formado parte de numerosos debates; principalmente, en lo que concierne al papel que dichas emisiones lingüísticas desempeñan en el proceso de aprendizaje de una lengua en etapas tempranas (Ochs, 1977; Tannen, 1987).

Desde las primeras consideraciones de Piaget (1955) –donde los infantes se caracterizaban como hablantes egocéntricos y poco interesados en dirigir sus emisiones a algún interlocutor–, hasta los estudios enfocados en el contexto interaccional y los valores

²⁷ Se considera que la diferencia entre dos conjuntos de datos es significativa cuando el valor de p es menor a 0.05. Este análisis cuantitativo se incluye en esta sección del documento, puesto que evidencia el contraste entre emisiones espontáneas y repeticiones. El resto de las pruebas estadísticas presentadas en la metodología, se aplican únicamente a las producciones espontáneas.

pragmáticos de las producciones infantiles (Brown, 1998; Ochs, 1977; Veneziano, Sinclair, & Berthoud, 1990) las repeticiones han sido un tópico replanteado y reinterpretado.

Por ello, en esta investigación únicamente se ofrece un panorama de las repeticiones con flexión nominal de plural en los corpora infantiles; esto a razón de que el estudio de tales elementos, en sí mismo, requiere de un análisis pormenorizado. De manera que, a continuación, se plantean los parámetros teóricos (Ochs, 1977; Veneziano et al., 1990) con que las repeticiones fueron identificadas.

En primera instancia, y de acuerdo con lo propuesto por Ochs (1977; 129), se estudian las repeticiones a partir de su contexto de emisión; es decir, más que considerarlas una mera réplica de discursos previos, se considerarán las condiciones del intercambio comunicativo que hicieron posible la emergencia de tales formas lingüísticas.

- ≈ Las repeticiones pueden recuperar enunciados completos, o bien, presentar la omisión de ciertos elementos.
- ≈ Estas formas pueden producirse a manera de respuesta dentro de un intercambio comunicativo; ya sea que éste implique órdenes, preguntas o solicitudes.
- ≈ También pueden emplearse para solicitar, negar o confirmar información al respecto de alguna emisión de otro interlocutor.

En este sentido, los infantes realizan distintos tipos de repeticiones, de acuerdo con contextos particulares e, igualmente, dichas producciones están moduladas por los requerimientos interaccionales.

4.1.1.1 Producciones con repetición MAT

Las repeticiones de MAT, como se documenta en la tabla 10, están constituidas por *sustantivos escuetos*. A diferencia de lo precisado en otras investigaciones, las repeticiones de MAT no derivan de actividades rituales como la narración de un cuento o como parte de una dinámica de canto. En este caso, recupera las palabras emitidas por los interlocutores, con diferentes fines comunicativos:

8. (2;06,29)

OBS: ujum. *Cabecitas*.

ACT: el observador le muestra una pulsera que tiene pequeños cráneos.

MAT: **cabecitas**. A ved, (a ver) **cabecitas**

OBS: estas también son *cabezas*

MAT: son **cabezas**

En este ejemplo, MAT ratifica la información que fue proporcionada por el observador al respecto de un elemento en el entorno. Este tipo de operación, también la realiza con estructuras del tipo *determinante + sustantivo*; esto hace posible que la interacción continúe y el tema introducido por la hermana mayor (HER) se mantenga activo (P. Brown, 1998; Clark, 2015; Ochs, 1975).

9. (2;11,09)

HER: ¿sacamos a *las tortugas*?

MAT: este, este, este, ¿**las totugas**? (*las tortugas*) Fuera, ¿allá afuera?

HER: no, aquí, aquí, adentro de la casa

§

Los gráficos 2 y 3 muestran el comportamiento de MAT: sus turnos totales, sus producciones con flexión nominal de plural y la distribución de emisiones espontáneas y repeticiones.

Gráfico 2. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural: MAT

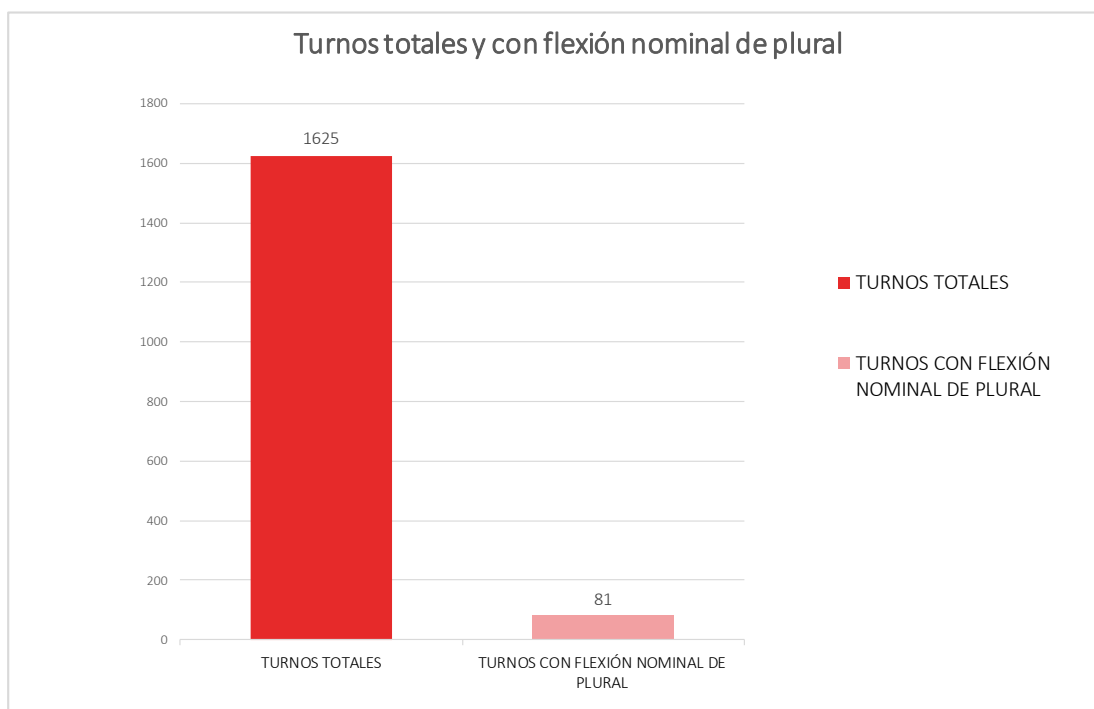
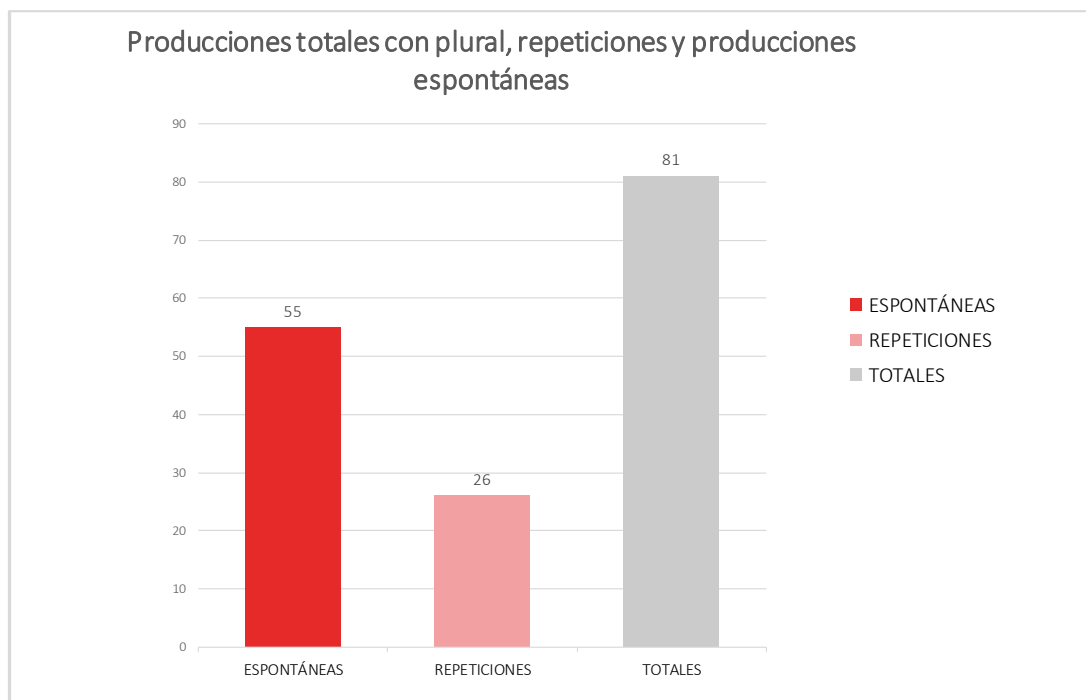


Gráfico 3. Distribución de las producciones con flexión nominal de plural. Espontáneas y repeticiones: MAT



4.2 Producciones totales ELI

Puesto que el corpus de ELI comprende un mayor intervalo temporal, se establecieron una serie de tomas, en aras de la realización de un análisis más detallado. Así, el corpus de ELI se integra por tres tomas: **TOMA 1** (1;06,04-2;02,07); **TOMA 2** (2;03,00-3;01,28); **TOMA 3** (3;02,26-4;02,10).

En la Tabla 11. se muestran los distintos tipos de estructuras nominales identificadas, de acuerdo con la toma en que fueron registradas. En dicha tabla se precisa que, al igual que MAT, la estructura nominal más frecuente para expresar pluralidad son los *sustantivos escuetos*. Incluso, en la TOMA 1, de las 11 producciones totales identificadas, 9 corresponden a esta estructura.

La segunda estructura más frecuente es del tipo *determinante + sustantivo*, lo cual también es coincidente con el segundo tipo de producción del corpus longitudinal MAT. Claro está que, dada la longitud del corpus ELI, es mayor la diversidad de estructuras con flexión nominal de plural que fueron codificadas a lo largo del estudio.

Tabla 11. *Producciones totales corpus longitudinal ELI*

| PRODUCCIONES TOTALES CORPUS LONGITUDINAL ELI | | | |
|---|-----------|------------|------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | TOMA 1 | TOMA 2 | TOMA 3 |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 9 | 63 | 155 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 54 | 149 |
| ADJETIVO ESCUETO | 1 | 17 | 46 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 2 | 40 |
| CUANTIFICADOR | 0 | 9 | 19 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 20 | 4 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 0 | 2 | 15 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 1 | 13 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 0 | 1 | 13 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 0 | 2 | 12 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 0 | 1 | 9 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 2 | 8 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 2 | 6 |
| FRASE PREPOSITIVA | 0 | 1 | 6 |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 0 | 5 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 1 | 4 |
| DETERMINANTE + POSESIVO | 0 | 1 | 3 |
| FRASE HECHA | 0 | 4 | 0 |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 0 | 3 |
| DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 0 | 0 | 3 |
| DETERMINANTE + NUMERAL + SUSTANTIVO | 0 | 0 | 2 |
| DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 0 | 0 | 1 |
| DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 0 | 0 | 1 |
| SUSTANTIVO + CUANTIFICADOR | 0 | 1 | 0 |
| TOTAL | 11 | 184 | 517 |

Si se consideran los cinco tipos de estructuras nominales más frecuentes para cada toma y se realiza el análisis de la diferencia en cuanto al empleo de éstas, se obtienen los siguientes resultados: de la toma 1 a la 2, no se registra una diferencia significativa²⁸ –en términos estadísticos– ($p=0.074$). No obstante, entre las tomas 2 y 3 se confirma un cambio considerable en cuanto al uso del plural en las construcciones más comunes ($p=0.037$); para dichas estructuras, además, la frecuencia se ve duplicada o triplicada.

²⁸ Es necesario precisar que en esta sección del trabajo se obtuvo el valor de p con fines meramente exploratorios, al respecto del comportamiento de las emisiones infantiles con flexión nominal de plural. Un análisis detallado de la adquisición de dicho valor gramatical no sólo requiere de precisiones estadísticas, sino también de un estudio mucho más pormenorizado como el que se ofrece en esta investigación. Esto es, con la identificación de las múltiples estructuras nominales que se emplean para expresar pluralidad desde etapas tempranas, y con el estudio semántico de las emisiones espontáneas propuesto en esta tesis.

De acuerdo con los totales de cada toma, puede constatarse que hay un incremento gradual en el número de producciones donde ELI utiliza el plural; mientras que en la primera toma sólo se registran 11 producciones, en las tomas 2 y 3 se identifican 184 y 517 emisiones, respectivamente. Aunado a esto, se observa la incorporación de estructuras nominales nuevas con flexión de plural, si bien en la toma 1 el uso se distribuye en tres estructuras, en la toma 3 se documentaron 22 tipos nominales.

4.2.1 Producciones espontáneas y repeticiones ELI

De manera análoga al corpus MAT, ahora se presentan los datos que corresponden a las producciones espontáneas y repeticiones de ELI. Son colocadas de forma paralela para evidenciar la distribución y comportamiento de cada tipo de emisión (Tablas 12 y 13).

Tablas 12 y 13. *Producciones espontáneas y con repetición corpus longitudinal ELI*

| PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS CORPUS LONGITUDINAL ELI | | | | PRODUCCIONES CON REPETICIÓN CORPUS LONGITUDINAL ELI | | | |
|---|----------|------------|------------|--|----------|-----------|-----------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | TOMA 1 | TOMA 2 | TOMA 3 | ESTRUCTURA NOMINAL | TOMA 1 | TOMA 2 | TOMA 3 |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 3 | 41 | 132 | SUSTANTIVO ESCUETO | 6 | 22 | 10 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 44 | 133 | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 10 | 5 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 18 | 38 | ADJETIVO ESCUETO | 1 | 8 | 0 |
| ADJETIVO ESCUETO | 0 | 9 | 42 | POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 2 | 2 |
| CUANTIFICADOR | 0 | 6 | 18 | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 0 | 4 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 0 | 2 | 14 | CUANTIFICADOR | 0 | 3 | 0 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 0 | 2 | 12 | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 1 | 1 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 0 | 1 | 13 | NUMERAL + SUSTANTIVO | 0 | 0 | 2 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 0 | 2 | 11 | FRASE HECHA | 0 | 1 | 0 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 1 | 10 | PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 1 | 0 |
| FRASE PREPOSITIVA | 0 | 1 | 6 | TOTAL | 7 | 48 | 24 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 1 | 5 | | | | |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 2 | 4 | | | | |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 1 | 4 | | | | |
| PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 1 | 4 | | | | |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 0 | 4 | | | | |
| DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 0 | 0 | 3 | | | | |
| DETERMINANTE + POSESIVO | 0 | 0 | 3 | | | | |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 0 | 3 | | | | |
| FRASE HECHA | 0 | 3 | 0 | | | | |
| DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 0 | 0 | 1 | | | | |
| DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 0 | 0 | 1 | | | | |
| SUSTANTIVO + CUANTIFICADOR | 0 | 1 | 0 | | | | |
| TOTAL | 4 | 136 | 461 | | | | |

La diferencia entre las repeticiones y las producciones espontáneas de ELI es evidente en las tablas 12 y 13; tanto el número de emisiones, como la diversidad de construcciones es mayor en las formas espontáneas. De acuerdo con la T DE STUDENT, el índice global de frecuencia de las cinco primeras estructuras nominales (suma de las tomas 1, 2 y 3), es significativamente mayor cuando se trata de realizaciones espontáneas, en contraposición con las repeticiones ($p=0.04$).

En cuanto a la comparación de las cinco estructuras nominales más frecuentes y su tipo de emisión (espontánea o y repetición) para cada toma, se obtuvieron los siguientes valores:

- ≈ TOMA 1: no se identificó una diferencia significativa entre repeticiones y producciones espontáneas ($p=0.24$). En esta toma el balance es inverso, puesto que hay más producciones registradas con repetición que espontáneas. Esto puede deberse a la edad del infante (1;06,04-2;02,07).
- ≈ TOMA 2 y 3: son significativamente más frecuentes las emisiones espontáneas; en ambas tomas el valor de p fue menor a 0.05 ($p=0.04$).

4.2.1.1 Producciones con repetición ELI

Los contextos que permiten las repeticiones de ELI son mucho más diversos que los identificados en MAT. En este corpus, hay actividades ritualizadas: interacción con libros y canciones (Tabla 14).

Tabla 14. *Contextos de repetición corpus longitudinal ELI*

| INTERVALO | CONTEXTO DE REPETICIÓN | | |
|-----------|-------------------------------------|-----------|------------------------|
| | Emisión previa de otro interlocutor | Canciones | Interacción con libros |
| TOMA 1 | 7 | 0 | 0 |
| TOMA 2 | 36 | 8 | 4 |
| TOMA 3 | 11 | 13 | 0 |

En la Tabla 14, se registran los contextos en los que ELI realizó repeticiones; si bien la instancia más frecuente estaba relacionada con las emisiones de sus interlocutores, asimismo se documenta la inclusión de otras circunstancias comunicativas.

Las repeticiones derivadas de actividades ritualizadas suelen analizarse de forma individual al resto de las producciones, puesto que en muchos casos contienen ítems que el infante ha aprendido de memoria (Durkin, Shire, Riem, Crowther, & Rutter, 1986); éstos pueden ser activados por una imagen, como aquéllas que integran las páginas de los libros infantiles, o bien, por canciones introducidas por los padres y recuperadas por los infantes de manera inmediata.

En este sentido, ELI emite estructuras con flexión nominal de plural como parte de secuencias de canto aprendidas; el grado de convencionalización de dicha actividad, igualmente está reflejado en las gesticulaciones y por el involucramiento que muestra tras cada emisión materna. ELI sabe que debe continuar con la canción; acto que realiza por medio de la repetición de alguno de los elementos del turno previo; por ejemplo, tras la producción “lagrimitas de aserrín”, ella recupera únicamente el sustantivo de forma escueta. Esto hace patente que desea formar parte de la interacción modelada por la madre:

10. (2;03,00)
 ACT: La madre indica con las manos que las lágrimas corren, también lo hace ELI
 MAM: *lagrimitas* de aserrín
 ELI: **aimitas** (*lagrimitas*)
 MAM: muñequita le dijo el ratón ya no llores tontita, no tienes razón.

En cuanto a la interacción con libros, en los registros se observó la familiaridad de la niña con los elementos contenidos en las imágenes:

11. (2;08,25)
 ACT: observador da vuelta a la hoja del libro y ELI observa
 OBS: ¡Ay! la gata ¿quién es?, ¿su mamá?
 ELI: Mmmm, un gatito peteño.
 OBS: Y parecen *ratones* de chiquitos, están chiquititos.
 ELI: No, no edo (eso) do (no) **datones** (*ratones*).

En este caso, ELI recupera la repetición de su interlocutor con la finalidad de corregirla; ya que ella conoce el tipo de objetos dentro del libro, puede indicarle a observador cuál es el referente en concreto. A este respecto, también es necesario considerar que la interacción de los infantes con un libro, así como con las palabras relacionadas con éste, pueden variar de acuerdo con las características que dicho objeto tenga. Es decir, la interacción es disímil

si se trata de un libro sólo con imágenes, o bien, si el libro contiene además un texto. En el primer caso, la historia relatada por el cuidador recupera a los personajes plasmados en las imágenes, pero cuenta con una narrativa mucho más libre y que puede modificarse de una ocasión a otra. En el segundo, la interacción está mayormente estructurada y suele ser menos variable, ya que el texto regula la diversidad y variabilidad de estímulos lingüísticos a los que está expuesto el infante.

En última instancia, ha de mencionarse que las estructuras de repetición más frecuentes son los *sustantivos escuetos*, y las construcciones de *determinante + sustantivo*; aunque la emisión original del interlocutor mostrara otro patrón estructural, ELI suele retomar aquellos elementos que son salientes dentro de la emisión.

§

Al igual que para el corpus MAT, se presentan los gráficos (4 al 10) correspondientes a las producciones de ELI:

