



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE FRASES NOMINALES CON
FLEXIÓN DE GÉNERO MASCULINO Y NÚMERO PLURAL:
PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE UNA PRUEBA
EXPERIMENTAL**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

**P R E S E N T A:
ALMA ERÉNDIRA OLMOS RAMOS**

ASESORA: MARY ROSA ESPINOSA OCHOA

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2020





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.

ÍNDICE

Agradecimientos	4
1. Introducción	5
1.1 Planteamiento del problema de investigación	7
1.2 Objetivos generales	9
1.3 Objetivos específicos de la prueba	9
2. Antecedentes en adquisición del lenguaje infantil	11
2.1 Teorías sobre la adquisición del lenguaje	11
2.1.1 Teoría de la gramática universal o de la gramática generativa	11
2.1.1.2 Problemas de la gramática universal	12
2.1.2 Teorías cognitivo-funcionales y la Teoría de Adquisición lingüística con base en el uso.....	13
2.1.2.1 El aprendizaje de palabras	15
2.1.2.2 La gramaticalización.....	16
2.1.2.3 Frecuencia.....	17
2.1.2.4 La adquisición de la morfología	18
2.1.2.4.1 Modelo de proceso dual	19
2.1.2.4.2 Modelo de proceso único	19
2.1.2.5 Construcciones sintácticas tempranas.....	20
2.2 Acercamiento teórico de este estudio	21
3. La adquisición de la morfología flexiva de la frase nominal	23
3.1 Conceptos básicos de morfología.....	23
3.2 El género.....	26
3.2.1 Excepciones	27
3.2.1.1 Sustantivos de género inherente	27
3.2.1.2 Sustantivos comunes en cuanto al género	28
3.2.1.3 Adjetivos de una terminación	28
3.2.1.4 Sustantivos epicenos	28
3.2.1.5 Empleo genérico del masculino.....	28
3.3 El número	29
4. Estado de la cuestión	30
4.1 Estudios sobre la adquisición del plural	30
4.1.1 La adquisición temprana del plural en inglés	30
4.1.2 La adquisición temprana del plural en español.....	32
4.2 Estudios sobre la adquisición del género.....	38

4.2.1 Estudios sobre la adquisición del género en español.....	38
4.2.2 Estudios sobre la adquisición del género en otras lenguas en comparación con el español.....	41
4.3 El estado de la cuestión en el diseño y aplicación de pruebas experimentales	42
4.3.1 Métodos de comprensión.....	43
4.3.1.1 Tarea del juicio de valor de verdad	44
4.3.1.2 Act-out (actuar).....	44
4.3.1.3 Selección de imágenes	46
5. El diseño de la prueba: Act-out task.....	48
5.1 Diseño de prueba	49
5.2 Variables.....	49
5.2.1 Sujetos	49
5.2.2 Materiales	52
5.2.3 Instrucciones	54
5.3 Aplicación de la prueba	58
5.4 Experimento piloto	59
5.4.1 Diseño del experimento.....	60
5.4.2 Hipótesis	61
5.4.3 Metodología.....	61
5.4.3.1 Materiales	61
5.4.3.2 Instrucciones	62
5.4.3.2.1 Fase de entrenamiento	62
5.4.3.2.2 Instrucciones	63
5.4.4 Participantes del estudio	64
5.4.5 Datos obtenidos	65
6. Conclusiones	70
7. Referencias bibliográficas.....	74

TABLAS Y FIGURAS

Fig 1.1: Materiales empleados en la prueba.	61
Tabla 1. “Distribución de informantes.”	65

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la UNAM por haberme brindado siempre las mejores oportunidades y por formarme académicamente y como persona.

Agradezco al Colegio Hampton y al Centro Pedagógico Anáhuac por haberme permitido realizar mis experimentos en sus instalaciones, y por todo el apoyo brindado durante la realización de los mismos. Especialmente, gracias a los niños que participaron como sujetos, por haberme ayudado a crear esta tesis con su conocimiento y su entusiasmo.

Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo de mi asesora Mary Espinosa, a quien agradezco por su tiempo, su paciencia, todas sus enseñanzas y su apoyo, así como por haberme iniciado en el tema de la adquisición del lenguaje, y en ser la primera en sugerir esta investigación sobre el género.

También quiero agradecer a mis amigos de la facultad por haber compartido esta época conmigo y llenarla de recuerdos divertidos. Sobre todo, gracias a Amparo, Brenda, Nydia, Ángel, Angélica, y especialmente a Alondra. La HHH sin ti habría sido algo muy diferente, gracias por estar en las buenas y en las malas, por tantas risas, trabajos en equipo y recuerdos, Aloom.

Agradezco también a todos mis profesores de Lingüística en la FFyL, quienes me hicieron interesarme por el mundo del lenguaje.

Gracias a Diego por llenar mis días de alegría y de nuevos objetivos y logros.

Por último, a los más importantes, mis maravillosos papás, gracias por apoyarme y ayudarme en todo lo que he hecho siempre, ustedes hicieron posible cada uno de mis logros. Gracias por exigirme y ayudarme a lograr siempre lo mejor. No existen palabras suficientes para agradecerles todo lo que han hecho por mí. En especial, gracias a mi mamá por ayudarme a elegir y recorrer el camino más inesperado.

1. Introducción

En español, la flexión de número plural que se emplea para designar a un conjunto de entidades de ambos sexos se produce en conjunto con una flexión de género masculino. Si al referirse a un conjunto de entidades se emplea la flexión de género masculino y la de número plural, es posible que se trate de un uso genérico, es decir, que a través del masculino se haga referencia tanto a entidades masculinas como femeninas. Por ejemplo, al decir “los niños”, el hablante puede estar haciendo referencia a un conjunto que comprende tanto niños como niñas. Sin embargo, existen dos posibilidades de interpretación de dichas flexiones: la genérica que se mencionó anteriormente y la referente a sólo entidades masculinas.

A pesar de que en el habla adulta la flexión de género masculino y número plural se emplea tanto para designar conjuntos de entidades masculinas como con un uso genérico, se ha encontrado, a partir tanto de observaciones empíricas como de ejemplos encontrados en el corpus ETAL (Rojas Nieto, 2007), que en etapas tempranas de la adquisición del lenguaje la morfología del plural masculino puede no ser interpretada como un genérico, sino como si únicamente designara entidades de sexo masculino. Por lo tanto, cabe la posibilidad de que, en cierta etapa de la adquisición del lenguaje (alrededor de los tres años de edad según los datos empíricos), los niños interpreten los sustantivos terminados con los morfemas flexivos –os como referencias a únicamente referentes masculinos. En el corpus ETAL (Rojas Nieto, 2007), es posible encontrar ejemplos en los que una niña recurre al desdoblamiento de género al hacer referencia a un grupo de seres animados, con lo cual parece demostrar que si sólo empleara el género masculino no estaría refiriéndose a todo el conjunto.

Observadora: ¿sacó paletas de verdad?

Niña: a las niñas y los niños (Elia, 3 años)

Los datos obtenidos por observación son similares, por ejemplo, la niña, cuando el adulto o interlocutor hace referencia a grupos de personas con construcciones como “todos los niños pueden jugar”, pregunta si también las niñas están incluidas.

Por otra parte, la interpretación no genérica en construcciones donde se hace referencia a conjuntos de entidades de ambos sexos también puede presentarse en el habla adulta, sobre todo en contextos de discurso político o cuando el referente es ambiguo (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2006).

El tema que se tratará en la tesis resulta relevante debido a que, hasta el momento, no se ha encontrado una investigación en la que se indague cómo es la interpretación de los morfemas de género y número en conjunto durante la adquisición del lenguaje. Sin embargo, sí existen diversos experimentos sobre la adquisición de plural tanto en español como en otras lenguas, pero éste no se combina con los morfemas de género y sus distintas interpretaciones. Por lo tanto, se espera diseñar un experimento útil para investigar directamente qué tipo de interpretación hacen los niños en estas construcciones, y para observar cómo puede variar la selección de una interpretación u otra, y que éste pueda ser aplicado para estudiar este aspecto en la adquisición temprana de la morfología nominal en español.

En el capítulo siguiente presentaré una revisión de las teorías que existen para explicar la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil, así como de las proposiciones de cada una, y explicaré en cuál de estas teorías estará basada la

propuesta de experimento de esta tesis. Posteriormente, en el capítulo tres se explicarán las características de la morfología de la frase nominal en español, de acuerdo a los fenómenos que en ella se presentan y se explicará en qué consiste la competencia morfológica del hablante. En el capítulo cuatro se presentará una revisión de estudios y experimentos previos sobre la adquisición relacionados con los fenómenos morfológicos que pretendo estudiar en el experimento final. También en esa sección estarán resumidos los métodos de investigación que generalmente se emplean para estudiar la adquisición del lenguaje y se explicará cuál de esos métodos es el adecuado para estudiar el fenómeno morfológico que me interesa. En el capítulo cinco se presentará el diseño de prueba, así como el experimento piloto realizado para comprobar si el diseño funciona de acuerdo a lo esperado, y se explicará cada uno de sus componentes y variables. Finalmente, como conclusión, en el capítulo seis se hará una crítica al experimento piloto, y se harán recomendaciones sobre el diseño final de la prueba, a partir tanto de la literatura consultada como de las modificaciones que resulte necesario hacer al experimento piloto.

1.1 Planteamiento del problema de investigación

En esta tesis se propone el diseño de una prueba que permita estudiar cómo es la comprensión de los morfemas de género masculino y número plural en conjunto durante la adquisición del lenguaje. Como se mostrará en los capítulos siguientes, existe una gran variedad de estudios y teorías sobre la percepción de plurales y género, así como sobre la adquisición y el desarrollo de la morfología de número y género en niños, sin embargo, ninguno de estos estudios analiza las marcas de género y número en conjunto, con la doble posibilidad de interpretación que éstas pueden tener (interpretación masculina o genérica).

Debido a que la flexión de género es un elemento fundamental para especificar características del referente dentro de la frase nominal, especialmente si éste es animado, y ya se han realizado estudios de ese fenómeno en sustantivos de número singular, resulta importante observar qué interpretación del género realizan los hablantes en el caso de los plurales, donde, como se mencionó anteriormente, puede haber una ambigüedad en la interpretación. La interpretación genérica de los morfemas de género masculino es un fenómeno muy presente en el habla adulta, como explica la RAE (2009), por lo tanto, es interesante observar cómo se manifiesta éste en los niños, si se interpreta del mismo modo que en el habla adulta, o si éste presenta cierto grado de complejidad, cuya comprensión completa implica una evolución en el desarrollo lingüístico del niño.

Como se explicó en la introducción, en las observaciones empíricas y del corpus ETAL es posible notar que los niños no siempre entienden que los morfemas de género masculino y número plural pueden hacer referencia a conjuntos de entidades tanto femeninas como masculinas, y esta comprensión se ve reflejada en su producción, por ejemplo, al recurrir al desdoblamiento de género, p.ej. *Los niños y las niñas*. Cabe mencionar que el hecho de recurrir al desdoblamiento de género en el discurso político se volvió frecuente en México a partir del sexenio de Vicente Fox (2000-2006) (Academia Mexicana de la Lengua, 2017), lo cual podría indicar que, incluso para los hablantes adultos, el uso del masculino en estos contextos no tiene una interpretación necesariamente genérica, y era necesario especificar que se hacía referencia a conjuntos de entidades de ambos sexos. A partir de entonces, este fenómeno se ha vuelto común en el discurso político, institucional y de los medios de comunicación; sin embargo, tanto los ejemplos del corpus ETAL como parte de las

observaciones empíricas datan de 1990, cuando este fenómeno en la política aún no era frecuente. De manera que esta tendencia de interpretación parece apuntar a un fenómeno que ocurre durante la adquisición del lenguaje, independientemente de la existencia del desdoblamiento de género en el discurso oficial.

Para comprender este fenómeno y observar tendencias de interpretación, se ha recurrido a diseñar una prueba experimental de comprensión, que permita analizar directamente cómo interpretan los niños estas construcciones que han sido observadas en su habla cotidiana. Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los estudios que analizan la adquisición de género, número y morfología obtuvieron sus datos de procedimientos experimentales, de manera que se espera que un diseño similar sea útil para estudiar este tipo de construcción.

1.2 Objetivo general:

El objetivo de esta tesis es presentar una propuesta metodológica para la aplicación de una prueba experimental sobre adquisición del lenguaje. Esta prueba tiene como objetivo explorar cómo se desarrolla la comprensión de la combinación de los morfemas masculino y plural, según sus dos posibles interpretaciones, es decir, responder a la pregunta de si los niños le atribuyen un significado masculino o genérico y si esta comprensión varía de acuerdo a la edad de los hablantes.

1.3 Objetivos específicos de la prueba:

1. Observar cómo es la interpretación del morfema masculino plural (interpretación de éste como masculino o genérico) según distintas condiciones morfosintácticas:

- En la frase nominal
 - En la frase adjetival sin sustantivo explícito
2. Averiguar si hay una evolución o diferencias en la interpretación según la edad de los sujetos del experimento (de tres a seis años de edad).