Gráfico 4. Turnos totales con flexión nominal de plural por TOMA: ELI

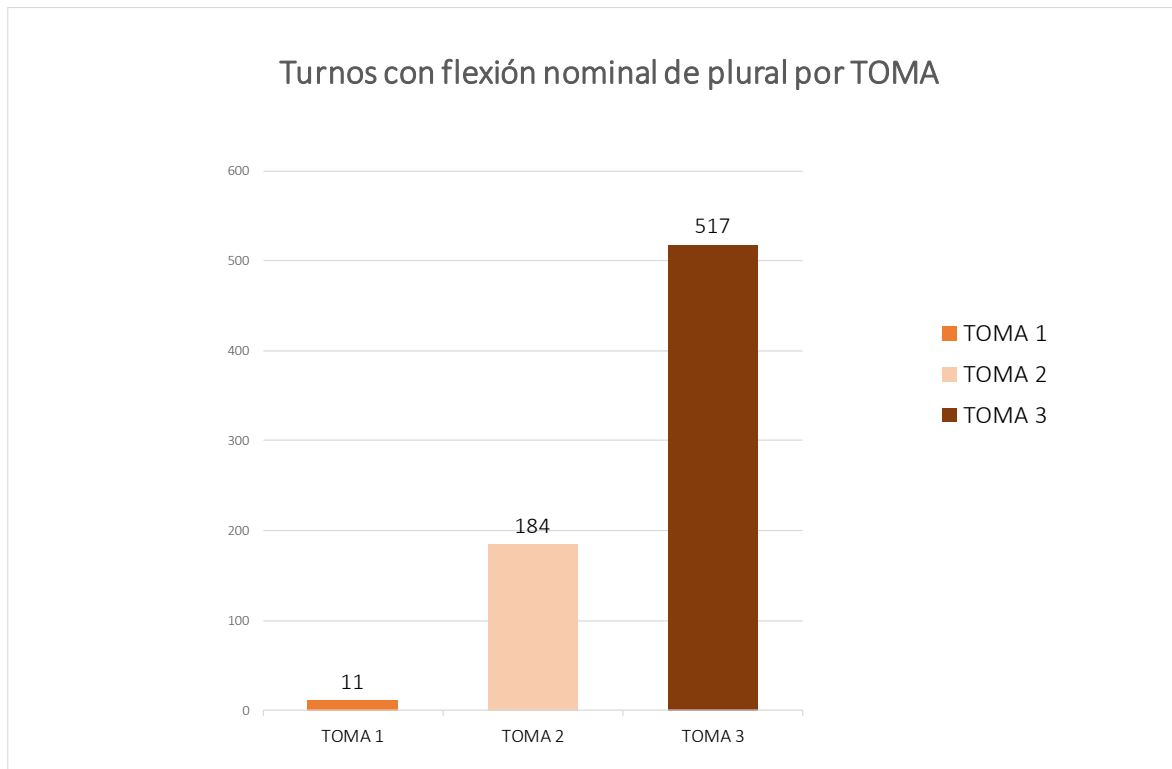


Gráfico 5. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 1: ELI

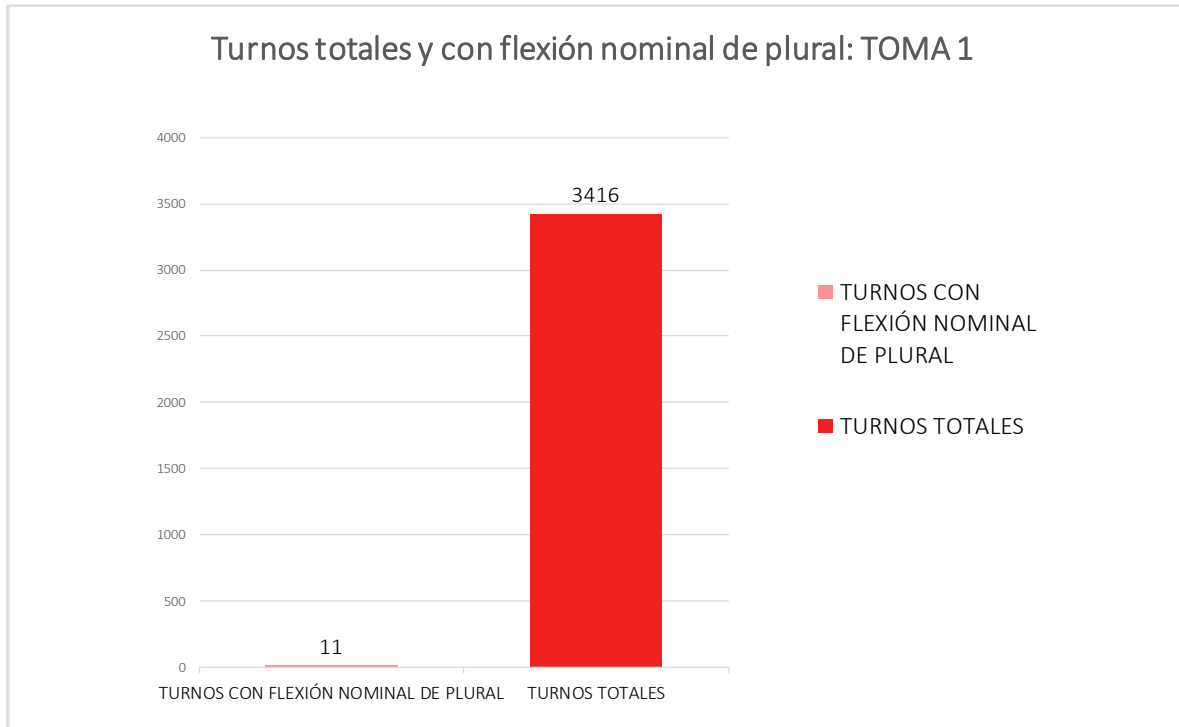


Gráfico 6. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 2: ELI

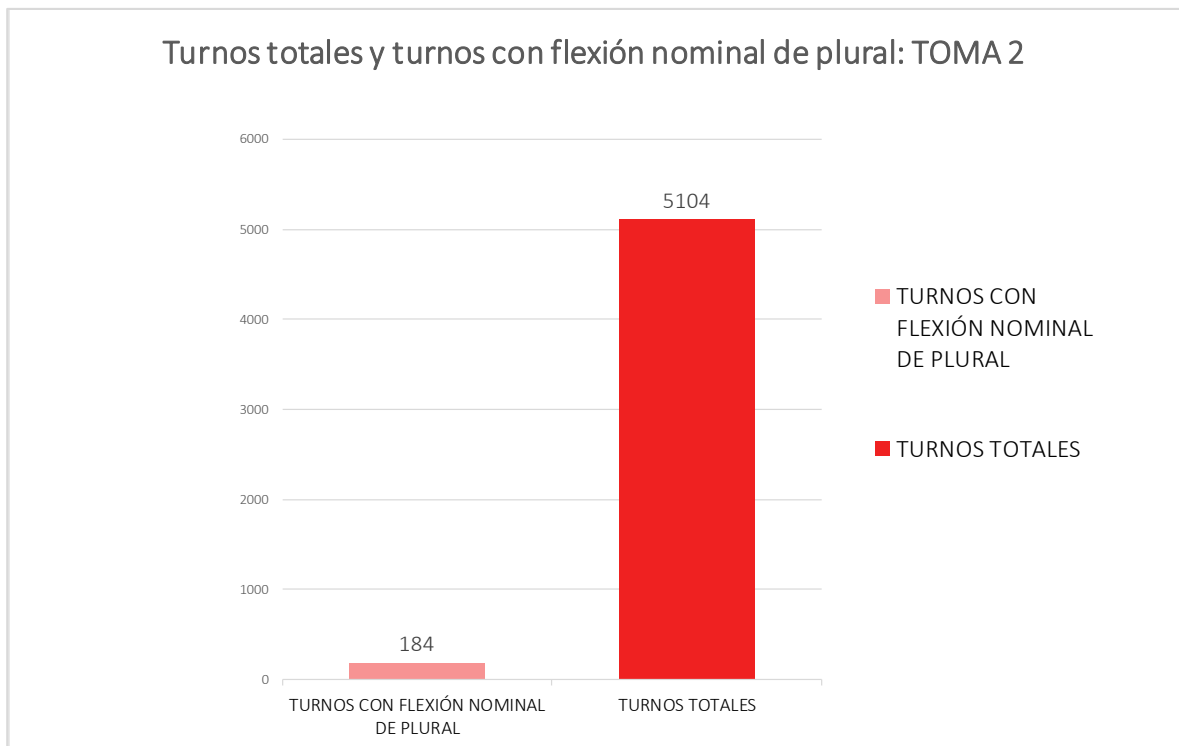


Gráfico 7. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 3: ELI

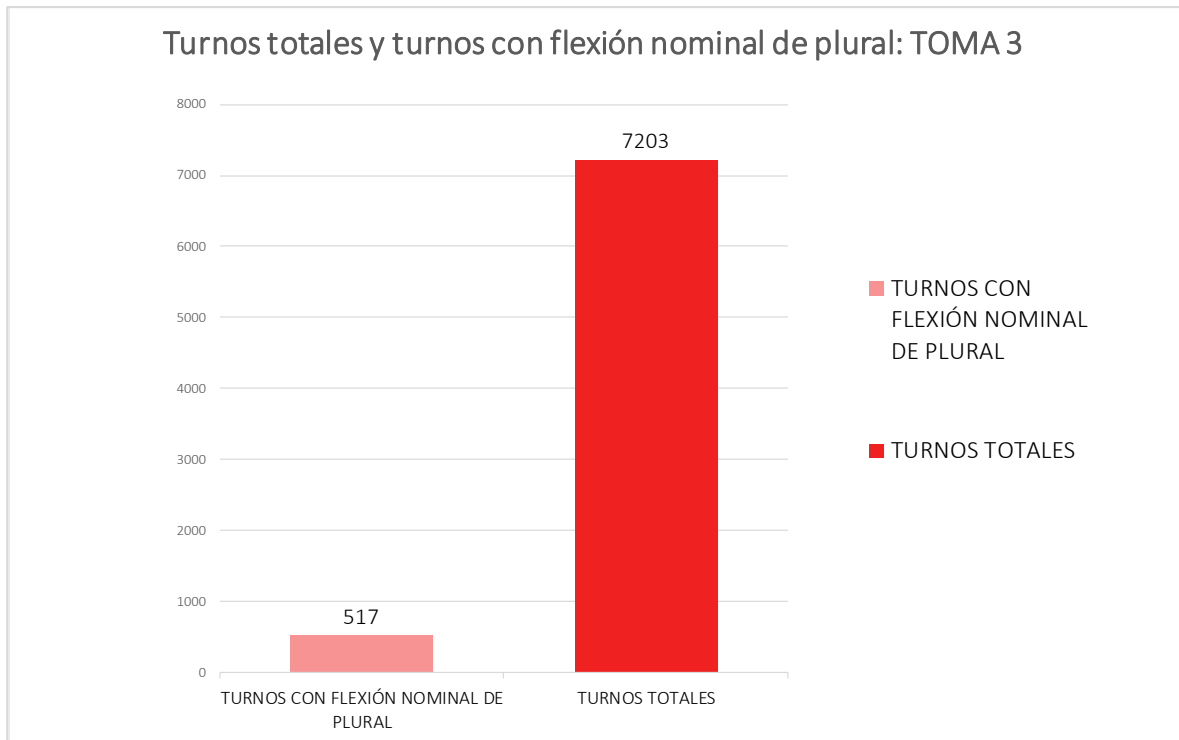


Gráfico 8. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 1: ELI

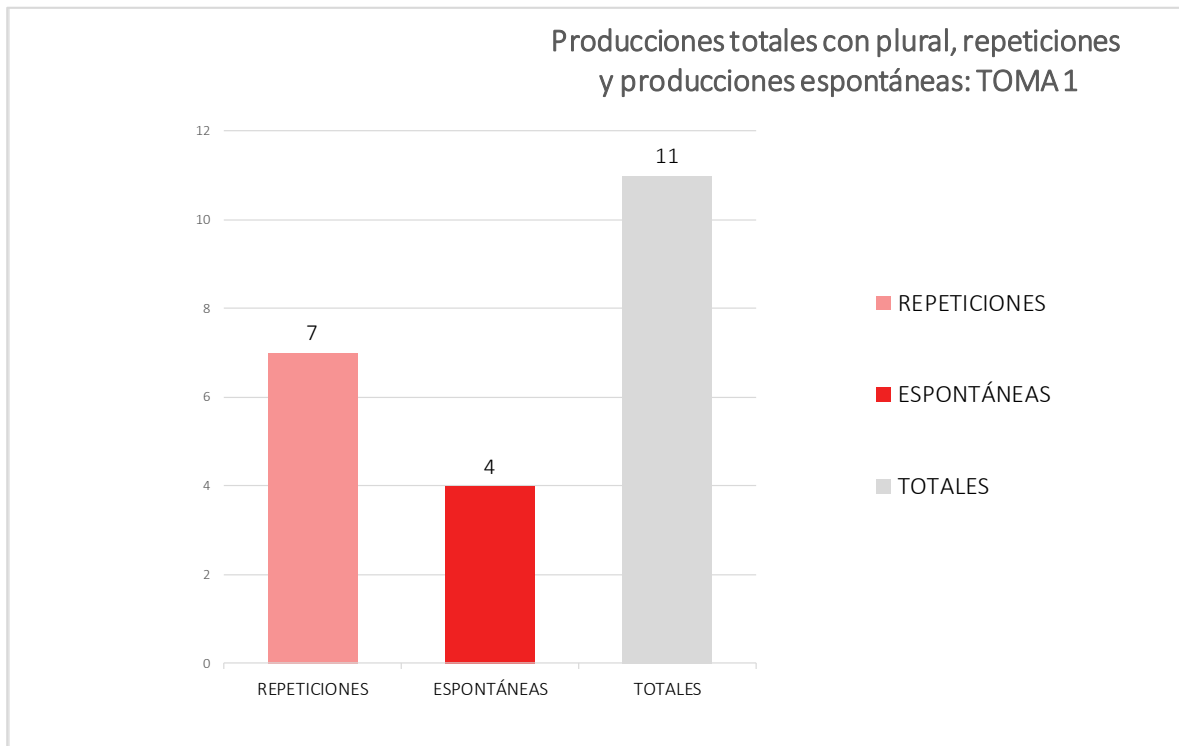


Gráfico 9. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 2: ELI

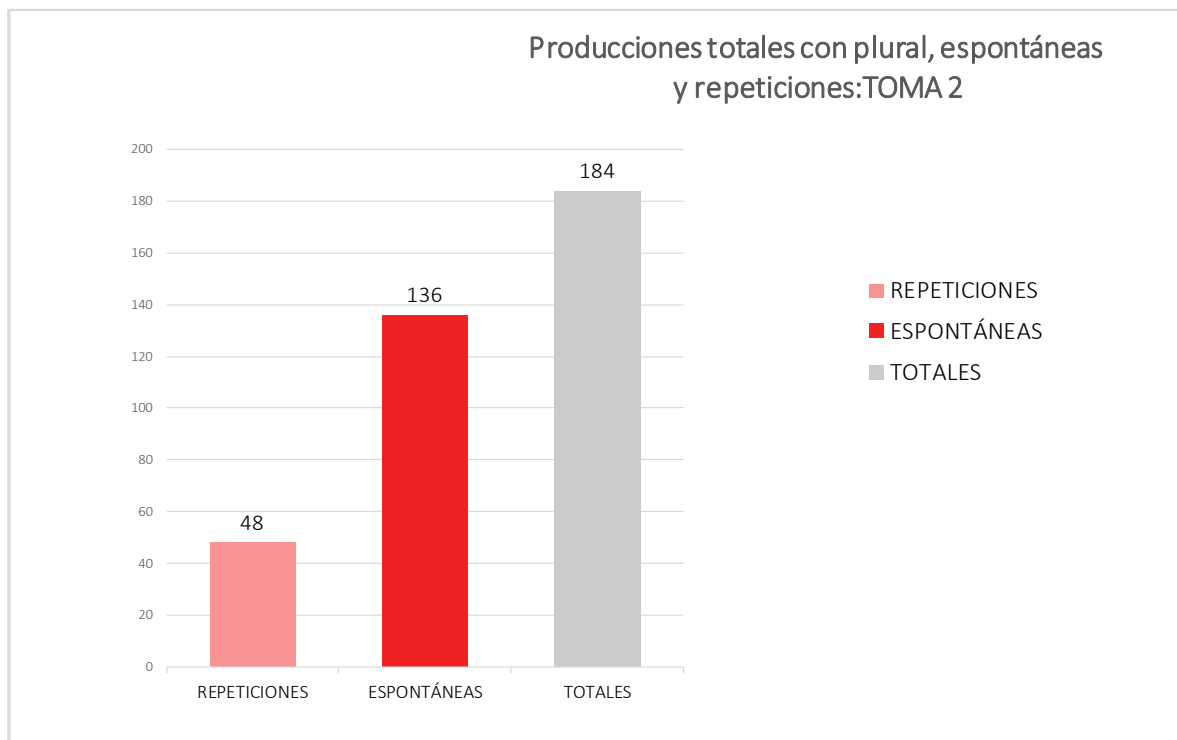
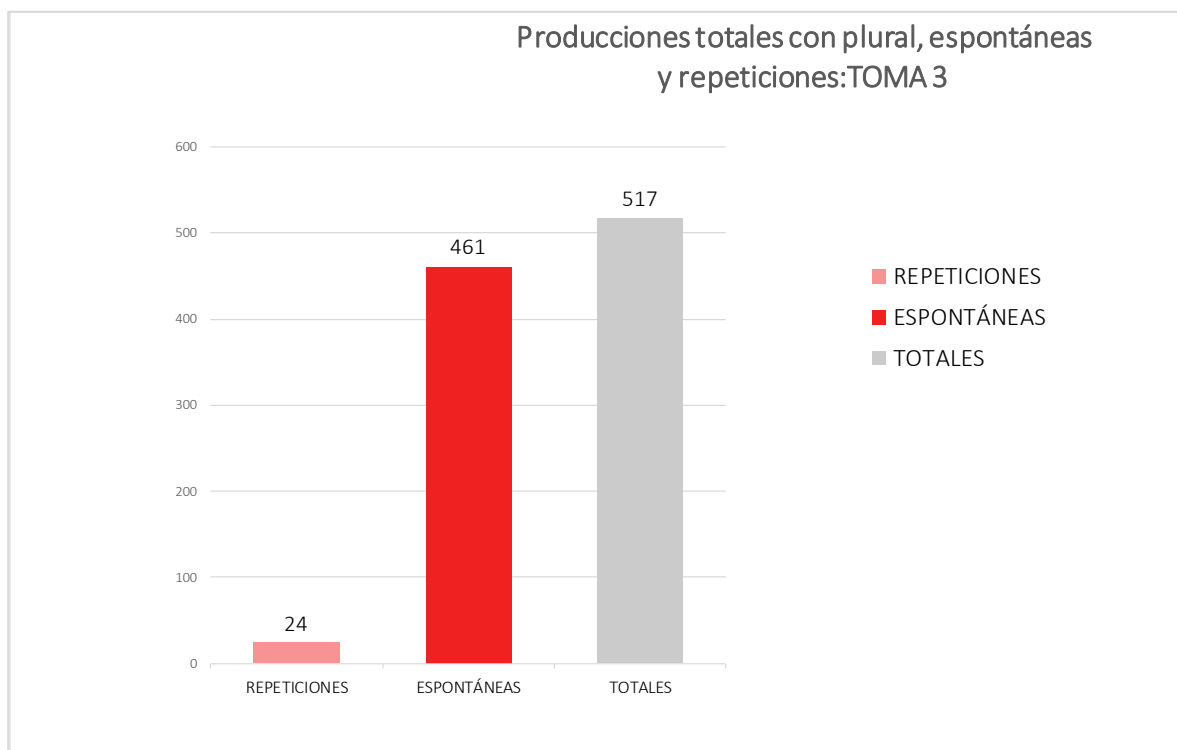


Gráfico 10. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 3: ELI



4.3 Producciones totales NAT

Como en el corpus de ELI, la muestra de NAT fue dividida en intervalos temporales, para la realización de un análisis más particularizado. Así, el corpus fue distribuido en dos tomas: **TOMA 1** (1;11,24-2;00,21) y **TOMA 2** (2;00,22-2;02,13).

La segmentación en los corpora fue llevada a cabo con la finalidad de establecer puntos de encuentro entre las muestras. De manera que no se trata de una partición arbitraria, sino que se buscó cómo poder relacionarlas sin modificar sus rasgos particulares y en función del propio desarrollo lingüístico exhibido por cada niño. Así, NAT comparte la **TOMA 1** con ELI; y la **TOMA 2** con MAT y ELI.

En la Tabla 15. se sintetizan las producciones con flexión nominal de plural de NAT.

Tabla 15. *Producciones totales corpus longitudinal NAT*

| PRODUCCIONES TOTALES CORPUS LONGITUDINAL NAT | | |
|---|------------|------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | TOMA 1 | TOMA 2 |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 98 | 149 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 55 | 109 |
| ADJETIVO ESCUETO | 14 | 28 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 12 | 27 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 17 | 14 |
| FRASE PREPOSITIVA | 7 | 12 |
| CUANTIFICADOR | 9 | 10 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 7 | 10 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 3 | 3 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 3 | 3 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 4 | 2 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 6 | 0 |
| SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 5 | 0 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 2 | 2 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 0 | 3 |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 2 |
| SUSTANTIVO + NUMERAL | 2 | 0 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 1 |
| DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 0 | 1 |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 1 |
| ADJETIVO + POSESIVO + SUSTANTIVO | 1 | 0 |
| DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 0 | 0 |
| DETERMINANTE + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 0 |
| DETERMINANTE + POSESIVO | 0 | 0 |
| FRASE HECHA | 1 | 0 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 1 | 0 |
| TOTAL | 247 | 377 |

Resulta interesante constatar que, a pesar de la brevedad del corpus NAT, de una toma a otra se exhibe un incremento en el número de producciones totales para cada tipo de estructura. En consonancia con ELI y MAT, la pluralidad se manifiesta con alta frecuencia en estructuras del tipo *sustantivo escueto* y *determinante + sustantivo*.

En cuanto al incremento de las cinco estructuras más frecuentes, el valor p establece que no hay una diferencia significativa de una toma a otra ($p=0.07$), esto quizá pueda deberse a la corta distancia temporal que existe entre dichas tomas.

4.3.1 Producciones espontáneas y repeticiones NAT

En el caso de NAT, la distribución de los datos, en términos de diversidad de estructuras, es similar entre emisiones espontáneas y repeticiones; como se exhibe en las Tablas 16 y 17. Para las producciones espontáneas, NAT cuenta con 20 estructuras nominales distintas; para las repeticiones, 18.

Tablas 16 y 17. *Producciones espontáneas y con repetición corpus longitudinal NAT*

| PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS CORPUS LONGITUDINAL NAT | | |
|---|------------|------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | TOMA 1 | TOMA 2 |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 63 | 126 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 44 | 83 |
| ADJETIVO ESCUETO | 10 | 22 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 7 | 20 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 14 | 9 |
| CUANTIFICADOR | 9 | 9 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 3 | 9 |
| FRASE PREPOSITIVA | 5 | 6 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 3 | 2 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 2 | 2 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 2 | 2 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 2 | 2 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 0 | 3 |
| SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 3 | 0 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 1 | 1 |
| SUSTANTIVO + NUMERAL | 2 | 0 |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 1 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 1 |
| DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 0 | 1 |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 1 |
| TOTAL | 170 | 300 |

| PRODUCCIONES CON REPETICIÓN CORPUS LONGITUDINAL NAT | | |
|--|-----------|-----------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | TOMA 1 | TOMA 2 |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 35 | 25 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 11 | 25 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 5 | 7 |
| ADJETIVO ESCUETO | 4 | 6 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 3 | 5 |
| FRASE PREPOSITIVA | 2 | 5 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 4 | 1 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 4 | 0 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 2 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 1 | 1 |
| SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 2 | 0 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 2 | 0 |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 1 |
| CUANTIFICADOR | 0 | 1 |
| ADJETIVO + POSESIVO + SUSTANTIVO | 1 | 0 |
| FRASE HECHA | 1 | 0 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 1 | 0 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 1 | 0 |
| TOTAL | 77 | 79 |

Debido a que los registros de NAT fueron recopilados de forma continua, es posible que por ello no se observe un cambio tan significativo entre el número de estructuras manifiestas en cada tipo de emisión; empero, como ya se ha mencionado, esto también permite observar que, desde etapas tempranas, los infantes expresan la pluralidad en diversidad de elementos nominales, en contraposición a lo que los antecedentes teóricos plantean (Arias-Trejo, Abreu-Mendoza, et al., 2014; Lleó, 2006; Marrero & Aguirre, 2003).

Ahora bien, la diferencia entre emisiones espontáneas y repeticiones más frecuentes de cada toma también fue determinada:

- ≈ TOMA 1: hay una diferencia marginalmente significativa entre cada tipo de emisión ($p=0.06$).
- ≈ TOMA 2: se registra una diferencia significativa ($p=0.05$); de manera que, en dicho intervalo temporal, NAT suele expresarse mayormente con emisiones nuevas.

Otro aspecto a destacar es la persistencia en las estructuras más frecuentes en tanto los tres corpora analizados. A pesar de las diferencias internas a las muestras –intervalos de recopilación de datos, número de registros– los dos primeros tipos de estructuras en aparecer para expresar pluralidad son los *sustantivos escuetos* y las construcciones con *determinante + sustantivo*, al igual que en las muestras de ELI y MAT.

4.3.1.1 Producciones con repetición NAT

Sobre los contextos en los que NAT repite algunas estructuras nominales, se precisa, se encuentran dinámicas que involucran canciones; donde ella muestra cooperación dentro de la secuencia comunicativa rutinizada, así como la memorización de ciertos ítems léxicos en el marco que delimita cada canción (Tabla 18).

Tabla 18. *Contextos de repetición corpus longitudinal NAT*

| INTERVALO | CONTEXTO DE REPETICIÓN | | |
|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------------------|
| | Emisión previa de otro interlocutor | Canciones | Interacción con libro |
| TOMA 1 | 65 | 10 | 2 |
| TOMA 2 | 69 | 7 | 3 |

Para NAT la interacción con sus padres a partir de canciones, es una actividad que impregna su cotidianidad; como se presenta en la Tabla 18, se registraron 17 emisiones vinculadas con tales contextos. Aunque en ocasiones su participación se encontrara limitada a gesticulaciones, similares a las realizadas por su madre, de forma progresiva se vuelve participante activo, en tanto su expresión verbal²⁹.

12. (2;01,00)

ACT: Tanto NAT como su mamá dan vueltas alrededor de la casa mientras cantan.

NAT: colate (chocolate)

MAM: con cáscara... voy a contarte. Para que al temblar... una culebra... muchos...

NAT: **mampilos** (vampiros)

En contraste con la interacción con libros la cual, se ha precisado, puede variar según sean las características del libro en cuestión; las repeticiones derivadas de canciones son más estables, puesto que las letras de las mismas no se modifican en cada instancia de uso. Por lo que el infante puede aprender palabras nuevas y vincularlas directamente con cada canción en particular.

En algunas instancias, incluso, se observan repeticiones de NAT asociadas con sonidos emitidos por personajes que no son, propiamente, interlocutores de su entorno cotidiano; tal es el caso del *sustantivo escueto* “tamales” que tiende a recuperar, después de escuchar este sonido proveniente de un anuncio callejero.

13. (2;00,09)

COM: se oye el grito del tamalero, NAT voltea hacia la cámara

NAT: **tamales**

PAP: ajá, dijo, *tamaleees* (el padre alarga la emisión, imitando el sonido original)

Resulta llamativo precisar que, en el corpus MAT, tal palabra es igualmente documentada, pero en este caso no es una repetición inmediata, puesto que no hay una enunciación previa al momento del empleo del ítem léxico; de forma que se etiquetó como producción espontánea. No obstante, con ello se recalca la importancia de la multiplicidad de estímulos

²⁹ Esto pudo precisarse gracias a las anotaciones presentes en las transcripciones, donde se establecía que, durante la emisión de canciones, la madre tiende a realizar movimientos corporales que son emulados por NAT.

que enriquecen el habla infantil, ya que, como se documenta, los niños pueden obtener información lingüística de muchas fuentes.

14. (2;01,02)
 ACT: Pasa un vendedor tocando una corneta
 PAP: mira ¿quién va por ahí?, ¿quién será?
 PAP: *los raspados*
 NAT: **rapados** (raspados), mámonos (vámonos)
 PAP: ¿por cuáles?
 NAT: por **rapados** (raspados)

Asimismo, se registran interacciones con aparatos electrónicos, como la contestadora del teléfono en casa; cuyas producciones son repetidas por NAT de forma inmediata, tras escuchar dicha máquina.

15. (2;01,23)
 PAP: a ver, apriétale un botón. ¿qué dice?
 TEL: tienes *dos mensajes*
 NAT: **dos ates** (dos mensajes)

§

A continuación, se localizan los gráficos relativos a las producciones de NAT (11 a 15):

Gráfico 11. Turnos totales con flexión nominal de plural por TOMA: NAT

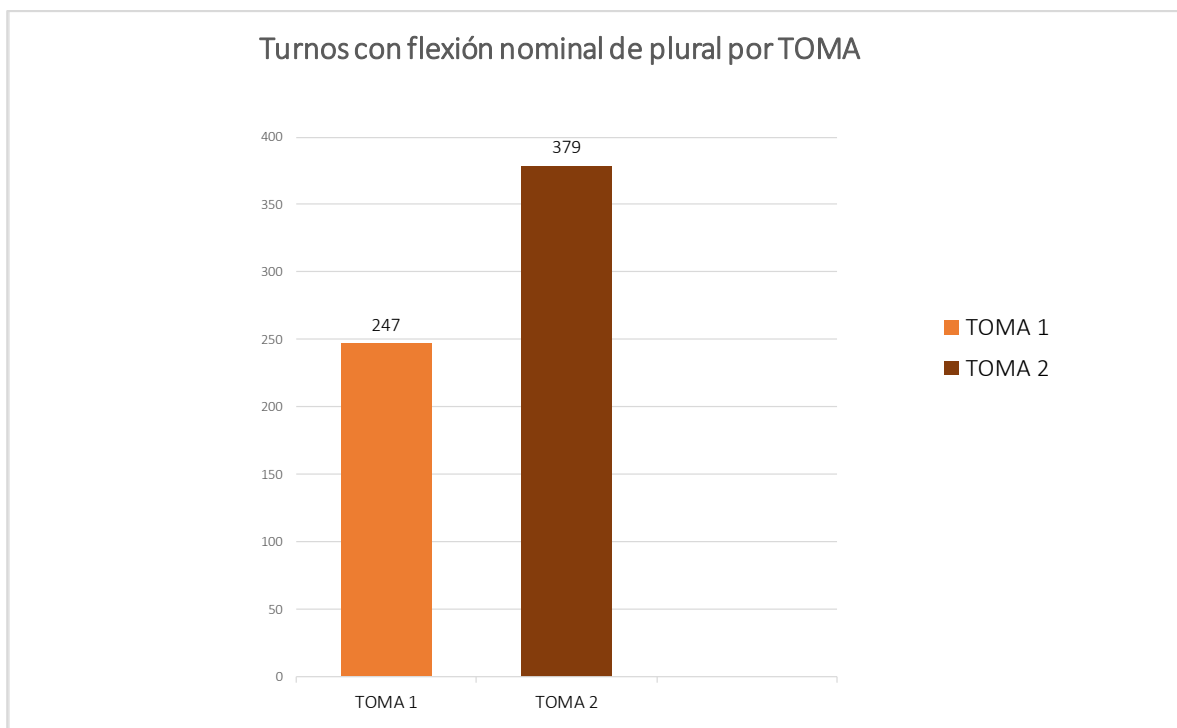


Gráfico 12. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 1: NAT

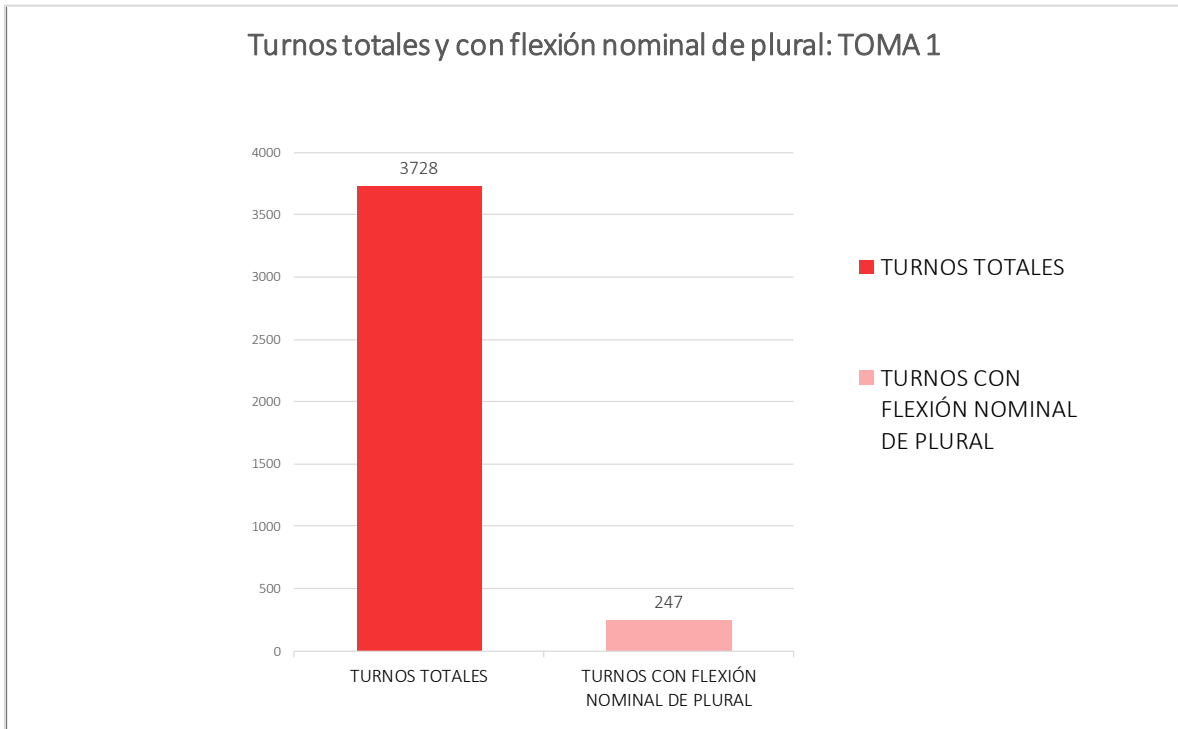


Gráfico 13. Turnos totales y turnos con flexión nominal de plural TOMA 2: NAT

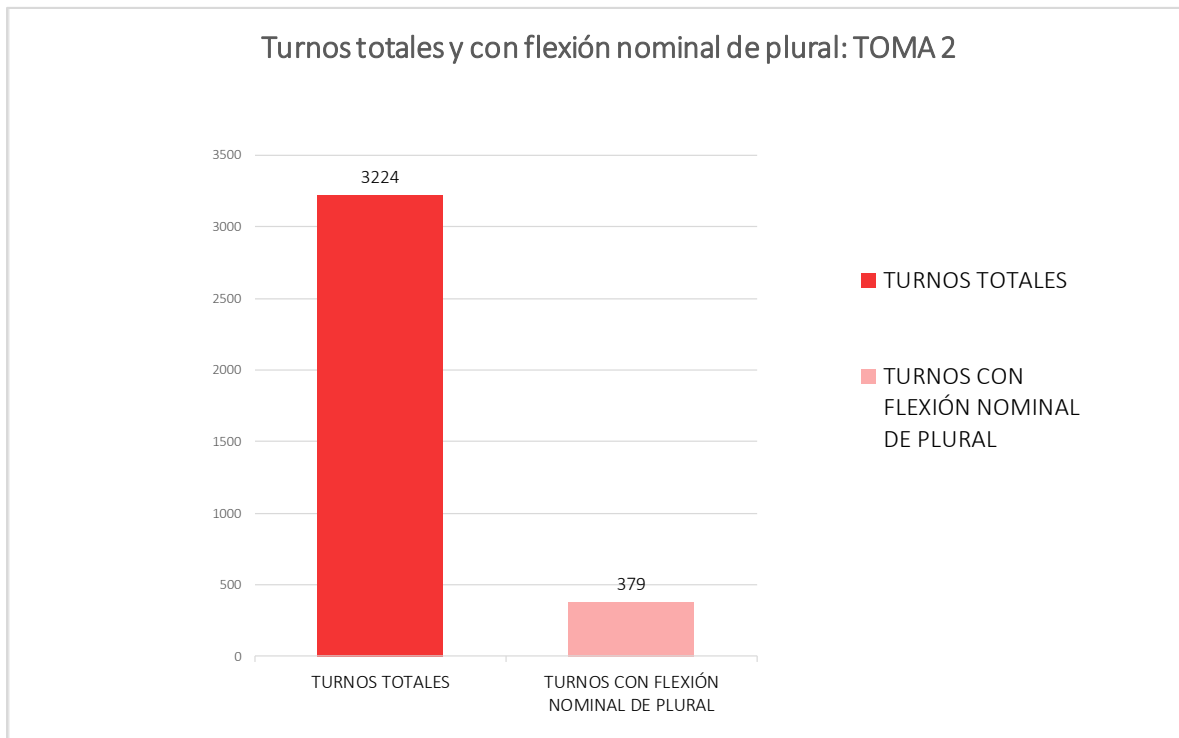


Gráfico 14. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 1: NAT

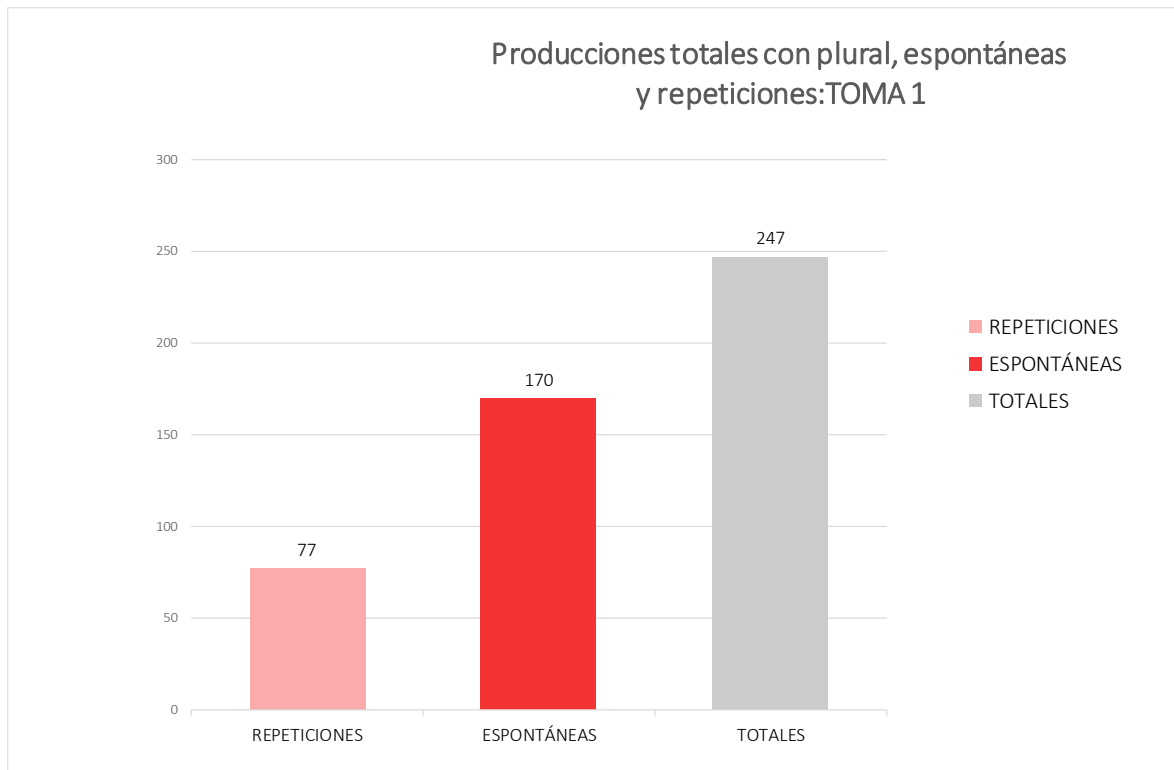
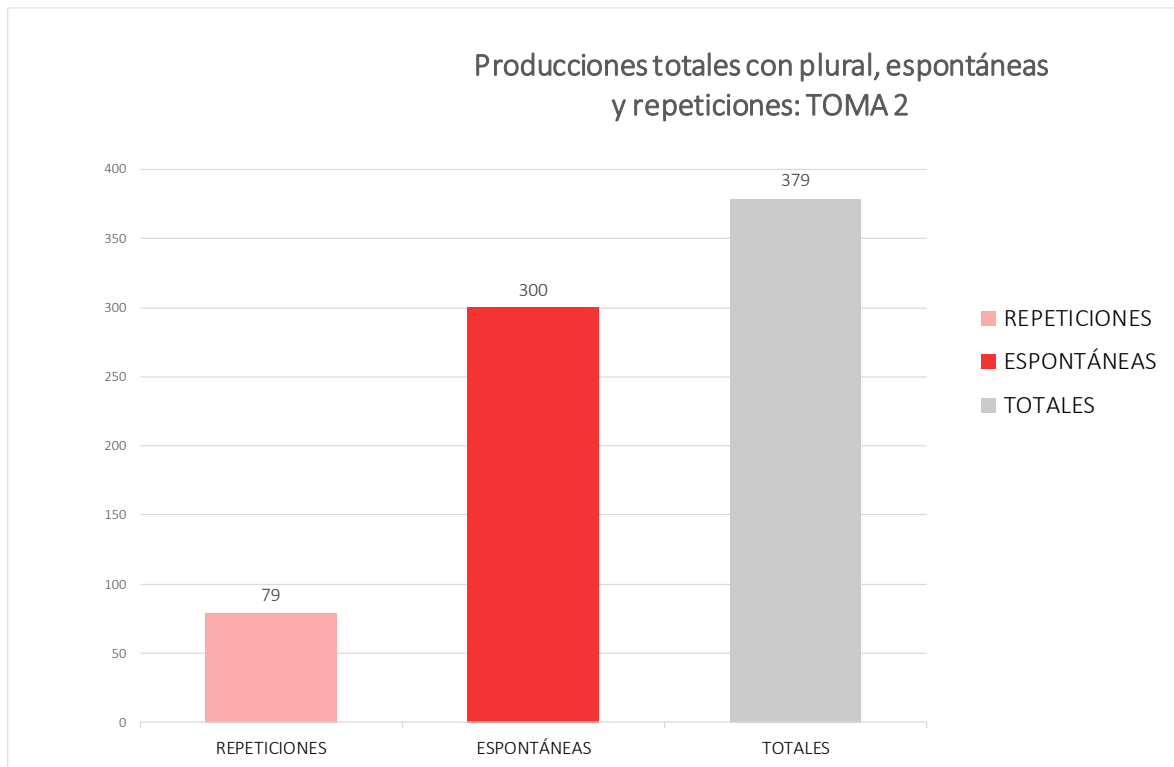


Gráfico 15. Producciones totales con plural, repeticiones y espontáneas TOMA 2: NAT



§

Ciertos aspectos fueron evidentes en este primer acercamiento a los datos de los corpora: es relevante precisar que fueron identificadas muchas estructuras con flexión nominal de plural, algunas de éstas, compartidas por los tres infantes; otras, propias de cada niño.

Aunado a esto, los infantes mostraron cómo pueden obtener información de diversas fuentes; no sólo del discurso con el cual son interpelados, sino también de otro tipo de estímulos para la consolidación de su sistema de lengua.

4.4 Descripción cuantitativa de los corpora infantiles

Previo al estudio semántico de las emisiones espontáneas infantiles con flexión nominal de plural, se efectuó la aplicación de las pruebas cuantitativas explicitadas en la METODOLOGÍA de esta investigación (Véase Capítulo III, apartado 3.5).

En primer lugar, se realiza el cálculo de la MEDIA o PROMEDIO (\bar{x}) a cada corpora; esto para conocer el comportamiento de las estructuras nominales, según los intervalos temporales de cada muestra. A partir de esta operación, es posible determinar la DESVIACIÓN ESTÁNDAR (*DE*) para cada tipo de estructura. En el caso de MAT, dichas pruebas no fueron aplicadas, puesto que el número de registros totales (8 registros) no permitió la división de la muestra en tomas.

En segundo, se identifican las estructuras nominales coincidentes en los tres corpora. Una vez establecidas, se lleva a cabo el cálculo del PROMEDIO, DESVIACIÓN ESTÁNDAR y COEFICIENTE DE DISPERSIÓN. La finalidad de dichas pruebas es determinar el grado de variabilidad general de cada tipo de estructura, al tomar en cuenta los datos totales de los tres infantes.

Con ello, podrá determinarse si, a pesar de tratarse de tres infantes distintos, el comportamiento de las producciones con flexión nominal de plural es regular o si muestra dispersión.

4.4.1 Cálculo individual de media y desviación estándar

El comportamiento de las muestras de NAT y ELI (Tablas 19, 20 y 21) evidencian una serie de cuestiones. Tras la realización de los cálculos fue posible constatar los siguientes puntos:

- ≈ CORPUS NAT: para esta muestra, la aplicación de las pruebas cuantitativas permitió determinar que el comportamiento del infante, para las 21 estructuras nominales documentadas es, en suma, regular ($\bar{x}= 235$, $DE=91.92$, $p=0.05$). Esto se precisa porque la DE es menor a la media del total de la muestra.

Tabla 19. Valores para \bar{x} y DE corpus longitudinal NAT

| ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS CORPUS LONGITUDINAL NAT | | | | |
|---|--------|--------|----------|---------------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | TOMA 1 | TOMA 2 | PROMEDIO | DESVIACIÓN ESTÁNDAR |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 63 | 126 | 94.50 | 44.55 |
| DETERMINANTE+SUSTANTIVO | 44 | 83 | 63.50 | 27.58 |
| ADJETIVO ESCUETO | 10 | 22 | 16.00 | 8.49 |
| POSESIVO+SUSTANTIVO | 7 | 20 | 13.50 | 9.19 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 14 | 9 | 11.50 | 3.54 |
| CUANTIFICADOR | 9 | 9 | 9.00 | 0.00 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 3 | 9 | 6.00 | 4.24 |
| FRASE PREPOSITIVA | 5 | 6 | 5.50 | 0.71 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 3 | 2 | 2.50 | 0.71 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 2 | 2 | 2.00 | 0.00 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 2 | 2 | 2.00 | 0.00 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 2 | 2 | 2.00 | 0.00 |
| DETERMINANTE+ADJETIVO | 0 | 3 | 1.50 | 2.12 |
| SUSTANTIVO+FRASE PREPOSITIVA | 3 | 0 | 1.50 | 2.12 |
| SUSTANTIVO + NUMERAL | 2 | 0 | 1.00 | 1.41 |
| ADJETIVO+SUSTANTIVO | 0 | 1 | 0.50 | 0.71 |
| FRASE HECHA | 0 | 1 | 0.50 | 0.71 |
| SUSTANTIVO+ADJETIVO | 1 | 0 | 0.50 | 0.71 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE | 0 | 1 | 0.50 | 0.71 |
| DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 0 | 1 | 0.50 | 0.71 |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 1 | 0.50 | 0.71 |
| TOTAL | 170 | 300 | 235.00 | 91.92 |

En su mayoría (12 estructuras), la *DE* tiende a mostrar el mismo patrón –ser menor a la media– lo cual indica que no se registraron valores extremos o muy distales del promedio. Sólo en algunos tipos de producciones (9), se reconoce una *DE* mayor, pero esto se debe a que ciertas estructuras sólo fueron localizadas en una toma. Asimismo, en las estructuras espontáneas más frecuentes se percibe el patrón de regularidad de una toma a otra y en consideración del corpus completo.

≈ CORPUS ELI: en la muestra longitudinal de ELI se presenta un claro sesgo de la TOMA 1 a las tomas subsecuentes; esto se debe a que el número de producciones espontáneas con flexión nominal de plural localizadas en la primera toma fue muy bajo, en comparación con los otros intervalos temporales restantes.

Tabla 20. Valores para \bar{x} y *DE* corpus longitudinal ELI

| ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS CORPUS LONGITUDINAL ELI | | | | | |
|---|----------|------------|------------|---------------|---------------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | TOMA 1 | TOMA 2 | TOMA 3 | PROMEDIO | DESVIACIÓN ESTÁNDAR |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 3 | 41 | 132 | 58.67 | 66.29 |
| DETERMINANTE+SUSTANTIVO | 0 | 44 | 133 | 59.00 | 67.76 |
| ADJETIVO ESCUETO | 0 | 9 | 42 | 17.00 | 22.11 |
| POSESIVO+SUSTANTIVO | 0 | 18 | 38 | 18.67 | 19.01 |
| CUANTIFICADOR | 0 | 6 | 18 | 8.00 | 9.17 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 0 | 2 | 14 | 5.33 | 7.57 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 0 | 1 | 13 | 4.67 | 7.23 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 0 | 2 | 12 | 4.67 | 6.43 |
| DETERMINANTE+ADJETIVO | 0 | 2 | 11 | 4.33 | 5.86 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 1 | 10 | 4.00 | 5.20 |
| DETERMINANTE+SUSTANTIVO+ADJETIVO | 0 | 1 | 5 | 2.00 | 2.65 |
| FRASE PREPOSITIVA | 0 | 1 | 6 | 2.33 | 3.21 |
| SUSTANTIVO+ADJETIVO | 0 | 2 | 4 | 2.00 | 2.00 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 1 | 4 | 1.67 | 2.08 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 1 | 4 | 1.67 | 2.08 |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 0 | 4 | 1.33 | 2.31 |
| FRASE HECHA | 0 | 3 | 0 | 1.00 | 1.73 |
| DETERMINANTE+POSESIVO | 0 | 0 | 3 | 1.00 | 1.73 |
| ADJETIVO+SUSTANTIVO | 0 | 0 | 3 | 1.00 | 1.73 |
| DEMOSTRATIVO+SUSTANTIVO | 0 | 0 | 3 | 1.00 | 1.73 |
| DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 0 | 0 | 1 | 0.33 | 0.58 |
| DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 0 | 0 | 1 | 0.33 | 0.58 |
| SUSTANTIVO + CUANTIFICADOR | 0 | 1 | 0 | 0.33 | 0.58 |
| TOTAL | 4 | 136 | 461 | 200.33 | 235.19 |

Esto, claro está, afecta los valores finales del cálculo del PROMEDIO y DESVIACIÓN ESTÁNDAR generales de la muestra (\bar{x} = 200.33, DE= 235.16). Dicho sesgo se manifiesta en las estructuras más frecuentes del corpus (Tabla 20).

Como se observa en la Tabla 20, en la TOMA 1 sólo se documentan 4 producciones con flexión nominal de plural; lo que es significativamente bajo en comparación con las otras dos tomas de la muestra. Al realizar un análisis del comportamiento cuantitativo de las TOMAS 2 y 3, el resultado del PROMEDIO y DESVIACIÓN ESTÁNDAR es distinto (Tabla 21).

Tabla 21. Valores para \bar{x} y DE corpus longitudinal ELI: TOMAS 2 y 3

| ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS CORPUS LONGITUDINAL ELI | | | | |
|---|------------|------------|---------------|---------------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | TOMA 2 | TOMA 3 | PROMEDIO | DESVIACIÓN ESTÁNDAR |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 41 | 132 | 86.50 | 64.35 |
| DETERMINANTE+SUSTANTIVO | 44 | 133 | 88.50 | 62.93 |
| ADJETIVO ESCUETO | 9 | 42 | 25.50 | 23.33 |
| POSESIVO+SUSTANTIVO | 18 | 38 | 28.00 | 14.14 |
| CUANTIFICADOR | 6 | 18 | 12.00 | 8.49 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 2 | 14 | 8.00 | 8.49 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 1 | 13 | 7.00 | 8.49 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 2 | 12 | 7.00 | 7.07 |
| DETERMINANTE+ADJETIVO | 2 | 11 | 6.50 | 6.36 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 10 | 5.50 | 6.36 |
| DETERMINANTE+SUSTANTIVO+ADJETIVO | 1 | 5 | 3.00 | 2.83 |
| FRASE PREPOSITIVA | 1 | 6 | 3.50 | 3.54 |
| SUSTANTIVO+ADJETIVO | 2 | 4 | 3.00 | 1.41 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 1 | 4 | 2.50 | 2.12 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 1 | 4 | 2.50 | 2.12 |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 4 | 2.00 | 2.83 |
| FRASE HECHA | 3 | 0 | 1.50 | 2.12 |
| DETERMINANTE+POSESIVO | 0 | 3 | 1.50 | 2.12 |
| ADJETIVO+SUSTANTIVO | 0 | 3 | 1.50 | 2.12 |
| DEMOSTRATIVO+SUSTANTIVO | 0 | 3 | 1.50 | 2.12 |
| DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 0 | 1 | 0.50 | 0.71 |
| DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 0 | 1 | 0.50 | 0.71 |
| SUSTANTIVO + CUANTIFICADOR | 1 | 0 | 0.50 | 0.71 |
| TOTAL | 136 | 461 | 298.50 | 229.81 |

Así, en la Tabla 21, se encuentra una reducción del sesgo y una *DE* estándar menor ($\bar{x}= 298.50$, $DE= 229.81$, $p=0.01$) con respecto del total de las estructuras con flexión nominal de plural (23), así como en las producciones espontáneas más frecuentes.

Como en el corpus NAT, las *DE* mayores a la media se encuentran en aquellas estructuras que sólo fueron localizadas en uno de los intervalos temporales.

La aplicación de pruebas cuantitativas hace posible precisar que, más allá de la contabilización de *types* y *tokens* dentro de la muestra, también hay un comportamiento distribucional que subyace a los resultados obtenidos. Esto también visibiliza la variabilidad del propio proceso de adquisición de lengua materna y, en específico, de las formas nominales empleadas para expresar pluralidad.

§

Ahora, se procede al panorama general de las estructuras con flexión nominal de plural que fueron localizadas en los tres corpora; en este caso, se busca conocer cómo cada tipo de estructura fue empleada de manera global.

4.4.2 Variabilidad general de las estructuras con flexión nominal de plural

Para el análisis conjunto de las estructuras con flexión nominal de plural se consideraron las producciones espontáneas coincidentes de los tres infantes; en tanto el conjunto de registros que integran cada corpora. En la Tabla 22, se precisa el número de datos incluidos para cada niño.

Tabla 22. *Producciones espontáneas por corpora y total global*

| CORPUS | NÚMERO TOTAL DE PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS | TOTAL GLOBAL DE PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS |
|--------|--|--|
| NAT | 461 | 1105 |
| ELI | 589 | |
| MAT | 55 | |

En la siguiente tabla (Tabla 23) se proporcionan los datos que corresponden a las estructuras coincidentes de los tres corpora, así como el cálculo del PROMEDIO (\bar{x}), DESVIACIÓN ESTÁNDAR (*DE*) y COEFICIENTE DE DISPERSIÓN o VARIANZA (C_V).

Tabla 23. *Producciones espontáneas coincidentes corpora longitudinales*

| PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS COINCIDENTES CORPORA LONGITUDINALES | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|----------|---------------------|---------------------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | ELI | NAT | MAT | PROMEDIO | DESVIACIÓN ESTÁNDAR | COEFICIENTE DE DISPERSIÓN |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 176 | 189 | 21 | 128.67 | 93.47 | 0.73 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 177 | 127 | 16 | 106.67 | 82.40 | 0.77 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 56 | 27 | 9 | 30.67 | 23.71 | 0.77 |
| ADJETIVO ESCUETO | 51 | 32 | 0 | 27.67 | 25.77 | 0.93 |
| CUANTIFICADOR | 24 | 18 | 3 | 15.00 | 10.82 | 0.72 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 12 | 23 | 0 | 11.67 | 11.50 | 0.99 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 14 | 12 | 1 | 9.00 | 7.00 | 0.78 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 16 | 4 | 0 | 6.67 | 8.33 | 1.25 |
| FRASE PREPOSITIVA | 7 | 11 | 0 | 6.00 | 5.57 | 0.93 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 14 | 4 | 0 | 6.00 | 7.21 | 1.20 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 13 | 3 | 0 | 5.33 | 6.81 | 1.28 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 5 | 4 | 5 | 4.67 | 0.58 | 0.12 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 6 | 2 | 0 | 2.67 | 3.06 | 1.15 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 5 | 1 | 0 | 2.00 | 2.65 | 1.32 |
| ADJETIVO + POSESIVO + SUSTANTIVO | 5 | 1 | 0 | 2.00 | 2.65 | 1.32 |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 4 | 1 | 0 | 1.67 | 2.08 | 1.25 |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 3 | 1 | 0 | 1.33 | 1.53 | 1.15 |
| DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 1 | 1 | 0 | 0.67 | 0.58 | 0.87 |
| TOTAL | 589 | 461 | 55 | 368.33 | 278.80 | 0.76 |

Un aspecto que es fundamental para comprender los resultados de la Tabla 23., es el que concierne al COEFICIENTE DE VARIANZA o DISPERSIÓN; el valor que arroja dicho cálculo indica que, entre mayor a uno sea el coeficiente, más es la dispersión de los datos dentro de la muestra; si es menor a uno, se constata un comportamiento más homogéneo de las muestras. Claro está que el cálculo de dicho coeficiente está relacionado con el PROMEDIO y la DESVIACIÓN ESTÁNDAR, igualmente presentes en la tabla. Si la *DE* exhibe algún tipo de sesgo, esto afectará el valor del coeficiente.

De manera global, la *DE* es menor al promedio (\bar{x} = 368.33, *DE*= 278.80). Sin embargo, el valor del coeficiente es cercano a uno (C_v =0.75). Es probable que esto se deba al corpus longitudinal MAT, puesto que el número de estructuras identificadas, y el total de emisiones espontáneas, son reducidas si se comparan con los dos corpora restantes. Las explicaciones que se atribuyen a este fenómeno serán discutidas más adelante (Arden & Plomin, 2006; Galsworthy et al., 2000; Marschik et al., 2012).

En este sentido, es esperable que las *DE* sean mayores a la media en muchas de las estructuras, debido al sesgo vinculado con el corpus MAT. De los 18 tipos de producciones que coinciden en los corpora de ELI y NAT, MAT sólo cuenta con 6 de ellas. Empero, fue incluido en los análisis de la Tabla 23, pues se busca ofrecer un panorama general para las construcciones, a partir de todos los datos recopilados.

Ahora bien, para mostrar la evolución en cuanto al uso de los nominales más comunes con flexión de plural, de una toma a otra, se presentan los siguientes gráficos (Gráfico 16 y 17). En éstos, fueron seleccionadas las cinco producciones espontáneas coincidentes en los corpora.

Gráfico 16. Producciones espontáneas más frecuentes corpus ELI

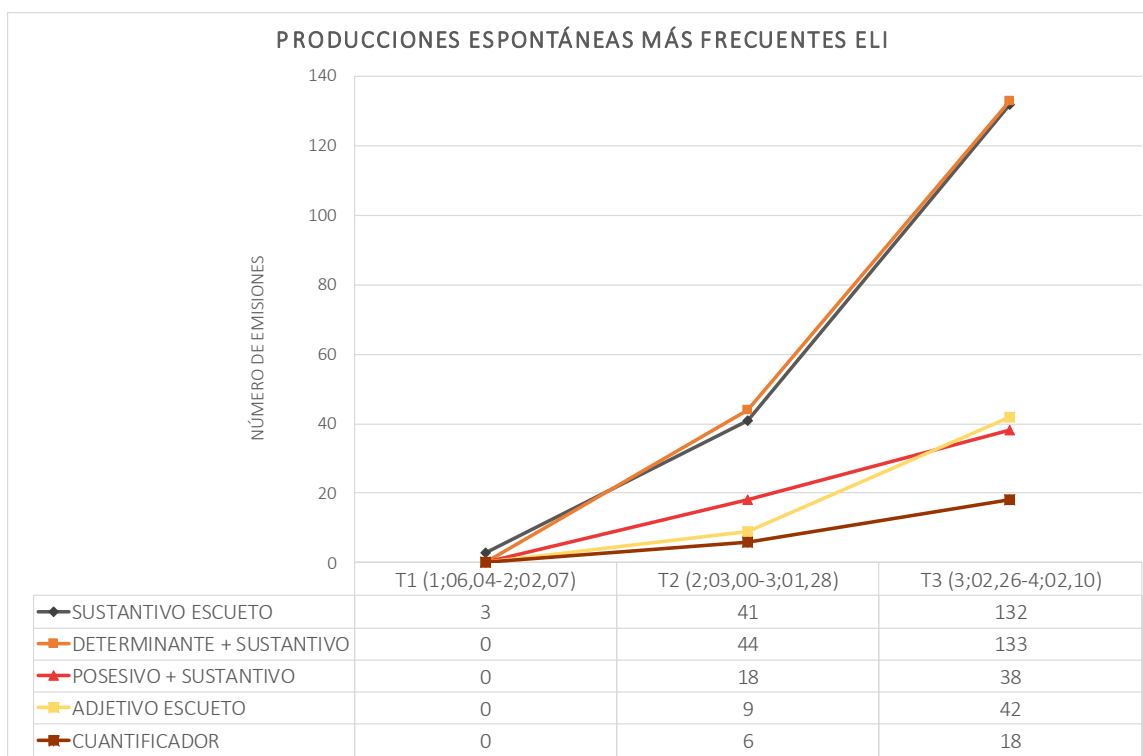
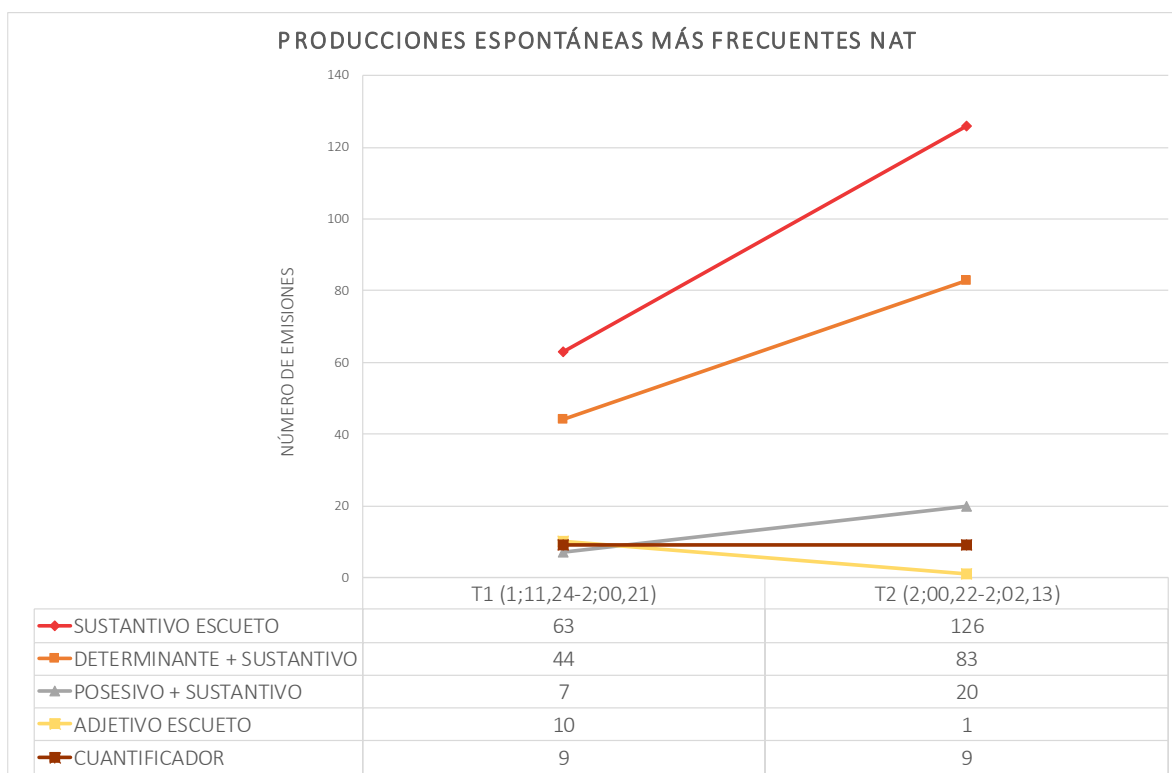


Gráfico 17. Producciones espontáneas más frecuentes corpus NAT



En estos gráficos puede apreciarse que el empleo de las estructuras más comunes aumenta de una toma a otra —a excepción del corpus MAT que cuenta con sólo un intervalo temporal—; igualmente, conforme incrementa el empleo de los *sustantivos escuetos*, cuya tendencia es notoria en las muestras, se percibe la incorporación de otras estructuras.

A este respecto, fueron seleccionadas dichas producciones para el análisis semántico. Con ello se buscó comprender con mayor detalle la forma en que los infantes hacen uso de tales estructuras y en qué contextos, además de ser identificadas como las más frecuentes.

4.5 Análisis semántico de las producciones infantiles con flexión nominal de plural

Tras la exposición de cada corpora infantil, en lo cualitativo y cuantitativo, se dará lugar al estudio semántico de las producciones espontáneas. El cual, como se apuntó, está organizado en correspondencia con los intervalos temporales establecidos: en la TOMA 1, se analizan las estructuras nominales que comparten NAT y ELI del 1;06 a los 2;02. En la TOMA

2, las expresadas por los tres infantes de 2;00 a 3;02. Y, finalmente, en la TOMA 3, las emisiones espontáneas de ELI con flexión nominal de plural.

Como ha sido expuesto a lo largo del manuscrito, se optó por un análisis semántico desde la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987, 2008); al ser una teoría cimentada en el uso, permite llevar a cabo un estudio más adecuado de las producciones infantiles para expresar pluralidad y el contexto en que emergen. Esto, en consonancia con las particularidades semánticas que se asocian a la flexión nominal de plural, las cuales fueron precisadas en el capítulo II, apartado 2.3.3.

4.5.1 Análisis de producciones infantiles TOMA 1

En el intervalo de tiempo que comprende la TOMA 1 (1;06 a 2;02), NAT y ELI coinciden en el empleo de *sustantivos escuetos* y en la estructura *numeral + sustantivo*; ELI cuenta con tres *sustantivos escuetos* y una estructura del tipo *numeral + sustantivo*. Mientras que NAT tiene un número significativamente más alto para los *sustantivos escuetos*, con 63 ocurrencias y 14 del tipo *numeral + sustantivo*. Sin embargo, es necesario establecer que particularidades semánticas tienen las emisiones localizadas en la TOMA 1.

4.5.1.1 Sustantivos escuetos

Los *sustantivos escuetos* utilizados por ELI fueron *tortillas*, *sapos* y *niños*; sus usos, a este respecto, cuentan con rasgos específicos en tanto su vínculo con la conceptualización de la pluralidad:

16. (2;02,07)

ACT: La madre carga a ELI, están en una orilla de la azotea, pueden ver la calle

ELI: mía, **niños**

MAM: mira *los niños*, mira, qué están haciendo

ELI: (ininteligible)

Puede afirmarse que, por la confirmación en la respuesta de la madre, efectivamente el referente asociado con la producción de ELI implica un conjunto plural. En tanto el uso infantil, se precisa que se trata de un contexto ostensivo, es decir, el niño busca dirigir la atención de su interlocutor al denominar a un objeto dentro del entorno comunicativo

(Callanan, Akhtar, & Sussman, 2014: 451). Semánticamente el plural del sustantivo escueto sólo hace alusión a un grupo compuesto por diferentes entidades; pero –como se indicó al respecto de los sustantivos de masa– ELI no presta atención a alguna característica o saliencia en los miembros del grupo plural; como parte de su emisión, la noción que predomina es la de agrupar a las entidades que ha observado en un conjunto indiferenciado. Es decir, corresponde con la descripción de los **plurales de masas no particulares**, donde se sabe que hay más de un elemento en el conjunto, pero los integrantes de éste no se encuentran particularizados.

Esto también ocurre con *sapos* y *tortillas*, como se verá en los ejemplos siguientes; las emisiones infantiles parecen estar motivadas, en primera instancia, por la mera noción de agrupación de elementos que se implica con la flexión nominal de plural:

17. (1;08,12)

COM: ELI se agacha, toma un papel y se lo da a su padre.

PAP: ¿Qué es? ¿Eh?

ELI: **Papos** (sapos)

PAP: Sapos

En segunda, con *sapos* la referencia de pluralidad, semánticamente, hace manifiesta la presencia de una masa compuesta por diferentes elementos, pero éstos no son descritos o individualizados de forma alguna. Por un lado, la pluralización parece ser empleada como una estrategia de categorización de los elementos del entorno, la cual se basa principalmente en la inclusión de éstos dentro de un conjunto más por sus afinidades que por sus diferencias. Por otro, la emisión de ELI surge a manera de respuesta a la pregunta hecha por su interlocutor. Como se verá en otros ejemplos, este esquema de pregunta-respuesta introducido por *palabras Q* o *palabras interrogativas* –denominadas así por autores como Espinosa Ochoa, (2011) y Rojas Nieto, (1992; 2001)– se establece como un nicho cotidiano para la emisión de plurales.

18. (1;11,27)

ELI: **titas** (tortillas), **titas**(tortillas), **titas** (tortillas)

OBS: aquí está ¿qué mi amor?

MAM: *tortillas*, mira, *tortillas*

OBS: ¿cómo se dice?

ELI: *titas*(tortillas)

Es particular el uso que el sustantivo *tortillas* tiene dentro del español: es típicamente contable, por lo que puede pluralizarse en su forma *tortillas*, pero en múltiples instancias de uso se prefiere la conceptualización del conjunto, más que la individuación de los diferentes elementos que conforman el grupo. Este es el empleo ostensivo de ELI, en el que observa el grupo *tortillas* y lo verbaliza al hacer alusión al conjunto en su totalidad. En este sentido, también el plural está perfilando una masa compuesta de múltiples elementos, los cuales se ven de forma homogénea. Este ejemplo es similar a lo expuesto con el sustantivo de masa *pasto*: se tiene la noción de que *tortillas* es un conjunto de elementos que pueden individualizarse, pero se conciben como idénticos.

En el caso de NAT (1;11 a 2;00), hay mayores instancias de uso para corroborar el matiz semántico observado en ELI. Por parte de los sustantivos escuetos, igualmente se localiza el empleo donde la flexión de plural hace referencia a un conjunto de entidades, las cuales no son delimitadas o particularizadas, sino que únicamente se categorizan en un conjunto. De forma que la pluralización de los escuetos presenta **masas plurales no particulares**.

19. (1;11,28)

MAM: ay, ¿qué pasó?, ¿para qué me despertaste?

NAT: e ..., mía, mía, qué **coflos** (aquí cocodrilos)

MAM: ay, no inventes

OBS: dile, y hay un montón

NAT: mía, mía, aquí **coflos** (cocodrilos), **picesas** (princesas) **eones** (leones)

Durante la dinámica de juego con su madre, NAT comienza a etiquetar una serie de conjuntos plurales: *cocodrilos*, *princesas* y *leones*. Aunque tales elementos no se encuentran presentes en el momento de la emisión, esto no restringe la capacidad del infante para enumerarlos y, a su vez, denominarlos. Así, puede establecerse que el uso semántico del plural tiene un matiz expresivo, donde NAT sólo refiere a diferentes conjuntos, integrados por elementos afines. Por lo que, del mismo modo que ELI se trata de plurales presentados como masas.

4.5.1.2 Estructura: numeral + sustantivo

Lo esperado, de acuerdo con el valor que agrega un numeral ligado a un sustantivo, es que en la estructura *numeral + sustantivo*, que ambas niñas comparten, los elementos de forma alguna se identifiquen como individuales aún dentro de un grupo plural, puesto que el numeral tendría que establecer la noción uno a uno. Sin embargo, lo que demuestran los datos infantiles es que los numerales aún forman parte del léxico como formas no analizadas, o bien, no vinculadas con el valor numérico estricto que éstas implican.

20. (2:00,09)

TÍA: ¿pero por qué chilló?

NAT: e ..., **cuato meses** (cuatro meses)

TÍA: ¿chilló cuatro meses?

NAT: **cuato meses** (cuatro meses)

OBS: dile, porque no quiere comer

NAT: no quede comel, e ..., **cuato meses** ... (cuatro meses)

Se confirma, en el ejemplo de NAT, que en la TOMA 1 no es clara la asociación entre la forma léxica numeral y su significado. Es probable que el empleo de la forma plural esté asociado con otras instancias de uso donde ella se ha encontrado expuesta a emisiones donde los numerales acompañan a los sustantivos, pero en esta etapa del desarrollo, todavía no hay un valor cardinal derivado de los números. Lo que sí prevalece es que el uso de la pluralización implica más de un elemento, aunque éstos no sean individualizados.

Aunado a esto, NAT y ELI muestran un comportamiento similar al reportado por Clark & Nikitina, (2009) donde el uso del numeral *dos* indica plural. Además, la estructura *numeral + sustantivo* es utilizada como parte del esquema pregunta y respuesta identificado en ejemplos anteriores:

21. (1;11,29)

ACT: NAT pone los muñecos que se trajo del nacimiento en un sillón

NAT: **nos callinas** (dos gallinas)

OBS: ¿qué hacen esas gallinas?

NAT indica que se trata de un conjunto compuesto por más de un elemento; además, el observador rectifica que hay más de una entidad durante la instancia comunicativa. Empero, en 22 este numeral acompaña a otro sustantivo, incluso cuando sólo hay un elemento:

22. (2;00,09)

ACT: NAT agarra un muñeco que es un mapache

NAT: **dos papaches** (mapaches)

TÍA: ¿cómo se llama?

NAT: *papaches* (mapaches)

Por lo que es probable que el uso del numeral todavía no se encuentre debidamente consolidado, al respecto de su cardinalidad, y sólo dependa de una conceptualización de masa, como se hace visible en el último ejemplo. Aunque sólo se trata de un elemento, NAT pluraliza el sustantivo con un numeral y sin éste.

En el corpus de ELI, sólo hay una estructura de este tipo, la cual presenta el numeral *dos* para expresar pluralidad, como fue documentado por Clark & Nikitina (2009) y precisado en los datos de NAT:

23. (1;11,27)

COM: ELI ve unos dados tirados

ELI: **dos datos** (dados)

MAM: siéntate

ELI: **tatos** (dados)

MAM: mhm

ELI: mire, *tatos* (dados)

ACT: ELI se estira para agarrar los dados

En primera instancia, utiliza el numeral acompañando al sustantivo para expresar pluralidad; posteriormente prescinde de él, pero conserva el sustantivo escueto flexionado. Por el contexto, puede precisarse que se trata de un conjunto integrado por más de dos piezas, pero ELI emplea el numeral en su primera emisión para reforzar la numerosidad del conjunto.

Este tipo de operaciones, a saber, hacen posible proponer que en la TOMA 1 las formas nominales flexionadas revelan un comportamiento semántico donde la base conceptual del plural infantil es la de *masa plural no particular*: grupos de elementos no diferenciados, donde el valor más importante es el del conjunto integrado por más de un elemento.

§

Aunque éstas sólo son las estructuras que comparten ELI y NAT, se hará un breve análisis del comportamiento semántico de otras producciones de NAT; ello, con la finalidad de confirmar si lo descubierto en las estructuras compartidas se mantiene en otras emisiones.

4.5.1.3 Pormenores semánticos corpus longitudinal NAT

Ya que NAT muestra un número más alto de producciones espontáneas en la TOMA 1 (1;11,24-2;00,21), es posible observar el fenómeno que se ha identificado –los plurales conceptualizados como masas no particulares –en otro tipo de elementos nominales.

En el caso de los *sustantivos escuetos*, NAT no sólo manifiesta usos con plurales –típicamente contables– vistos como masas no particulares. Sino también, presenta sobrerregularizaciones, versadas sobre el mismo matiz semántico, y otros empleos que a continuación se despliegan:

4.5.1.3.1 Sobrerregularizaciones del plural

En el corpus de NAT fue posible identificar dos emisiones en las que el sustantivo de base es un singular de masa, o bien, un elemento no contable, las cuales fueron pluralizadas. De acuerdo con Langacker (Langacker, 2008) estas formas no se pluralizan: *tiradero/ tiraderos* y *dinero/dineros*. Estos sustantivos, en su variante no flexionada, ya implican en sí mismos cierta numerosidad que, aunque involucra distintas entidades, no prima por la particularización de los elementos que la integran. De manera que el perfil de conjunto es tan dominante en estas formas, que su uso cotidiano es en singular.

No obstante, NAT aún no reconoce estas diferencias semánticas dentro del español, por lo que sobrerregulariza la flexión para indicar la numerosidad de tales sustantivos:

24. (2;00,01)

NAT: ten **nineos** (dineros)

OBS: ay, gracias

NAT: guáalo (guárdalo)

Puesto que la dinámica de juego implicaba que NAT y su padre compraban una serie de cosas del mercado, su padre al principio le ofrece unas cuantas monedas; al entregárselas, no hace

ningún tipo de emisión verbal. Empero, en turnos posteriores, NAT recupera el referente y lo designa como *dineros*, debido a que se trata de más de un elemento en el conjunto. Por lo que la sobrerregularización del plural, en este sentido, no sólo se manifiesta en términos flexivos, sino también semánticos, ya que el infante busca destacar la pluralidad en su producción.

Con *tiraderos* ocurre un fenómeno similar: NAT pluraliza un conjunto, que puede estar integrado por objetos de diversa naturaleza (diferentes juguetes), o por un grupo de acciones. Como se muestra en el ejemplo, dentro de la dinámica de pregunta y respuesta el interlocutor le pregunta qué desea hacer, a lo que ella realiza la emisión *tiraderos*, ya que lo que desea es seguir jugando; es decir, continuar con el grupo de acciones y/o objetos con los que se encontraba efectuando antes de la pregunta del interlocutor.

25. (1;11,29)

OBS: vamos a ver el nacimiento, vamos a verlo

NAT: no

OBS: ¿qué quieres hacer?

NAT: **tiadéos** (tiraderos)

En el caso de NAT, es probable que la extensión de la estrategia flexiva –tanto por marcación morfológica, como por nociones semánticas– se deba a la aparición de otras formas que aparecen únicamente en plural, o bien, que cuentan con una conceptualización predominantemente plural: es el caso del *plural por default* y los plurales de *objetos dobles*.