2. Antecedentes en adquisición del lenguaje infantil

2.1 Teorías sobre la adquisición del lenguaje.

2.1.1 Teoría de la gramática universal o de la gramática generativa

La primera propuesta en el contexto moderno para explicar la adquisición del lenguaje es que los niños aprenden la lengua a través de principios de asociación, que llevan a la generalización de estímulos por inducción (Skinner, 1957). De acuerdo con esta propuesta, la adquisición del lenguaje es un proceso de aprendizaje por inducción, que consiste en hacer asociaciones entre significado y significante, y se considera un fenómeno de aprendizaje aislado, debido a que no es necesario que en él intervengan procesos de socialización. La teoría de la gramática universal o gramática generativa surge a partir del argumento de Noam Chomsky (1959) de que hay algunos principios abstractos de gramática que no pueden aprenderse por asociación. Esto se conoce como argumento de la pobreza del estímulo, es decir, que la gramática es tan compleja que los estímulos lingüísticos que recibe el niño, estos son, el hecho de escuchar a otros hablantes, no le dan la información suficiente para que él pueda aprender a su vez a hablar una lengua. Ante esto, Chomsky (1968) propuso que los niños nacen con una gramática universal, es decir, un conjunto de principios abstractos que existen en su mente de manera innata y que guían su proceso de adquisición.

De acuerdo con la gramática generativa, las lenguas naturales se conforman por:

- Una lista de reglas algebraicas abstractas que por sí mismas no tienen significado, y no son sensibles a los significados de los elementos que combinan algorítmicamente. Los principios que gobiernan el

funcionamiento del álgebra constituyen una gramática universal, considerada el núcleo de la competencia lingüística.

- Un léxico que contiene elementos lingüísticos que sirven de variables en dichas reglas algebraicas. Este léxico, además de elementos como el sistema conceptual, las construcciones irregulares, las expresiones idiomáticas y la pragmática, es considerado como la periferia de la competencia lingüística.

De esta manera, la dicotomía entre núcleo y periferia lleva al llamado proceso dual en el estudio de la adquisición del lenguaje, también conocido como la teoría de palabras y reglas (Pinker, 1999). Mientras los niños adquieren elementos de la periferia lingüística usando procesos de aprendizajes normales, el núcleo lingüístico, es decir la gramática universal, no puede ser aprendido, es una propiedad innata de la mente humana. Por ejemplo, de acuerdo con esta teoría, los sustantivos pueden aprenderse mediante la asociación significado-significante que el niño hace de manera inductiva, pero ciertas cuestiones morfológicas, como las flexiones de número, no pueden aprenderse sino que provienen de la gramática universal.

Sin embargo, existen ciertos problemas en esta teoría, debido a ciertos fenómenos que la existencia de una gramática universal no puede explicar (Tomasello, 2003).

2.1.1.2.1 Problemas de la gramática universal

- Problema de asociación o de diversidad entre lenguas: Cómo puede el niño asociar su gramática universal abstracta a las particularidades del lenguaje en específico que está aprendiendo.

- Problema del cambio en el desarrollo o de continuidad: Cómo se puede entender la naturaleza cambiante del lenguaje del niño a través del desarrollo si la gramática universal siempre es la misma.

Las aportaciones más importantes de esta teoría, por lo tanto, son la concepción del lenguaje como un sistema conformado por dos subcomponentes, núcleo y periferia, de los cuales la gramática universal es el más importante. Esta teoría ha sido aceptada y empleada para el estudio de diversos fenómenos de adquisición durante mucho tiempo, sin embargo, los problemas que se plantearon en el apartado anterior suponen un reto para el estudio de la adquisición del lenguaje, ya que, el supuesto de que existe una gramática universal innata e inalterable en la mente de cada hablante no permite estudiar ciertos fenómenos como la evolución del lenguaje del niño a lo largo de su desarrollo, o cómo es posible que el niño pueda aplicar esta gramática sin importar cuál sea la lengua que está aprendiendo, ya que el sistema gramatical puede variar mucho entre diferentes lenguas, especialmente en lenguas no europeas (Tomasello, 2003). Finalmente, esta teoría no toma en cuenta el contexto cultural y social de cada hablante, el cual, como se explicará más adelante, tiene una influencia directa en la lengua. Debido a esto, más adelante se plantearon nuevas teorías sobre la adquisición del lenguaje que buscan responder a estas interrogantes que no pueden ser estudiadas desde el punto de vista de la gramática universal.

2.1.2 Teorías cognitivo-funcionales y la Teoría de Adquisición lingüística con base en el uso

Por otra parte, más recientemente han surgido otras teorías para explicar el desarrollo del lenguaje, conocidas como cognitivo-funcionales, pragmático-

sociales, cognitivismo, funcionalismo, entre las que se encuentra la teoría de la adquisición lingüística basada en el uso (a partir de ahora TALBU), en las que ya no se propone la existencia de una gramática universal en la mente de todo hablante. De acuerdo con ellas, la estructura del lenguaje emerge del uso del lenguaje.

En la teoría de la gramática generativa, por el contrario, el estudio del uso del lenguaje no se considera relevante para entender la gramática. La separación entre el uso del lenguaje y su estructura interna puede rastrearse hasta la distinción de Saussure entre lengua y habla, la cual se adhirió hacia los estructuralistas y la gramática generativa de Chomsky a través de la distinción entre competencia y ejecución (Bybee, 2006). En el funcionalismo se propone no aislar el estudio de la estructura del lenguaje del estudio del uso del lenguaje. El cognitivismo hace referencia a que la gramática es concebida como la organización cognitiva de la experiencia de cada uno con el lenguaje.

Al ser el lenguaje un producto de la necesidad de relacionarse socialmente con otros seres humanos, este uso está profundamente relacionado con la vida en sociedad, lo cual se explicará con mayor detalle posteriormente. De esta manera, para la TALBU los universales del lenguaje son más bien universales de la comunicación, cognición y psicología humana, ya que todos los seres humanos viven vidas sociales, y deben resolver ciertas tareas comunicativas, como referirse a ciertas entidades, o decir algo sobre ellas. De acuerdo con esta teoría, la adquisición del lenguaje tiene ciertos prerequisites biológicos pero no hay evidencia de que estos prerequisites involucren conocimiento lingüístico innato. Así, se propone que la adquisición del lenguaje está basada en mecanismos cognitivos generales que también están involucrados en el

desarrollo de otras competencias cognitivas (Bybee, 2006; Diessel, 2004; Tomasello, 2003).

2.1.2.1 El aprendizaje de palabras

Existen diversas teorías sobre la adquisición de palabras nuevas. Tradicionalmente, se creía que los niños asociaban elementos de su entorno con lo que escuchaban, como señalar-nombrar, o mapeaban palabras a cosas o conceptos. Sin embargo, la mayoría de las situaciones donde se encuentran los niños en su vida diaria no corresponden a un proceso de señalar y nombrar, y, por otra parte, este tipo de aprendizaje no es aplicable a la adquisición de elementos tales como verbos o preposiciones, que no se pueden señalar y nombrar en el mundo real como ocurre con los objetos o entidades. Por lo tanto, Tomasello (2003) propone que las habilidades cognitivas específicas que tienen los niños, como la atención conjunta, lectura de intenciones y aprendizaje cultural, son esenciales para la adquisición de palabras, y se refiere a la TALBU para explicar este proceso.

La TALBU sostiene que los niños adquieren símbolos lingüísticos como producto de la interacción social con adultos, de la misma manera en que aprenden muchas otras convenciones culturales. Por lo tanto, para aprender palabras son necesarios dos elementos:

1. El mundo socialmente estructurado en donde nacen los niños, lleno de guiones, rutinas, y otras interacciones sociales dentro de un patrón.
2. Las capacidades sociales y cognitivas de los niños para entender y participar en este mundo social y estructurado, especialmente la atención conjunta y la lectura de intenciones, con el aprendizaje cultural resultante.

Los niños usan todo tipo de estrategias de interpretación basadas en asumir que ciertos enunciados son relevantes para la interacción social que está sucediendo. En la TALBU, el aprendizaje de palabras no consiste en una asociación entre palabra y mundo, sino que emerge naturalmente de situaciones donde los niños se encuentran interactuando socialmente, donde ellos intentan entender e interpretar las intenciones comunicativas del adulto expresadas en enunciados. Aprender el sentido comunicativo de una palabra consiste en que el niño primero discierna la intención comunicativa del adulto al emitirla, y después identificar la función específica que la palabra tiene dentro de la intención comunicativa. Este es un proceso de lectura de intención comunicativa y extracción del significado, no de asociación o restricción.

2.1.2.2 La gramaticalización

Como se explicó anteriormente, la mente humana posee ciertas capacidades cognitivas. Estas permiten categorizar y buscar identidad, similitudes y diferencias. Dichas capacidades están profundamente involucradas con la adquisición del lenguaje, ya que trabajan en los eventos lingüísticos que una persona encuentra, categorizando y metiendo en la memoria estas experiencias. El resultado es una representación cognitiva que se puede llamar gramática. Esta gramática, a pesar de ser abstracta, está fuertemente conectada con la experiencia que cada hablante ha tenido con el lenguaje.

Al contrario de lo que la gramática generativa propone sobre los conceptos de núcleo y periferia antes mencionados, para las teorías basadas en el uso la esencia del lenguaje es su dimensión simbólica, y la gramática deriva de ello. La dimensión gramatical del lenguaje es el producto de un conjunto de procesos históricos y ontogenéticos conocidos como gramaticalización (Tomasello, 2003).

En lugar de concebir las reglas lingüísticas como procesos algebraicos para combinar palabras y morfemas que por sí mismos no contribuyen al significado, este acercamiento concibe a las estructuras lingüísticas como símbolos lingüísticos con significado por sí mismos, ya que no son otra cosa que los patrones mediante los cuales los símbolos lingüísticos con significado se usan en la comunicación.

Los seres humanos usan sus símbolos lingüísticos juntos a través de patrones, y estos patrones, conocidos como construcciones lingüísticas, adquieren sus propios significados, que derivan en parte de los significados de los símbolos individuales, pero con el tiempo, por lo menos en parte del patrón en sí. El proceso de gramaticalización depende de una variedad de procesos cognitivos en general y procesos cognitivo-sociales que operan cuando las personas se comunican entre sí o aprenden una de otra (Tomasello, 2003).

Por lo tanto, la gramaticalización se refiere a la capacidad de encontrar patrones dentro de las construcciones lingüísticas, comprender el significado de dichos patrones y saber cómo usarlos en relación a lo que se quiere comunicar, ya que su empleo cambia el significado de aquello a lo que el hablante se está refiriendo. Dichos patrones se pueden usar en diferentes contextos, por lo tanto, son productivos. El uso productivo de patrones gramaticales es una de las características centrales del lenguaje humano. En la TALBU, la productividad puede ser definida como la posibilidad de que un esquema de construcción será activado para construir una nueva expresión (Diessel, 2004).

2.1.2.3 Frecuencia

Una de las hipótesis centrales de la TALBU es que la representación de elementos lingüísticos se correlaciona con su frecuencia de aparición. Las

expresiones lingüísticas y patrones gramaticales que ocurren con alta frecuencia en el uso de lenguaje están más profundamente fortalecidos en la gramática mental que las expresiones que son infrecuentes. De esta manera, sólo las expresiones que se usan de manera relativamente frecuente se volverán altamente predecibles (Bybee, 2006; Diessel, 2004). Entre más común sea una construcción, es decir, que su uso esté fuertemente generalizado, más rápidamente se instalará en la gramática del niño.

Como se explicó anteriormente, la adquisición del lenguaje está basada en mecanismos cognitivos generales. En el desarrollo gramatical se involucran mecanismos psicológicos generales de habituación (automatización de actividades complejas verbales o no verbales), fortalecimiento (la fuerza que tienen las representaciones mentales) y analogía (mecanismo para la derivación de conocimiento nuevo) (Diessel, 2004).

La frecuencia de las muestras, junto con los procesos cognitivos de aprendizaje y categorización que implican, explican las formas en las cuales los usuarios del lenguaje adquieren el uso de expresiones lingüísticas específicas en contextos comunicativos específicos y en algunos casos generalizan estas expresiones a nuevos contextos basadas en distintas formas de variación.

2.1.2.4 La adquisición de la morfología

La necesidad de conectar los nominales y las cláusulas con el evento de discurso que está sucediendo está presente constantemente. A pesar de las diferencias entre lenguas, estas constantes presiones comunicativas han llevado en muchos casos a la gramaticalización de formas para efectuar estas funciones, y otras funciones además de conectar pueden también llevar a la creación de la morfología gramatical (como plurales y marcas de caso). La morfología

gramatical presenta varias propiedades interesantes relacionadas con la generalización. Entre ellas, que los niños a veces sobregeneralizan morfemas gramaticales, es decir, los aplican en cualquier contexto, aunque no sea el indicado para hacerlo, por ejemplo, el uso del alomorfo del plural *-s* en contextos donde debería emplearse el alomorfo *-es*: *azuls/ azules*. De igual manera, las personas que aprenden una segunda lengua y niños con trastorno específico del lenguaje frecuentemente tienen problemas con los morfemas gramaticales. (Tomasello, 2003)

Existen dos teorías principales para explicar el desarrollo de la morfología en la adquisición del lenguaje: el modelo de proceso dual y el modelo de proceso único.