4.5.1.3.2 Plural por default

Se trata de palabras que son aprendidas por los niños, y usadas igualmente por los adultos, en *plural por default*, de manera que su flexión en singular no es frecuente, o bien, no se utiliza. Dada la imposición de las formas pluralizadas, no hay conceptualización individuada, por lo que los plurales por *default* se caracterizan por mostrarse como **masas homogéneas**.

En la TOMA 1 del corpus de NAT, las estructuras con *plural por default* se corresponden con el grupo de los *sustantivos escuetos*; se localizan ítems relacionados con contextos específicos (*travesuras*), algunas exclamaciones (*caracoles*) o palabras aprendidas de programas televisivos o comerciales (*Zucaritas, teletubbies*):

26. (1;11,29)

ACT: NAT juega con objetos del nacimiento y hace las voces de los mismos

NAT: ¿qué haces?, ¿tú qué haces? **pabesudas** (travesuras)

TÍA: esas son las que haces tú

Para la palabra *travesuras*, emitida a manera de respuesta en el marco interrogativo, puede suponerse que NAT la asocia con un conjunto de acciones inespecíficas; elemento léxico que, a su vez, no se presenta en su forma singular. Por lo que ella lo adopta con la misma flexión y conceptualización plural fija.

27. (2;00,04)

NAT: mamá, ¿qué haces?

MAM: estoy grabándote

NAT: ah, pues güeno ya que, **quecoles** (caracoles)

MAM: *caracoles*

Por el contexto, puede determinarse que *caracoles* es una exclamación que NAT ha aprendido y recuperado de otras instancias de uso. Semánticamente, este plural no perfila la suma de elementos, sino una masa plural indiferenciada. A este respecto, se trata de un plural con función interjectiva (Company Company, 2017).

Finalmente, en lo que concierne a las formas *Zucaritas* y *Teletubbies* es claro que se trata de nombres que NAT ha aprendido por contacto repetido, en los que subyace, igualmente una conceptualización de conjunto, en la que se involucran diferentes elementos, pero el nexo primordial es que conforman un grupo.

Por ello, es que quizá NAT realice la extensión del modelo conceptual de estas formas a otros elementos léxicos en aras de incorporarlos a su inventario comunicativo.

4.5.1.3.3 Objetos dobles

En cuanto a los *objetos dobles*, éstos se definen por hacer alusión a entidades dobles discretas y simétricas que funcionan de manera conjunta (Farrell, 2000). Dentro de este grupo, se encuentran partes del cuerpo que normalmente se presentan en pares: *piernas*, *ojos*, *manos*, *pies*, *orejas*. Derivados de estas partes corporales como punto de referencia, se hallan muchos sustantivos que se colocan en o sobre éstas.

Desde la TOMA 1 de NAT se documentan ejemplos de este tipo de objetos; los cuales típicamente se introducen en el intercambio pregunta-respuesta en plural:

28. (2;00,09)

ACT: NAT le agarra las orejas a Tomás, un gato.

OBS: ¿qué son esas, Natalia?

TÍA: ¿cómo se llaman?

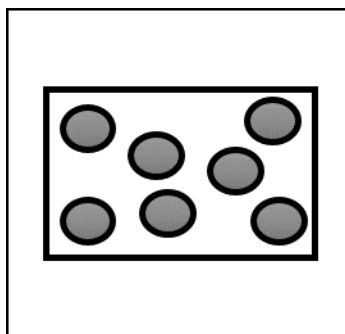
NAT: ah, **oejas** (orejas)

Lo que este ejemplo muestra es que, incluso, el sólo acto de reconocer este tipo de objetos implica el involucramiento de las dos entidades que integran el grupo. Puesto que, como menciona Farrell (2000) estos elementos funcionan de manera conjunta, se ven como un grupo indivisible. Así, no es requerido particularizarlos, lo que se refleja en el uso de la forma plural que hace alusión a un conjunto constituido por dos elementos homogéneos.

§

Así, se proponen una serie de esquemas para representar la naturaleza semántica de las emisiones infantiles de la TOMA 1. A diferencia de la representación prototípica del plural (Fig. 10), como cualidad de sustantivos contables, en los usos infantiles se documenta un empleo del **plural de masa no particular**; es decir, sustantivos contables que, al pluralizarse, se conciben como un conjunto integrado por diferentes elementos los cuales no son distinguidos por rasgos particulares o individuales (Fig. 11)

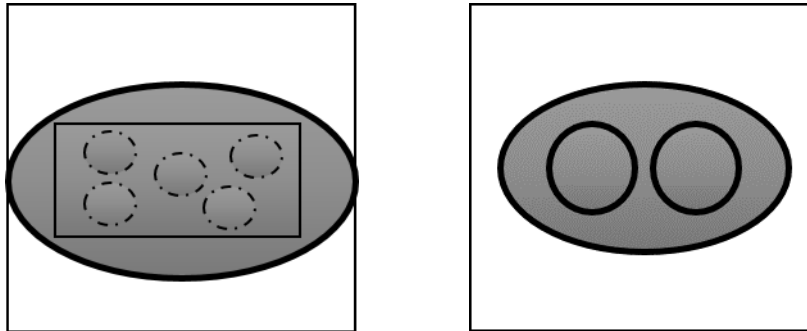
Figura 10. *Plural prototípico*



Las estructuras nominales con las que NAT y ELI expresaron **plurales de masa no particular** fueron *sustantivos escuetos* y la construcción *numeral + sustantivo*.

En el caso de NAT, además, se identificaron otras manifestaciones en las formas plurales: los *plurales por default*, cuya representación esquemática corresponde a la Fig. 11, y los objetos dobles (Fig.12), integrados por dos elementos, pero vistos conceptualmente como una entidad homogénea.

Figuras 11 y 12. *Plural de masa no particular y plural de objetos dobles*



En esta etapa (TOMA 1), las producciones infantiles comparten una serie de nociones que resulta necesario especificar:

- ≈ La flexión nominal de plural representa una estrategia de categorización que conlleva valores semánticos asociados. El más predominante es aquél donde el grupo marcado por el plural se caracteriza por ser un conjunto integrado por más de un elemento, pero cuyas particularidades individuales no son relevantes. De manera que predomina la noción de conjunto donde los miembros del plural se plantean como homogéneos e indistintos.
- ≈ Igualmente, las estructuras con flexión nominal de plural emergen en mayor medida como parte del esquema pregunta-respuesta, en contextos ostensivos donde el infante denomina a un objeto dentro del entorno, o bien cuando menciona a diferentes entidades no presentes en el momento de la emisión, pero conceptualizadas como parte de un grupo homogéneo.

§

Por consiguiente, se presenta el análisis de la TOMA 2, donde se encuentran datos de los tres infantes; en éstos, se busca precisar si el comportamiento semántico documentado en la TOMA 1 se mantiene o si se modifica en función de otros factores.

4.5.2 Análisis de producciones infantiles TOMA 2

Para las precisiones semánticas de la TOMA 2, fueron considerados cinco tipos de estructuras frecuentes y compartidas por NAT, ELI y MAT (Tabla 24).

Tabla 24. *Estructuras frecuentes con flexión nominal de plural, TOMA 2*

| Tipo de estructura | NAT (2;00,22-2;02,13) | ELI (2;03,00-3;01,28) | MAT (2;02,24-2;11,09) |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Sustantivo escueto | 41 | 126 | 21 |
| Determinante + sustantivo | 44 | 83 | 16 |
| Posesivo + sustantivo | 18 | 20 | 9 |
| Cuantificador | 6 | 9 | 3 |
| Adjetivo | 22 | 9 | 0 |

4.5.2.1 Sustantivos escuetos

Como se precisa en la Tabla 24, los *sustantivos escuetos* constituyen la estructura más frecuente en este intervalo. Al ser un grupo con numerosos ejemplares y de alta frecuencia, es que resulta posible que las formas cuenten con significados diversos.

Muchos de los usos de los escuetos pluralizados están ligados con hechos previos o con actividades cotidianas para el infante; es decir, el escueto tiene una función expresiva, más que morfológica.

29. (2;00,22)

PAP: bájate, amor (a la niña)

NAT: no

PAP: a ver

NAT: puedo, emm, ¿juguetes?

PAP: sí, tú querías las canicas ¿no?, ¿te las paso?

Como se observa, los referentes concretos de la palabra *juguetes* no se encuentran en el momento de la enunciación. En este caso, *juguetes* hace alusión a una actividad particular y cotidiana para NAT. Durante la realización de tal acción, se encuentran involucrados múltiples objetos que se presentan como una masa de elementos indiferenciados utilizados para un mismo fin.

30. (2;07,21)

ELI: Dale, dale, dale, dale.

OBS: Es una piñata.

OBS: ¿Bonita?

ELI: So **palos...**

31. (2;00,27)

MAM: acompaña a la tienda a papá

PAP: ¿sale?, órale

ACT: la niña se baja de la silla, se lleva el perro de peluche

NAT: **cocholates**

PAP: ¿cocholate?

En los ejemplos anteriores, pueden identificarse otras instancias de este uso expresivo; tras la emisión de la palabra *piñata*, por parte de otro interlocutor, ELI produce *palos*. Esto puede explicarse a partir del contexto ritualizado en que estos dos elementos aparecen juntos: pegarle a la piñata con un palo. De forma que vincula los objetos que se encuentran involucrados en actividades bien conocidas por ella.

En el caso de NAT, relaciona el sustantivo escueto *chocolates* con una locación particular; esto es, la tienda. Tal asociación puede deberse a eventos previos, en los que tales sustantivos escuetos concurren.

En otros ejemplos, se identifican aquellos ítems que por definición son contables, pero que en los usos infantiles se conceptualizan como masas indiferenciadas, aunque integradas por múltiples entidades.

32. (2;01,05)

OBS: ¿Y qué más?, dime, ¿qué más te gusta?

NAT: **Caballos y ... pajaditos** (pajaritos)

OBS: ¿Sí?

NAT: Sí.

En este ejemplo (32), NAT realiza una emisión a partir de la pregunta realizada por su interlocutor. Como en la toma previa, los plurales tienden a aparecer dentro de esta dinámica pregunta-respuesta, constantemente iniciada por un interlocutor adulto. Ahora bien, en dicha producción NAT impone un perfil homogéneo sobre los sustantivos *caballos* y

pajaritos, puesto que no presta atención o detalle en los elementos que conforman al grupo, sino que los observa como una totalidad. Esto igualmente puede estar licenciado por la pregunta que el interlocutor realiza; ya que ésta se plantea en términos generales, al respecto de cosas que le gustan a NAT, la respuesta alude a un plural que representa a un conjunto, o bien, a un tipo de entidades.

33. (2;07,21)

OBS: entonces ¿qué come?

ELI: come...

OBS: ¿Qué le das de comer a tu pájaro?

ELI: **Palletas** (galletas)

OBS: ¿*Galletas*?... y le das... plátano.

En 33 ELI, por su parte, emplea una forma plural también dentro del esquema pregunta-respuesta. En concordancia con NAT, la emisión pluralizada presenta a un conjunto de entidades indiferenciadas. Es probable que la forma se recupere de circunstancias previas en las que fue empleada con el mismo significado

En ambas, así como en gran parte de los sustantivos escuetos de la TOMA 2, se muestra cómo el factor de mayor importancia semántica es el de la **homogeneidad del conjunto**; las características de los constituyentes de dicha masa no son relevantes, sino la noción de grupo que los vincula.

4.5.2.1.1 Plural por default

Otros usos dentro del grupo de los *sustantivos escuetos* de la TOMA 2, son las formas que se han denominado sistemáticamente *plural por default* en el análisis de la TOMA 1; éstos corresponden a palabras que, en español, tienden a ser aprendidas desde su origen en plural, o bien, cuentan con instancias de uso en singular muy excepcionales y contrastivas.

34. (2;11,09)

HER: pareces Triceratops

ACT: comienzan a hacer sonidos de dinosaurios, como si estuvieran peleando

MAT: ¿Jugamos **cajedas**? (carreras)

HER: una, dos, tres

35. (2;01,04)

NAT: ¿y qué haces aquí?, ¿**econedillas**? (escondidillas)

MAM: sí, parece que está jugando a *las escondidillas* de que aparece en todas partes

Tanto el caso de MAT como el de NAT, refieren a dinámicas de juego habituales para ambos infantes. En este sentido, los infantes invitan a sus interlocutores a partir de una propuesta con planteamiento interrogativo, para la realización de una actividad en concreto: en este caso, jugar *carreras* o jugar a *las escondidillas*. Ambas producciones corresponden a plurales por default.

Como fue precisado en la TOMA 1, la conceptualización de dichos plurales consta de una representación de masas no particulares, donde sus individuos son vistos como entidades homogéneas. En sentido estricto, ninguno de los dos ítems, *carreras* y *escondidillas*, implica la suma de elementos; está en realidad vinculado con ciertas acciones y con el modo en que son efectuadas.

Se localizan, asimismo, otros plurales con función intejectiva: *cielos*, *caracoles*, *híjoles*, *guácalas*; y sustantivos como *vacaciones*, *mocos*, *escaleras*, *tamales*. Éstos, como se delimitó en la TOMA 1, se presentan flexionados en plural para efectos de mayor expresividad dentro de la emisión; es decir, no hacen referencia a más de una entidad, sino a un conjunto no delimitado y no proclive a ser distinguido a partir de la suma de sus elementos.

4.5.2.1.2 Objetos dobles

Como fue descrito en la TOMA 1, los objetos dobles se definen por la función que realizan de forma conjunta. Tienden a incluir partes del cuerpo que aparecen en pares, o a relacionarse con ellas, pues son su punto de referencia.

Tal es el caso de *calcetines*, pareado por su vínculo con *pies*; y *lentes*, por *ojos*.

36. (2;01,03)

PAP: ¿qué haces?

NAT: toy quitánome (estoy quitándome...)

PAP: ¿cómo se llama?

NAT: **casetines** (calcetines)

37. (2;08,25)

OBS: Eso pica ves, eso es horrible, sácatelo, ves, te lastimas.

PAP: ¡Eh! ¿qué es eso?

ELI: Son **letes**. (son *lentes*)

ACT: ELI trae los lentes colocados sobre los ojos

PAP: - ¿Quién te lo dio?... ¿eh? ¿quién te lo dio?

En los ejemplos de 36 y 37, los plurales de objetos dobles surgen como respuesta a la pregunta del interlocutor, cualidad que fue igualmente observada en la TOMA 1. En este caso, se trata de objetos conceptualizados como un grupo homogéneo e indivisible. De manera que la pluralización es la encargada de imponer esta cualidad homogénea, de forma análoga a lo precisado para los *plurales por default*.

4.5.2.2 Sobre las formas plurales determinadas

Dentro de los corpora, otra estructura de alta frecuencia atañe a las frases constituidas por un *determinante* y un *sustantivo*, ambos en plural.

Empero, se repiten patrones en cuanto a las dinámicas comunicativas de las que forma parte el plural y en cuanto a la conceptualización que se tiene de estos; es decir, formas aprendidas en plural por default, objetos dobles, y elementos contables por masas. En este sentido, se conserva la noción donde los elementos pluralizados se perfilan como masas homogéneas, sin importar el tipo de determinante que presenten.

38. (2;00,29)

ABO: ¿yo? te estoy viendo, ¿y tú que haces?

NAT: chacando **unos tates** (sacando unos trastes)

ABO: ¿para qué los sacaste?, ¿qué ibas a hacer con *los trastes*?

39. (2;11,29)

OBS: ¿Qué está haciendo mi abuelita?

ELI: Etá lavano lo, **los tratres**. (está lavando los trastes)

NAT y ELI producen el mismo sustantivo con plural por default, tanto con un determinante definido, como con un indefinido frente a la pregunta del OBS; no obstante, en ambos ejemplos *trastes* alude a una masa homogénea. Además, el sustantivo en cuestión no

aparece en singular dentro de los corpora, por lo que se refuerza la no individuación de los elementos que conforman el conjunto plural.

40. (2;06,29)

OBS: Están nadando, para qué las empujas

MAT: Súbete, ánale (ándale; a las tortugas)

OBS: bájate

MAT: se boja **las escaleras**. Ánale (ándale)

Esto igualmente ocurre con el ejemplo de MAT; *escaleras* se caracteriza por ser emitido en plural, por lo que su conceptualización no tiende a basarse en la serie de escalones que las conforman, sino por la función que en conjunto realizan.

41. (2;02,25)

MAT: lava **las manos**

MAM: ¿*las manos*? Al lavadero

MAT: **nas manos** (las manos)

42. (2;01,27)

PAP: ajá, oye, mira, ¿y ya viste a la señora?, ¿qué trae en los ojos?

NAT: e **los lentes**

Los objetos dobles, en los ejemplos 41 y 42 de MAT y NAT, refieren a entidades pareadas que se conceptualizan de facto como funcionalmente homogéneas (Farrell, 2000), por lo que la presencia de un determinante, no parece modificar la noción de estar conformadas por entidades indiferenciadas. Ambas emisiones están enmarcadas en un contexto interrogativo; en el caso de MAT, él lleva a cabo una producción declarativa que su interlocutor reitera de modo interrogativo para solicitar la confirmación del infante. En cuanto a NAT, se trata del esquema que se ha observado constantemente en los corpora: el niño es interpelado por el adulto por medio de una palabra Q y la respuesta es un elemento flexionado en plural.

43. (2;01,27)

ACT: Se oye el ladrido de un perro proveniente de la calle.

NAT: ¡Ehh!, ¿qué ecucha? (¿qué se escucha?)

PAP: escucha bien

NAT: ecucha (escucha) bien, **unos perros**

44. (2;08,25)

OBS: Vamos a desayunar, ándale y luego venimos a jugar

ELI: Sí. Vamo a toma tafecito con **los niños**. (Risa) (Vamos a tomar cafecito con los niños)

En cuanto los ejemplos de 43 y 44, se exhiben dos sustantivos típicamente contables, siendo conceptualizados como masas no particulares; se aprecia que dicho empleo puede derivar de lo siguiente:

- ≈ En el caso de NAT, se trata de una instancia donde el conjunto no se conoce y sólo se percibe a partir del rasgo que agrupa a sus miembros (un sonido).
- ≈ Para ELI, usos y frases que derivan de circunstancias ritualizadas, donde las cualidades individuales de los integrantes del conjunto *los niños*, no son relevantes para la circunstancia comunicativa, ni para la realización de la actividad mencionada.

4.5.2.3 Uso de posesivos

El funcionamiento semántico de las formas plurales emitidas por los infantes en etapas tempranas conserva una serie de rasgos, sin importar la presencia de determinantes definidos o indefinidos. En el caso de las marcas de posesión, los ejemplos permiten suponer que los plurales se ven modificados, únicamente, en tanto la forma en que se relacionan con los participantes del contexto comunicativo; es decir, persiste la tendencia a imponer un perfil de masa homogénea, y pueden identificarse usos con objetos dobles y plurales contables por masas no particulares, acompañados por posesivos de primera, segunda y tercera personas.

45. (2;06,29)

MAT: ¿qué es eso?

OBS: un mueble

MAT: un moble. ¿Qué es eso?

OBS: carrito (el carrito eléctrico)

MAT: **mis cados** (mis carros)

En 45, MAT emplea una marca de posesión en primera persona, cuando se le interroga sobre una serie de objetos presentes en la interacción; esta operación, en cuanto al uso de posesivos, refleja la intención del niño por insertar tales objetos dentro de su dominio más cercano.

46. (2;11,29)

OBS: Mmmm, ¿dónde están?

ACT: ELI toma una canasta y la pone en el piso, y saca unos zapatos blancos de una caja.

ELI: ¿Tede **tus zapatos**? (¿Quieres tus zapatos?)

OBS: Sí.

El uso de la segunda, conlleva la inclusión del dominio de algún otro participante presente en la interacción; en este caso, el punto de referencia del objeto doble *zapatos*, es el cuerpo del interlocutor de ELI.

47. (2;11,09)

OBS: ¿qué es?

ACT: el niño tiene una envoltura de regalo en sus manos

MAT: Santa Claus, Santa Claus, con **sus legalos** (regalos)

La tercera persona se emplea para alguna entidad ausente en la circunstancia comunicativa. En el ejemplo, MAT responde a la pregunta de OBS describiendo las características de una imagen; en ésta, atribuye la posesión de la masa indiferenciada *regalos* al nombre propio *Santa Claus*.

4.5.2.4 La especificidad de los adjetivos y la cuantificación

Ahora bien, como se expone en la Tabla 24, los *adjetivos escuetos* también son frecuentes en el intervalo de edad elegido; típicamente, éstos se encuentran regidos por un sustantivo presente o activo en el intercambio comunicativo (Thompson, 1989). Es por ello, que se manifiestan pluralizados, ya que el sustantivo de base se encuentra en plural.

No obstante, los datos recopilados en el corpora evidencian que los infantes aún tienen problemas para reconocer lo que esta categoría implica en correspondencia con los referentes.

48. (2;01,24)

NAT: sí

ABO: ¿cómo se llaman?

NAT: **chiquitos**

ABO: pero dinosayitos se llaman

NAT (48) responde a una pregunta realizada por su abuelo; en ésta, puede observarse que aún no comprende por completo en lo que consiste la modificación adjetival, puesto que la pregunta que idealmente habría de ser contestada con un sustantivo, recibe el empleo poco adecuado del adjetivo *chiquitos*. Esto, en términos morfosintácticos, pueda quizá deberse a que distribucionalmente los adjetivos escuetos y los sustantivos escuetos son formalmente similares. Por lo que es posible que el niño no sólo los inserte en el mismo paradigma flexivo por su similitud morfológica, sino también que los incluya en un mismo grupo de comportamiento semántico (Álvarez López, 2004).

49. (3;00,23)

OBS: Haz muchas torres. Grandotas.

ELI: **Potititas**.

OBS: ¿Qué?

ELI: **Potititas** (poquititas)

OBS: ¿Poquititas?

Del mismo modo, en el ejemplo de ELI se observa un traslape entre las escalas de las que pueden formar parte los adjetivos y el empleo de cuantificadores; el infante parece confundir el sentido de magnitud expresado por el adjetivo *grande*, con la noción derivada de la cuantificación absoluta: grande>mucho, pequeño>poco. Al errar en su empleo, los adjetivos de uso temprano muestran poca especificidad. Esto concurre con el alto uso de cuantificadores universales que refuerzan la conceptualización de los plurales como masas no particulares.

50. (2;04,05)

OBS: ¿me prestas el éste?, ¿naranja?

MAT: no, quiedo **toros** (quiero todos)

OBS: ¿quieres *todos*?

51. (1;11,24)

NAT: **muchos coíos** hay

MAM: ¿*muchos cocodrilos*?

OBS: ¿dónde hay *cocodrilos*?

NAT: ahí

MAM: córranle, porque si no se la comen

Así, los *cuantificadores universales* no requieren del conocimiento o precisión de rasgos individuales sobre los miembros del grupo al que cuantifican; por el contrario, el plural se observa como una masa homogénea, que puede cuantificarse de forma absoluta.

§

Tras el estudio de la TOMA 2, puede precisarse que el comportamiento semántico en las estructuras se mantiene; la pluralización es utilizada por los infantes para categorizar los elementos del entorno y ésta se vincula con la noción de conjunto que prima sobre la individualización de las entidades que constituyen cada forma agrupación. A este respecto, la noción de plurales de elementos contables por masas no particulares, se ve reforzado por el uso de *cuantificadores universales* y por la falta de especificidad en los *adjetivos*.

Aunado a esto, las estructuras plurales suelen aparecer en las mismas dinámicas de la TOMA 1: cuando los infantes son interpelados por medio de preguntas, con pluralizaciones meramente interjectivas, con emisiones ostensivas –en el caso de que los referentes se encuentren presentes durante la producción– y, finalmente, con plurales por default ligados necesariamente a la realización de actividades cotidianas para los infantes.

§

Puesto que la TOMA 2 se integra por datos de los tres corpora longitudinales, a diferencia de las TOMAS 1 y 3, es que resulta posible preguntarse qué ocurre con las formas flexionadas en singular en las estructuras nominales que comparten los tres infantes. Es decir, si los ítems léxicos identificados con un comportamiento semántico particular al ser pluralizados, cuentan con su contraparte en singular; además, si esto responde a otro tipo de contextos de emisión.

Es por ello, que a continuación se muestran algunos ejemplos de las palabras que fueron producidas por los niños en plural y su parte respectiva, de haberla, en singular; esto, de acuerdo con las estructuras establecidas previamente.

4.5.3 La distinción contextual de las formas singulares: TOMA 2

De acuerdo con las emisiones documentadas en los corpora longitudinales, el comportamiento semántico de las estructuras nominales flexionadas en plural responde a las siguientes conceptualizaciones:

- ≈ Plural por default: corresponde a aquellas formas que se emplean mayormente en plural y que, en ciertos casos, no cuentan con su contraparte en singular. En este sentido, se trata de conjuntos plurales donde no se presta atención a las características individuales de los diferentes miembros que integran el grupo, sino que se destaca la función que realizan en unión, o bien, la acción a la que aluden: p.ej. *escondidillas, carreras* (ejemplos 34, 35).
- ≈ Plural de objetos dobles: refiere a entidades que se conforman por dos elementos funcionalmente simétricos; éstos, como los plurales por default, también se entienden a manera de conjunto, donde la individualidad de las partes no es tan relevante como la función que, en unión, llevan a cabo ambos elementos: p.ej. *lentes, orejas, tus zapatos* (ejemplos 28, 37, 46).
- ≈ Plural contable por masa no particular: alude a aquellos nominales que, típicamente, se identifican como contables y heterogéneos -en términos semánticos- pero cuyo uso representa una conceptualización semejante a la de los nominales de masa (no contables); es decir, se sabe que el conjunto plural está formado por diferentes entidades, pero no se requiere de la distinción de las características individuales de cada uno de los miembros del conjunto. De manera que se identifican como un grupo homogéneo: p.ej. *juguetes, unos perros, galletas* (ejemplos 29, 33, 43).

Es por ello, que se llevó a cabo la búsqueda de algunas de aquellas producciones con flexión nominal de plural, en sus contrapartes en singular. Esto para esclarecer si su empleo en singular responde a otro tipo de particularidades contextuales. A saber, dicha indagatoria sólo es efectuada en el intervalo temporal TOMA 2 (2;00 a 3;01) y en las estructuras nominales que los tres infantes comparten (Tabla 25, presentada en apartados previos).

Tabla 25. *Estructuras frecuentes con flexión nominal de plural, TOMA 2*

| Tipo de estructura | NAT (2;00,22-2;02,13) | ELI (2;03,00-3;01,28) | MAT (2;02,24-2;11,09) |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Sustantivo escueto | 41 | 126 | 21 |
| Determinante + sustantivo | 44 | 83 | 16 |
| Posesivo + sustantivo | 18 | 20 | 9 |
| Cuantificador | 6 | 9 | 3 |
| Adjetivo | 22 | 9 | 0 |

4.5.3.1 Plurales contables por masas: sustantivos escuetos

En el caso de las formas flexionadas en plural, la estructura más frecuente corresponde a los *sustantivos escuetos*, como fue expuesto en el apartado 4.5.2.1. De acuerdo con los ejemplos, se precisa que los usos de tal estructura pueden estar ligados a hechos previos o actividades cotidianas para los infantes; así, se propone que dicho empleo cuenta con matices más expresivos que morfológicos. Se ofrecen los datos de los ejemplos 29 a 33: *galletas, caballos, pajaritos, juguetes, chocolates*.

≈ *Juguetes*: este ítem léxico, tras el estudio de la TOMA 2 de los corpora, no aparece flexionado en singular en las emisiones infantiles; únicamente se registran algunos usos en el habla adulta. Empero, en tales instancias, se refiere a objetos concretos, o bien, se indica que se habla de un elemento único, por lo que están acompañados de artículos o adjetivos demostrativos:

52. (2;09,24)

PAP: Sí, pero ¿cómo se llama **este juguete**?

ACT: (ELI observa la tarjeta).

ELI: ¿Qué?

PAP: ¿Cómo se llama?

53. (2;01,25)

NAT: papá ¿qué es esto? (esto), un comecial

PAP: es un niño, con **el juguete** que te regalaron, con **el juguete** que tienes allá arriba que ya descompusiste.

Quizá el empleo de dicha palabra, predominantemente en plural, corresponda a que, si bien refiere a un conjunto de objetos muy diversos, éstos se encuentran implicados en el acto de jugar. Esto en los datos infantiles, y de forma coincidente en el uso adulto, evidencia que en las instancias de aparición del sustantivo *juguetes* es más relevante la noción de conjunto.

≈ *Galletas*: en los corpora de MAT y NAT, no se encontró la forma singular de este sustantivo; en todos los casos, tanto de habla infantil como adulta, aparece flexionado en plural. Para ELI, se identificaron dos ejemplos en singular, pero éstos corresponden al discurso de un interlocutor adulto (PAP).

54. (2;09,24)

PAP: En la escuela se los hacen con... muelen **la galleta** y les hacen una especie de plastilina, masa... de color, muelen **la galleta** salada.

En 54 se observa que el uso paterno de la forma singular, en todo caso, refiere a un elemento genérico, y no a una entidad individual y específica.

≈ *Chocolates*³⁰: ELI utiliza en diferentes ocasiones (26) la forma singular de este ítem; empero, como parte de la interacción con un adulto y la primera emisión es realizada por dicho interlocutor. ELI retoma el sustantivo como tópico de la circunstancia comunicativa y éste se sostiene por varios turnos conversacionales.

55. (2;06,24)

OBS: Éste es de fresa ... éste es pastel de piña, y éste es **de chocolate**, el de usted ¿de qué es su pastel?

ELI: **Totolate**.

OBS: De chocolate ... ¡está buenísimo!, y jugo, jugo.

En el corpus de NAT, este sustantivo aparece en una canción que forma parte de las interacciones cotidianas entre la niña y su madre, por lo que surge de manera frecuente. La única instancia de uso donde se registra el singular, fuera de la dinámica de canto, exhibe inicialmente la forma plural; en ésta, la niña hace

³⁰ El corpus MAT no cuenta con la presencia de este ítem léxico ni en singular.

metátesis entre las sílabas de la palabra (*cocholate* por *chocolate*), por lo que su padre corrige la emisión y, asimismo, emplea la forma singular. Con ello, se establecen una serie de turnos entre las producciones infantiles y adultas donde la niña intenta modelar su emisión, de acuerdo con la rectificación paterna.

56. (2;00,27)

NAT: **cocholates** y

PAP: ¿cocholate?

NAT: sí

PAP: ¿o chocolate?

NAT: chocolate

≈ *Caballos*: esta palabra, tanto en el corpus de MAT como en el de ELI, se emplea únicamente flexionada en plural; mientras que en el caso de NAT, la forma singular aparece en dos contextos: durante la interacción con un libro y con uno de sus juguetes predilectos, en dinámicas como la hora del baño.

En el primer caso, cada emisión de NAT está guiada por las imágenes de las páginas de un cuento con el que se encuentra familiarizada; además, se trata de un objeto único. Sin embargo, también es probable que la emisión en singular (ejemplo 57) de NAT corresponda a la de un **tipo semántico**, es decir, que la palabra haga alusión a un rango de referentes potenciales sin aludir necesariamente a un objeto en concreto. Langacker menciona al respecto de los tipos (2008: 264): “each represents a generalization whereby certain conceived entities are judged equivalent in some respect [...] a given type usually corresponds to an open-ended set of actual or imagined instances”. Dicha precisión igualmente dependerá del elemento léxico y de los factores contextuales ligados a la emisión.

En el segundo, utiliza la palabra *caballo* para designar a uno de los juguetes con los que se baña cotidianamente; por lo que puede precisarse que se trata de un elemento lo suficientemente conocido por la niña para identificarlo de manera individual, en relación con una circunstancia particular.

57. (2;01,04)

PAP: un puerco y un elefante mira, a ver ¿qué animalitos hay aquí? ¿qué animales?

¿qué es éste?

NAT: **caballo**

58. (2;02,28)

ACT: PAP exprime la esponja esta vez sobre Natalia

NAT: ¡ay! ¡ay, no! en ete (éste)

PAP: ¿él cómo se llama?

NAT: **caballo**

≈ *Pajaritos/pájaros*³¹: las instancias de uso de la forma singular *pájaro*, para los corpora de NAT y ELI, derivan mayormente de interacciones con libros; lo cual, como se observó en el ejemplo 57, condiciona la naturaleza de la emisión, puesto que el contexto está restringido a las imágenes del objeto con el cual el infante se relaciona; o bien, podría hacer alusión a un tipo semántico y no a un referente en específico. Además, las producciones tienden a estar moduladas por la intervención de los interlocutores adultos, a partir de preguntas que interpelan al infante para que ofrezca una respuesta:

59. (2;04,08)

ACT: El padre da vuelta a la hoja.

ELI: **Patato** (pájaro).