2.1.2.4.1 Modelo de proceso dual

Este modelo se encuentra vinculado con la teoría de la gramática universal. De acuerdo con él, los niños adquieren las formas irregulares de la morfología por aprendizaje memorístico (p. ej. en verbos), pero adquieren las regulares estableciendo una regla. El aprendizaje memorístico está sujeto a los parámetros de aprendizaje como el efecto de la frecuencia y similitud entre ejemplares, el de reglas es insensible a estos efectos. La existencia de este proceso dual confirmaría la existencia de representaciones cognitivas basadas en reglas, que no se sujetan a las leyes “normales” del aprendizaje, es decir, de una gramática innata en la mente de los hablantes (Tomasello, 2003).

2.1.2.4.2 Modelo de proceso único

Este modelo, adscrito a la teoría basada en el uso, rechaza las reglas simbólicas que son inmunes a la influencia de los procesos normales de aprendizaje. Los niños construyen esquemas abstractos en la base de su experiencia lingüística

que sustentan su productividad. El modelo propone que las palabras entran al léxico del niño con cierta fuerza basada en la frecuencia de muestras, y que las palabras similares en semántica o fonética se agrupan en esquemas. La productividad de un esquema se da en función de la similitud (semántica o fonética) entre sus ejemplares y la frecuencia de su tipo en términos del número de diferentes lexemas con los cuales se usa (Tomasello, 2003).

Los aprendices de la morfología llegan a la situación de aprendizaje con una serie de habilidades cognitivas, sociales-cognitivas y de aprendizaje que les permiten leer las intenciones comunicativas de las otras personas en contexto, y encontrar patrones entre todos los enunciados y constituyentes de los enunciados, incluyendo morfemas gramaticales, que escuchan con el tiempo (Bybee, 1985; Tomasello, 2003).

2.1.2.5 Construcciones sintácticas tempranas

Antes de tener dos años la mayoría de los niños tienen en sus inventarios lingüísticos palabras concretas, algunos morfemas unidos con diferentes grados de productividad (por ejemplo el plural -s o morfemas para indicar el pasado ‘comi-ó, camin-ó’) en algunas palabras, y varias construcciones basadas en ítems (*Dónde está, Yo quiero*).

Desde un punto de vista psicolingüístico, los niños no aprenden primero palabras y después las combinan en oraciones a través de reglas sintácticas sin contenido. Más bien, los niños aprenden simultáneamente desde los enunciados de los adultos estructuras lingüísticas con significado de muchas formas, tamaños y grados de abstracción. Después producen sus propios enunciados en ocasiones particulares de uso al unir algunas de estas muchas y variadas unidades en maneras que expresan su intención comunicativa inmediata.

Estas construcciones no son más que patrones de uso, las cuales pueden llegar a ser relativamente abstractas si estos patrones incluyen muchas clases de símbolos lingüísticos específicos. Pero nunca hay reglas vacías sin contexto semántico o vacías de función comunicativa (Tomasello, 2003).

2.2 Acercamiento teórico de este estudio

En esta tesis, se tomará como base la teoría basada en el uso, por las siguientes razones:

1.- Se considera que el hecho de que los niños interpreten de una u otra forma una construcción obedece a razones extralingüísticas relacionadas con su vida en sociedad, su observación e interpretación de la realidad y sus experiencias personales, en este caso, cómo son capaces de distinguir el género y el número de entidades animadas, de conjuntos de identidades animadas, y cómo representan este concepto abstracto en su lenguaje.

2.- Por otra parte, de acuerdo con lo anteriormente explicado, el proceso de adquisición que se está estudiando se relaciona con los procesos de gramaticalización de la morfología, que también serán analizados de acuerdo con lo postulado por la teoría basada en el uso. La gramaticalización de los morfemas de género y número es producto de procesos cognitivos específicos, y su uso corresponde a la necesidad de referirse a entidades específicas que existen en la realidad, como postula Tomasello (1992). Por otra parte, como se explicó anteriormente al hacer referencia a los problemas de la gramática universal, para esa teoría las representaciones lingüísticas del niño son las mismas durante todas las etapas de la adquisición, y en este experimento se busca saber si hay un cambio en la interpretación de estos morfemas según la edad del niño.

Por lo tanto, para el fenómeno que se estudiará en este caso, la TALBU es más conveniente, ya que el hecho de que los niños interpreten de forma genérica o no las frases nominales que se refieren a conjuntos de individuos de diferentes sexos es un reflejo de su interpretación de la realidad, misma que se manifiesta a través del lenguaje, tal como indica este enfoque. De acuerdo a la misma teoría, se considerará que el uso productivo de los morfemas de género y número responde a la necesidad del hablante de representar esta realidad en su lenguaje, y no a la existencia de una gramática universal abstracta en su mente. Finalmente, para los resultados del experimento, es posible que exista un cambio en la representación mental del género gramatical en relación con conjuntos de individuos dependiendo de la edad del niño, y esta evolución cognitiva también está considerada en la teoría basada en el uso.

3.- La adquisición de la morfología flexiva de la frase nominal

3.1- Conceptos básicos de morfología

Para definir el concepto de morfología y sus unidades de análisis, se hará referencia a Varela Ortega (1996).

La morfología es la disciplina lingüística que trata sobre la estructura de las palabras.

Dentro de la competencia lingüística que tiene todo hablante, se encuentran las competencias morfológicas. Estas son:

1. El conocimiento que tiene el hablante de la estructura interna de las palabras y de la relación formal entre palabras de su lengua.
2. La capacidad de conocer y aplicar los principios que rigen la formación de nuevas palabras.
3. Poder reconocer palabras posibles y no posibles de acuerdo a los procesos de formación de palabras en su lengua.
4. La capacidad de reconocer los morfemas de una palabra y las relaciones de estos entre sí.

Las unidades de análisis de la morfología son las siguientes:

1. La palabra simple: es una unidad morfológica superior, de forma libre e independencia fonológica.
2. El tema: forma ligada, palabra que no contiene afijos flexivos. Puede formar palabras combinándose con algún afijo derivativo o por unión con otro tema o con una palabra. Por ejemplo, el tema -erte que junto con la prefijación -in forma una palabra de la lengua: *inerte*. Otro ejemplo de tema es *niñ-*, ya que no tiene flexiones (*niñ-o*).

3. Los afijos: también son formas ligadas que deben unirse a una base, no pueden combinarse entre sí y están especializados para colocarse en una posición determinada respecto a la base, de acuerdo con esto, se clasifican en prefijos (se colocan antes de la base: *des-hacer*, *des-componer*) sufijos (se colocan después de la base: *juguete-s*, *amig-a*) e infijos (se colocan en el interior de la base, intercalados entre ella y un sufijo: *fort-al-eza*).
4. La base o raíz: es el elemento nuclear sobre el cual se llevan a cabo los procesos morfológicos de flexión, derivación o composición. Es el elemento portador de la carga semántica de la palabra.

De acuerdo con Varela Ortega, 1996, en lo que se refiere a la adquisición de la morfología, el niño desarrolla la capacidad de crear y comprender las palabras complejas¹ de su lengua según pautas generales que se basan fundamentalmente en el mecanismo de la analogía y de la motivación semántica, a las que hay que unir, en etapas posteriores, la presión de la norma.

El componente morfológico dentro de la gramática de cada hablante consta de los siguientes elementos:

1. Una lista finita de morfemas (palabras simples o monomorfemáticas, morfemas radicales, afijales o temáticos).
2. Conocimiento de la formación de palabras en la lengua, que el hablante sabe usar de manera productiva. Por ejemplo, saber que el sufijo *-s*

¹ Palabras complejas: son aquellas que muestran estructura interna, es decir, se encuentran flexionadas, derivadas o compuestas.

pluraliza sustantivos y adjetivos, y saberlo usar productivamente, es decir, en cualquier contexto léxico.

3. Un conjunto infinito de palabras generadas a partir de las reglas y los morfemas almacenados.

El sistema de formación de palabras en español adjunta los morfemas uno a uno en orden lineal, excepto en la flexión verbal.

Los procesos de afijación en español son la derivación y la flexión; esta última sólo ocurre mediante la sufijación. Los fenómenos del género y el número son procesos de flexión, que en español se llevan a cabo sólo en sustantivos y adjetivos, mientras que los procesos de flexión que suceden en verbos son los de persona, tiempo y modo, y para muchos, aspecto.

Los procesos flexivos constituyen paradigmas, ya que están especializados para determinadas clases léxicas, y se aplican a ellas de manera regular. En la flexión generalmente se llevan a cabo operaciones morfológicas obligatorias automáticas regulares y productivas.

Por otra parte, la flexión es relevante para la sintaxis, ya que tiene propiedades sintácticas. Estas son:

1. Propiedades de concordancia, por ejemplo, entre sustantivo y adjetivo.
2. Propiedades oracionales en verbos, por ejemplo, tiempo y modo son propiedades oracionales aunque se realicen en elementos léxicos.

Por último, dentro de la lista de morfemas, pueden existir diversas realizaciones de un mismo morfema, las cuales se denominan alomorfos. Las variaciones

alomórficas se dan de acuerdo a ciertas condiciones o en ciertos contextos. De acuerdo con esto, los tipos de alternancias alomórficas son la alternancia fonológica, la morfofonológica, y la gramatical.

De acuerdo con esta clasificación, en el tema del plural se lleva a cabo un fenómeno de alternancia fonológica. Este tipo de alternancia se caracteriza por estar fonéticamente condicionada y por ser regular y automática. Esto significa que la alternancia entre alomorfos se da en ciertos contextos fónicos, por ejemplo, el morfema negativo *in-* del español tiene los alomorfos *i-*, *in-* o *im-* dependiendo del fonema inicial de la base (*i-lógico*, *im-posible*, *in-tachable*). En el caso de los plurales, el morfema del plural tiene los alomorfos *-s* si la base termina en vocal, y *-es* si la base termina en consonante (*rojo-s*, *azul-es*).

A continuación, se hará referencia a la definición, clasificación y realización de los fenómenos de flexión que se llevan a cabo en sustantivos y adjetivos, de acuerdo con la Real Academia Española.

3.2El género

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE (2009), el género es una propiedad gramatical de los sustantivos y algunos pronombres que, debido a la concordancia, se extiende a los determinantes, cuantificadores, adjetivos y participios dentro de la frase nominal.

Respecto al género, los sustantivos se clasifican en masculinos y femeninos. En español, el género neutro no existe en sustantivos pero sí en demostrativos (*esto*, *eso*, *aquello*) y cuantificadores (*tanto*, *cuanto*, *mucho*, *poco*), el artículo *lo* y los

pronombres personales *ello* y *lo*. El género de los elementos neutros no se diferencia morfológicamente del masculino. El neutro es el exponente de una clase gramatical de palabras que designan ciertas nociones abstractas, por ejemplo los grupos nominales neutros: *lo anterior*, *lo cual*. (Nueva gramática RAE, 2009.)

Los morfemas de género se manifiestan generalmente como marcas explícitas en la terminación de los sustantivos, con el sufijo *-a* como marca de femenino y *-o* como marca de masculino. Cuando los sustantivos designan seres animados, el género gramatical aporta información semántica, ya que suele diferenciar el sexo que les corresponde. En estos casos, el morfema *-a* suele corresponder con la denotación de una mujer o animal hembra, y sucede de igual manera con otras terminaciones menos productivas (*-esa*, *-iz*, *-ina*, *-isa*). Sin embargo, cuando no se trata de seres animados, el género es una propiedad gramatical inherente, sin conexión con el sexo.

Sin embargo, a pesar de que generalmente los sustantivos que acaban en *-a* son femeninos, y la mayoría de los que terminan en *-o* son masculinos, pueden haber sustantivos masculinos terminados en consonante o en *-a*, y femeninos terminados en *-o*: *el planeta*, *la mano*.

3.2.1 Excepciones

3.2.1.1 Sustantivos de género inherente

En los sustantivos de género inherente, las terminaciones no aportan información genérica y se analizan como marcas segmentales, desinenciales o de palabra, ya que su terminación no puede cambiarse para marcar otro género (*vaso*).