PAP: ¿y de qué color es el pájaro?

ELI: ¿Eh?

PAP: ¿de qué color es el pájaro.

60. (2;01,04)

ABA: ¿éste cómo se llama?, a ver, dime ¿cómo se llama ésta?

NAT: **pájaro**

ABA: no, ésta

PAP: dile “enséñame al derecho”

En 60 la participación del padre, de manera paralela al intercambio entre NAT y su abuela, hace posible discernir que el libro con el cual interactúa el infante, al momento de la emisión, es familiar para ella; por lo cual está acostumbrada a

³¹ El corpus MAT no cuenta con la presencia de este ítem léxico en singular ni en plural.

responder a los nombres de los objetos cuando se le dan indicaciones particulares como “enséñame al derecho”. Previo a dicha intervención, NAT parece evocar palabras que ella sabe que están vinculadas a la circunstancia que implica al libro.

Finalmente, otro contexto altamente específico, para el corpus ELI es similar a lo que se muestra en 58 con NAT; así como NAT identifica a su juguete con la palabra *caballo*, ELI tiene un pájaro de mascota, por lo que su uso de la forma singular corresponde a un elemento particular de su entorno.

61. (3;00,23)

ELI: Lo tedo mucho

OBS: ¿Lo quieres mucho?

ELI: ¡Ay!, **el pájado** (el pájaro)

OBS: ¿Qué va hacer el pájaro?

4.5.3.1.1 Plural por default en singular

Al respecto de los usos semánticos que se han denominado *plural por default*, los corpora ofrecen ejemplos como los de 38, 40 y 34, los cuales corresponden a *trastes*, *escaleras* y *carreras*.

≈ *Trastes*: en datos infantiles, no se localizaron ejemplos con la forma singular. Esto puede deberse a que, incluso en emisiones adultas, la flexión elegida mayormente es la plural. En este sentido, la noción de conjunto indiferenciado se refuerza, puesto que no existe un contraste singular, o bien, para ello se emplea otro ítem léxico; p.ej., *plato*.

≈ *Escaleras*: la forma singular únicamente se situó en el corpus de ELI; en este caso, *escalera* refiere a la parte de un objeto concreto, esto es, una resbaladilla con la cual juega la niña cuando asiste a la escuela. Es posible que el hecho de que este elemento se encuentre conformado por diferentes secciones (la resbaladilla) le permita al infante identificar a la escalera como un componente de manera individual.

62. (2;03,00)

OBS: ¿te subes en la resbaladilla?

ELI: mhn...por **la escalera**

OBS: y luego a resbalarse

Además, en 62 la emisión de ELI alude a un objeto concreto y bien identificado por ella como integrador de su entorno. Por lo cual la forma singular corresponde a una entidad específica.

≈ *Carreras*: el singular de esta palabra únicamente se encontró en datos de habla adulta y estaban vinculados con otro tipo de contextos; como se precisó en la explicación del dato plural, su uso está ligado a una circunstancia de juego y a una dinámica cotidiana. Mientras que la forma singular, o bien alude a una expresión modal “hacer las cosas a la carrera”, o se emplea para seleccionar un elemento específico “ya empecé la carrera”.

4.5.3.1.2 Objetos dobles en singular

Los objetos dobles en los datos infantiles corresponden a ítems como *calcetines*, *lentes*, *zapatos* (ejemplos, 36, 37-42 y 46). Como se precisó, éstos se caracterizan al integrarse por dos elementos funcionalmente simétricos; de manera que se conceptualizan como un conjunto indivisible.

Así, en la búsqueda de dichas palabras en su forma singular, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

≈ *Lentes*: así como en habla adulta el uso del singular de *lentes* está vinculado con lenguaje de corte disímil al meramente conversacional – “lente de la cámara”, “la lente del microscopio” –, en producciones infantiles no se localizó ninguna aparición de la flexión en singular.

De manera complementaria, puede analizarse el comportamiento del ítem léxico que corresponde a la parte del cuerpo con que está ligado *lentes*; esto es, el objeto doble *ojos*, en su forma singular *ojo*. Ambas flexiones se localizan en el habla infantil temprana; empero, el corpus evidencia que el uso singular está restringido a contextos específicos.

63. (3;00,23)

ELI: Ah, le pitó su, **su ojo** (ELI se toca un ojo).

OBS: ¿Le picó su ojo?

ELI: Sí.

OBS: Con agua, con el jabón se picó el ojo, se lo lastimó

64. (2;02,28)

PAP. órale, órale pollo, ¿los dos?, ¿los dos en el caballo?, se me hace.

NAT. sí le hace. Ay, le pearon (pegaron) en **el ojo**

PAP. ay no, cuidado.

En ambos casos, hay una serie de interrogaciones que pretenden mantener la conversación en cuanto a la circunstancia descrita inicialmente por el infante. En dicha circunstancia, se identifica a un elemento que forma parte de un conjunto doble. Éste resultó afectado por la realización de alguna acción o condición. Es así que el contexto permite que la dualidad se separe para identificar de manera concreta al único elemento del par que fue perjudicado.

≈ *Zapatos*: ELI emplea solamente la forma plural de esta palabra; mientras que en MAT y NAT se observa que la separación del conjunto integrado por ambos elementos, está restringido a contextos bien delimitados y en los que sólo uno de los miembros se ve involucrado.

65. (2;06,29)

ABA: está dormido, hijo

OBS: está dormido

MAT: ¿mido? Ay, **mi zapato**

ACT: MAT intenta bajar de la silla en la que se encontraba sentado y se queda atorada una de sus piernas.

66. (2;01,09)

NAT: se me cayó, se me cayó, papá, se me cayó

PAP: si vi, si vi

NAT: y se me cayó **e (el) zapato**

Tanto en 65 como en 66 puede identificarse que el uso singular de la forma zapato implica a sólo uno de los elementos. En el dato del corpus de MAT, 66, también se

precisa que estos objetos tienden también a vincularse con partes del cuerpo que están igualmente pareadas, como lo son *las piernas*; de manera que, al quedarse atorada una de ellas, asimismo uno de *los zapatos* que conforman el par. En 66, la unidad se divide, puesto que accidentalmente NAT pierde uno de sus zapatos.

Así, los usos infantiles esclarecen por qué la conceptualización de los objetos dobles, en sus instancias de aparición más típicas, los considera como elementos indivisibles y homogéneos; mientras que la identificación de cada uno de los miembros de la dualidad está restringida a este tipo de circunstancias.

≈ *Calcetines*: en los corpora de MAT y ELI sólo se descubre este ítem en plural, por lo que la conceptualización de conjunto es predominante; el uso en singular encontrado en el corpus de NAT cuenta con características similares a lo que ocurre con *ojo* o *zapato*; los objetos dobles se separan cuando sólo uno de los elementos de la unidad está implicada en cierto fenómeno.

67. (2;02,01)

NAT. ¿me quitas mis zapatos?

PAP. Uy, a ver. ven para quitártelos.

ACT: PAP retira los zapatos y uno de los calcetines de NAT

NAT. el oto (otro), **el calcetín**, el cacetín (calcetín)

En un sentido similar al de *zapato*, la forma singular *calcetín* aparece en el contexto de 67, puesto que NAT solicita a PAP que lo retire al igual que su par.

En el caso de los objetos dobles, las producciones infantiles hacen posible identificar que los usos singulares están restringidos mayormente, a diferencia de los plurales; en este sentido, es igualmente posible que en términos cognitivos la elección de la referencia plural sea más simple para los niños cuando desean aludir a entidades indiferenciadas más que específicas.

§

Como pudo observarse en este breve apartado –cuyo énfasis se encontró en las formas singulares de algunos de los ítems documentados en plural– el empleo de los elementos

nominales flexionados en singular parece estar condicionado por contextos y circunstancias particulares, de acuerdo con el entorno de cada infante. No obstante, resulta fundamental precisar que para los tres corpora, las precisiones contextuales que devienen en la emergencia de los singulares, son contraparte de lo descrito en los plurales:

- ≈ Mientras que los singulares muestran un alto grado de especificidad y vínculo de cada palabra con referentes físicos familiares para los niños, los plurales se encargan de categorizar en un conjunto homogéneo a grupos de entidades; esto, sin distinguir o precisar los rasgos de cada miembro.

4.5.4 Análisis de producciones infantiles TOMA 3

La TOMA 3 únicamente cuenta con los datos del corpus longitudinal ELI (3;02,26 a 4;02,10), puesto que la recopilación de datos, en este caso, se extendió hasta los 4 años de edad. Para establecer continuidad entre los hallazgos de las TOMAS 1 y 2, se realizará el examen de las mismas estructuras (Tabla 26):

Tabla 26. *Producciones más frecuentes TOMA 3. Corpus longitudinal ELI.*

| Estructura nominal | Número de incidencias |
|---------------------------|-----------------------|
| Determinante + sustantivo | 133 |
| Sustantivo escueto | 132 |
| Adjetivo escueto | 42 |
| Posesivo + sustantivo | 38 |
| Cuantificador | 18 |

4.5.4.1 Sustantivos escuetos

Aunque las formas con plural por default y los objetos dobles se encuentran presentes en este grupo, del mismo modo que en tomas anteriores, la conceptualización del plural ya no se cimienta en una visión única de masa no particular, constituida por elementos no diferenciables. Por el contrario, se registran otras instancias declarativas donde ELI hace alusión a pluralizaciones genéricas, donde inserta el conocimiento particularizado que ha adquirido del mundo.

68. (3;06,18)

ELI: azul

OBS: ¿azul?
 ELI: sí
 OBS: y qué, ¿qué tiene el mar?
 ELI: pues **peces**

69. (3;11,17)

OBS: oye, ¿ELI vas a ir al cine?
 ELI: no, voy a, yo ya no voy a ir a la feria
 PAP: a la feria, y ¿qué más hay en la feria?
 ELI: **elefantes**
 PAP: pero ¿qué es? ¿cómo se llama?... donde hay elefantes...
 ELI: hay **leones**, hay **tigres** (tigres)...
 PAP: pero, ¿cómo se llama ese lugar?
 ELI: el, el circo...

Estos ejemplos se diferencian de usos previos en ELI, puesto que los sustantivos tienen un claro anclaje con contextos que derivan de circunstancias cotidianas o que, en todo caso, han alcanzado un nivel mucho más alto de convencionalización dentro del imaginario infantil. Aunque continúan formando parte del esquema de pregunta-respuesta como en las tomas anteriores, se observa cómo los usos del plural comienzan a representar instancias más universales y no a grupos de entidades indiferenciadas.

4.5.4.2 Determinante + sustantivo

Contrario a lo registrado para la TOMA 2, donde el empleo de la referencia definida o indefinida no parecía tener impacto alguno sobre los sustantivos a los que acompañaba, en esta TOMA, ELI hace uso de ellos para precisar si se trata de instancias plenamente conocidas, o bien que son nuevas o no están debidamente determinadas para ser acompañadas por un artículo definido.

70. (3;04,27)

OBS: Es un perro mal educado ... hay que enseñarlo que no muerda
 ELI: No, pero el mío no, no muerde a la gente, nada más mordió...
 OBS: ¿A quién?
 ELI: A **unas personas** que estaban llorando.

En 70, el uso de ELI permite observar que se trata de referentes que no son conocidos por todos los participantes dentro del intercambio; por lo que, en ese caso, opta por utilizar un

artículo indefinido. En 71, por el contrario, hay tanto emisiones definidas como indefinidas; empero, en las definidas, se alude a personajes que forman parte de un conocimiento, tanto lingüístico como cultural, más general. Además, en los ejemplos la participación infantil se perfila como la narración de un evento previo, o la descripción de los elementos que son el tópico de la conversación. Es decir, el plural comienza a formar parte de otro tipo de dinámicas comunicativas, no sólo dentro del esquema de preguntas o con el fin de nombrar un objeto.

71. (3;06,18)

OBS: oye, pero no me has dicho que quieres al niño dios de los reyes magos

ELI: ah, pues **los reyes magos**, fíjate que tenía su bigote uno

OBS: ¿bigote?, pero ¿qué le vas a pedir a los reyes magos?

ELI: pues **unas barbies, unos bebes**.

4.5.4.3 Adjetivo escueto

A diferencia de las tomas anteriores, donde se mostraba que los infantes aún se encontraban en proceso de comprender la modificación adjetiva, en la TOMA 3 es notorio que el inventario de adjetivos ha aumentado y su aplicación es realizada con el fin primario de estas formas: particularizar los rasgos y, por ende, a las entidades.

72. (3;04,27)

OBS: Tu osita también está muy fea.

ELI: No, está bonita. Los tuyos están **feos**, los míos están **bonitos**.

OBS: Los míos están grandes.

ELI: No, los míos están **grandes** y los tuyos están **chiquititos**.

OBS: Los míos están blancos.

ELI: Los míos están **de colores...** míralos, todos **de colores**.

Este ejemplo resulta esclarecedor, puesto que ELI muestra su dominio sobre la categoría y las escalas de las que pueden formar parte los adjetivos. Se precisa, en su interacción con el observador, que conoce el uso de los adjetivos y el tipo de predicación que puede realizarse con ellos, al respecto de los sustantivos que acompañan.

4.5.4.4 Posesivo + sustantivo

El uso de posesivos implica el mismo tipo de modificación que en la TOMA 3; ELI los emplea para incluir ciertos objetos en el dominio de diferentes interlocutores o participantes al momento de la emisión.

73. (4;00,00)

PAP: ¿qué le falta?

ELI: este ... su cola de sirena, **sus brazos**

PAP: ajá ¿y qué más?

ELI: y ya

Incluso puede vincular el uso de *posesivos + sustantivos* con circunstancias previas específicas, como se exhibe en 74. Los elementos poseídos son de conocimiento cotidiano para ELI, lo que le permite realizar dicha emisión, al respecto de la pregunta efectuada por el interlocutor.

74. (3;11,17)

PAP: ¿quién te enseñó esa canción?

ELI: este ...**mis amigos**

PAP: ah, ¿tus amigos?

4.5.4.5 Cuantificador

Aunque el tipo de cuantificación que ELI utiliza en esta toma es de la misma naturaleza que en la toma anterior –*cuantificación fuerte o universal*– ésta coexiste con el uso de los adjetivos que, como se ha mostrado, ya está debidamente anclado con las entidades de su entorno cotidiano.

75. (4;00,00)

PAP: no, deja a la mamá que haga el quehacer

ELI: no, **todos, todos** vamos a jugar de a de veras

PAP: vente, vente, vamos a jugar acá, ¿a qué vamos a jugar?

Aunque el perfil que imponen los cuantificadores es el mismo que en la TOMA 2, ya no parece haber traslapes entre esta categoría y la adjetival.

§

El comportamiento identificado para ELI en la TOMA 3 permite atisbar que la categoría de número gramatical, en específico su valor plural, también depende de la adecuada

consolidación de otros elementos léxicos. Tal es el caso de los adjetivos, o bien, el uso de los artículos definidos e indefinidos en contextos que requieren de dicho contraste.

Una última cuestión, observada en el corpus de ELI, es la emergencia de los numerales fuera de secuencias de conteo modeladas por los padres; ELI (76) emplea dichas formas para contabilizar y establecer una relación entre objetos y/o acciones de un conjunto plural y los valores de una secuencia numérica espontánea.

76. (3;04,00)

ELI: **Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis... uno.**

ACT: ELI mueve las piernas.

ELI: **Dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve.**

Empero, para comprobar que ELI en este intervalo de edad comprende a cabalidad los principios de cardinalidad, se requeriría de un mayor número de datos e instancias de uso.

4.6 Discusión general: producciones infantiles

Tras el análisis realizado a las numerosas producciones infantiles con flexión nominal de plural, provenientes de los corpora longitudinales, es necesario discutir y asentar una serie de hallazgos que pueden ofrecer mayor luz al respecto de la consolidación de la categoría de número gramatical y, en específico, del plural.

En primera instancia, la mirada cualitativa e individual de los tres corpus mostró que la diversidad de estructuras que los infantes emplean para manifestar pluralidad, desde etapas tempranas, es mucho más numerosa que las que usualmente se reportan en los antecedentes (véase ANEXO), o bien, que no han sido localizadas, por la naturaleza experimental de las investigaciones (Arias-Trejo, Abreu-Mendoza, et al., 2014; Lleó, 2006; Marrero & Aguirre, 2003). Igualmente, se dio cuenta de la importancia del estudio de las repeticiones infantiles, como parte de los mecanismos que hacen posible al infante adquirir una nueva categoría gramatical; lo cual no ha sido analizado en ningún estudio en español en lo que concierne a la flexión nominal de plural.

En los corpora, el plural no se expresa únicamente en términos de sustantivos escuetos, y sustantivos acompañados por algún artículo, sino que también desde edades tempranas los

niños comienzan a incluir en su inventario frases prepositivas para aludir a entidades de su entorno, precisan diferentes tipos de posesión en referencia a los interlocutores presentes en la interacción e, igualmente, prescinden de la mención explícita de los sustantivos y acuden a otras estrategias para referir a elementos mencionados en turnos conversacionales previos o a objetos que son conocidos por los participantes del intercambio.

Asimismo, la variabilidad en tanto estructuras nominales y frecuencias de uso, que fue constatada por las pruebas cuantitativas aplicadas al respecto de las tres muestras, pueden derivarse de los distintos parámetros de recopilación de datos en cada caso y por las particularidades intrínsecas a cada infante observado. Se recalca, a este respecto, que esto lejos de presentar una desventaja para el presente estudio, conformó un crisol de conocimiento mucho más diverso en lo que respecta a la adquisición del plural nominal.

Esto se constata claramente si se recuerda que la primera parte de la historia de adquisición de la flexión nominal de plural fue narrada por los datos de NAT, muestra mucho más densa en el intervalo de edad más temprano.

Al centro de dicho relato, se localizó el fenómeno manifiesto en los tres infantes donde, a pesar de sus disimilitudes, coincidieron en un aspecto relevante para la adquisición del plural: esto es, su conceptualización: mientras que las formas plurales aluden a conjuntos integrados por elementos homogéneos –ligados ya sea en términos funcionales o por circunstancias contextuales– el uso en singular de tales ítems corresponde a instancias de uso mucho más restringidas, donde se refiere necesariamente a un tipo semántico, sin un referente concreto, o bien, a un elemento único, bien delimitado y conocido por el infante.

Por lo que en términos cognitivos la díada singular-plural, en etapas tempranas, integra la categorización del universo infantil: SINGULAR tipo semántico o entidad conocida por el niño; PLURAL conjunto de objetos o entidades, cuya característica esencial es la de formar un grupo homogéneo.

Del mismo modo, por medio de los datos de NAT, ELI y MAT, en unión, comenzó a atisbarse que hay otros factores igualmente involucrados en el desarrollo lingüístico del plural –la comprensión de los adjetivos, la consolidación de la referencia definida e indefinida, el

aprendizaje de los números-. Esto, en relación con el plural prototípico, aquel que de acuerdo con la Gramática Cognitiva (Langacker, 2008) es propio de los elementos contables.

Y, finalmente, el corpus de ELI cierra el relato en tanto las producciones infantiles; el estudio de la TOMA 3 confirmó la necesidad de otros elementos gramaticales para el aprendizaje del número y, del mismo modo, ofreció un vistazo al sistema lingüístico de una niña, con bases ya más sólidas y valores semánticos más concretos.

Así, la variabilidad interna no representó un problema para el análisis de la presente investigación. Con esto, se confirma que es también recomendable la inclusión de muestras de distinta naturaleza para el estudio de un fenómeno particular, como fue planteado por Tomasello & Stahl, (2004), así como por Rowland y colaboradores (2008).

§

En cuanto al sesgo que las muestras de ELI y MAT manifestaron, pueden aducirse algunos atenuantes. En el caso de ELI, es probable que la denominada TOMA 1 comprenda un periodo aún muy temprano para su caso particular; o quizá también no fue posible recopilar mayores datos, pues el intervalo de documentación era mensual, a diferencia de la recopilación diaria del corpus de NAT.

Para el corpus de MAT, éste exhibió un número mucho menor de estructuras y de producciones totales; incluso cuando fueron contabilizadas globalmente las emisiones espontáneas y repeticiones. Esto, puede estar ligado con la naturaleza de su entorno interlocutivo. Como se precisó, la interacción de MAT es mayormente multipartita, a diferencia de NAT y ELI; igualmente, no se trata de un hijo único al que se le dedica atención de forma constante. El cuidado de MAT está integrado por más personajes, entre éstos, su hermana: ella se plantea como intérprete de los mensajes de su hermano menor, lo que trae consigo que las verbalizaciones de MAT sean mucho menores.

Esto último presupone la necesidad de incluir otro tipo de contextos interaccionales para determinar los aspectos involucrados en el aprendizaje de la lengua (De León Pasquel, 2011); aunque en MAT fueron documentadas pocas producciones, esto no restringe que en etapas posteriores su número de emisiones aumente y sea equiparable al de NAT y ELI.

Además, se ha discutido en las investigaciones sobre adquisición de lengua materna sobre la posible diferencia entre el desempeño de niñas y niños; de acuerdo con los resultados de varios estudios, es común que los niños manifiesten un comportamiento distinto y un aprendizaje ligeramente más lento, en comparación con sus pares femeninos (Arden & Plomin, 2006; Galsworthy et al., 2000; Marschik et al., 2012). Esto no quiere presuponer, de forma alguna, que sean mejores o peores; únicamente hace patente que los patrones de desarrollo son disímiles y que resulta altamente complejo constreñir la multiplicidad de factores vinculados con la adquisición en cada caso particular.

§

La presentación de las distintas producciones de NAT, ELI y MAT permite igualmente discernir que hay una serie de circunstancias comunicativas en las que los plurales emergen con mayor facilidad. En las cortes temporales, fueron identificados los siguientes contextos como aquellos en los que el plural aparece en edades tempranas:

≈**Esquema pregunta-respuesta:** muchas de las pluralizaciones infantiles se encontraban enmarcadas en un esquema interrogativo; es decir, preguntas como *¿qué es?*, *¿cómo se llama?* De forma que estas *palabras Q* facilitan la emergencia de las estructuras con flexión nominal de plural. Como se ha precisado en algunas investigaciones (Espinosa Ochoa, 2011; Rojas Nieto, 1992, 2001), las preguntas representan un nicho esencial para la adquisición de ciertos elementos gramaticales. Lo cual, en el caso de la flexión de plural, no había sido debidamente identificado.

≈**Contextos ostensivos y denominación:** muchas otras emisiones se encontraban fuertemente ancladas con la circunstancia comunicativa, en términos de los referentes presentes en el momento de la enunciación. Los niños empleaban las producciones ostensivas para llamar la atención de sus interlocutores; con lo cual, también tenía lugar la denominación de las entidades en cuestión (Callanan et al., 2014).

≈**Contextos descriptivos:** identificado en la TOMA 3 en los datos de ELI, puede establecerse que también los plurales surgen cuando el infante se da a la tarea de particularizar un elemento o circunstancia al comunicarse con su interlocutor. Esto, sin la necesidad de que los objetos se encuentren presentes al momento de la producción.

≈**Dinámicas de juego:** algunos plurales también se encontraron asociados a situaciones de juego; tal es el caso de los plurales por default *escondidillas* o *carreritas*, o bien situaciones en las que los infantes simulaban hacer compras en el mercado (ejemplo 24), o imitando actividades que usualmente realizan los adultos lavar *los trastes*.

≈**Dinámicas de conteo:** localizado igualmente en la TOMA 3, se observa que los plurales pueden emerger con mayor facilidad como parte de secuencias de conteo. Claro está, se consideran únicamente aquellas contabilizaciones que no son una serie de números memorizados, sino la adecuada aplicación de los numerales en correspondencia uno a uno con un objeto o entidad.

≈**Interacción con libros:** aunque los datos de producción derivados de la interacción con libros fueron analizados de manera individual, dado su contexto de aparición, también ha de indicarse que este tipo de dinámicas rituales facilitan la flexión en plural de diferentes estructuras nominales. Aunque no son en su totalidad espontáneas, las emisiones derivadas de rutinas también forman parte del cúmulo de conocimiento lingüístico, necesario para consolidar una categoría gramatical.

§

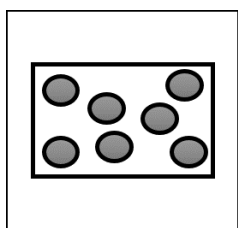
Sobre el comportamiento semántico de las producciones espontáneas infantiles hay más aspectos que destacar. Tradicionalmente, los estudios sobre adquisición plantean que la flexión de número –en su forma singular y plural- se comprende desde los 18 meses de edad, y se produce de manera exitosa a partir de los 36 meses de edad (Arias-Trejo, Abreu-Mendoza, et al., 2014; Arias-Trejo et al., 2016; Arias-Trejo, Cantrell, et al., 2014; Lleó, 2006; Marrero & Aguirre, 2003; Olvera Yabur, 2018); no obstante, el enfoque predominante de tales investigaciones es el del comportamiento morfosintáctico o morfofonológico de las emisiones infantiles con número, donde se deja de lado un aspecto tan fundamental como lo es el significado asociado con dicha flexión morfológica (Corbett, 2004).

Por una parte, los análisis experimentales afirman que el número plural se comprende desde los 18 meses (Arias-Trejo et al., 2016); la base de dicha afirmación es el reconocimiento que muestran los infantes para discernir la diferencia entre dos magnitudes. Esta habilidad, que desde los primeros meses posteriores al nacimiento es patente, es homologada con la presentación de estímulos donde los objetos de los grupos plurales son todos idénticos. Aunque claro está que esta determinación metodológica busca evitar sesgos preferenciales

y otro tipo de variables de difícil control, fallan al representar el plural de dicha manera; esto, a razón de que los referentes que el infante encuentra en su entorno no son siempre idénticos y, por el contrario, se caracterizan por tener asociados una miríada de rasgos esenciales.

En este sentido, los infantes saben que el plural se trata de más de un elemento, pero es igualmente importante qué cualidades consideran más trascendentales y necesarias para constituir un grupo plural. Así, se retorna a la propuesta de Zapf & Smith (2009), el significado de las emisiones infantiles con plural es fundamental para determinar su comprensión de dicha categoría. De acuerdo con los resultados de estas autoras, es más fácil para los niños conceptualizar el plural como un grupo conformado por entidades idénticas; lo que nos indica, no que en el entorno todo aparezca igualado con otros objetos, sino que, en términos de categorización, es más simple para ellos agrupar un conjunto de objetos o entidades cuando estos se conceptualizan como homogéneos y cuando no se presta atención a los rasgos particulares de cada miembro.

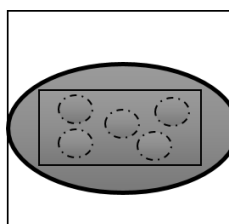
En los datos de la presente investigación, dicha estrategia cognitiva fue registrada desde los primeros datos identificados: en las formas de *sustantivos escuetos*, como se apuntó, se observaba la imposición de un perfil homogéneo: donde elementos que son típicamente contables e individualizables, se presentaban como masas integradas por muchos elementos no particularizados. De forma que, a diferencia de la noción prototípica que se tiene del plural en español, los primeros empleos infantiles exhiben una estrategia de categorización básica en tanto los referentes del entorno:



Plural prototípico

(3;04,27)

OBS: Es un perro mal educado, hay que enseñarlo que no muerda



Plural de masa no particular

(2;00,22)

PAP: bájate, amor (a la niña)

NAT: no

PAP: a ver

ELI: No, pero el mío no, no muerde a la gente, nada más mordió...

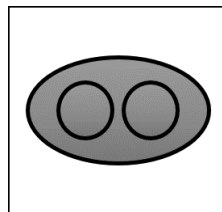
OBS: ¿A quién?

ELI: A **unas personas** que estaban llorando.

NAT: puedo, emm, ¿**juguetes**?

PAP: sí, tú querías las canicas ¿no?, ¿te las paso?

La conceptualización de los infantes también se encuentra influenciada por la presencia de otras formas, donde la pluralización es del tipo de masa no particular, o bien, donde la noción de conjunto prima sobre la identificación individual. Tal es el caso de las formas que se aprenden y emplean en plural de manera preferente y los sustantivos que refieren a objetos dobles. Dado que todas estas formas flexionadas se encuentran en el *input* que reciben los infantes, el perfeccionamiento en el dominio de cada caso, según sus características, es una operación que requiere de mayor experiencia con la lengua y, asimismo, de la consolidación de otros fenómenos gramaticales.



Plural de objetos dobles

(2;01,03)

PAP: ¿qué haces?

NAT: toy quitánome (estoy quitándome...)

PAP: ¿cómo se llama?

NAT: **casetines** (calcetines)

A este respecto, se considera que el aprendizaje de los adjetivos es fundamental para que la conceptualización del plural deje de ser del tipo de **masa no particular**, y pueda corresponder a la noción prototípica. Sin embargo, los datos mostraron que los adjetivos tienden a confundirse con los sustantivos (TOMA 2); esto es esperable si se considera que, en su forma escueta, son muy similares y que, incluso, pueden llegar a ocupar las mismas posiciones distribucionales.

Esto también ha sido discutido por otros autores quienes aclaran que la alta frecuencia de los sustantivos tiende a impedir la aparición y aprendizaje de los adjetivos (Sandhofer & Smith, 2007). En la última toma de los datos de esta investigación se observó cómo conforme

era mayor el número y diversidad de adjetivos en el inventario léxico, menor el traslape que presentaba esta categoría con respecto de los sustantivos y los cuantificadores.

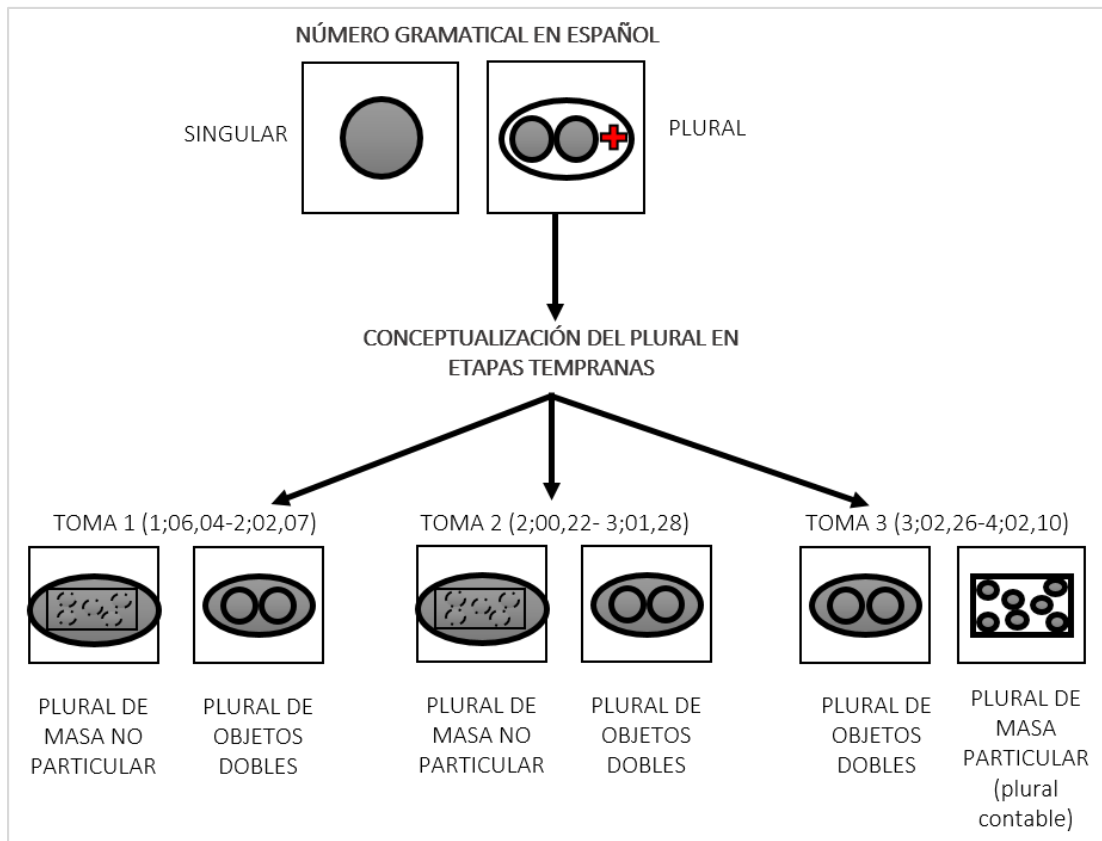
De forma que el aprendizaje certero de los adjetivos, para describir un elemento en tanto sus rasgos particulares, hará posible:

- a) Que éste pueda ser contabilizado.
- b) Y que tal elemento pueda ser incluido dentro de un grupo de objetos, a partir de sus características perceptuales; ya sea por identidad con otros miembros o por alguna similitud.

Aunado a esto, la individuación de los miembros dentro de un conjunto hará posible que puedan ser contabilizados por los infantes; lo que requerirá, igualmente, del uso de los numerales fuera de secuencias de conteo ritualizadas, y de la consolidación del principio de cardinalidad asociado (Le Corre & Carey, 2007).