3.2.1.2 Sustantivos comunes en cuanto al género

Los sustantivos de persona que designan tanto a hombres como a mujeres se denominan sustantivos comunes en cuanto al género. Estos sustantivos no permiten distinguir el sexo de las entidades a que se refieren mediante el empleo de desinencias, sino solo a través de la concordancia con adjetivos y determinantes: *el pianista talentoso / la pianista talentosa; el testigo honesto / la testigo honesta.*

3.2.1.3 Adjetivos de una terminación

Los adjetivos de una terminación, al igual que los sustantivos comunes en cuanto al género, pueden concordar tanto con sustantivos masculinos como con femeninos: *la ballena/ el león grande, triste, azul.*

3.2.1.4 Sustantivos epicenos

Los sustantivos epicenos son aquellos sustantivos de un solo género que designan seres vivos (animales, plantas, personas), pero que no poseen ninguna marca formal que permita determinar su sexo: *búho, hiena, jirafa, mosquito.* En los nombres de persona, existen ejemplos de sustantivos epicenos en los sustantivos *víctima, criatura* (femeninos) y *personaje, rehén o vástago* (masculinos). En ocasiones es necesario especificar el sexo del referente, ya que este no está explícito morfológicamente.

3.2.1.5 Empleo genérico del masculino

De acuerdo con la RAE, en español el masculino es el género no marcado y el femenino el marcado. Por lo tanto, para designar entidades animadas, los sustantivos de género masculino pueden emplearse tanto como para referirse sólo a los individuos de ese sexo como para designar a toda la especie, sin

distinción de sexos. Esto puede ocurrir tanto en singular como en plural (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

3.3 El número

El número es una propiedad gramatical de los sustantivos, pronombres, adjetivos, determinantes y verbos. La variación de número en español corresponde al singular y al plural (un objeto de una clase, o bien varios objetos de la misma clase). Es informativo en los sustantivos y pronombres, ya que indica si se hace referencia a uno o más objetos o individuos, mientras que, en los otros elementos con flexión de número en la frase nominal, se presenta debido a la concordancia.

Morfológicamente, el plural se marca con el sufijo *-s* en la mayor parte de las palabras, o con el alófono de plural *-es* cuando el significante en singular termina en consonante. (RAE, 2009). Algunas palabras también se pluralizan sin ninguna marca, y se sabe que son plurales gracias a la concordancia en la frase nominal: *dosis, las dosis exactas*.

Generalmente, aunque a un sustantivo le corresponda un solo género, puede ser singular o plural: *cuaderno/cuadernos*. Como se explicó anteriormente, si al referirse a un conjunto de entidades se emplea el género masculino y el número plural, es posible que se trate de un uso genérico, es decir, que a través del masculino se haga referencia tanto a entidades masculinas como femeninas.

Las excepciones que existen dentro de los plurales se clasifican como *Pluralia tantum*, sustantivos que sólo se presentan en plural, como *tijeras* y *Singularia tantum*, sustantivos que no admiten flexión de plural, como *caos*.

4. Estado de la cuestión

4.1 Estudios sobre la adquisición del plural

Existen diversos estudios sobre la adquisición temprana del plural. Dichos estudios se enfocan en distintas cuestiones sobre la adquisición de los mismos, tales como la comprensión, la producción y el conocimiento de las reglas de su construcción para formarlos productivamente, es decir, la capacidad de formar un plural a partir de cualquier sustantivo o adjetivo debido a que se conoce perfectamente el procedimiento para hacerlo.

Además de mencionar los estudios sobre el español, se citarán también aquellos sobre el inglés, debido a que estos trabajos previos demuestran varias similitudes en el proceso de adquisición de esta morfología en ambas lenguas. Además, a excepción de cuestiones de concordancia en la frase nominal, que implica que en español se flexionan determinantes y adjetivos, no hay muchas diferencias en la morfología del plural del inglés y el español, debido a que en ambas lenguas generalmente la pluralización se lleva a cabo agregando el sufijo *-s* a la base.

4.1.1 La adquisición temprana del plural en inglés

Diferentes estudios sobre la adquisición del plural en inglés concuerdan en que la edad de adquisición de los mismos es aproximadamente entre los 3 y los 4 años, sin embargo, existen diferentes etapas para esta adquisición. Dichas etapas son: la comprensión de la forma plural, la producción no analizada de las formas plurales y finalmente el uso productivo de las mismas.

Para empezar, de acuerdo con Wood, Kouider y Carey (2009) alrededor de los 2 años los niños son capaces de comprender que el plural hace referencia a más

de un objeto, ya que cuando los sujetos de su experimento escuchaban descripciones del contenido de una caja cuyo interior no podían ver, si en la descripción se incluían distintos marcadores de plural ellos buscaban más de un objeto dentro de la caja.

De acuerdo con lo anterior, los niños saben que el uso de una forma plural en el habla hace referencia a la presencia de más de un referente. Respecto a esto, en Clark y Nikitina, (2009), se explica que los niños pueden desarrollar cognitivamente la noción de “más de uno” antes de adquirir las formas convencionales del plural en su lengua, por eso usan formas no convencionales para expresarlo. Por lo tanto, saben que es necesario emplear el plural para hacer referencia a conjuntos de más de un referente, pero la marcación del plural se lleva a cabo mediante formas distintas al uso del sufijo *-s*, que es la forma gramaticalmente correcta de pluralizar los sustantivos en inglés.

Por otra parte, de acuerdo con Wood, Kouider y Carey (2009), antes de conocer las reglas de pluralización de una palabra, es decir, de saber que es necesario el sufijo *-s* para indicar que hay más de un objeto, los niños marcan el plural léxicamente, con marcadores de plural como “two” o “some” (“two shoe”) para indicar la presencia de más de un objeto. Respecto a esto, el artículo coincide con Clark y Nikitina (2009) sobre la secuencia de adquisición de los plurales, que es como se describe a continuación:

Secuencia de adquisición de número en inglés:

- 1- ‘two’+ sustantivo en singular
- 2- ‘two’+ sustantivo en plural (a veces), significa ‘más de uno’

Adquisición gradual del sufijo *-s* agregándolo a algunas palabras (aún con ‘two’, palabra por palabra)

La tercera etapa que mencionan Clark y Niktina (2009) consiste en la extensión del sufijo del plural –s a más sustantivos, a veces sin emplear “two”. Su experimento demostró que a los tres años de edad los niños ya producen el morfema del plural, así como formas plurales para referirse a conjuntos de objetos, a diferencia de los niños de dos años, que emplearon formas singulares para referirse a estos grupos. Los niños de 3 años ya comienzan a generalizar el sufijo de plural para usarlo productivamente en sustantivos.

Finalmente, de acuerdo con Berko (1958) las reglas morfológicas del plural están completamente aprendidas por el niño desde los 4 años, ya que son capaces de aplicarlas en palabras artificiales. Esto demuestra que ya no se trata de palabras que hayan sido aprendidas en su forma plural desde un inicio, sino que se trata de un uso ya analizado en el que los niños saben cómo pluralizar cualquier palabra de acuerdo con las reglas del inglés.

4.1.2 La adquisición temprana del plural en español

Respecto a la adquisición de los plurales en español, existen diversas analogías con la del inglés.

En la investigación sobre la adquisición y gramaticalización de la morfología del plural en español, destaca el estudio de Arias Trejo, Cantrell, Smith y Alva Canto (2014). En él, se llega a varias conclusiones sobre la gramaticalización de los plurales, en lo que se refiere a las etapas de la adquisición de estos.

Para empezar, se establece que la fonología del español hace que sea más sencillo identificar y utilizar plurales. En inglés existen diversos alomorfos del plural, y el hecho de que haya tres formas distintas de marcar la existencia de

más de un objeto, hace que la marca morfológica de plural sea más difícil de aprender. En el español mexicano hay una gran regularidad para la marcación del plural, ya que tanto en el sustantivo como en los determinantes se marca el plural. La regularidad y la redundancia fortalecen las asociaciones y adquisición de nuevas palabras y estructuras. Esta regularidad hace que el sistema sea fácil de aprender, y las indicaciones de que hay referencia al plural son más claras que en otros idiomas.²

El experimento realizado en Arias Trejo et al. (2014) indicó que, en efecto, los niños comprendían el morfema *-s* como marca de plural, incluso cuando ninguna otra señal de plural se presenta en la frase (p. ej., la conjugación del verbo). En esta prueba, se les presentó a los sujetos una imagen que representaba a un solo objeto y otra que representaba a un conjunto de objetos, y se demostró que ellos comprendían que el experimentador se refería a conjuntos de más de un objeto cuando marcaba el plural en los sustantivos. Esto se comprueba debido a que los sujetos miraban la imagen del conjunto, por lo tanto, se concluyó que los niños son capaces de asociar esta morfosintaxis del plural con el ambiente perceptual, aún cuando únicamente se emplea la morfología del sustantivo para marcar el plural.

Los hispanohablantes del estudio anteriormente citado, por lo tanto, demostraron una comprensión exitosa de morfología nominal a la edad de 2;0, lo cual, de acuerdo con estudios sobre el inglés en los que se llevó a cabo una tarea similar, sucede un año antes que en los niños de habla inglesa. El hecho

² *Regularity of input matters for acquisition*. La presencia consistente del morfema *-s* para marcar el plural hace que el niño se familiarice con este (Arias Trejo et al., 2014).

de que la comprensión de esta morfología en español ocurra a una edad más temprana es el resultado de ciertas características del español, como la estructura alomorfa de la lengua española, la redundancia de las señales de plural (-s en todos los elementos de la frase nominal), y el nivel fonológico (codas simples) en el morfema del plural (Arias Trejo et al., 2014).

Un fenómeno que se pudo observar fue que los niños podrían estar aprendiendo primero las señales del plural (en el sustantivo, verbo y cuantificadores), y después aprenderían las señales del singular. Es decir, algunas de las palabras nuevas son aprendidas desde un inicio con la morfología que indica plural, y posteriormente aprenden a utilizarlas en su forma singular (Arias Trejo et al., 2014).

Al igual que en inglés, hay una secuencia para la adquisición de los plurales. (Arias Trejo, Abreu, Mendoza y Aguado Servin, 2014).

- Etapa pre-morfológica donde no se marca el plural
- Primero marcan solo el sustantivo o el artículo
- Después se generaliza el plural a más palabras de la oración
- También pueden presentarse formas no convencionales de marcar el plural: *dos perro*.

Marrero y Aguirre (2003) también presentan una secuencia del desarrollo del plural, e incluso explican cómo esta marcación se extiende a la oración a partir primero del sustantivo y después a la frase nominal:

Desarrollo del plural

1. Identificación y producción de sufijos de plural en sustantivo y determinante.

2. Identificación y producción de sufijos de plural en la frase nominal y el verbo.

1.- Etapa pre-morfológica: los plurales son formales, no funcionales, de uso no analizado

2.- Etapa del marcador único: se empieza a usar el plural productivamente (gramaticalizar), es una etapa donde sólo se marca en el sustantivo o bien en el artículo, por razones fonológicas o de preferencia personal.

3.- Etapa de extensión de la marcación: concordancia en la frase nominal (artículo + sustantivo) y en el verbo.

En lo que se refiere a la comprensión, Arias Trejo, Pérez Paz, y Alva Canto (2016) explican que los niños de entre 23 y 24 meses ya son capaces de comprender que el plural se emplea para referirse a conjuntos de objetos y no a un solo objeto. Sin embargo, cabe destacar que el uso de claves verbales múltiples en el habla dirigida al niño hace más fácil la distinción de plurales para éste (claves en verbo, artículo, sustantivo), y hay más dificultades para interpretarlos si el número de claves no es extenso. También se hace referencia a la importancia que tiene el número de elementos de un conjunto para que éste sea comprendido como referente plural. Por ejemplo, un grupo de ocho objetos es mejor que uno de dos objetos debido al efecto de distancia: entre más alejadas estén las cantidades entre sí, es más fácil la distinción perceptual.

Por otra parte, Pérez Pereira (1989) menciona la secuencia de la adquisición que se ha observado en estudios de desarrollo de adquisición de morfemas:

1- No hay un sistema de reglas.

- 2- Marcador apropiado en algunos casos: se aprenden ítems léxicos gradualmente, no reglas productivas.
- 3- Generalización de un morfema/sobre regularización: el morfema se emplea incluso en casos donde su utilización no es correcta o donde se requiere un alomorfo: *flor/flor-s*.

Respecto al morfema de plural (-s o -es), Pérez Pereira explica que es uno de los morfemas del español que se adquiere a más corta edad. Esto se debe a que entre mayor sea su simplicidad y regularidad, antes se domina el uso de un morfema. Por lo tanto, se explica que a los 3 años el plural ya se produce de manera correcta, antes de que el niño sea capaz de hacerlo con otras formas, como el aumentativo, diminutivo, pretérito imperfecto e indefinido (Pérez Pereira y Singer, 1984). Sin embargo, para los niños de su experimento fue más fácil producirlo en palabras reales que en artificiales (palabras inventadas por los investigadores para este estudio, que no existen en la lengua), debido a su familiaridad con las primeras. Concluye que entre los 3 y los 6 años hay un avance importante en el dominio de morfemas, aunque es frecuente encontrar errores al producir el alófono del plural -es (no agregar la *e*) en todas las edades, a diferencia del morfema -s, debido a la mayor simplicidad fonológica y frecuencia de -s.