Por lo que se propone el siguiente esquema en tanto los usos tempranos de la flexión nominal de plural identificados a lo largo del estudio de los corpora longitudinales:

Figura 13. *Conceptualización del plural en etapas tempranas*



V. EL ESPACIO INTERLOCUTIVO COMO FUENTE DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO: LOS DISCURSOS DIRIGIDOS Y NO DIRIGIDOS Y SU RELACIÓN CON LAS PRODUCCIONES INFANTILES

El último apartado de la presente investigación se enfoca en la importancia del espacio interlocutivo como parte del proceso de adquisición de la flexión nominal de plural. A saber, de acuerdo con la *adquisición basada en el uso* (Behrens, 2009; Tomasello, 2009), a la par del análisis de las producciones infantiles, debe indagarse la influencia del *input* y las características particulares del espacio interlocutivo.

Como se describió en el capítulo anterior, y en la METODOLOGÍA de este manuscrito, las muestras que integran este estudio presentan rasgos disímiles en lo que concierne a los interlocutores primarios y la forma en que éstos modifican la interacción con cada infante. Es decir, en algunos casos los intercambios comunicativos se establecen en díadas o tríadas, mientras que otros son multipartitas; lo cual implica un cambio en el rol que el infante adopta en cada contexto de habla. Por ello, es que se buscó determinar la influencia de cada entorno comunicativo en lo que refiere al aprendizaje de la flexión nominal de plural.

De manera que se presentarán, en primera instancia, los rasgos individuales del espacio interlocutivo de cada infante; y, en cada caso, se precisará a los dos interlocutores primarios y el tipo de interacción que tienen con el infante. Aunado a esto, se mostrarán los totales de las emisiones de cada interlocutor, en relación con las producciones espontáneas infantiles.

Finalmente, se considerará la naturaleza del discurso de los interlocutores primarios: si se trata de la denominada Habla Dirigida al Niño (HDN), o bien, si es un discurso para otro interlocutor dentro del intercambio comunicativo; con lo cual se sopesará si alguno de estos

discursos tiene mayor impacto en las emisiones espontáneas infantiles con flexión nominal de plural y en qué medida. Esto se calculará por medio del coeficiente de correlación de Spearman (r_s).

5.1 Interlocutores primarios MAT

Disímil a muchos de los patrones de interacción descritos en los estudios sobre adquisición del español como lengua materna, el entorno comunicativo de MAT se encuentra constituido por multiplicidad de participantes; tanto adultos, como niños. Por lo que es interpelado, constantemente, por más de dos interlocutores; es decir, se trata de un entorno de tipo multipartita (De León Pasquel, 2017), en contraposición con el espacio interaccional que tiende a describirse; el que corresponde a la interacción diádica entre madre e hijo, padre e hijo, o ambos padres con el infante (trádica).

Empero, durante la recopilación de los datos, dos interlocutores se manifestaron de forma dominante: su madre, quien se encarga de su cuidado, prioritariamente, (MAM), y su hermana mayor (HER). Éstos fueron seleccionados para el análisis de las emisiones con flexión nominal de plural, a partir del grado de interacción que tienen con MAT; esto en comparación con el resto de los interlocutores precisados.

La manera en que MAM y HER interactúan con MAT en el entorno comunicativo puede ser de forma directa, a partir del discurso denominado HDN, o bien, de forma no directa (habla no dirigida); en este último caso se precisa que, aunque el habla no esté indicada para el infante, éste se encuentra en contacto cercano con las emisiones. Lo suficiente para recuperar también información lingüística de dichas producciones.

Ahora, se ofrecerán algunos detalles de la interacción entre MAT y los interlocutores elegidos:

- ≈ MAMÁ: es la cuidadora primaria, por lo que suele dirigirse a él constantemente. Empero, también ha de mencionarse que en el contexto de las grabaciones solían encontrarse otros adultos; lo cual, en ciertos registros, tuvo un impacto en el número de turnos que la madre dirigía a MAT en comparación con los que dedicaba a otros

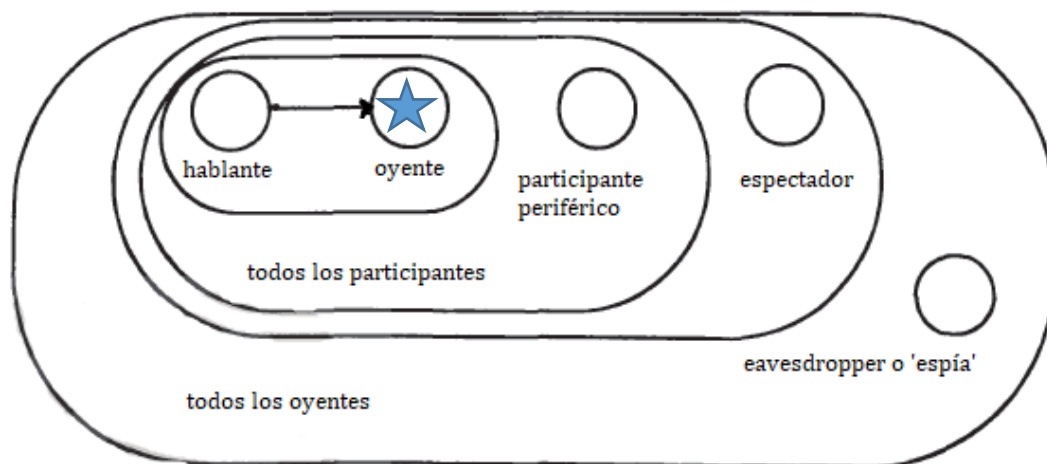
interlocutores. Además, cuando realizaba actividades como cocinar, lavar u otras propias del hogar, su número de interacciones con MAT, del mismo modo, disminuía.

≈ HERMANA: hermana mayor y compañera de juego; en la mayoría de los registros, se observa a ambos involucrados en la realización de distintos juegos o dinámicas. No obstante, dada la cercanía entre las edades de ambos, igualmente se documentan muchas interacciones de HER con otros interlocutores, para atraer su atención. Claro está que, en dichos casos, MAT aún se encuentra cercano al espacio comunicativo de su hermana, por lo que está pendiente de las emisiones derivadas de tales contextos.

De manera que MAT suele ocupar distintas posiciones en lo que concierne al espacio de la interacción; se utilizará el modelo propuesto por De León Pasquel (2017: 135) para ejemplificar los distintos tipos de interacciones observadas en el corpus longitudinal MAT:

≈ Al ser interpelado por HDN: MAT ocupa la posición de oyente (especificada con un símbolo de estrella) (Fig. 14)

Figura 14. *MAT en posición de oyente*



≈ Durante las interacciones entre HER y otros interlocutores: MAT se localiza como participante periférico (con mayor cercanía al intercambio) o como *eavesdropper* (cuando es mayor la distancia entre él y el intercambio que está tomando lugar). (Fig. 15 y 16).

Figura 15. *MAT como participante periférico*

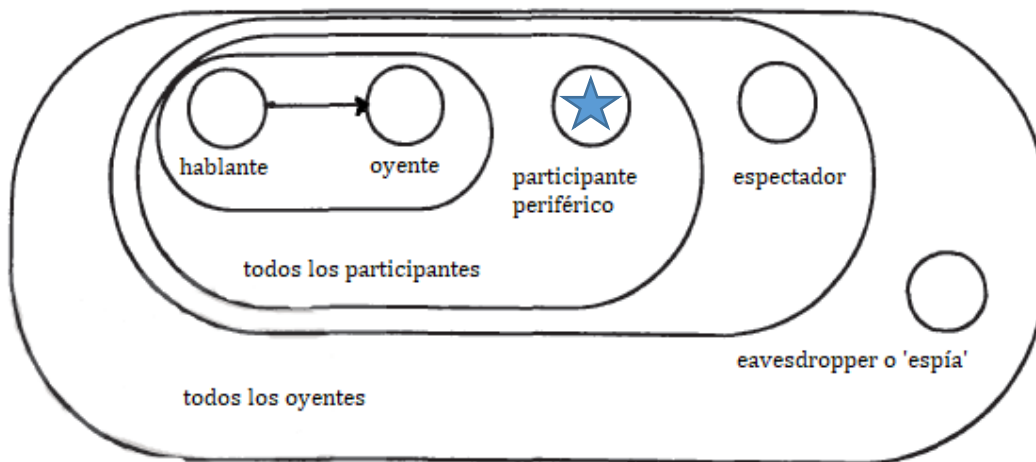
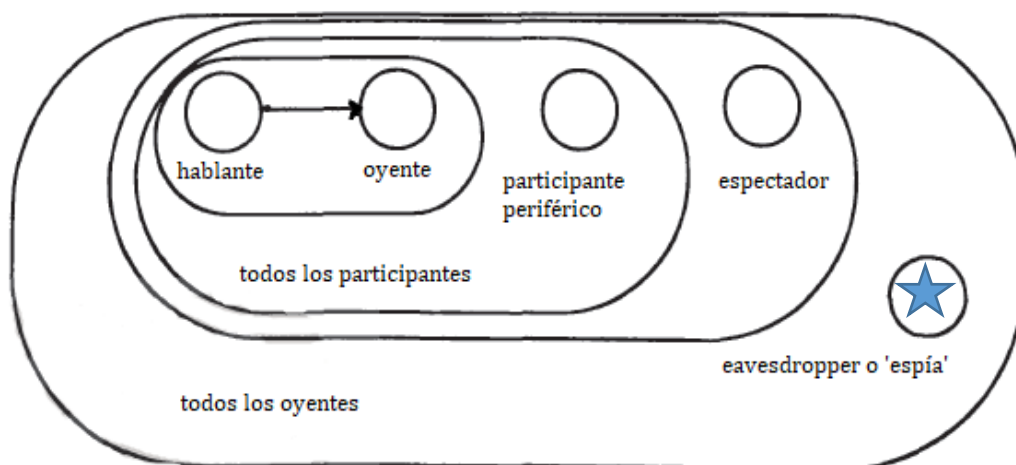


Figura 16. *MAT como eavesdropper o espía*



5.1.1 Coeficiente de correlación: MAT

A lo largo del corpus, pudieron identificarse estas distintas posiciones asumidas por MAT. Por lo que a continuación se mostrarán los totales para cada interlocutor: MAT, HER y MAM, previo a la realización del análisis de tipo cuantitativo (Tabla 27):

Tabla 27. *Estructuras nominales con flexión de plural: tres interlocutores*

| ESTRUCTURAS NOMINALES TOTALES CORPUS LONGITUDINAL MATEO | | | |
|--|------------|------------|------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | MAT | MAM | HER |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 39 | 9 | 15 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 17 | 19 | 17 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 0 | 3 | 5 |
| ADJETIVO ESCUETO | 0 | 10 | 1 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 12 | 8 | 8 |
| CUANTIFICADOR | 3 | 3 | 1 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 2 | 6 | 2 |
| FRASE PREPOSITIVA | 2 | 4 | 7 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 1 | 2 | 6 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 5 | 0 | 1 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 0 | 2 | 3 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 0 | 1 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 0 | 1 |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 0 | 2 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 0 | 3 |
| DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 0 | 3 | 1 |
| DETERMINANTE + POSESIVO | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 81 | 69 | 75 |

Lo que puede determinarse, a partir de la Tabla 27, es que el número total de producciones con flexión nominal de plural fue muy cercano para los tres interlocutores considerados; incluso, MAT muestra valores más altos a este respecto. Además, el número de estructuras que comparten es mucho menor, en relación con la diversidad de tipos que se identificaron para HER y MAM.

Una vez precisados los totales para cada interlocutor, son seleccionadas, únicamente, las emisiones espontáneas de MAT; las emisiones totales de los otros dos interlocutores, son divididas al respecto del tipo de discurso que representan. Con ello, es posible efectuar el cálculo del COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN (r_s).

Como se describió en los lineamientos metodológicos de esta investigación, el COEFICIENTE DE CORRELACIÓN O RHO DE SPEARMAN (r_s) se emplea para determinar la relación existente entre dos variables. Este coeficiente se mide en un rango de +1 a -1; entre más cercano se encuentre el resultado a +1, mayor será el vínculo entre los elementos comparados, por lo que la variación en una, tendrá impacto sobre la otra. Si, por el contrario, el resultado es más cercano a 0 o a -1, se precisa que no hay nexo entre las variables y que su comportamiento es independiente.

A este coeficiente, se le aplica la prueba llamada T DE STUDENT para establecer si el valor obtenido es estadísticamente significativo, de acuerdo con la muestra estudiada. El valor p que se ha elegido para esta investigación es >0.05 .

En la Tabla 28 se muestran los resultados de este cálculo al respecto de la muestra completa del corpus longitudinal MAT.

Tabla 28. *Cálculo del coeficiente de correlación de Spearman (r_s) MAT*

| CORPUS LONGITUDINAL MAT TOTAL (2;02,24 a 2;11,09) | | | | | | | |
|---|----------|-------------|--------|---------------|---------------|---------------|-----|
| INTERLOCUTOR | MADRE | | | HERMANA | | | MAT |
| ESTRUCTURA NOMINAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 4 | 5 | 9 | 3 | 12 | 15 | 21 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 9 | 10 | 19 | 5 | 12 | 17 | 16 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 4 | 4 | 8 | 2 | 6 | 8 | 9 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| CUANTIFICADOR | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| DEMOSTRATIVO | 2 | 4 | 6 | 0 | 2 | 2 | 1 |
| Rho de Spearman (r_s) | 0.6714 | 0.6428 | 0.7142 | 0.9285 | 0.8714 | 0.7571 | |
| t de student | 1.257 | 1.208 | 1.334 | 1.643 | 1.396 | 1.396 | |
| significancia (p) | 0.277 | 0.293 | 0.252 | 0.175 | 0.235 | 0.235 | |

Los coeficientes más cercanos a +1 se destacan en cada tabla con negritas. Éstos corresponden a las emisiones de HER en relación con las producciones espontáneas de MAT. Aunque el valor más alto se localiza en el discurso dirigido de HER hacia MAT ($r_s=0.9285$), la prueba para la significancia estadística arroja que no se trata de un coeficiente significativo

($p=0.175$). Es probable que dicho resultado se vincule con el número de producciones que fueron comparadas para cada interlocutor.

Sin embargo, es importante recalcar que se obtuvo un coeficiente alto para el discurso no dirigido de HER, en relación con las producciones espontáneas de MAT ($rs=0.8714$); aunque no se precise como estadísticamente significativo, este resultado hace patente las diferentes posiciones que ocupa MAT en el espacio interlocutivo. Incluso al no ser interpelado directamente, puede obtener información lingüística del habla de los participantes que se encuentran en su entorno cercano.

En el caso del discurso de la madre (MAM), los coeficientes son más bajos, en comparación con los resultados obtenidos para HER. El coeficiente más alto, de las producciones maternas en relación con las de MAT, corresponde al total de las emisiones, tanto dirigidas como no dirigidas ($rs=0.7142$); empero, no resulta estadísticamente significativo ($p=0.252$).

Es recomendable que, para corroborar los datos obtenidos por el cálculo del coeficiente de Spearman, se incrementen el número de estructuras consideradas para el análisis, así como un mayor número de producciones.

5.2 Interlocutores primarios ELI

La naturaleza del espacio interlocutivo³² para el corpus ELI coincide mayormente con el reportado en estudios tradicionales sobre adquisición; aquel donde madre o padre interactúan directamente con el infante. Es decir, se trata de interacción de tipo diádica, o bien, trádica, cuando ambos padres interpelean al infante.

Ahora se precisarán ciertos detalles sobre PAP y MAM, como los interlocutores primarios elegidos para ELI:

- ≈ MAMÁ: es su cuidadora primaria e interlocutora. Suele interactuar de forma constante con ELI y la acompaña en la realización de sus actividades cotidianas; durante las grabaciones, se documenta el intercambio constante entre la madre y la

³² También denominado por De León Pasquel (2017:135) y Clark (1996:14) como estructura o marcos de participación.

observadora, en cuyos casos, ELI adopta la posición de participante periférico, pues los diálogos ocurren en un contexto inmediato a ella.

≈ PAPÁ: es también cuidador primario e interlocutor constante de ELI; como se observará en el análisis, en ciertos casos el padre suele interactuar mayormente con ELI.

Aunque la posición de ELI no es tan dinámica como la descrita para MAT, por su parte, ella suele encontrarse en posición de oyente cuando es interpelada directamente, y en algunos casos, como participante periférico, cuando hay interacción entre adultos en su entorno inmediato. En las siguientes figuras se ejemplifican las posiciones adoptadas por ELI; esquema adaptado de la propuesta de De León Pasquel (2017: 135) (Fig. 17 y 18).

Figura 17. *ELI en posición de oyente*

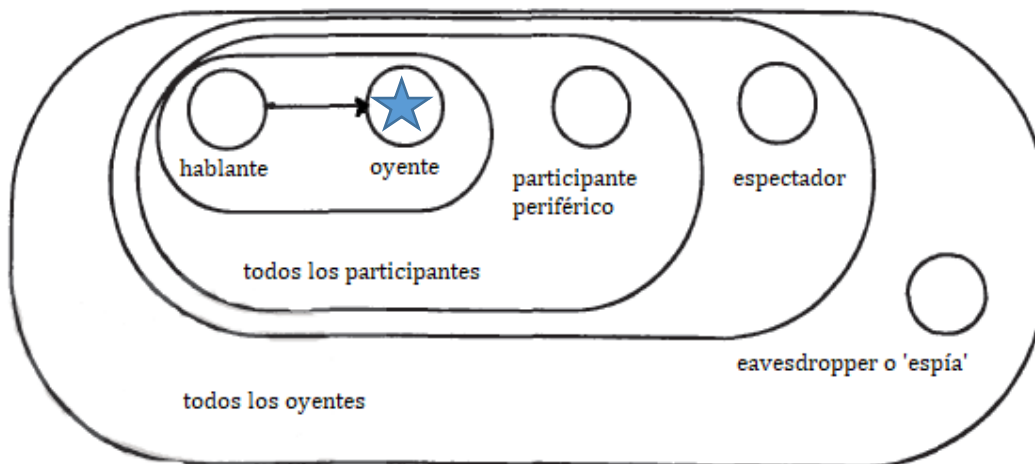
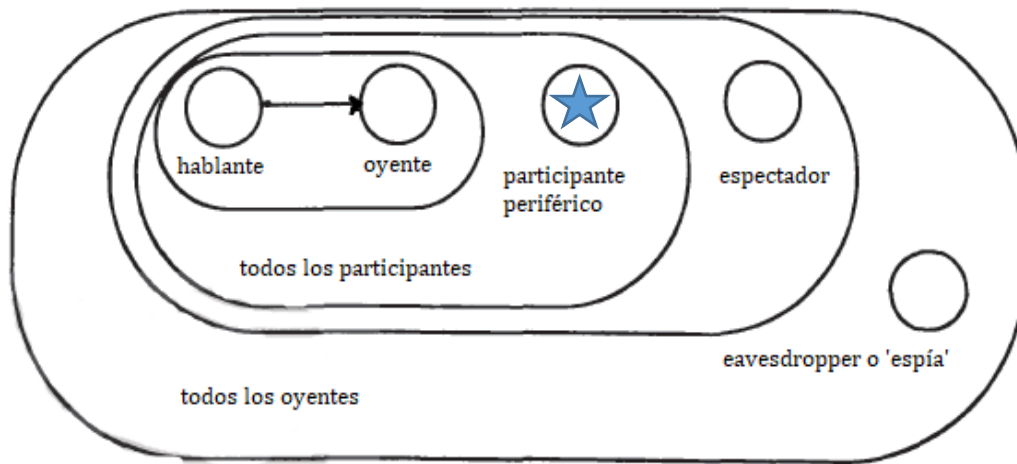


Figura 18. *ELI como participante periférico*

5.2.1 Coeficiente de correlación: ELI

Puesto que el corpus de ELI está integrado por mayor número de registros y los datos obtenidos fueron recopilados en un intervalo más amplio, éste fue dividido en tres tomas. Para el análisis del coeficiente de correlación también fue utilizada esta partición, como fue mencionado en el capítulo anterior.

De manera que se cuenta con los datos totales, para cada interlocutor, en función de cada toma (Tabla 29). En esta tabla, puede constatarse el aumento en el número de emisiones totales de ELI, de una toma a otra; lo que resulta llamativo en contraposición con el valor total de las producciones de MAM, las cuales muestran disminución de la TOMA 1 a la TOMA 3 (de 893 a 350). Mientras que PAP tiene una distribución más regular, puesto que la suma de sus emisiones siempre se encuentra en el mismo rango (de 330 a 401).

Tabla 29. Estructuras nominales totales para cada interlocutor Corpus longitudinal ELI

| ESTRUCTURAS NOMINALES TOTALES PARA CADA INTERLOCUTOR POR TOMA | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-----|-----|----------------------------------|--------|---|-----|---|-----|--------|--------------------------------------|-----|-----|-----|
| TOMA 1 | ESTRUCTURA NOMINAL | ELI | MAM | PAP | TOMA 2 | ESTRUCTURA NOMINAL | ELI | MAM | PAP | TOMA 3 | ESTRUCTURA NOMINAL | ELI | MAM | PAP |
| | SUSTANTIVO ESCUETO | 9 | 181 | 54 | | SUSTANTIVO ESCUETO | 63 | 51 | 93 | | SUSTANTIVO ESCUETO | 155 | 73 | 92 |
| | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 282 | 97 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 54 | 124 | 94 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 149 | 125 | 138 |
| | NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 4 | 10 | | POSESIVO + SUSTANTIVO | 20 | 38 | 39 | | ADJETIVO ESCUETO | 46 | 33 | 17 |
| | ADJETIVO ESCUETO | 1 | 71 | 24 | | ADJETIVO ESCUETO | 17 | 29 | 24 | | POSESIVO + SUSTANTIVO | 4 | 37 | 21 |
| | POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 100 | 49 | | NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 12 | 9 | | CUANTIFICADOR | 19 | 2 | 9 |
| | CUANTIFICADOR | 0 | 5 | 8 | | FRASE PREPOSITIVA | 1 | 7 | 20 | | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 13 | 3 | 13 |
| | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 0 | 23 | 26 | | CUANTIFICADOR | 10 | 6 | 9 | | FRASE PREPOSITIVA | 6 | 13 | 32 |
| | FRASE PREPOSITIVA | 0 | 41 | 16 | | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 1 | 9 | 31 | | NUMERAL + SUSTANTIVO | 13 | 8 | 3 |
| | PRONOMBRE PERSONAL | 0 | 13 | 7 | | DETERMINANTE + ADJETIVO | 1 | 0 | 15 | | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 15 | 11 | 13 |
| | SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 3 | 0 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 2 | 6 | 4 | | PRONOMBRE PERSONAL | 12 | 10 | 9 |
| | PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 2 | 1 | | PRONOMBRE POSESIVO | 2 | 0 | 2 | | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 8 | 13 | 9 |
| | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 0 | 30 | 7 | | ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 5 | 9 | | ADJETIVO + SUSTANTIVO | 5 | 10 | 5 |
| | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 19 | 5 | | CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 1 | 5 | 9 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 6 | 9 | 5 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 28 | 1 | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 2 | 16 | 2 | CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 4 | 6 | 5 | | | |
| ADJETIVO + POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 8 | 0 | DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 0 | 9 | 15 | DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 1 | 0 | 4 | | | |
| FRASE HECHA | 0 | 1 | 0 | DETERMINANTE + POSESIVO | 1 | 0 | 2 | DETERMINANTE + ADJETIVO | 9 | 7 | 5 | | | |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 25 | 5 | FRASE HECHA | 4 | 1 | 1 | DETERMINANTE + NUMERAL | 3 | 0 | 0 | | | |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 13 | 2 | PRONOMBRE PERSONAL | 2 | 6 | 6 | PRONOMBRE POSESIVO | 40 | 0 | 6 | | | |
| DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 0 | 27 | 7 | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 2 | 10 | 3 | DETERMINANTE + POSESIVO | 3 | 0 | 2 | | | |
| DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 0 | 3 | 2 | DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 0 | 1 | 1 | DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 1 | 1 | 1 | | | |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 0 | 12 | 15 | DETERMINANTE + ADJETIVO | 0 | 12 | 1 | DETERMINANTE + NUMERAL + SUSTANTIVO | 2 | 0 | 0 | | | |
| DETERMINANTE + POSESIVO | 0 | 2 | 0 | POSESIVO + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 2 | 1 | DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 3 | 14 | 12 | | | |
| TOTAL | 11 | 893 | 336 | DETERMINANTE + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 1 | 0 | TOTAL | 517 | 375 | 401 | | | |
| | | | | TOTAL | 184 | 350 | 390 | | | | | | | |

Una vez obtenidos los datos expuestos en la Tabla 29, fue llevado a cabo el análisis de correlación, por toma y de acuerdo con el tipo de discurso de cada interlocutor. Para ello, son consideradas las emisiones espontáneas de ELI.

5.2.1.1 Correlación de Spearman: TOMA 1 ELI

Tabla 30. *Coefficiente de correlación de Spearman TOMA 1 ELI*

| CORPUS LONGITUDINAL ELI TOMA 1 (1;06,04 a 2;02,07) | | | | | | | |
|--|----------|-------------|--------|----------|---------------|--------|----------------------|
| INTERLOCUTOR | MADRE | | | PADRE | | | ELI (ESPONTÁNEAS) |
| ESTRUCTURA NOMINAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 89 | 92 | 176 | 46 | 8 | 46 | 3 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 0 | 2 | 1 | 2 | 8 | 1 | 1 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 162 | 120 | 282 | 81 | 16 | 84 | 0 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 49 | 51 | 95 | 41 | 8 | 47 | 0 |
| ADJETIVO | 26 | 45 | 74 | 21 | 3 | 33 | 0 |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 23 | 7 | 51 | 5 | 0 | 20 | 0 |
| FRASE PREPOSITIVA | 9 | 33 | 41 | 12 | 4 | 16 | 0 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 14 | 9 | 23 | 25 | 1 | 26 | 0 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 8 | 20 | 28 | 4 | 3 | 0 | 0 |
| DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 12 | 15 | 27 | 6 | 1 | 6 | 0 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 8 | 8 | 17 | 2 | 3 | 12 | 0 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 11 | 19 | 27 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 8 | 4 | 7 | 15 | 0 | 13 | 0 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 6 | 7 | 13 | 6 | 1 | 7 | 0 |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 16 | 0 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 8 | 5 | 9 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| CUANTIFICADOR | 0 | 5 | 5 | 7 | 1 | 8 | 0 |
| DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Rho de Spearman (r_s) | 0.3885 | 0.3811 | 0.357 | 0.4324 | 0.6188 | 0.3951 | |
| t de student | 0.171 | 0.169 | -0.013 | 0.538 | 1.845 | 0.219 | |
| significancia (p) | 0.866 | 0.867 | 0.9893 | 0.597 | 0.082 | 0.829 | |

De acuerdo con el cálculo del coeficiente de Spearman (r_s), en la TOMA 1 (Tabla 30), la correlación más alta fue la encontrada entre el discurso no dirigido del padre y las emisiones

de ELI ($r_s=0.6188$); empero, por el sesgo mencionado en el primer intervalo de ELI, estos valores no son significativos, y el resultado, más que expresar una relación entre las variables, puede deberse a que el número de emisiones para PAP y ELI es igualmente bajo.

5.2.1.2 Correlación de Spearman: TOMA 2 ELI

Tabla 31. *Coefficiente de correlación de Spearman TOMA 2 ELI*

| CORPUS LONGITUDINAL ELI TOMA 2 (2;03,00-3;01,28) | | | | | | | | |
|--|--------------|-------------|--------------|--------------|----------|-------------|--------|-------------------|
| ESTRUCTURA NOMINAL | INTERLOCUTOR | MADRE | | | PADRE | | | ELI (ESPONTÁNEAS) |
| | | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | |
| SUSTANTIVO ESCUETO | | 24 | 28 | 52 | 84 | 10 | 94 | 41 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | | 42 | 82 | 124 | 88 | 10 | 98 | 44 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | | 26 | 14 | 40 | 37 | 2 | 39 | 18 |
| ADJETIVO | | 11 | 18 | 29 | 23 | 1 | 24 | 9 |
| CUANTIFICADOR | | 2 | 4 | 6 | 9 | 0 | 9 | 6 |
| FRASE HECHA | | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | | 1 | 11 | 12 | 6 | 1 | 7 | 2 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | | 3 | 7 | 10 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | | 5 | 4 | 9 | 15 | 1 | 16 | 2 |
| PRONOMBRE PERSONAL | | 3 | 3 | 6 | 2 | 4 | 6 | 2 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | | 3 | 13 | 16 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| FRASE PREPOSITIVA | | 1 | 6 | 7 | 15 | 5 | 20 | 1 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | | 5 | 4 | 9 | 31 | 0 | 31 | 1 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | | 3 | 3 | 6 | 4 | 0 | 4 | 1 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | | 0 | 5 | 5 | 8 | 1 | 9 | 1 |
| PRONOMBRE POSESIVO | | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 |
| DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | | 2 | 7 | 9 | 13 | 2 | 15 | 0 |
| Rho de Spearman (r_s) | | 0.78 | 0.687 | 0.641 | 0.5915 | 0.5052 | 0.4933 | |
| t de student | | 2.43 | 2.047 | 2.254 | 1.434 | 1.202 | 1.454 | |
| significancia (p) | | 0.026 | 0.058 | 0.039 | 0.172 | 0.247 | 0.166 | |

En la TOMA 2 (Tabla 31), el valor más alto corresponde al vínculo entre las producciones dirigidas de la madre y las emisiones espontáneas de ELI ($r_s=0.78$), lo cual, de acuerdo con el valor de referencia que hemos elegido, resulta significativo ($p=0.026$).

En el caso de los datos de habla del padre, no se encuentran coeficientes por encima de 0.59 y, además, no se presentan como estadísticamente significativos, de acuerdo con la *T de Student* aplicada.

5.2.1.3 Correlación de Spearman: TOMA 3 ELI

Tabla 32. *Coefficiente de correlación de Spearman TOMA 3 ELI*

| CORPUS LONGITUDINAL ELI TOMA 3 (3;02,26-4;02,10) | | | | | | | |
|--|----------|--------------|-------|--------------|-------------|--------------|----------------------|
| INTERLOCUTOR | MADRE | | | PADRE | | | ELI (ESPONTÁNEAS) |
| ESTRUCTURA NOMINAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 76 | 49 | 125 | 110 | 28 | 138 | 133 |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 49 | 19 | 68 | 72 | 20 | 92 | 132 |
| ADJETIVO | 18 | 15 | 33 | 14 | 3 | 17 | 42 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 24 | 10 | 34 | 32 | 3 | 35 | 38 |
| CUANTIFICADOR | 2 | 1 | 3 | 7 | 2 | 9 | 18 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 4 | 7 | 11 | 8 | 5 | 13 | 14 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 1 | 2 | 3 | 13 | 0 | 13 | 13 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 5 | 5 | 10 | 4 | 1 | 5 | 12 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 4 | 3 | 7 | 4 | 0 | 4 | 11 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 3 | 5 | 8 | 3 | 0 | 3 | 10 |
| FRASE PREPOSITIVA | 9 | 4 | 13 | 19 | 7 | 26 | 6 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 3 | 6 | 9 | 4 | 1 | 5 | 5 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 6 | 7 | 13 | 6 | 3 | 9 | 4 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 2 | 4 | 6 | 4 | 1 | 5 | 4 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 | 4 |
| DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 7 | 7 | 14 | 10 | 2 | 12 | 3 |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 6 | 4 | 10 | 5 | 0 | 5 | 3 |
| DETERMINANTE + POSESIVO | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 3 | 3 |
| DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Rho de Spearman (rs) | 0.5412 | 0.675 | 0.647 | 0.784 | 0.623 | 0.801 | |
| t de student | 2.2 | 2.33 | 2.22 | 2.77 | 2.49 | 2.85 | |
| significancia (p) | 0.041 | 0.031 | 0.039 | 0.013 | 0.02 | 0.01 | |

La TOMA 3 (Tabla 32) permite localizar una correlación entre el habla del padre y las emisiones de ELI; el valor más grande fue identificado al respecto de las emisiones totales

del padre, en correlación con las producciones espontáneas de ELI ($r_s=0.801$, $p=0.01$). Igualmente se encuentra un coeficiente alto y significativo entre el HDN del padre y las emisiones de ELI ($r_s=0.784$, $p=0.013$).

Para la madre, el valor más alto se precisa para el discurso no dirigido y las emisiones de ELI ($r_s=0.675$, $p=0.031$).

Por lo que la operación de ELI, de obtener significado y discriminar los elementos que le son presentados por medio del *input*, se manifiesta de forma gradual. En este sentido, es igualmente importante el discurso tanto de madre como de padre, lo cual no suele precisarse en muchos de los estudios, ya que se tiende a dar mayor importancia al habla materna (Rivero, 1993; Tare et al., 2008).