También con referencia a la producción, Arias Trejo, Abreu Mendoza y Aguado Servin (2014) explican que los niños a partir de los 35 meses ya son capaces tanto de pluralizar como de singularizar sustantivos de manera productiva, ya que además de emplear sustantivos familiares para ser pluralizados o singularizados en su experimento también se realizó el procedimiento con 12 palabras artificiales con estructura silábica parecida a la del español. Además, a los tres años pueden marcar plurales en sustantivos y determinantes, así como

usar cuantificadores y numerales para expresar el número. En esta etapa los niños pasan de la etapa de producir morfología de número solo en sustantivos a producirla también en sustantivos y modificadores, es decir, extensión del número plural a la frase nominal.

Este estudio coincide con Pérez Pereira y Singer (1984), ya que en ambos se explica que pueden existir dificultades para pluralizar debido a la variedad de alomorfos: *-s*, *-es*, o bien a características fonológicas: si la palabra termina en consonante o en vocal. Los dos estudios también concluyen que hay mayor dificultad para pluralizar pseudo palabras debido a que la familiaridad también influye en la correcta formación de plurales.

Respecto a la secuencia de adquisición del plural propuesta por Marrero y Aguirre (2003) que se citó anteriormente, en la etapa de extensión de la marcación, se explica que los niños empiezan a producir marcas de plural en los sustantivos, y posteriormente lo hacen en los verbos. Cuando el niño extiende los marcadores de plural más allá del sustantivo, el verbo aparece también en plural. Otras características que ella propone en esta secuencia son:

- El plural es primario en el sustantivo, ya que aparece primero en el sustantivo/ determinante
- Es secundario en el adjetivo/verbo, ya que aparece después.
- El concepto de plural se asocia semánticamente al sustantivo, ya que para el niño es fácil comprender que se refiere a “más de uno” cuando puede asociar la palabra con un referente. En el verbo, al ser secundarios, los plurales aparecen como consecuencia de la concordancia. Si un elemento está en plural, generalmente será el sustantivo, pero también puede ser el determinante.

- Otros elementos pueden marcar plural en la oración, pero su motivación será sintáctica, no semántica.

4.2 Estudios sobre la adquisición del género

4.2.1 Estudios sobre la adquisición del género en español

Respecto a la adquisición de género en español, hay diversos trabajos que sobre todo se enfocan en la concordancia de la morfología de género en la frase nominal y la oración. La concordancia resulta ser un punto muy importante dentro del proceso de adquisición de esta morfología, ya que, como se explicará posteriormente, diversos autores concluyen que el uso de una u otra marca de género se debe precisamente a que el hablante busca la concordancia de género entre los elementos de la frase nominal; por lo tanto el uso de las marcas de género gramatical no provendría de la realidad extra lingüística, como sucede con el número.

Sobre la adquisición de la morfología de género, de acuerdo con Mariscal Altares y Gallo Valdivieso (2014), en la marcación de género no hay interpretación supraléxica: Los patrones de género en español se aplican de forma arbitraria. Por lo tanto, el niño no puede realizar una inferencia semántica del tipo “Los nombres para designar objetos no animados llevan información sobre si se refieren a entidades masculinas o femeninas” (Mariscal Altares y Gallo Valdivieso, 2014).

Este estudio pone especial atención al fenómeno de la concordancia al estudiar la adquisición del género. El periodo previo a la adquisición de la concordancia de género se caracterizó por una enorme variabilidad que afectaba tanto a un

mismo ítem léxico como a diferentes ítems léxicos con el mismo género (*gato feo/ gato mala*).

Por otra parte, en Pérez Pereira (1991), se tuvo como objetivo determinar la importancia de pistas intra y extra lingüísticas para reconocer el género de un sustantivo y establecer su concordancia con los elementos que lo acompañan. A partir de lo observado en ese estudio, se explica que las teorías para la adquisición de la morfología de género son las siguientes:

1. La diferenciación viene de la realidad extralingüística: Aprender una lengua consiste en establecer diferencias entre forma y significado, los niños pueden establecer diferencias entre los sexos a los 2;6 años, cuando pueden identificar una imagen como hombre o mujer e identificarse a sí mismos con uno de los dos grupos.
2. El género es un fenómeno del sistema lingüístico: los niños se basan en el contexto lingüístico en que aparecen los sustantivos y en la concordancia.

De forma similar, en Mariscal Altares (2008), se explica que en las lenguas romances, todas las palabras que se refieren a seres, objetos y eventos tienen un género masculino o femenino. Para los sustantivos que se refieren a objetos inanimados, el significado no provee pistas sobre el género gramatical de la palabra. La concordancia de género es sobre todo un proceso lingüístico arbitrario.

Por lo tanto, en las lenguas con concordancia de género, los hablantes pueden adquirir la información relevante que les permite asignar género mediante dos fuentes de información:

1. Léxica y distribucional: el género viene de las otras palabras junto con las cuales el sustantivo ocurre sistemáticamente, y que marcan el género sin ambigüedad: artículo definido (el/la), indefinido (uno/una), y en menor medida los adjetivos, pronombres personales y otros determinantes o pronombres (este/esta, otro/otra).
2. Subléxica (fonética): el final de muchos sustantivos en español suele asociarse más con un género que con otro; un final en –a se asocia con el género femenino y uno en –o con el masculino.

El procedimiento experimental de Pérez-Pereira (1991) consistió en una prueba de elicitación para atribuir género a palabras inventadas con género masculino, femenino y no marcado. También se emplearon artículos femeninos, masculinos y el numeral “dos” para referirse a dibujos con características masculinas, femeninas o sin ellas. “Aquí hay un pifar. ¿Qué piensas que hay aquí? ¿De qué color?”

Se tuvo como resultado una tendencia a atribuir el masculino a más sustantivos. Esto apoya la teoría de Greenberg (1966): el masculino es el género no marcado y por lo tanto es más fácil de adquirir.

El hecho de que los dibujos contenían características de algún género y eran animados o no animados no causó diferencias, por lo tanto se concluyó que los niños no ponen más atención a las características del referente sino al contexto en que ocurre el sustantivo. De acuerdo con las dos teorías sobre el género, ponen más atención a pistas morfo-fonológicas que a las extralingüísticas.

Asimismo, se concluyó que los niños españoles aprenden el sistema de género alrededor de los 3 años. Parecen dominar la marcación de género y la concordancia de género antes de los 4 años debido a las características de regularidad, claridad y productividad de este sistema en el español. Para que el hablante determine el género de un sustantivo y su concordancia con los elementos que lo acompañan, se basa en pistas semánticas, morfo- fonológicas y sintácticas.

4.2.2 Estudios sobre la adquisición del género en otras lenguas en comparación con el español.

Respecto a las diferencias entre la adquisición de la morfología de género en español y otras lenguas, Slobin (1982) explica que es más fácil aprender el género en lenguas donde hay una diferenciación clara y binaria de géneros, así como un criterio formal para la adición de sufijos, que en lenguas donde no los hay. La adquisición de esta morfología de género aparece más tarde en lenguas donde hay tres géneros y también marcas morfológicas ambiguas, poco transparentes y poco predecibles, por ejemplo el ruso (Popova, 1973; Slobin, 1966; Zakharova, 1973), serbo-croata (Radulovic, 1975), checo (Henzl, 1975), alemán (Mills, 1986), a diferencia de las lenguas donde hay dos géneros claramente diferenciados y con una marcación morfológica sistemática, como el árabe egipcio (Omar, 1970), el hebreo (Berman, 1985; Levy, 1983), el francés (Karmiloff-Smith, 1979) y el español (Hernández-Pina, 1984).

De acuerdo con Mariscal (2008), la concordancia de género entre artículo y sustantivo en español parece adquirirse a la edad de 3 años o antes (Hernández-Pina, 1984; Lleó, 1997; López-Ornat, 1997; Mariscal Altares, 1996, 2001), de forma similar a la adquisición del artículo en italiano y francés, que se lleva a cabo a la misma edad (Pizzuto y Caselli, 1992).

Las referencias a diferentes lenguas apoyan la idea de que entre más regular, transparente y productiva sea la regla de marcación, el sistema de género se adquiere más rápidamente.

4.3 El estado de la cuestión en el diseño y aplicación de pruebas experimentales

A continuación, se expondrán las razones por las cuales el uso de procedimientos experimentales resulta conveniente para estudiar construcciones específicas en el habla del niño, así como las características y ventajas de las pruebas de comprensión.

Es imposible investigar directamente el grado de comprensión que poseen los niños por medio de la inferencia del comportamiento observable (Ambridge y Rowland, 2013). Por lo tanto, para conocer cómo es la interpretación que hacen los niños de los sustantivos y/o frases nominales con flexión de género masculino y número plural, es necesario realizar una prueba experimental.

De acuerdo con Ambridge y Rowland (2013), lo que los niños hacen (producción de habla) no es completamente un reflejo de lo que saben (gramática del niño)³. Por lo tanto, es posible que, a pesar de que un niño no produzca cierta construcción en su habla cotidiana, la comprenda y ya sea parte de su gramática. Sin embargo, ya que las investigaciones deben basarse en comportamientos observables, es necesario recurrir a métodos experimentales para conocer la gramática del niño. Por esta razón se decidió que el tipo de

³ Children's linguistic performance is largely irrelevant to their competence (Ambridge y Rowland, 2013).

prueba que se aplicará para investigar el tema a tratar, será una prueba de comprensión.

Dentro de los métodos experimentales se encuentran los de comprensión y los de producción. Estos últimos se clasifican a su vez, de acuerdo con las pruebas que generalmente suelen diseñarse, en métodos de producción elicitada o de repetición o imitación elicitada (Ambridge y Rowland, 2013). Sin embargo, debido al tema que se trata en esta tesis, considero que una prueba de comprensión es más conveniente, ya que, como se explicó antes, en la producción el niño puede no demostrar construcciones que ya comprende. Además, el objetivo de mi experimento es precisamente investigar cómo es la interpretación que los niños le dan a los morfemas de género masculino y número plural: si los sustantivos y frases nominales con estas flexiones hacen referencia únicamente a entidades masculinas, o si bien tienen un significado genérico.

4.3.1 Métodos de comprensión

Este tipo de experimentos no requiere que el niño o sujeto del experimento hable, sino que responda a una oración, ya sea realizando instrucciones, señalando o mirando un estímulo visual o auditivo. Suelen ser muy útiles, ya que como se explicó anteriormente, la comprensión total de una construcción no siempre precede a la producción, de manera que pueden medir ciertos conocimientos lingüísticos de los niños que podrían no verse reflejados en una prueba de producción.

Estos experimentos consisten en que el sujeto, de acuerdo con una instrucción u oraciones leídas por el experimentador, lleve a cabo determinadas acciones o

seleccione entre ciertas opciones para ejemplificar las oraciones que se le proporcionaron, de acuerdo con el tipo de prueba.

Las pruebas de comprensión más utilizadas en los experimentos sobre adquisición del lenguaje son:

4.3.1.1 Tarea del juicio de valor de verdad: el sujeto decide si una declaración es cierta o falsa de acuerdo con una historia o descripción de eventos hecha previamente por el investigador. Entre ellos se encuentran los juicios sobre si una oración es gramatical, en los cuales el investigador lee una oración al sujeto, generalmente al mismo tiempo que le muestra un video donde se representa la acción de dicha oración, y después le pregunta si lo “dijo bien”, es decir, gramaticalmente, o si hubo algún error. Otra manera de realizar estas pruebas consiste en juicios de verdadero o falso, donde la pregunta de investigación no está relacionada con la gramaticalidad de la oración sino con las distintas interpretaciones que pueden hacer los niños de una oración determinada. Este tipo de juicio se realiza leyendo una descripción al sujeto de alguna imagen o video, preguntándole si la descripción de lo que sucede es correcta, y solamente se contesta con un sí o no.

4.3.1.2 Act out (actuar): el sujeto lleva a cabo distintas acciones, generalmente moviendo juguetes, a partir de instrucciones previas. Fue usada inicialmente por Chomsky para estudiar el conocimiento de la sintaxis en los niños (adquisición de sujeto implícito, construcciones de objeto e interpretación del pronombre definido). Además de ser usada para estudiar los temas inicialmente abordados por Chomsky, esta técnica ha sido empleada en otros temas sobre sintaxis y semántica (Goodluck,

1996). Puede usarse de maneras muy variadas, como para medir la comprensión de diversos ítems, estructura argumental, definitud, morfología de número, concordancia entre sujeto y verbo, entre otros (Schmitt y Miller, 2010).

Las ventajas de este tipo de diseño experimental sobre otros tipos de pruebas de comprensión, como la selección de imágenes o los juicios de verdad son varias. Principalmente, el *Act Out Task* (en adelante AOT) resulta más útil debido a que, a diferencia de los otros tipos de experimento, que son tareas con una elección obligada entre opciones, esta es una acción casi tan libre como una tarea de producción, sin embargo esta libertad está limitada por los elementos específicos de cada experimento (Schmitt y Miller, 2010). No es intrusiva y permite a los sujetos elegir su interpretación de las oraciones, sin presentarles opciones de interpretación para elegir entre ellas. Esto es muy importante, ya que la gramática del niño puede desviarse de la de los adultos en formas que van más allá de la imaginación de los lingüistas, y puede revelar interpretaciones que el experimentador no había pensado (Goodluck, 1996). Por otra parte, como la AOT hace que el sujeto ejecute acciones que varían de oración a oración, es menos probable que sus respuestas sean influenciadas que en otras pruebas (como las de juicio o selección de imágenes) donde el sujeto clasifica una oración como buena o mala descripción de una acción o imagen. Por otra parte, como la actuación es libre y no obliga al sujeto a elegir entre opciones, realmente demuestra su conocimiento de la construcción estudiada. No existe la posibilidad de que un sujeto que no entienda una construcción sea capaz de elegir cómo

actuarla al azar, como podría hacer al seleccionar entre imágenes o un juicio de verdadero o falso (Schmitt y Miller, 2010).

Además, son fáciles de administrar. No se necesita mucho entrenamiento para el sujeto o el experimentador. Los niños a partir de 3 años pueden actuar una oración exitosamente. Por su simplicidad, no es un diseño costoso, como otro tipo de pruebas, e incluso son entretenidas para los niños (Goodluck, 1996).

Tiene dos componentes principales: el de estímulo, que puede ser una frase u oración del experimentador, y el Act Out, o ejecución de la acción requerida en el estímulo. Este a su vez tiene dos subcomponentes: la planeación que hace el sujeto de la acción a llevar a cabo, y el hecho de llevar la acción a cabo (Schmitt y Miller, 2010).

4.3.1.3 Selección de imágenes: el sujeto elige entre varias imágenes la que él cree que corresponde mejor con una instrucción o descripción hecha previamente por el investigador. Este método generalmente se emplea para investigar temas relacionados con la adquisición de estructuras sintácticas tales como el pasivo, o bien el uso de cuantificadores.

Es importante saber que, especialmente en experimentos de comprensión, aquello que los sujetos saben sobre la propiedad lingüística en particular que se trata de investigar, es diferente a lo que los sujetos hacen o cómo se comportan durante el experimento. Este comportamiento puede ser influido por la propia tarea que se lleva a cabo durante el experimento, los materiales, el orden, los elementos de relleno, y en especial por las propiedades del mismo sujeto, como su capacidad de memoria y atención (Schmitt y Miller, 2010). Por

lo tanto, es necesario diseñar a detalle cada variable, con el objetivo de que la tasa de error sea mínima y la prueba arroje resultados sólidos sobre el tema que se desea investigar.

5. El diseño de la prueba: Act- out- task

El tipo de prueba de comprensión que considero más útil para mi objeto de estudio es el Act Out Task, por razones que explicaré más adelante. En esta prueba, como se explicó en el apartado 4.3.1.2, el sujeto debe llevar a cabo una acción leída o descrita por el experimentador, o bien seguir sus instrucciones, generalmente moviendo juguetes en un escenario diseñado específicamente para el experimento, para que estos “realicen” la acción requerida. Este tipo de diseño ha sido ampliamente empleado para investigar diversos temas, por lo tanto se conocen bien sus ventajas y desventajas.

Cabe destacar que el experimento que se tomó como base para este estudio (Espinosa Ochoa y Reig Alamillo, 2017) (ver prueba piloto en el apartado 5.4), es similar a la propuesta en esta tesis en cuanto a su estructura, ya que también se trata de un AOT. Sin embargo, hay diferencias muy importantes en cuanto al presente diseño y al de dicho experimento, ya que, en primer lugar, en la prueba preliminar se partió de la hipótesis de que los niños de tres años no interpretan el masculino como un genérico, o por lo menos, pasan por una fase de interpretación de la flexión del masculino en plural en que se da una lectura puramente masculina y no genérica. Por otra parte, dicha prueba también tenía otros objetivos específicos relacionados con el análisis de la interpretación de distintas piezas léxicas, mismos que no se incluyeron en el diseño que presentaré en esta tesis.

5.1 Diseño de prueba

5.2 Variables

5.2.1 Sujetos

Diversos autores coinciden en que una de las grandes ventajas de esta prueba es que es adecuada para niños pequeños, a partir de los 3 años de edad. Sin embargo, no es conveniente para niños menores debido a que implica cierta complejidad cognitiva. Es necesario que el sujeto mantenga una o varias instrucciones en la memoria además de decidir cómo hacerlas y actuarlas, por lo tanto es importante que el experimentador pruebe el experimento para saber qué tan difícil es. Los subcomponentes de planeación y ejecución de la acción dificultarían la ejecución exitosa de la tarea para un niño menor de 3 años debido a que su tiempo de atención, concentración y memoria es más corto y podría olvidar la instrucción que se le dio (Goodluck, 1996). A los 4 años, los niños pueden actuar 20 o 30 oraciones con facilidad. Sin embargo, se ha observado que niños de edades 2;8-2;10 aún pueden tener dificultades para recordar la oración o instrucción mientras planean su ejecución (Ambridge y Rowland, 2013). Es importante recordar que, entre más pequeño sea el niño, será más difícil llevar a cabo la prueba si deben realizarse varias acciones en ella.

Por otra parte, como se explicó en el capítulo 4, sobre el estado de la cuestión, los niños a partir de 3 años ya son capaces de producir el plural de forma correcta, y de emplearlo de forma productiva, no sólo en sustantivos sino con extensión a la frase nominal (Arias Trejo, Abreu, Mendoza, et al., 2014; Pérez Pereira y Singer, 1984) y que hay un desarrollo importante del uso del plural entre los 3 y los 6 años; al final de esta etapa, los errores en su producción ya son mínimos y suelen estar relacionados con el alófono *-es*. Por lo tanto, las

edades adecuadas para realizar esta prueba están entre los 3 y los 6 años, tanto por las características generales de un diseño de AOT como por los objetivos específicos de esta prueba y las habilidades lingüísticas que los sujetos deben tener para realizarla, es decir, deben haber adquirido el uso del plural en la frase nominal para comprender las instrucciones de la prueba y realizar la tarea exitosamente.

Finalmente, es necesario hacer mención a partir de qué edad los niños son capaces de distinguir el género de un referente animado y de clasificarlo como masculino o femenino. Diversos autores coinciden en que, perceptualmente, los niños son capaces de identificar el género en las personas desde muy temprana edad, entre los dos y los tres años (Bem, 1981; Kohlberg, 1966; Martin y Halverson, 1981; Pérez Pereira, 1991; Serbin y Sprafkin, 1986). La temprana atención de los niños al género proviene de una tendencia innata a categorizar, combinada con el énfasis social y cultural y lingüístico que se hace en la dimensión del género (Constantinople, 1979). Es a esta edad cuando se adquiere identidad de género, es decir, la capacidad de identificar una imagen como un hombre o una mujer y clasificarse a sí mismo como uno u otro. La prominencia del género es empleada como una dimensión para la clasificación, la cual es natural en los niños, lo que hace posible poner atención a pistas extralingüísticas sobre el género desde muy temprana edad (Pérez Pereira, 1991). Por lo tanto, este hecho también apoya la idea de realizar el experimento con sujetos a partir de 3 años de edad.

Respecto a los objetivos específicos del experimento, también es necesario saber si características personales de los sujetos, tales como su sexo y su edad, influyen en cómo es su interpretación de los morfemas de género y número que se están estudiando, y, de manera aún más importante, si hay un cambio o

evolución en esta interpretación de acuerdo a la edad de los sujetos. También es necesario un número mínimo específico de sujetos para tener una muestra representativa de la población de hablantes de estas edades, para mayor fiabilidad en los resultados.

Por lo tanto se sugiere que los sujetos se agrupen de la siguiente manera:

- 20 niños (10 niñas y 10 niños) de 3 años de edad.
- 20 niños (10 niñas y 10 niños) de 4 años de edad.
- 20 niños (10 niñas y 10 niños) de 5 años de edad.
- 20 niños (10 niñas y 10 niños) de 6 años de edad.

En los tres tipos de prueba de comprensión, es necesario tener dos grupos por experimento; uno experimental y uno de control. Generalmente, el primero se conforma por niños y el segundo por adultos. Esto se debe a que los adultos ya han gramaticalizado aquella propiedad lingüística sobre la cual se está examinando la comprensión en el grupo de niños (Schmitt y Miller, 2010). Por lo tanto, a los grupos de niños se agregará otro conformado por 10 adultos (5 hombres y 5 mujeres) que servirán de parámetro para analizar las diferencias entre ellos y los niños en la interpretación de los morfemas que nos conciernen, así como la evolución de la misma de acuerdo a la edad de los sujetos, si es que esta existe.

Otras características, tales como condición socioeconómica, familiar o ubicación geográfica, no serán tomadas en cuenta para la selección de los sujetos por el momento, ya que primero es necesario observar cómo fue la interpretación del masculino genérico en la población de sujetos en general, y luego, a partir de los resultados, podría observarse si existe alguna tendencia a

una u otra interpretación en los sujetos que provengan de ciertos contextos sociales, geográficos o socioeconómicos, que sería motivo de otra investigación más específica.

5.2.2 Materiales

Debido al objeto de estudio de este experimento, se empleará un conjunto de muñecos representativo del plural y de ambos géneros, es decir, varios muñecos con características típicamente masculinas y varios con características típicamente femeninas.

Respecto al número de muñecos que será un representante adecuado del plural, en Arias Trejo et al. (2016), se hace referencia a la importancia que tiene el número de elementos de un conjunto para que sea comprendido como referente plural. Debido al efecto de distancia, entre más alejadas estén las cantidades entre sí, es más fácil la distinción perceptual, por ejemplo, distinguir el singular del plural para los niños más pequeños (24 meses) es más difícil si las cantidades son muy parecidas (1 vs 2) y más fácil si se alejan más (1 vs 8). En este estudio se concluyó que, al presentarle al sujeto un conjunto de objetos, el número ideal de estos será de entre 6 y 8. Por otra parte, en Zapf y Smith (2008), se explica que las producciones tempranas de los niños no sólo están limitadas por el conocimiento del sustantivo y su forma plural sino también por propiedades del grupo, y que los grupos de sólo 2 objetos podrían ser tratados como una categoría única y no como representantes del plural, por lo tanto los grupos de 4 objetos elicitaban mejor el plural que los grupos de 2. Finalmente, en Clark y Nikitina (2009) se concluye que los niños son capaces de seguir hasta 3 objetos y podrían no ser capaces de distinguir entre conjuntos de 3 o de 4, sin embargo,

esto sólo es válido en niños de hasta 3 años, ya que los mayores sí son capaces de distinguir cantidades más grandes.

Finalmente, debido a la complejidad cognitiva que este tipo de prueba implica, es necesario que los juguetes no causen distracciones al realizar las instrucciones del experimentador. Entre más grande sea un conjunto de objetos, tomará más tiempo moverlo y manipularlo, lo cual podría ocasionar que la instrucción se olvidara, especialmente en los niños más pequeños. Por lo tanto, el número de juguetes que se sugiere es de 6, tres con características femeninas y tres con características masculinas.

En Zapf y Smith (2008) se concluye que los grupos iguales de objetos elicitaban mejor el plural que los grupos similares, ya que en estos últimos los sujetos observan a cada individuo por separado y no al grupo en conjunto. Por esta razón, en cada género de muñecos, todos deben ser iguales entre sí, y los muñecos de ambos grupos deben tener el mismo diseño. Otras características importantes deben ser que sean fáciles de manejar, por ejemplo que se paren y se sienten fácilmente, ya que las dificultades al manipular los materiales se convierten en un factor de distracción que hace que el sujeto olvide la instrucción al intentar moverlos (Goodluck, 1996).

Debido a las instrucciones que se les darán a los sujetos durante la prueba, es necesario que los muñecos se muevan en dos escenarios de juguete. Con el objetivo de que estos escenarios sean familiares para el niño y no los confundan, se decidió que será una escuela, con dos escenarios: un salón de clases con mesas y sillas, y un patio con juegos, ambos colocados en una mesa, y uno al lado del otro sin importar cuál está a la izquierda y cuál a la derecha del sujeto, y sin mucha distancia entre sí para evitar dificultades al pasar los juguetes de un escenario al otro. La última indicación para el diseño del escenario es que este

debe ser adecuado al tamaño de los juguetes y de preferencia mantenerse fijo en la mesa, ya que una caída de los juguetes o el mismo escenario puede causar una distracción que haga que el sujeto olvide las instrucciones o su planeación de la actuación.

5.2.3 Instrucciones

Es importante que las instrucciones sean completamente claras para el niño, para evitar confusiones en la interpretación (Ambridge y Rowland, 2013; Goodluck, 1996). También, de acuerdo con Goodluck (1996), hay que tener en cuenta que existen ciertos tipos de construcciones, como las preguntas, que no se prestan tan fácilmente para la prueba, y son difíciles de actuar. De igual manera, es necesario asegurarse de que la tarea tenga sentido comunicativo (Ambridge y Rowland, 2013). Esta no debe poner al niño en un contexto comunicativo extraño o inusual, por ejemplo, hacer una pregunta donde es evidente que quien preguntó ya conoce la respuesta. Asimismo, se ha observado que las construcciones como “¿Puedes mover a los juguetes?” podrían no ser interpretadas como una instrucción por los niños, de manera que todas las instrucciones se darán de la forma más clara posible, mediante imperativos.