§

Como se expuso en el capítulo I, apartado 1.4.3 –dedicado a la relación entre las producciones infantiles tempranas y el *input* de habla adulta– investigaciones previas reportan que hay efectos distintos entre el estudio de las emisiones adultas en masa, entendido como la totalidad de datos recopilados, y la consideración de tales datos distribuidos en diferentes intervalos temporales, cuando se les compara con el desarrollo lingüístico infantil (Ambridge et al., 2006; Behrens, 2006).

Dada la naturaleza del corpus de ELI, al igual que el de NAT que cuentan con un alto número de registros, y en función de los intervalos temporales que se establecieron, resulta posible preguntarse si para la adquisición de la flexión nominal de plural tiene mayor impacto el *input* adulto en masa, o bien, espaciado.

Así, se determinó realizar un análisis comparativo del habla de ELI y los datos de los interlocutores primarios de la toma o tomas previas, respectivamente. En este sentido, las tomas previas representan el conocimiento en masa con el que cuenta el infante, en tanto la flexión nominal de plural; el espaciado, por su parte, corresponde a las tablas donde se obtiene la correlación entre *input* y emisiones infantiles para cada toma establecida (véase Tablas 30, 31 Y 32).

Para el estudio del *input* adulto de tomas previas, también fueron empleadas las pruebas del coeficiente de correlación de Spearman (*rs*), y la transformación del coeficiente, por medio de la *T de student*, para determinar la validez estadística de los datos obtenidos.

De forma que los análisis se constituyen de la siguiente manera:

- ≈ Correlación entre las producciones espontáneas de ELI de la TOMA 2, en relación con los datos (HDN y habla no dirigida) de PAP y MAM de la TOMA 1.
- ≈ Correlación entre las producciones espontáneas de ELI de la TOMA 3, al respecto de los datos (HDN y habla no dirigida), de PAP y MAM de la TOMA 2.

5.2.1.4 Correlación de Spearman por intervalos: TOMA 2 ELI vs habla de interlocutores TOMA 1

Tabla 33. *Coefficiente de correlación de Spearman intervalo 2 vs 1 ELI*

| CORRELACIÓN VALORES HABLA ADULTA TOMA 1 VS PRODUCCIONES INFANTILES TOMA 2 ELI | | | | | | | |
|---|---------------|-------------|--------|---------------|-------------|---------------|----------------------|
| INTERLOCUTOR | MADRE | | | PADRE | | | ELI (ESPONTÁNEAS) |
| ESTRUCTURA NOMINAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 162 | 120 | 282 | 81 | 16 | 84 | 44 |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 89 | 92 | 176 | 46 | 8 | 46 | 41 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 49 | 51 | 95 | 41 | 8 | 47 | 18 |
| ADJETIVO | 26 | 45 | 74 | 21 | 3 | 33 | 9 |
| CUANTIFICADOR | 0 | 5 | 5 | 7 | 1 | 8 | 6 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 0 | 2 | 1 | 2 | 8 | 1 | 2 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 11 | 19 | 27 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 8 | 4 | 7 | 15 | 0 | 13 | 2 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 6 | 7 | 13 | 6 | 1 | 7 | 2 |
| FRASE PREPOSITIVA | 9 | 33 | 41 | 12 | 4 | 16 | 1 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 14 | 9 | 23 | 25 | 1 | 26 | 1 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 8 | 20 | 28 | 4 | 3 | 0 | 1 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 8 | 8 | 17 | 2 | 3 | 12 | 1 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 8 | 5 | 9 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Rho de Spearman (<i>rs</i>) | 0.6651 | 0.6012 | 0.6362 | 0.6838 | 0.591 | 0.6437 | |
| <i>t</i> de student | 1.784 | 1.814 | 1.697 | 2.21 | 1.9 | 2.22 | |
| significancia (<i>p</i>) | 0.097 | 0.092 | 0.11 | 0.04 | 0.079 | 0.04 | |

En cuanto a la comparación entre el intervalo 2 de ELI y el 1 del habla de los padres (Tabla 33), se muestra en negritas la correlación más alta y significativa, encontrada entre el discurso dirigido del padre y las producciones espontáneas de ELI ($r_s=0.6838$, $p=0.04$). Se obtuvieron otros coeficientes con valores cercanos para el habla materna, pero de menor validez estadística.

5.2.1.5 Correlación de Spearman por intervalos: TOMA 3 ELI vs habla de interlocutores TOMA 2

Tabla 34. Coeficiente de correlación de Spearman intervalo 3 vs 2 ELI

| CORRELACIÓN VALORES HABLA ADULTA TOMA 2 VS PRODUCCIONES INFANTILES TOMA 3 ELI | | | | | | | |
|---|---------------|-------------|--------|---------------|-------------|---------------|----------------------|
| INTERLOCUTOR | MADRE | | | PADRE | | | ELI (ESPONTÁNEAS) |
| ESTRUCTURA NOMINAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 42 | 82 | 124 | 88 | 10 | 98 | 133 |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 24 | 28 | 52 | 84 | 10 | 94 | 132 |
| ADJETIVO | 11 | 18 | 29 | 23 | 1 | 24 | 42 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 26 | 14 | 40 | 37 | 2 | 39 | 38 |
| CUANTIFICADOR | 2 | 4 | 6 | 9 | 0 | 9 | 18 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 3 | 13 | 16 | 2 | 0 | 2 | 14 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 5 | 4 | 9 | 31 | 0 | 31 | 13 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 3 | 3 | 6 | 2 | 4 | 6 | 12 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 11 | 12 | 6 | 1 | 7 | 10 |
| FRASE PREPOSITIVA | 1 | 6 | 7 | 15 | 5 | 20 | 6 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 3 | 3 | 6 | 4 | 0 | 4 | 5 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 3 | 7 | 10 | 2 | 1 | 3 | 4 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 5 | 5 | 8 | 1 | 9 | 4 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 5 | 4 | 9 | 15 | 1 | 16 | 3 |
| DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 2 | 7 | 9 | 13 | 2 | 15 | 3 |
| Rho de Spearman (r_s) | 0.8823 | 0.7647 | 0.8065 | 0.8813 | 0.5758 | 0.8792 | |
| t de student | 2.98 | 2.43 | 2.353 | 2.86 | 1.425 | 2.34 | |
| significancia (p) | 0.03 | 0.026 | 0.033 | 0.05 | 0.17 | 0.05 | |

En cuanto a la comparación del intervalo 3 de ELI con el 2 de los padres (Tabla 34), se registran los coeficientes de correlación más altos de todo el análisis; al respecto del HDN de la madre y las emisiones de ELI ($r_s=0.8823$, $p=0.03$); en cuanto al HDN del padre y las producciones de ELI ($r_s=0.8813$, $p=0.05$).

Este resultado corresponde, mayormente, con la hipótesis donde el conocimiento lingüístico que los infantes recuperan en masa del *input* adulto, tiene un mayor impacto sobre la adquisición de ciertos valores gramaticales (Behrens, 2006).

5.3 Interlocutores primarios NAT

Finalmente, se presentarán los datos que refieren al espacio interlocutivo de NAT con sus interlocutores primarios: esto es, su madre y su padre.

Aunque NAT convive con sus abuelos, además de sus padres, los segundos se caracterizan como los participantes que la interpelan mayormente. Esto fue constatado en los registros que incorporan el corpus, puesto que el *input* adulto documentado con mayor frecuencia corresponde al habla de sus padres.

De manera similar a ELI, la interacción de NAT con sus padres puede ser diádica o triádica; esto se vincula con la naturaleza del corpus, puesto que fue recopilado por su padre, así que éste se puede encontrar como observador, detrás de una cámara, pero igualmente activo en el intercambio comunicativo con NAT.

Sobre la interacción entre NAT y sus interlocutores primarios:

- ≈ Tanto PAP como MAM son los cuidadores primarios; ambos muestran interacción constante con NAT. De forma que hay cierto número de registros en los que NAT sólo interactúa con su madre, o bien, sólo con su padre.

Al igual que ELI, NAT ocupa las posiciones de oyente, cuando es interpelada directamente, y de participante periférico cuando los interlocutores adultos, en este caso, ambos padres, comentan algún tema o cuestión, cuando ella aún se encuentra presente en el entorno más inmediato (Fig. 19 y 20).

Figura 19. NAT en posición de oyente

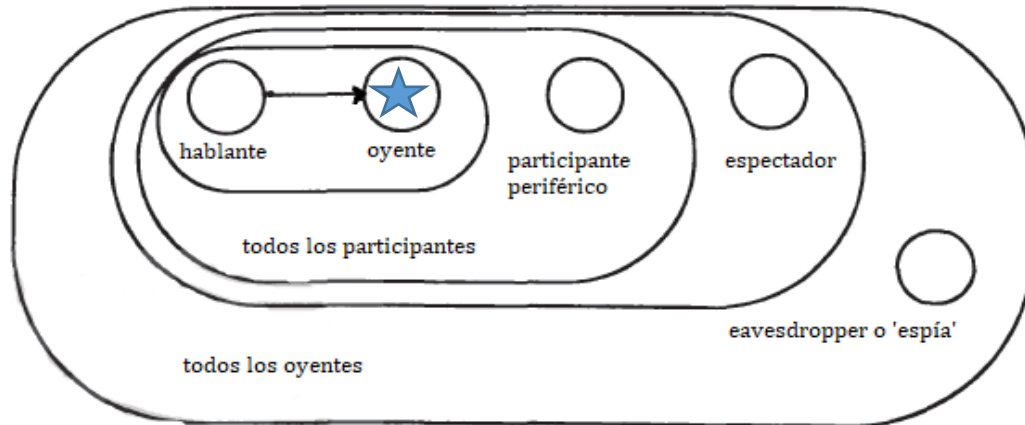
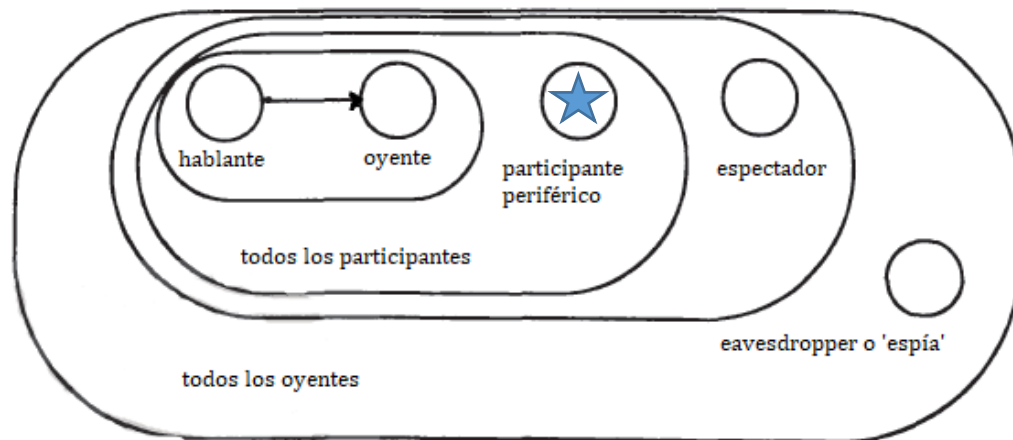


Figura 20. NAT como participante periférico



5.3.1 Coeficiente de correlación: NAT

La muestra de NAT fue dividida en dos TOMAS, como se ha presentado a lo largo de esta investigación, y en correspondencia con el análisis realizado en el capítulo dedicado a las producciones infantiles.

Con ello, fueron delimitados los valores totales para los tres interlocutores; estos datos se muestran en la Tabla 35, presentada de manera subsecuente:

Tabla 35. Estructuras nominales totales para cada interlocutor Corpus longitudinal NAT

| ESTRUCTURAS NOMINALES PARA CADA INTERLOCUTOR POR TOMA | | | | | | | | | |
|---|---|-----|-----|-----|--------|---|-----|-----|-----|
| | TOMA 1 | | | | TOMA 2 | | | | |
| | ESTRUCTURA NOMINAL | NAT | MAM | | PAP | ESTRUCTURA NOMINAL | NAT | MAM | PAP |
| | SUSTANTIVO ESCUETO | 98 | 67 | 44 | | SUSTANTIVO ESCUETO | 149 | 60 | 90 |
| | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 55 | 103 | 88 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 109 | 98 | 177 |
| | NUMERAL + SUSTANTIVO | 17 | 0 | 0 | | POSESIVO + SUSTANTIVO | 27 | 23 | 46 |
| | ADJETIVO ESCUETO | 14 | 27 | 23 | | ADJETIVO ESCUETO | 28 | 24 | 38 |
| | POSESIVO + SUSTANTIVO | 12 | 41 | 24 | | NUMERAL + SUSTANTIVO | 14 | 0 | 3 |
| | CUANTIFICADOR | 9 | 12 | 8 | | FRASE PREPOSITIVA | 11 | 7 | 32 |
| | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 7 | 22 | 13 | | CUANTIFICADOR | 10 | 11 | 13 |
| | FRASE PREPOSITIVA | 7 | 15 | 14 | | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 10 | 13 | 17 |
| | PRONOMBRE PERSONAL | 6 | 6 | 8 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 4 | 4 | 9 |
| | SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 5 | 0 | 0 | | PRONOMBRE PERSONAL | 3 | 6 | 6 |
| | PRONOMBRE POSESIVO | 4 | 2 | 0 | | DETERMINANTE + ADJETIVO | 3 | 3 | 13 |
| | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 3 | 7 | 4 | | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 3 | 4 | 9 |
| | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 3 | 0 | 0 | | PRONOMBRE POSESIVO | 2 | 0 | 1 |
| | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 2 | 1 | 0 | | ADJETIVO + SUSTANTIVO | 2 | 4 | 4 |
| | SUSTANTIVO + NUMERAL | 2 | 0 | 0 | | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 2 | 2 | 7 |
| | ADJETIVO + POSESIVO + SUSTANTIVO | 1 | 0 | 0 | | CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 1 | 1 | 11 |
| | FRASE HECHA | 1 | 4 | 1 | | DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 1 | 0 | 0 |
| | POSESIVO + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 1 | 0 | 0 | | DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 0 | 0 | 1 |
| | ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 7 | 6 | | DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 0 | 3 | 18 |
| | CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 4 | 4 | | DETERMINANTE + POSESIVO | 0 | 1 | 4 |
| | DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 0 | 1 | 15 | | FRASE HECHA | 0 | 0 | 3 |
| | DETERMINANTE + ADJETIVO | 0 | 3 | 4 | | TOTAL | 379 | 264 | 502 |
| | DETERMINANTE + POSESIVO | 0 | 2 | 1 | | | | | |
| | DETERMINANTE + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 1 | 0 | | | | | |
| | TOTAL | 247 | 325 | 257 | | | | | |

A pesar del breve intervalo que comprende la muestra, puede documentarse variabilidad en el comportamiento de los interlocutores; mientras que las emisiones de NAT y de MAM se mantienen en un rango similar (de 250 a 370 emisiones), el total de producciones del padre se duplica de una toma a otra (de 257 a 502). Esto puede deberse a que el padre funge como

interlocutor cotidiano e, igualmente, es la persona encargada de recopilar las grabaciones, lo cual presupone su presencia y participación en todos los registros del corpus.

5.3.1.1 Correlación de Spearman: TOMA 1 NAT

Tabla 36. *Coefficiente de correlación de Spearman TOMA 1 NAT*

| CORPUS LONGITUDINAL NAT TOMA 1 (1;11,24 a 2;02,21) | | | | | | | |
|--|----------|---------------|--------|---------------|---------------|--------|----------------------|
| INTERLOCUTOR | MADRE | | | PADRE | | | NAT (ESPONTÁNEAS) |
| ESTRUCTURA NOMINAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 63 | 5 | 68 | 34 | 10 | 44 | 63 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 87 | 15 | 102 | 66 | 20 | 86 | 44 |
| NUMERAL + SUSTANTIVO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| ADJETIVO ESCUETO | 24 | 3 | 27 | 15 | 8 | 23 | 10 |
| CUANTIFICADOR | 11 | 1 | 12 | 7 | 1 | 8 | 9 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 36 | 5 | 41 | 21 | 3 | 24 | 7 |
| FRASE PREPOSITIVA | 12 | 3 | 15 | 10 | 4 | 14 | 5 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 18 | 4 | 22 | 8 | 5 | 13 | 3 |
| SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 3 | 2 | 5 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 6 | 0 | 6 | 7 | 1 | 8 | 2 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 6 | 1 | 7 | 3 | 1 | 4 | 2 |
| SUSTANTIVO + NUMERAL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Rho de Spearman (rs) | 0.5991 | 0.6732 | 0.5982 | 0.6392 | 0.6482 | 0.6428 | |
| t de student | 2.1062 | 2.2701 | 2.1043 | 2.242 | 2.249 | 2.258 | |
| significancia (p) | 0.055 | 0.04 | 0.055 | 0.042 | 0.042 | 0.041 | |

En el primer intervalo de edad de NAT (Tabla 36), el coeficiente más alto se localiza en el habla no dirigida de la madre en relación con las emisiones infantiles ($rs=0.6732$, $p=0.04$); valores similares forman parte del habla del padre, tanto dirigida como no dirigida. Para el HDN paterna ($rs=0.6392$, $p=0.042$), para el habla paterna no dirigida ($rs=0.6482$, $p=0.042$). Por lo que, para el padre, el discurso que muestra más relación con las emisiones de NAT es el no dirigido.

5.3.1.2 Correlación de Spearman: TOMA 2 NAT

Tabla 37. Coeficiente de correlación de Spearman TOMA 2 NAT

| CORPUS LONGITUDINAL NAT TOMA 2 (2;00,22-2;02,13) | | | | | | | |
|--|---------------|-------------|--------------|----------|-------------|---------------|----------------------|
| INTERLOCUTOR | MADRE | | | PADRE | | | NAT (ESPONTÁNEAS) |
| ESTRUCTURA NOMINAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 43 | 17 | 60 | 74 | 16 | 90 | 126 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 71 | 27 | 98 | 145 | 32 | 177 | 83 |
| ADJETIVO ESCUETO | 14 | 10 | 24 | 31 | 7 | 38 | 22 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 15 | 8 | 23 | 42 | 4 | 46 | 20 |
| CUANTIFICADOR | 8 | 3 | 11 | 10 | 3 | 13 | 9 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 7 | 6 | 13 | 15 | 2 | 17 | 9 |
| FRASE PREPOSITIVA | 6 | 1 | 7 | 27 | 5 | 32 | 6 |
| ADJETIVO + SUSTANTIVO | 3 | 1 | 4 | 4 | 0 | 4 | 1 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 1 | 1 | 2 | 6 | 3 | 9 | 2 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 3 | 3 | 6 | 3 | 3 | 6 | 2 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 2 | 2 | 4 | 6 | 3 | 9 | 2 |
| DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 2 | 2 | 4 | 3 | 7 | 1 |
| CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 1 | 0 | 1 | 10 | 1 | 11 | 1 |
| DETERMINANTE + ADJETIVO | 1 | 2 | 3 | 13 | 1 | 14 | 3 |
| Rho de Spearman (rs) | 0.8676 | 0.8573 | 0.897 | 0.8522 | 0.7727 | 0.8757 | |
| t de student | 3.026 | 2.989 | 3.126 | 2.976 | 2.694 | 3.056 | |
| significancia (p) | 0.009 | 0.01 | 0.008 | 0.01 | 0.018 | 0.009 | |

Los valores de los coeficientes aumentan en lo que concierne a la TOMA 2 (Tabla 37); tanto para datos paternos como maternos, se identifica una alta correlación al respecto de las producciones realizadas por NAT. En este sentido, el dato más alto se precisa para el habla total de la madre ($rs=0.897$, $p=0.008$); el segundo coeficiente más alto integra el habla total del padre ($rs=0.8757$, $p=0.009$).

Por la edad que se considera en este corpus, se propone que los datos están relacionados con el grado de involucramiento de NAT en las interacciones comunicativas y al respecto del contenido lingüístico que le presentan sus interlocutores primarios.

Al igual que en el corpus ELI, se buscó comprobar la hipótesis del aprendizaje en masa y distribuido (definido en el capítulo I, apartado 1.4.3), en este caso, sólo fueron comparados los datos de las emisiones espontáneas con flexión nominal de plural de la TOMA 2, con el habla de los padres de la TOMA 1.

5.3.1.3 Correlación de Spearman por intervalos: TOMA 2 NAT vs habla de interlocutores TOMA 1

Tabla 38. *Coefficiente de correlación de Spearman intervalo 2 vs 1 NAT*

| CORRELACIÓN VALORES HABLA ADULTA TOMA 1 VS PRODUCCIONES INFANTILES TOMA 2 NAT | | | | | | | |
|---|--------------|-------------|---------------|----------|-------------|--------------|----------------------|
| INTERLOCUTOR | MADRE | | | PADRE | | | NAT (ESPONTÁNEAS) |
| ESTRUCTURA NOMINAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | DIRIGIDO | NO DIRIGIDO | TOTAL | |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 63 | 5 | 68 | 34 | 10 | 44 | 126 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 87 | 15 | 102 | 66 | 20 | 86 | 83 |
| ADJETIVO ESCUETO | 24 | 3 | 27 | 15 | 8 | 23 | 22 |
| POSESIVO + SUSTANTIVO | 36 | 5 | 41 | 21 | 3 | 24 | 20 |
| CUANTIFICADOR | 11 | 1 | 12 | 7 | 1 | 8 | 9 |
| PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 18 | 4 | 22 | 8 | 5 | 13 | 9 |
| FRASE PREPOSITIVA | 12 | 3 | 15 | 10 | 4 | 14 | 6 |
| DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 3 | 2 | 5 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| PRONOMBRE PERSONAL | 6 | 0 | 6 | 7 | 1 | 8 | 2 |
| PRONOMBRE POSESIVO | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 6 | 1 | 7 | 3 | 1 | 4 | 2 |
| SUSTANTIVO + ADJETIVO | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Rho de Spearman (rs) | 0.967 | 0.8818 | 0.9656 | 0.9285 | 0.9134 | 0.934 | |
| t de student | 3.066 | 3.069 | 3.075 | 2.951 | 2.903 | 3.249 | |
| significancia (p) | 0.01 | 0.01 | 0.01 | 0.013 | 0.014 | 0.007 | |

Como se determinó en el corpus de ELI, en el corpus de NAT también buscó indagarse si existía alguna diferencia en el análisis comparativo del habla adulta en masa y las producciones infantiles con flexión nominal de plural. De acuerdo con las pruebas efectuadas, se estipula que los coeficientes de correlación (rs) son mayores al considerar los datos de la TOMA 2 para NAT, y el habla adulta recabada en la TOMA 1 (Tabla 38).

A este respecto, el valor más alto estipula la asociación entre el habla dirigida de la madre de la TOMA 1 con las producciones de NAT de la TOMA 2 ($rs=0.967$, $p=0.01$). Del mismo modo, para los datos del padre, de HDN y habla no dirigida, se encuentran coeficientes altos; empero, el coeficiente más alto corresponde al total del discurso paterno en la TOMA 1 en relación con las producciones espontáneas de NAT de la TOMA 2 ($rs=0.934$, $p=0.007$).

Por lo que la muestra de NAT coincide con la hipótesis planteada por Behrens (2006), donde el conocimiento lingüístico en masa tiene mayor influencia al respecto del aprendizaje de ciertos elementos de la lengua, en comparación cuando los datos están distribuidos en intervalos de tiempo.

§

5.4 Discusión general: los discursos dirigidos y no dirigidos y su relación con las producciones infantiles

De acuerdo con la *adquisición basada en el uso*, el estudio de cualquier forma infantil debe tener en consideración los valores que derivan del *input* lingüístico al cual los aprendices se encuentran expuestos. En lo relativo a la flexión nominal de plural, no hay investigaciones donde se documente si, como tal, hay una relación entre las emisiones de los interlocutores adultos y los datos de producción infantil reportados.

Ante dicha falta, se planteó esta sección del análisis, para la cual no sólo se consideró la denominada Habla Dirigida el Niño (HDN), sino también el contenido lingüístico presente en otras interacciones comunicativas y cercanas al infante.

Los resultados aquí obtenidos se distinguen de lo reportado en antecedentes previos (Arias-Trejo, Abreu-Mendoza, et al., 2014; Lleó, 2006; Marrero & Aguirre, 2003; Olvera Yabur, 2018) por una serie de cuestiones; en primera instancia, se muestra que el entorno comunicativo no siempre corresponde al modelo diádico, planteado en gran número de investigaciones como idóneo para la adquisición de ciertas categorías gramaticales (De León Pasquel, 2000; Holler, Kendrick, Casillas, & Levinson, 2015).

A este respecto, también el contexto multipartita se establece como fuente de conocimiento lingüístico para los infantes en lo que compete a la flexión nominal de plural; esto, en tanto diversidad de estructuras y contextos de uso.

Como se mostró para los tres corpora, los infantes no prefiguran como participantes estáticos en los intercambios comunicativos; incluso en aquellos en los que no son interpelados, se colocan en otras posiciones que les permiten continuar involucrados y retomar de lo escuchado, cualquier tipo de elemento que resulte relevante para su conocimiento y experiencia del mundo.

En el caso de MAT, se perfilan otros aspectos involucrados en el proceso de adquisición y que pocas veces son referidos: el ocupar la posición de hermano menor y formar parte de un entorno multipartita. Hay estudios donde se documentan que los hermanos pequeños pueden aprender mejor de aquel habla que no les es dirigida (Oshima-Takane et al., 2016). Aunque éstos puedan manifestar un desarrollo más lento en comparación con sus hermanos mayores, ello no implica que no estén pendientes de la forma en que cada interlocutor de su entorno codifica la lengua que comparten.

Asimismo, por su contexto multipartita, parece estar acostumbrado a la atención de diferentes participantes, pero también a que estos otros interlocutores se encarguen de interpretar sus acciones, antes de cualquier tipo de emisión verbal; como se observa con su hermana que, en muchos de los registros, además de ser su compañera de juegos, es quien se encarga de atender las necesidades más inmediatas de su hermano menor.

A este respecto, mientras los análisis de habla dirigida se interesan en observar si el niño es capaz de retomar estructuras del código de sus interlocutores adultos, el corpus de MAT invita a la inclusión también de otros interlocutores primarios, como lo son los hermanos. Como se comprobó en las pruebas realizadas, el discurso de HER, dirigido o no a MAT, es de gran relevancia.

En lo que atañe a ELI y NAT, los esquemas de interacción son más similares pues se trata de hijas únicas, que conviven primordialmente con ambos padres. Sin embargo, incluso en un

modelo típicamente triádico, ellas son capaces de colocarse en la posición de participante periférico, además de ser oyentes interpeladas.

Al respecto de su relación con el habla, tanto dirigida como no dirigida de sus interlocutores, la prueba del coeficiente de correlación permitió constatar que ambos discursos son relevantes en lo que confiere a la flexión nominal de plural; esto a razón de que se localizaron valores de correlación altos, tanto para el HDN, como para las instancias de uso adulto que no estaban dirigidas a ellas.

El vínculo, a este respecto, fue mapeado de una estructura a otra, pero es igualmente posible que el *input* sea también la fuente de la diversidad de estructuras que, en total cada infante exhibe. Esto se confirma con los datos de MAT, puesto que el reducido número de estructuras es propio tanto de su madre como de su hermana. Para ELI y NAT, es mayor el panorama de formas para la expresión de pluralidad.

Finalmente, los análisis efectuados en tanto los intervalos del habla de interlocutores y habla infantil, confirmó, para NAT y ELI que el aprendizaje en masa es relevante como parte del proceso de adquisición de algunos valores gramaticales; como es el caso de la flexión nominal de plural. Tal como reporta Behrens (2006) hay un mayor vínculo entre las emisiones infantiles y el cúmulo de producciones recuperadas del *input* adulto.

Por lo que los infantes constituyen de forma gradual el conocimiento que tienen de múltiples valores lingüísticos; consolidan su significado y usos en función del contacto con la lengua misma.

VI. CONCLUSIONES

La adquisición del número gramatical, integrada por la díada entre los valores SINGULAR y PLURAL, ha sido una de las más estudiadas, al respecto de multiplicidad de lenguas, y con gran diversidad de abordajes, desde lo naturalista, hasta lo plenamente experimental.

Para las lenguas donde el número es una categoría dominante, y en las cuales se presenta en los elementos nominales, se ha precisado que se adquiere desde edades tempranas, pues se encuentra ligado con formas que aparecen con alta frecuencia dentro del inventario léxico infantil. Sin embargo, aunque morfológicamente parezca simple la operación de añadir una /-s/ o una /-es/ a la base de un nominal, el valor conceptual que subyace a la consolidación de esta categoría es más complejo de lo que se presupone.

Así, la presente investigación buscó demostrar que, para conocer la forma en que los infantes adquieren los valores flexivos del número plural, es necesario considerar la naturaleza semántica de sus primeros usos nominales y observar su comportamiento entre distintas estructuras, y en diferentes intervalos temporales. Esto, aunado con el entorno comunicativo e interaccional donde toman lugar sus primeras experiencias con la lengua.

De manera que, tras el examen de las muestras longitudinales que integran esta investigación, se puede llegar a una serie de conclusiones. Por una parte, en lo que concierne a las emisiones espontáneas infantiles; por otra, al respecto de la relación que se constata entre el *input* lingüístico y el aprendizaje de estructuras y valores gramaticales.

Para las emisiones infantiles, la diversidad propia de cada corpora permitió que el análisis de la flexión nominal de plural fuera más dinámico y contingente, como lo es el propio empleo de la lengua cuando se está en proceso de adquirirla.

Con los datos conjuntos de los tres infantes, se observaron tres intervalos temporales a la par de tres etapas en la consolidación de los valores semánticos asociados al plural:

≈ **TOMA 1 (1;06 a 2;00)**: si bien las estructuras con que se expresa pluralidad en esta etapa no pueden generalizarse, es posible determinar que desde temprana edad el inventario de elementos léxicos que manifiestan dicha flexión es amplio, y está anclado fuertemente con los contextos de los que forma parte.

En este intervalo se identificó que el uso de las formas nominales flexionadas en plural está ligado con una estrategia cognitiva básica: esta es, la categorización. Los infantes emplean las formas en plural para distinguir aquellos elementos que dentro de su entorno se encuentran agrupados; en este sentido, el aspecto más importante para incluirlos dentro de un grupo es el de los valores que comparten, y no su individuación. Por lo que los grupos plurales se definen por su homogeneidad.

Igualmente, las formas plurales derivan con mayor facilidad de ciertos contextos; como lo es el esquema de pregunta y respuesta, las dinámicas de juego o conteo, las circunstancias ostensivas y de nombramiento, los contextos descriptivos y de interacción con libros.

De manera que las formas nominales pluralizadas hacen referencia a un conjunto de elementos, donde las particularidades de los miembros de este conjunto no son relevantes, pues domina la noción de grupo.

(1;08,12)

COM: ELI se agacha, toma un papel y se lo da a su padre.

PAP: ¿Qué es? ¿Eh?

ELI: **Papos** (sapos)

PAP: Sapos

En este sentido, se perfilan como **plurales** —aunque de ítems típicamente contables— **de masas no particulares**, lo que es distinto a la visión semántica prototípica del plural, donde se le caracteriza como una masa particular, cuyos elementos están lo

suficientemente salientes o delimitados para poder individualizarse, describirse y contabilizarse.

La conceptualización infantil del plural, a saber, puede encontrarse vinculada en este primer intervalo con otras formas plurales que, de base, no requieren la individuación de los miembros que las componen: los **plurales por default** y los **objetos dobles**. Puesto que el valor semántico de estas estructuras converge con el de los plurales de masas no particulares, es posible que se trate de una extensión de las estrategias de categorización.

No es, sino hasta edades posteriores y con la emergencia de ciertas categorías gramaticales, que los infantes aprenden a discernir con claridad los matices semánticos que subyacen a las formas flexionadas en plural.

≈ **TOMA 2 (2;00 a 3;01)**: a partir de la inclusión de otras formas nominales con flexión de plural, pudo constatarse que, en los grupos designados por dichas estructuras, es más relevante el que sean representadas como entidades homogéneas; las cuales se encuentran ligadas al formar parte de un conjunto.

A pesar de considerar otro tipo de construcciones, este matiz semántico prevaleció; lo cual, asimismo, se vinculó con la aparición incipiente de otros elementos: *adjetivos* y *numerales*. Los *adjetivos*, en la TOMA 2, mostraron usos poco específicos e inadecuados en varias instancias de uso:

(2;01,24)

NAT: sí

ABO: ¿cómo se llaman?

NAT: **chiquitos**

ABO: pero dinosauritos se llaman

Además, se manifestaron traslapes con el dominio de otros elementos como los *cuantificadores*; éstos últimos tuvieron empleos numerosos en los corpora, en sus variantes de *cuantificación universal* o *absoluta*, lo que concuerda con la noción del plural visto como una masa no particular: la *cuantificación universal*, a este respecto,

aplica sobre todos los miembros del grupo y no requiere de la particularización para ser empleada.