Los experimentos necesitan condiciones de objetivo y condiciones de control (Schmitt y Miller, 2010). Las de objetivo evalúan aquellas estructuras lingüísticas de interés para el investigador, y las de control aseguran que cualquier resultado en la condición experimental se debe a la variable lingüística bajo estudio más que a cualquier otro elemento relacionado con el procedimiento del experimento. Deben variar muy poco entre ellas para que las diferencias en el comportamiento de los sujetos puedan ser atribuidas a cambios específicos en la oración experimental. Por ejemplo, en un experimento sobre comprensión del plural, en las condiciones de control, añadir elementos de

control que hagan más obvio para el sujeto que la instrucción es sobre el singular o el plural, como determinantes, mientras que en la pregunta experimental lo único que distingue el número es la morfología. Debido a las posibles distracciones, no es suficiente con llevar a cabo sólo una prueba para conocer cómo se interpreta la construcción, sino que se recomienda dar varias instrucciones al sujeto relacionadas con el mismo tema. Se recomienda no hacer más de 6 pruebas por condición estudiada, sino un número entre 2 y 6, dependiendo del tema que se está estudiando, y hay que tener en cuenta que un gran número de instrucciones será difícil de seguir para los sujetos de menor edad (Schmitt y Miller, 2010).

De tal manera, las instrucciones que deberán seguir los sujetos en este Act- Out Task son las siguientes:

- Para saber si el sujeto interpreta de forma genérica la frase nominal con flexiones de género masculino y número plural al hacer referencia a un conjunto de individuos:

-Te presento a X (un juguete, puede ser de sexo masculino o femenino)

Hay unos aquí (señalar a los otros muñecos) que son sus amigos.

-Escoge algunos.

-Muy bien, estos son sus amigos. Y estos son los que ve siempre en la escuela.

-Toma a los amigos de X y siéntalos en el arenero ¡Muy bien!

-Toma a los compañeros de X y siéntalos en la silla

Observar si el niño interactuó sólo con los muñecos de sexo masculino (interpretación de sólo masculino de los morfemas) o con todos sin importar su sexo (interpretación genérica)

- Para saber si el sujeto hace una diferencia al elegir entre los referentes si se emplean morfemas de género femenino

-Las amigas quieren regresar al salón. Llévalas al salón.

- Para saber si el sujeto hace una diferencia al elegir entre los referentes después de la pregunta anterior

El experimentador regresa a las niñas al escenario del salón de clases.

-Toma a todos los compañeros y llévalos otra vez al salón.

Observar si el niño interactuó sólo con los muñecos de sexo masculino (interpretación de sólo masculino de los morfemas) o con todos sin importar su sexo (interpretación genérica)

Además de planear las instrucciones para las condiciones de objetivo, de acuerdo con Miller y Schmitt (2010), para asegurar que los sujetos entienden el procedimiento de la prueba, es importante tener una fase de entrenamiento o elementos de práctica al principio del experimento. Esto es para asegurar que el sujeto está poniendo atención o entiende lo que debe hacer, por lo tanto también es una buena forma de excluir sujetos. Normalmente es suficiente usar entre dos y cinco ítems de entrenamiento (Schmitt y Miller, 2010). Por lo tanto, para entrenar a los sujetos de esta prueba es necesario saber si identifican los escenarios del salón de clases y el patio, y si entienden las instrucciones de llevar a los muñecos de un escenario a otro, sentarlos y manipularlos.

- Para saber si identifican los escenarios:

-Esta es una escuela. Esta es una parte de la escuela y esta es la otra (señalarlas).

-¿Cuál es el salón?

-¿Dónde está el patio donde juegan los niños?

- Para saber si comprenden las instrucciones
 - Sienta a X (el muñeco) en la silla.
 - Llévalo al arenero.
 - Regrésalo al salón.

Si los sujetos no son capaces de realizar estas instrucciones o no las entienden, es necesario excluirlos de la prueba. Por otra parte, también se pueden excluir sujetos al realizar la prueba si no siguen las instrucciones del experimentador. Se recomienda que cuando no se actúa nada en la primera presentación de la oración, se permitan solo 2 repeticiones del estímulo, ya que dos son raramente necesarias para un sujeto que está poniendo atención (Goodluck, 1996).

- **Frase adjetival**

También es importante agregar elementos de relleno, que no están relacionados con el objetivo de la prueba, para distraer al sujeto y que este no se percate de cuál es este objetivo, ya que esto puede influir en los resultados, principalmente en grupos de adultos. El número de ítems experimentales y de relleno depende de la edad de los sujetos. Sin embargo, con niños más pequeños se pueden usar menos elementos de relleno debido a que es menos probable que estén conscientes de cuál es la construcción en específico que se está investigando (Schmitt y Miller, 2010). En este caso, no se incluirán elementos de relleno como tal, pero habrá otra parte del experimento con el objetivo de saber si la interpretación de los adjetivos de una terminación también es genérica o si se

hace una asociación de esta con sólo los referentes masculinos. Al ser esta parte un tanto distinta a la primera, también se evitará que los sujetos, en especial los adultos, descubran el objetivo de la prueba, pero a la vez se arrojarán también datos sobre la interpretación genérica de las frases adjetivales.

- Para saber si el sujeto interpreta los adjetivos de una terminación como sólo masculinos o de manera genérica

El experimentador toma a los muñecos y los mete a un recipiente con pintura verde.

-Ahora están en su clase de pintura.

El experimentador los retira del recipiente y los coloca frente al niño.

-Por favor, pásame a los verdes para que los limpie.

Observar si el niño interactuó sólo con los muñecos de sexo masculino (interpretación de sólo masculino de los morfemas) o con todos sin importar su sexo (interpretación genérica).

5.3 Aplicación de la prueba

Al realizar este tipo de pruebas, lo recomendable es videograbar al sujeto para observar posteriormente cómo fue su actuación y poder analizarla.

Es importante saber que, especialmente en experimentos de comprensión, que aquello que los sujetos saben sobre la propiedad lingüística en particular que se trata de investigar, es diferente a lo que los sujetos hacen o cómo se comportan durante el experimento. Este comportamiento puede ser influido por la propia tarea que se lleva a cabo durante el experimento, los materiales, el orden, los elementos de relleno, y en especial por las propiedades del mismo

sujeto, como su capacidad de memoria y atención (Schmitt y Miller, 2010). También se debe recordar que un niño puede mostrar su conocimiento de la gramática con una prueba X y otro niño con una prueba Y. Por lo tanto, es recomendable contrastar los resultados que se obtengan con otro tipo de prueba que analice el mismo fenómeno.

En el análisis, la variable dependiente es cuántas veces el sujeto hizo lo que se esperaba. El análisis de las respuestas inesperadas es importante especialmente a nivel cualitativo, para evaluar qué tan difícil fue la prueba (Schmitt y Miller, 2010). En este caso, lo que se debe observar es si el sujeto interpretó los morfemas de masculino y plural de forma genérica o de forma masculina, y en qué casos lo hizo así (instrucciones relacionadas con la frase nominal, adjetival, o cuando el experimentador se refirió al conjunto de individuos).

Como se explicó anteriormente, la existencia de tendencias de interpretación por sí misma puede ser de interés para el desarrollo: es parte de un patrón de desarrollo y vale la pena saber de ella, si en cierta etapa los niños más jóvenes interpretan la construcción de una manera, y si los mayores la interpretan de otra. Esto también puede ser revelado por comparaciones entre sujetos.

5.4 Experimento piloto

Es importante realizar una prueba piloto para observar si el diseño planteado funciona de acuerdo a lo esperado, y, de acuerdo con los resultados de ésta, modificar o mantener ciertas variables del diseño. Por ejemplo, una prueba piloto permite observar si las instrucciones son claras, si los materiales funcionan, o si las edades de los sujetos resultan adecuadas para llevar a cabo

las instrucciones. Por lo tanto, se realizó una prueba piloto en la que se probó el diseño presentado en el capítulo anterior.

En el experimento piloto se tuvo como objetivo observar cómo interpretan los niños las flexiones de género masculino y número plural cuando su interlocutor se refiere a un conjunto de entidades. Asimismo, se emplearon ciertos materiales para que los sujetos actuaran las instrucciones del experimentador, y también se observó si este tipo de materiales resulta conveniente para este diseño.

5.4.1 Diseño del experimento

El experimento consistió en una prueba de comprensión de tipo AOT, en la que cada sujeto debía seguir ciertas instrucciones, moviendo muñecos en un escenario, y se videograbó su reacción. Los objetivos del experimento fueron los siguientes:

- I. Determinar cómo interpretan los niños las frases nominales con flexión de género masculino y número plural en español (si hay una interpretación genérica o sólo masculina)
- II. Determinar si hay diferencia en la interpretación entre los distintos grupos de edad.
- III.- Determinar si hay diferencias según:
 - Condiciones morfosintácticas:
 - Sintagma nominal
 - Sintagma adjetival (sin sustantivo explícito)

-Control de información semántica y pragmática: se refiere a que otra variable considerada en el experimento es si los niños eran capaces de

diferenciar entre los muñecos de género masculino y los de género femenino, para lo cual se incluyeron ciertas preguntas, que se describirán más adelante.

5.4.2 Hipótesis

Hay niños que no interpretan la flexión de género masculino al referirse a un conjunto de entidades como un genérico, sino que piensan que sólo hace referencia a las entidades de sexo masculino. Esto como parte de una etapa de la adquisición temprana.

5.4.3 Metodología

De acuerdo con el diseño que debe tener un Act-Out-Task, en esta prueba el sujeto debe mover unas figuras a unos escenarios, según el reactivo que escucha.

5.4.3.1 Materiales

Figuritas de niños y niñas. Se emplearon muñecos de la marca Lego.

Escenarios: el salón de clase y el área de juegos, también armados con piezas de Lego. Pintura verde, recipiente para la pintura y un trapo.



Fig 1.1: Materiales empleados en la prueba. Escenarios del salón y el área de juegos, muñecos Lego, recipientes y trapo.

5.4.3.2 Instrucciones

5.4.3.2.1 Fase de entrenamiento

Primero se realizó una prueba para saber si los sujetos comprenderían las instrucciones y serían capaces de llevarlas a cabo.

Primera indicación: Para saber si identifican los escenarios:

- -Esta es una escuela. Esta es una parte de la escuela y esta es la otra (señalarlas).
- -¿Cuál es el salón?
- -¿Dónde está el patio donde juegan los niños?

Segunda indicación: Para saber si comprenden las instrucciones

- Sienta a X (el muñeco) en la silla.
- Llévalo al arenero.
- Regrésalo al salón.

5.4.3.2.2 Instrucciones

Objetivo de la instrucción	Instrucción dada al sujeto
Saber si el niño comprende las instrucciones y los elementos lingüísticos de la prueba	1.- Te presento a Regina (muñeco lego niña) y Matías (muñeco lego niño). ¿Puedes sentarlos en el salón? ¿Puedes llevarlos a jugar en el arenero?
Observar si el niño interpreta el masculino como genérico cuando se hace referencia a un conjunto de entidades	2.- Aquí hay unos niños que son sus amigos/compañeros. Sienta a los amigos en el salón Lleva a los amigos a jugar al arenero
Observar si el niño es capaz de diferenciar el género femenino del masculino y lo interpreta como “sólo muñecos femeninos.”	3.- Las amigas quieren regresar al salón. Llévalas al salón.
Observar si el niño interpreta el masculino como genérico en el sintagma adjetival sin sustantivo explícito y adjetivo de una terminación.	4.- Unos niños se fueron a pintar y quedaron muy sucios. ¿Me pasas a los verdes para que los limpie?

5.4.4 Participantes del estudio

El diseño original del experimento tenía contemplados a 80 sujetos separados en grupos de acuerdo a su edad, de la siguiente manera:

- 20 niños (10 niñas y 10 niños) de 3 años de edad.
- 20 niños (10 niñas y 10 niños) de 4 años de edad.
- 20 niños (10 niñas y 10 niños) de 5 años de edad.
- 20 niños (10 niñas y 10 niños) de 6 años de edad.

Sin embargo, la prueba piloto tuvo que realizarse con un número de sujetos menor al planeado. (51, de los cuales hubo 26 niñas y 25 niños).

La prueba piloto se llevó a cabo en dos escuelas distintas. Ambas son colegios privados, mixtos y bilingües (inglés-español). Los grupos de sujetos que se formaron en cada escuela se componen de:

Centro Pedagógico Anáhuac: 31 niños (15 niñas y 16 niños) de 3:9 a 6:3 años

Colegio Hampton: 20 niños (11 niñas y 9 niños) de 2:11 a 3:10 años

Cabe destacar que, respecto al contexto en el que se desenvuelven los sujetos, en ambas escuelas las diferencias entre entidades masculinas y femeninas se manifiestan de forma clara para los niños, por ejemplo, los uniformes son distintos para cada sexo. Los niños usan pantalón y las niñas faldas, así como accesorios como moños y cabello largo; mismas características distintivas que tienen los muñecos de Lego que se emplearon en el experimento.