Del mismo modo, en este intervalo se precisan *numerales*, pero éstos no se encuentran desligados de secuencias de conteo aprendidas de memoria o, a la par de los *adjetivos*, se exhiben en contextos inexactos.

Coexisten en esta etapa las formas **pluralizadas por default** y **los objetos dobles**; las cuales, en conjunto con otras estructuras frecuentes, ostentan la pluralización como estrategia de categorización.

En cuanto a los contextos donde surgen con mayor frecuencia las emisiones en plural, nuevamente fueron identificadas las mismas dinámicas de intercambio; por lo que parece que el nicho de esta flexión deriva de contextos específicos en etapas tempranas: interacción con libros, denominación, circunstancias ostensivas, dinámicas de juego y conteo.

≈ **TOMA 3 (3;02 a 4;02)**: en este último intervalo se confirma que es necesario el conocimiento de otras formas léxicas para que el sentido prototípico del plural comience a ser empleado por los infantes; donde la pluralización implique la suma de instancias, las cuales pueden ser idénticas o tener algunos rasgos que las asocien, y no sólo como una estrategia para categorizar, a *grosso modo*, los elementos del entorno.

Aunque los **plurales por default** y los **objetos dobles** continúan formando parte del inventario léxico infantil, el perfil de homogeneidad de estas formas ya no permea a la totalidad de estructuras con flexión nominal de plural. Esto es claro con la diversidad de *adjetivos* que comienzan a ser empleados en asociación con referentes específicos y por la emergencia de *numerales*, fuera de secuencias de conteo aprendidas de memoria, sino en una clara relación uno a uno.

Asimismo, la alternancia entre *artículos definidos* e *indefinidos*, en concordancia efectiva con los sustantivos, ya permiten al infante hacer alusión a elementos

conocidos, para él y sus interlocutores, o bien, que son nuevos dentro de la circunstancia comunicativa.

Así, se concluye que, en la adquisición temprana de la flexión nominal de plural, el valor semántico asociado a la forma morfológica comienza por ser una estrategia de categorización básica: los primeros empleos del plural cuentan con una representación conceptual de base donde conforman o distinguen grupos con más de un elemento, pero las particularidades de los miembros dentro del conjunto no son relevantes³³. Esta estrategia puede derivar de muchas estructuras que entrañan dicha conceptualización –**objetos dobles y plurales por default**– y extenderse a muchas de las estructuras con flexión nominal de plural que son adquiridas en edades tempranas.

De manera que el empleo de la pluralización en su sentido prototípico, y como estrategia de categorización fina de los referentes del entorno, es posible hasta que el infante tenga y utilice adecuadamente en su inventario léxico las palabras que le permitan particularizar y contabilizar elementos.

§

En lo relativo al contexto interlocutivo, esta investigación permitió demostrar, por una parte, que es necesario tener en cuenta la diversidad de estímulos lingüísticos a los cuales se encuentra expuesto un infante para establecer qué elementos tienen mayor impacto dentro del proceso de adquisición de ciertas categorías gramaticales. Por otra, que no es necesario que los niños adopten una posición fija para obtener información lingüística de su entorno: ellos son capaces de discriminar y reconocer la diversidad de discursos, para codificarlos e incorporarlos dentro del sistema que están en proceso de construir.

A este respecto, el discurso denominado HDN sí muestra un vínculo con el comportamiento lingüístico de los niños, en términos de frecuencia y diversidad de estructuras; por lo que no se trata propiamente de un habla modelada o simplificada para establecer comunicación con

³³ En investigaciones posteriores, podría realizarse un análisis de los usos adultos, en tanto su naturaleza semántica, para determinar si los niños están igualmente recuperando tales matices de los estímulos lingüísticos de su entorno.

los infantes, sino de un sistema que se ajusta de acuerdo con las contingencias y necesidades de la interacción entre participantes.

Sobre el habla no dirigida, la dinamicidad del niño como participante comunicativo le hace posible que, sin importar si no está siendo interpelado directamente, pueda retomar los elementos que le sean de utilidad o resulten significativos de los intercambios que acontezcan en su contexto más inmediato, o aún con mayor distancia espacial de por medio.

Se observó, del mismo modo, que los datos de habla de los interlocutores cuentan con mayor impacto cuando se les considera en conjunto, más que por la medición de su efecto a partir de intervalos temporales establecidos. Esto resulta esperado si se concibe el aprendizaje infantil de la lengua como un conjunto de piezas que son recopiladas de manera gradual, hasta establecer un sistema basado en la experiencia con la lengua misma.

§

Así, se concluye que la flexión nominal de plural en español no se trata sólo de valores de forma expresados en morfemas en posición de coda, o por la manifestación de fenómenos de concordancia sintáctica, sino también, y esencialmente, de los significados que el infante le confiere al empleo de dicha flexión, a partir del contexto comunicativo e interlocutivo en que cada emisión emerge. Esto, en el proceso de consolidación de las distinciones conceptuales que subyacen a la categoría de número gramatical.

Referencias

- Abbot-Smith, K., & Tomasello, M. (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. *Linguistic Review*, 23(3), 275–290. <https://doi.org/10.1515/TLR.2006.011>
- Alva Canto, E. A. (2014). *La adquisición de lenguaje. Regularidades y particularidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alva Canto, E. A. (Ed.). (2014). *La adquisición del lenguaje: regularidades y particularidades*.
- Álvarez López, E. (2004). *La adquisición temprana del adjetivo en niños hispanohablantes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ambridge, B., Kidd, E., Rowland, C. F., & Theakston, A. L. (2015). The ubiquity of frequency effects in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 42(02), 239–273. <https://doi.org/10.1017/S030500091400049X>
- Ambridge, B., Theakston, A. L., Lieven, E. V. M., & Tomasello, M. (2006). The distributed learning effect for children's acquisition of an abstract syntactic construction. *Cognitive Development*, 21, 174–193. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.09.003>
- Andrzejewski, B. W. (1960). The Categories of Number in Noun Forms in the Borana Dialect of Galla. *Africa: Journal of the International African Institute*, 30(1), 62–75.
- Anne Fernald, & Thomas Simon. (1984). Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20(1), 104–113.
- Arden, R., & Plomin, R. (2006). Sex differences in variance of intelligence across childhood. *Personality and Individual Differences*, 41, 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.027>
- Arias-Trejo, N., Abreu-Mendoza, R. A., & Aguado-Servín, O. A. (2014). Spanish-speaking children's production of number morphology. *First Language*, 34(4), 372–384. <https://doi.org/10.1177/0142723714544411>
- Arias-Trejo, N., Alva Canto, E. A., & Pérez Paz, V. I. (2016). La influencia del número de objetos y las claves verbales en la distinción temprana del plural. *Anales de Psicología*, 32, 863–870.
- Arias-Trejo, N., Cantrell, L. M., Smith, L. B., & Canto, E. a A. (2014). Early comprehension of the Spanish plural. *Journal of Child Language*, 41(6), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0305000913000615>
- Barner, D., Thalwitz, D., Wood, J., Yang, S. J., & Carey, S. (2007). On the relation between the acquisition of singular-plural morpho-syntax and the conceptual distinction between one and more than one. *Developmental Science*, 10(3), 365–373. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00591.x>
- Behrens, H. (2006). The input – output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes*, 21, 2–24. <https://doi.org/10.1080/01690960400001721>

- Behrens, H. (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47(2), 383–411. <https://doi.org/10.1515/LING.2009.014>
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150–177. The child's learning of English morph. <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>
- Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. 1 Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bowerman, M., & Levinson, S. C. (Eds.). (2000). *Language acquisition and conceptual development*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Brown, P. (1998). Conversational Structure and Language Acquisition: The Role of Repetition in Tzeltal. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), 197–221. <https://doi.org/10.1525/jlin.1998.8.2.197>
- Brown, P. (2011). The Cultural Organization of Parenting.pdf. *The Handbook of Language Socialization and Handbook of Language Socialization*, 29–55.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Oxford, Inglaterra: Harvard University Press.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Callanan, M. A., Akhtar, N., & Sussman, L. (2014). Learning words from labeling and directive speech. *First Language*, 34(5), 450–461. <https://doi.org/10.1177/0142723714553517>
- Cea D'ancona, M. Á. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Childers, J. B., & Tomasello, M. (2001). The role of pronouns in young children's acquisition of the English transitive construction. *Developmental Psychology*, 37(6), 739–748. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.739>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. New York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax. Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 119). MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). On cognitive structures and their development: A reply to Piaget. In *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (pp. 35–52). Harvard University Press.
- Clark, E. (2008). *First Language Acquisition. eBook*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806698>
- Clark, E. V. (2015). Common ground. In B. MacWhinney & W. O'Grady (Eds.), *The Handbook of Language Emergence* (pp. 328–354). Sussex: Wiley.
- Clark, E. V., & Nikitina, T. V. (2009). One vs. more than one: Antecedents to plural marking

- in early language acquisition. *Linguistics*, 47(1), 103–139.
<https://doi.org/10.1515/LING.2009.004>
- Company Company, C. M. del P. (2017). Plurales que no son plurales. Una aportación del español a la tipología del reanálisis. *Lingüística*, 33(1), 73–87.
<https://doi.org/10.5935/2079-312X.20170005>
- Corbett, G. G. (2004). *Number* (Vol. 1). United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- De León Pasquel, L. (2000). The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), 131–161. <https://doi.org/10.1525/jlin.1998.8.2.131>
- De León Pasquel, L. (2010). *Socialización, lenguas y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*.
- De León Pasquel, L. (2011). Language Socialization and Multiparty Participation Frameworks. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (First Edit, pp. 81–111). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch4>
- De León Pasquel, L. (2017). The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(April), 131–161. <https://doi.org/10.1525/jlin.1998.8.2.131>
- DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9(2), 133–150.
[https://doi.org/10.1016/0163-6383\(86\)90025-1](https://doi.org/10.1016/0163-6383(86)90025-1)
- Dehaene, S. (1997). *The number sense. How the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press.
- Demonte, V. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. In I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 1: Sintaxis básica de las clases de palabras* (pp. 129–217). Madrid: Espasa-Calpe.
- Dixon, R. M. W. (1977). Where have all the adjectives gone? *Studies in Language*, 1, 19–80.
<https://doi.org/10.1075/sl.l.1.04dix>
- Dryer, M. S. (2007). Noun phrases without nouns. *Functions of Language*, 11(1), 43–76.
<https://doi.org/10.1075/fo1.11.1.04dry>
- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (Eds.). (2012). *The Handbook of Language Socialization. The Handbook of Language Socialization*. Sussex: Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch13>
- Durkin, K., Shire, B., Riem, R., Crowther, R. D., & Rutter, D. R. (1986). The social and linguistic context of early number word use. *British Journal of Developmental*

Psychology, 4, 269–288.

- Espinosa Ochoa, M. R. (2001). Mirando a través de la misma ventana: sobre la influencia del habla materna en el proceso de adquisición de los demostrativos. *Lingüística*, 13, 161–178.
- Espinosa Ochoa, M. R. (2011). Dame las piezas y lo armo: las primeras preguntas y la influencia del habla dirigida al niño. In C. Rojas-Nieto & D. Jackson-Maldonado (Eds.), *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna* (pp. 93–117). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Evans, N., & Levinson, S. C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(5), 429–448. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999094X>
- Falcón Albarrán, A., & Alva Canto, E. A. (2014). Las raíces de la adquisición de la morfología: habilidades cognitivas elementales. In E. A. Alva Canto (Ed.), *La adquisición del lenguaje: regularidades y particularidades* (pp. 65–87). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Farrell, P. (2000). El número en español y portugués brasileño. Un análisis cognoscitivo. *Revista Español de Lingüística Aplicada (RESLA), Extra 1.*, 67–82.
- Fernald, a, Swingley, D., & Pinto, J. P. (2001). When half a word is enough: infants can recognize spoken words using partial phonetic information. *Child Development*, 72(4), 1003–1015. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00331>
- Fernald, A. (1985a). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8(2), 181–195. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(85\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(85)80005-9)
- Fernald, A. (1985b). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8(2), 181–195. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(85\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(85)80005-9)
- Fisher, S. E., & Vernes, S. C. (2015). Genetics and the Language Sciences. *Annual Review of Linguistics*, 1(1), 289–310. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-125024>
- Galsworthy, M. J., Dionne, G., Dale, P. S., & Plomin, R. (2000). Sex differences in early verbal and non-verbal cognitive development. *Developmental Science*, 2, 206–215.
- Gentner, D., & Namy, L. L. (2006). Analogical Processes in Language Learning, 15(6), 297–301.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Cauley, K. M., & Gordon, L. (1987). The eyes have it: lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of Child Language*, 14(01), 23–45. <https://doi.org/10.1017/S030500090001271X>
- Goodwin, C., & Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 1–42). Cambridge University Press.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación. Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Holler, J., Kendrick, K. H., Casillas, M., & Levinson, S. C. (2015). Turn-Taking in Human Communicative Interaction. *Frontiers in Psychology*, 6(DEC), 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01919>
- Ibbotson, P. (2013). The scope of usage-based theory. *Frontiers in Psychology*, 4(MAY), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00255>
- Justicia, F., Santiago, J., Palma, A., Huertas, D., & Gutiérrez, N. (1996). La frecuencia silábica del español escrito por niños: Estudio estadístico. *Cognitiva*, 8, 131–168.
- Koudier, S., Halberda, J., Wood, J., & Carey, S. (2006). Acquisition of English Number Marking: The Singular-Plural Distinction. *Language Learning and Development*, 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.1207/s15473341lld0201>
- Kroeger, P. R. (2005). *Analyzing grammar. An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Langacker, R. W. (1987). Nouns and Verbs. *Language*, 63(1), 53–94.
- Langacker, R. W. (1991). *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín/ New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar. A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Le Corre, M., & Carey, S. (2007). One, two, three, four, nothing more: An investigation of the conceptual sources of the verbal counting principles. *Cognition*, 105(2), 395–438. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.10.005>
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of language*. New York: Wiley.
- Leonetti, M. (1999). *Los determinantes*. Madrid: Arco Libros.
- Lleó, C. (2006). Early acquisition of nominal plural in Spanish. *Catalan Journal of Linguistics*, 5(2), 191–219. <https://doi.org/10.5565/rev/catjl.69>
- Lucy, J. A. (1997). Linguistic Relativity. *Annual Review of Anthropology*, 26, 291–312.
- Maldonado, R. (1993). La semántica en la gramática cognoscitiva. *Revista Latina de Pensamiento y Lengua*, 157–181.
- Maldonado, R. (2011). Patrones mentales y lingüísticos en la Gramática Cognoscitiva. In M. Mahecha (Ed.), *Antología de Lingüística Cognitiva* (pp. 1–47). Universidad Surcolombiana Neiva.
- Manaye, K. F., McIntire, D. D., Mann, D. M. a, & German, D. C. (1995). Locus coeruleus cell loss in the aging human brain: A non-random process. *Journal of Comparative Neurology*, 358(1), 79–87. <https://doi.org/10.1002/cne.903580105>

- Marrero, V., & Aguirre, C. (2003). Plural acquisition and development in Spanish. In *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages* (pp. 275–296).
- Marschik, P. B., Tulviste, T., Wehberg, S., Almgren, M., Miguel, P., Gayraud, F., ... Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills : Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 326–343. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>
- Matthews, D., Lieven, E., Theakston, A., & Tomasello, M. (2005). The role of frequency in the acquisition of English word order. *Cognitive Development, 20*(1), 121–136. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.08.001>
- Miller, K. L., & Schmitt, C. (2012). Variable Input and the Acquisition of Plural Morphology. *Language Acquisition, 19*(3), 223–261. <https://doi.org/10.1080/10489223.2012.685026>
- Newport, E. L., Gleitman, H., & Gleitman, L. R. (1977). Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 109–149). New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1975). Making It Last : Repetition in Children's Discourse. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 279–294*.
- Ochs, E. (1977). Making It Last : Repetition in Children's Discourse. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child Discourse* (pp. 125–138). New York: Academic Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization. In *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olvera Yabur, Z. M. (2018). *Operaciones de concordancia en la adquisición temprana del español*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Oshima-Takane, Y., Goodz, E., & Derevensky, J. L. (2016). Birth Order Effects on Early Language Development : Do Secondborn Children Learn from Overheard Speech? *Child Development, 67*(2), 621–634.
- Pérez Pereira, M., & Singer, D. (1982a). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje, 27/28*, 205–221.
- Pérez Pereira, M., & Singer, D. (1982b). Adquisición de morfemas en español. *Infancia y Aprendizaje, 27/28*, 205–221.
- Peters, A. M. (1995). Strategies in the Acquisition of Syntax. In *The Handbook of Child Language* (p. 786).
- Pfeiler, B. (2009). The Acquisition of Numeral Classifiers and the Optional Plural Marking in Yucatec Maya. In U. Stephany & M. D. Voeikova (Eds.), *The Acquisition of Number and Case from a Typological Perspective. Studies on Language Acquisition* (pp. 91–110). Berlín: De Gruyter.

- Picallo, C. M. (2012). Structure of the Noun Phrase. In J. I. Hualde, A. Olarrea, & E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 263–285). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Pine, J. M. (1994). The language of primary caregivers. *Input and Interaction in Language Acquisition*, (January 1994), 15–37. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620690.003>
- Rácz, P., Pierrehumbert, J. B., Hay, J. B., & Papp, V. (2015). Morphological Emergence. In B. MacWhinney & W. O'Grady (Eds.), *The Handbook of Language Emergence* (pp. 123–146). Oxford: Wiley-Blackwell.
- RAE, & ASALE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ramsey, P. H. (1989). Critical Values for Spearman's Rank Order Correlation. *Journal of Educational Statistics*, 14(3), 245–253.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rigau, G. (1999). La estructura del sintagma nominal. Los modificadores del nombre. In *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 1: Sintaxis básica de las clases de palabras* (p. 1517). Madrid: Espasa-Calpe.
- Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología*, 57(2), 45–64. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioP?sic?ologia/article/viewFile/61191/88756>
- Rojas-Nieto, C. (2001). La pregunta en boca de los niños. Funciones pragmáticas tempranas. In *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. (pp. 231–271). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas-Nieto, C. (2007). La base de datos ETAL. Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje. Origen, descripción y metas de un proyecto. In *Jornadas Filológicas 2005* (pp. 575–599). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas Nieto, C. (1992). Funciones constructivas de las preguntas a los niños pequeños. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15/16.
- Rojas Nieto, C. (2001). La palabra interrogativa: en ruta a la productividad. In I. de I. Filológicas (Ed.), *Jornadas Filológicas 2000: Memoria* (pp. 283–294). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romberg, A. R., & Saffran, J. R. (2011). Statistical learning and language acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 1(6), 906–914. <https://doi.org/10.1002/wcs.78>.Statistical
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>

- Rowland, C. F., Fletcher, S. L., & Freudenthal, D. (2008). How big is enough? Assessing the reliability of data from naturalistic samples. In H. Behrens (Ed.), *Corpora in Language Acquisition Research. History, methods, perspectives* (p. 235). The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Rutter, D. R., & Durkin, K. (1987). Turn-Taking in Mother-Infant Interaction: An Examination of Vocalizations and Gaze. *Developmental Psychology*, 23(1), 54–61.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.54>
- Sánchez Corrales, V. M. (1994). La categoría morfosintáctica número en el sustantivo español. *Filología y Lingüística*, xx(I), 155–168.
- Sandhofer, C., & Smith, L. B. (2007). Learning Adjectives in the Real World : How Learning Nouns Impedes Learning Adjectives. *Language Learning and Development*, 3(June), 233–267. <https://doi.org/10.1080/15475440701360465>
- Sanford Blayney, E. S. (2008). *Infant speech perception in noise and early childhood measures of syntax and attention abilities*. University of Maryland.
- Skinner, B. F. (1957). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' Speech to Children Learning Language. *Child Development*, 43(2), 549. <https://doi.org/10.2307/1127555>
- Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: from input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 31–49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tallerman, M. (2011). *Understanding syntax* (Third edit). United Kingdom: Hodder Education.
- Tannen, D. (1987). Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk. *Language*, 63(3), 574–605.
- Tare, M., Shatz, M., & Gilbertson, L. (2008). Maternal uses of non-object terms in child-directed speech: Color, number and time. *First Language*, 28(1), 87–100.
<https://doi.org/10.1177/0142723707085316>
- Theakston, A. L. (2017). Entrenchment in first language learning. In H.-J. Schmid (Ed.), *Entrenchment and the psychology of language learning: How we reorganize and adapt linguistic knowledge* (pp. 315–341). Boston: Mouton de Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110341423-015>
- Thompson, S. A. (1989). A Discourse Approach to the Cross- Linguistic Category ' Adjective '. In *Linguistic Categorization: Proceedings of an International Symposium in Milwaukee, Wisconsin* (pp. 245–265). <https://doi.org/10.1075/cilt.61.16tho>
- Tomasello, M. (1992). First verbs: A case study of early grammatical development. *The*

- Guilford School Practitioner Series.*; <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527678>
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 2(2000), 61–82.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A usage-based theory of language acquisition* (Primera). Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. *Cambridge Handbook of Child Language*, 69–88.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511576164.005>
- Tomasello, M. (2014). The ultra-social animal. *European Journal of Social Psychology*, 44(3), 187–194. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2015>
- Tomasello, M., & Stahl, D. (2004). Sampling children’s spontaneous speech: how much is enough? *Journal of Child Language*, 31(1), 101–121.
<https://doi.org/10.1017/S0305000903005944>
- Tonhauser, J., & Matthewson, L. (2015). *Empirical evidence in research on meaning (manuscript)*. The Ohio State University University of British Columbia.
- Treiman, R., & Zukowsky, A. (1996). Children’s sensitivity to onsets, rhymes and phonemes. *Journal of Experimental Psychology*, 61, 193–215.
- Veneziano, E., Sinclair, H., & Berthoud, I. (1990). From one word to two words : repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of Child Language*, 17(1), 633–650.
- Waschbusch, D. a., Daleiden, E., & Drabman, R. S. (2000). Are parents accurate reporters of their child’s cognitive abilities? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 22(1), 61–77. <https://doi.org/10.1023/A:1007576515188>
- Waxman, S. R., & Klibanoff, R. S. (2000). The role of comparison in the extension of novel adjectives. *Developmental Psychology*, 36, 571–581.
- Willits, J. A., Jones, M. N., & Landy, D. (2016). Learning that number s are the same , while learning that they are different. In *Proceedings of the 37th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin: Cognitive Science Society.
- Zacarías Ponce de León, R. (2014). Flexión de número en la composición nominal del español: estructura morfológica y rutinización. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 11(2), 101–131.
- Zapf, J. A., & Smith, L. B. (2007). When do children generalize the plural to novel nouns? *First Language*, 27(1), 53–73. <https://doi.org/10.1177/0142723707070286>
- Zapf, J. A., & Smith, L. B. (2009). Meaning matters in children’s plural productions. *Cognition*, 108(2), 466–476. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.03.008>. Meaning

ANEXOS

Datos conjuntos de los tres corpora longitudinales: PRODUCCIONES TOTALES

PRODUCCIONES TOTALES POR INTERVALO DE EDAD

| | TOMA 1 | | | TOMA 2 | | | TOMA 3 | | |
|--|---|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|-----------------------|
| | TIPO DE ESTRUCTURA NOMINAL | ELI (1;06,04-2;02,07) | NAT (1;11,24-2;00,21) | TIPO DE ESTRUCTURA NOMINAL | ELI (2;03,00-3;01,28) | NAT (2;00,22-2;02,13) | MAT (2;02,24-2;11,09) | TIPO DE ESTRUCTURA NOMINAL | ELI (3;02,26-4;02,10) |
| | ADJETIVO + POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 1 | ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 2 | 0 | ADJETIVO + SUSTANTIVO | 5 |
| | ADJETIVO ESCUETO | 1 | 14 | ADJETIVO ESCUETO | 17 | 28 | 0 | ADJETIVO ESCUETO | 46 |
| | CUANTIFICADOR | 0 | 9 | CUANTIFICADOR | 9 | 10 | 3 | CUANTIFICADOR | 19 |
| | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 0 | 3 | CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 1 | 1 | 0 | CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 4 |
| | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 55 | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 2 | 3 | 0 | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 15 |
| | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 3 | DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 0 | 1 | 0 | DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 1 |
| | FRASE HECHA | 0 | 1 | DETERMINANTE + ADJETIVO | 1 | 3 | 0 | DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 1 |
| | FRASE PREPOSITIVA | 0 | 7 | DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 1 | 0 | DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 3 |
| | NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 17 | DETERMINANTE + POSESIVO | 1 | 0 | 0 | DETERMINANTE + ADJETIVO | 9 |
| | POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 12 | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 54 | 109 | 17 | DETERMINANTE + NUMERAL | 3 |
| | POSESIVO + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 1 | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 2 | 0 | 0 | DETERMINANTE + NUMERAL + SUSTANTIVO | 2 |
| | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 0 | 7 | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 3 | 0 | DETERMINANTE + POSESIVO | 3 |
| | PRONOMBRE PERSONAL | 0 | 6 | FRASE HECHA | 4 | 0 | 0 | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 149 |
| | PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 4 | FRASE PREPOSITIVA | 1 | 12 | 2 | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 6 |
| | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 2 | NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 14 | 0 | FRASE PREPOSITIVA | 6 |
| | SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 5 | POSESIVO + SUSTANTIVO | 20 | 27 | 12 | NUMERAL + SUSTANTIVO | 13 |
| | SUSTANTIVO + NUMERAL | 0 | 2 | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 1 | 10 | 2 | POSESIVO + SUSTANTIVO | 4 |
| | SUSTANTIVO ESCUETO | 9 | 98 | PRONOMBRE PERSONAL | 2 | 2 | 1 | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 13 |
| | TOTAL | 11 | 247 | PRONOMBRE POSESIVO | 2 | 2 | 5 | PRONOMBRE PERSONAL | 12 |
| | | | | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 2 | 2 | 0 | PRONOMBRE POSESIVO | 40 |
| | | | | SUSTANTIVO + CUANTIFICADOR | 1 | 0 | 0 | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 8 |
| | | | | SUSTANTIVO ESCUETO | 63 | 149 | 39 | SUSTANTIVO ESCUETO | 155 |
| | | | | TOTAL | 184 | 379 | 81 | TOTAL | 517 |

Datos conjuntos de los tres corpora longitudinales: PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS

| PRODUCCIONES ESPONTÁNEAS POR INTERVALO DE EDAD | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-----------------------|----------------------------|--------|---|-----------------------|------------------------|-----------------------|--------|---|-----------------------|
| TOMA 1 | TIPO DE ESTRUCTURA NOMINAL | ELI (1;06,04-2;02,07) | NAT (1;11,24-2;00,21) | TOMA 2 | TIPO DE ESTRUCTURA NOMINAL | ELI (2;03,00-3;01,28) | NAT (2;00,22-2;02,13) | MAT (2;02,24-2;11,09) | TOMA 3 | TIPO DE ESTRUCTURA NOMINAL | ELI (3;02,26-4;02,10) |
| | ADJETIVO ESCUETO | 0 | 10 | | ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 1 | 0 | | ADJETIVO + SUSTANTIVO | 3 |
| | CUANTIFICADOR | 0 | 9 | | ADJETIVO ESCUETO | 9 | 22 | 0 | | ADJETIVO ESCUETO | 42 |
| | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 0 | 2 | | CUANTIFICADOR | 6 | 9 | 3 | | CUANTIFICADOR | 18 |
| | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 44 | | CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 1 | 1 | 0 | | CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 4 |
| | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + FRASE | 0 | 3 | | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 2 | 2 | 0 | | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 14 |
| | FRASE PREPOSITIVA | 0 | 5 | | DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 0 | 1 | 0 | | DEMOSTRATIVO + ADJETIVO | 1 |
| | NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 14 | | DETERMINANTE + ADJETIVO | 2 | 3 | 0 | | DEMOSTRATIVO + NUMERAL | 1 |
| | POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 7 | | DETERMINANTE + NUMERAL | 0 | 1 | 0 | | DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO | 3 |
| | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 0 | 3 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 44 | 83 | 16 | | DETERMINANTE + ADJETIVO | 11 |
| | PRONOMBRE PERSONAL | 0 | 2 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 1 | 0 | 0 | | DETERMINANTE + NUMERAL | 4 |
| | PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 2 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 2 | 0 | | DETERMINANTE + POSESIVO | 3 |
| | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 1 | | FRASE HECHA | 3 | 0 | 0 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 133 |
| | SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 3 | | FRASE PREPOSITIVA | 1 | 6 | 0 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 5 |
| | SUSTANTIVO + NUMERAL | 0 | 2 | | NUMERAL + SUSTANTIVO | 1 | 9 | 0 | | FRASE PREPOSITIVA | 6 |
| SUSTANTIVO ESCUETO | 3 | 63 | POSESIVO + SUSTANTIVO | 18 | 20 | 9 | NUMERAL + SUSTANTIVO | 10 | | | |
| TOTAL | 4 | 170 | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 1 | 9 | 1 | POSESIVO + SUSTANTIVO | 38 | | | |
| | | | PRONOMBRE PERSONAL | 2 | 2 | 0 | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 13 | | | |
| | | | PRONOMBRE POSESIVO | 1 | 2 | 5 | PRONOMBRE PERSONAL | 12 | | | |
| | | | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 2 | 1 | 0 | PRONOMBRE POSESIVO | 4 | | | |
| | | | SUSTANTIVO + CUANTIFICADOR | 1 | 0 | 0 | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 4 | | | |
| | | | SUSTANTIVO ESCUETO | 41 | 126 | 21 | SUSTANTIVO ESCUETO | 132 | | | |
| | | | TOTAL | 136 | 300 | 55 | TOTAL | 461 | | | |

Datos conjuntos de los tres corpora longitudinales: PRODUCCIONES CON REPETICIÓN

| PRODUCCIONES CON REPETICIÓN POR INTERVALO DE EDAD | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----------------------|-----------------------|--------|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|--------------------------------------|-----------------------|
| TOMA 1 | TIPO DE ESTRUCTURA NOMINAL | ELI (1;06,04-2;02,07) | NAT (1;11,24-2;00,21) | TOMA 2 | TIPO DE ESTRUCTURA NOMINAL | ELI (2;03,00-3;01,28) | NAT (2;00,22-2;02,13) | MAT (2;02,24-2;11,09) | TOMA 3 | TIPO DE ESTRUCTURA NOMINAL | ELI (3;02,26-4;02,10) |
| | ADJETIVO + POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 1 | | ADJETIVO + SUSTANTIVO | 0 | 1 | 0 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 5 |
| | ADJETIVO ESCUETO | 1 | 4 | | ADJETIVO ESCUETO | 8 | 6 | 0 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 1 |
| | CUANTIFICADOR + SUSTANTIVO | 0 | 1 | | CUANTIFICADOR | 3 | 1 | 0 | | NUMERAL + SUSTANTIVO | 2 |
| | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 0 | 11 | | CUANTIFICADOR + DETERMINANTE + | 0 | 1 | 0 | | POSESIVO + SUSTANTIVO | 2 |
| | FRASE HECHA | 0 | 1 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO | 10 | 25 | 1 | | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 4 |
| | FRASE PREPOSITIVA | 0 | 2 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + ADJETIVO | 1 | 0 | 0 | | SUSTANTIVO ESCUETO | 10 |
| | NUMERAL + SUSTANTIVO | 0 | 3 | | DETERMINANTE + SUSTANTIVO + FRASE | 0 | 2 | 0 | | TOTAL | 24 |
| | POSESIVO + SUSTANTIVO | 0 | 5 | | FRASE HECHA | 1 | 0 | 0 | | | |
| | POSESIVO + SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 1 | | FRASE PREPOSITIVA | 0 | 5 | 2 | | | |
| | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 0 | 4 | | NUMERAL + SUSTANTIVO | 0 | 5 | 0 | | | |
| | PRONOMBRE PERSONAL | 0 | 4 | | POSESIVO + SUSTANTIVO | 2 | 7 | 3 | | | |
| | PRONOMBRE POSESIVO | 0 | 2 | | PRONOMBRE DEMOSTRATIVO | 0 | 1 | 1 | | | |
| | SUSTANTIVO + ADJETIVO | 0 | 1 | | PRONOMBRE PERSONAL | 0 | 0 | 1 | | | |
| | SUSTANTIVO + FRASE PREPOSITIVA | 0 | 2 | | PRONOMBRE POSESIVO | 1 | 0 | 0 | | | |
| | SUSTANTIVO ESCUETO | 6 | 35 | | SUSTANTIVO ESCUETO | 22 | 25 | 18 | | | |
| TOTAL | 7 | 77 | TOTAL | 48 | 79 | 26 | | | | | |