Debido a que la población de las escuelas donde se realizó el experimento no es muy grande, los grupos tuvieron que incluir menos sujetos de los que

originalmente se planeó. Los sujetos fueron seleccionados de acuerdo al grado escolar que cursaban (kínder 1, kínder 2 o pre-primaria), y al agruparlos para el análisis se tomó en cuenta su edad en años y meses, sin importar si en un mismo grupo para analizar se mezclaban sujetos pertenecientes a distintos grados escolares.

De esta manera, los sujetos que participaron en la prueba fueron agrupados como sigue:

Grupo	Rango de edad	Niños	Niñas	Total
1	2;11-3;10	9	12	21
2	3;11-4;10	6	5	11
3	4;11-5;10	8	8	16
4	5;11-6;3	2	1	3
TOTAL		25	26	51

Tabla1. “Distribución de informantes.”

Cada prueba fue videograbada por separado, de acuerdo a cada sujeto, para su análisis posterior.

5.4.5 Datos obtenidos

Grupo 1

1. 21/ 21 sujetos interpretaron genéricamente la primera instrucción sobre el grupo de muñecos Lego.

Es decir, ante las instrucciones “Sienta a los amigos en el salón”, “Lleva a los amigos a jugar al arenero” y “¿Me pasas a los verdes para que los

limpie?” interactuaron con todos los muñecos, incluyendo los personajes femeninos, cambiándolos de lugar o pasándoselos al investigador, de acuerdo con cada instrucción.

2. 0/21 sujetos interpretaron que la primera instrucción, en la que se empleó el masculino plural, sobre el conjunto de muñecos Lego, sólo hacía referencia a los muñecos de sexo masculino.

Esto significa que ningún niño interactuó únicamente con los muñecos de sexo masculino en las instrucciones “Sienta a los amigos en el salón”, “Lleva a los amigos a jugar al arenero” y “¿Me pasas a los verdes para que los limpie?”

3. 10/21 sujetos distinguieron el femenino en los muñecos Lego (5 niños y 5 niñas).

Esto se refiere a que, ante la instrucción “Las amigas quieren regresar al salón. Llévalas al salón” interactuaron únicamente con los muñecos de sexo femenino.

Grupo 2

1. 11/ 11 sujetos interpretaron genéricamente la referencia al grupo de muñecos Lego.
2. 0/11 sujetos interpretaron el masculino plural como referente a sólo masculino.
3. 8/11 sujetos distinguieron el femenino en Lego (5 niños y 3 niñas).

Grupo 3

1. 16/ 16 sujetos interpretaron genéricamente la referencia al grupo de muñecos Lego.
2. 0/16 sujetos interpretaron el masculino plural como referente a sólo masculino.
3. 12/16 sujetos distinguieron el femenino en Lego (4 niños y 8 niñas).

Grupo 4

1. 3/3 sujetos interpretaron genéricamente la referencia al grupo de muñecos Lego.
2. 0/3 sujetos interpretaron el masculino plural como referente a sólo masculino.
3. 3/3 sujetos distinguieron el femenino en Lego.

Como se pudo ver en lo anterior, el 100% de la población total de sujetos interpretó las frases nominales con flexiones de género masculino y número plural como genéricas, tanto en frase nominal como en adjetival, con todas las piezas léxicas. Por el contrario, ningún sujeto lo interpretó como únicamente masculino.

Respecto a la distinción de sólo femenino, hubo varias observaciones, que se presentarán a continuación.

- **Grupo 1 (2;11-3;10)**

El 47.61% de los sujetos (10 sujetos de un total de 21) identificó el femenino en Lego. El sexo de los sujetos que lo identificaron no parece influir en este resultado, ya que es un 50% de niños y un 50% de niñas.

- **Grupo 2 (3;11-4;10)**

El 72.72% de los sujetos identificó el femenino en Lego. El sexo de los sujetos que lo identificaron es un 62.5% de niños y un 37.5% de niñas, es decir, la identificación fue un poco más frecuente en niños.

- **Grupo 3 (4;11-5;10)**

El 75% de los sujetos identificó el femenino en Lego. El sexo de los sujetos que lo identificaron es un 33.3% de niños y un 66.6% de niñas, es decir, en este caso, la identificación fue un poco más frecuente en niñas.

- **Grupo 4 (5;11-6;3)**

El grupo 4 fue muy pequeño, sin embargo, el 100% de los sujetos fue capaz de identificar a las entidades femeninas.

Debido a los resultados anteriores, en los que siempre se interpretó a las flexiones de género masculino y número plural como genéricas, en este experimento no se confirmó la hipótesis sobre la existencia de una interpretación únicamente masculina en estas construcciones. Tampoco hubo una diferencia en la interpretación de la frase adjetival.

En muchos casos, los niños no identificaron la flexión de femenino como un recurso para designar sólo referentes femeninos, sino que también la interpretaron como un genérico. Es necesario recordar que en la fase de entrenamiento se buscó hacer notar la diferencia entre muñecos masculinos y femeninos al presentarles a uno de cada género a los sujetos. Es importante destacar que la apariencia de los muñecos de uno y otro género es casi idéntica entre sí, pero la diferencia entre géneros es notable, en especial debido a

características como el cabello. Sin embargo, al parecer algunos sujetos no relacionaron estas diferencias con el género de los sujetos. Esto influye directamente en los resultados, ya que demuestra que el sujeto no hace ninguna diferencia entre los referentes de sexo masculino y femenino, ya que probablemente no los reconoce perceptualmente. Sin embargo, esta no es la razón por la que el 100% de los sujetos realizara una interpretación genérica de las instrucciones, ya que aquellos que sí distinguían a las entidades femeninas también interactuaron con el conjunto en su totalidad en las instrucciones donde se hacía referencia a ellas usando el género masculino.

6. Conclusiones

El diseño de la prueba funcionó de forma correcta, y todas las instrucciones fueron comprendidas de forma clara por los sujetos, por lo tanto, se puede concluir que el diseño de las instrucciones fue adecuado. De acuerdo con esto, los objetivos de la tesis se cumplieron, ya que se logró diseñar una prueba AOT con las características específicas que este tipo de experimentos requiere, y que fue entendible y realizable por sujetos de las edades que se esperaba. Sin embargo, para continuar con este tipo de estudio sobre la interpretación de las flexiones de género masculino y número plural, es recomendable realizar algunas modificaciones al experimento piloto, las cuales permitirán observar tendencias de interpretación de forma más clara y específica.

La prueba demostró la existencia de una tendencia de interpretación que no se esperaba, que consiste en que ciertos sujetos no hicieron una distinción entre géneros de los referentes en la instrucción “lleva a las niñas al salón” y llevaron a todo el conjunto de muñecos. Esto, de acuerdo a lo que se observó, podría significar que para ellos no hay una diferencia perceptual entre ambos géneros, al contrario de lo que se explica en Bem, 1981; Kohlberg, 1966; Martin y Halverson, 1981; Pérez Pereira, 1991; Serbin y Sprafkin, 1986 , por lo tanto, podría existir una tendencia donde la interpretación de las frases nominales con número plural no sólo es genérica con la flexión de género masculino, sino también con la de femenino, debido a que la instrucción fue interpretada genéricamente, es decir, los sujetos interactuaron con todo el conjunto de muñecos sin hacer una distinción de género. Esto puede atribuirse más bien al hecho de que perceptualmente no reconocieran las diferencias entre los géneros de los muñecos.

Cabe destacar que, de acuerdo con Goodluck (1996) , en pruebas AOT pueden observarse fenómenos que no se esperaban originalmente, y que pueden ser independientes de aquello que se buscaba estudiar, es decir, como ocurrió aquí, surgen nuevos objetos de estudio que podrían investigarse con mayor profundidad en un experimento o estudio diferente.

El uso de muñecos Lego no fue complicado, sin embargo, algunos niños llegaron a distraerse si encontraban dificultades para unirlos al tablero, de manera que el uso de otro tipo de muñecos, que puedan mantenerse en pie más fácilmente sin necesidad de unirse a una base, es recomendable. También podría resultar conveniente el uso de muñecos más grandes porque son más fáciles de manipular.

A pesar de que la mayoría de los sujetos sí fue capaz de diferenciar los géneros de los muñecos, lo cual indica que las características físicas de este tipo de muñecos parecen ser adecuadas para representar a los distintos géneros, es posible que el que algunos no lo lograran se deba a características de los propios juguetes Lego, por lo tanto, también por esta razón sería recomendable emplear otro tipo de juguetes, de mayor tamaño, donde las características de uno u otro género puedan manifestarse de forma incluso más evidente, por ejemplo, en la ropa o accesorios.

Por otra parte, la existencia de una interpretación de las instrucciones como “referencia a sólo entidades masculinas” no se manifestó en la prueba. Sin embargo, cabe destacar que en esta prueba piloto sólo se tuvo acceso a una población reducida, de casi la mitad de sujetos que se esperaba, y además los grupos no estaban constituidos por un número uniforme de sujetos. Por lo tanto, para llevar a cabo una prueba definitiva, es recomendable acceder al número propuesto de 100 sujetos agrupados por edades, con lo cual es más posible

encontrarse con distintas interpretaciones de las flexiones de género, y, además, observar si existen tendencias en la interpretación que varíen de acuerdo a la edad o sexo de los sujetos. Se sabe que, de acuerdo tanto a la observación empírica como a las tendencias de interpretación que se citan en Academia Mexicana de la Lengua, 2017 y Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2006, 2010, esta interpretación existe, y que también es observable en el habla adulta, de manera que se espera que el acceso a una población más grande de sujetos pueda arrojar evidencia de que la interpretación no genérica es posible. También sería recomendable llevar a cabo un experimento similar en adultos para observar cómo es la interpretación en el habla cotidiana, y en estos grupos será más evidente si existe una variación debida a factores como la edad, escolaridad y contexto social donde se desenvuelve el hablante.

Finalmente, al acceder a un mayor número de sujetos, será posible encontrar otras tendencias en la interpretación, por ejemplo, si para esta influyen variables más allá del sexo y edad del sujeto, como su nivel socioeconómico, o cómo está constituido el ambiente donde se desenvuelve normalmente, es decir, si, por ejemplo, proviene de una familia donde conviven muchas personas de distintos sexos y es necesario especificar de quiénes se habla al referirse a los conjuntos, o bien si la tendencia a marcar una diferencia de género en los plurales es común en su casa o escuela.

Por último, de acuerdo con lo anterior, es posible concluir que el diseño de las instrucciones funciona y es útil para estudiar este fenómeno, sin embargo, es muy recomendable acceder a una población mínima de 100 sujetos para que exista una mayor posibilidad de variación en la interpretación, además, ésta

permitirá observar tendencias de interpretación en grupos con características más específicas.

7. Referencias bibliográficas

- Academia Mexicana de la Lengua. (2017). ¿Es correcto utilizar candidatos y candidatas en vez de sólo candidatos? Retrieved from <http://www.academia.org.mx/esp/respuestas/item/genero-y-lenguaje>
- Ambridge, B., y Rowland, C. F. (2013). Experimental methods in studying child language acquisition. *WIREs Cognitive Science*. <https://doi.org/10.1002/wcs.1215>
- Arias Trejo, N., Abreu, Mendoza, R. A., y Aguado, Servin, O. A. (2014). Spanish speaking children's production of number morphology. *First Language*, 34, 372–384.
- Arias Trejo, N., Cantrell, L. M., Smith, L. B., y Alva Canto, E. A. (2014). Early comprehension of the Spanish plural. *Journal of Child Language*, 41, 1356–1372.
- Arias Trejo, N., Pérez Paz, V. I., y Alva Canto, E. A. (2016). La influencia del número de objetos y las claves verbales en la distinción temprana del plural. *Anales de Psicología*, 32(3), 863–870.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354–364.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150–177.
- Berman, R. A. (1985). The acquisition of Hebrew. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bybee, J. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: Benjamins.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language*, 82, 711–713.

- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's "Verbal behavior". *Language*, 35, 26–58.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, E. V., y 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/10.1514/LING.2009.004>
- Constantinople, A. (1979). Sex-role acquisition: In search of the elephant. *Sex Roles*, 5, 121–133.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espinosa Ochoa, M. R., y Reig Alamillo, A. (2017). *Estudio de comprensión del masculino plural en etapas tempranas de la adquisición del español*.
- Goodluck, H. (1996). The Act- Out task. In D. McDaniel, C. McKee, y H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for assesing children's syntax* (pp. 147–162). Cambridge: The MIT Press.
- Greenberg, J. . (1966). Language universals. In T. A. Sebeok (Ed.), *Currennt trends in linguistics*. The Hague: Mouton.
- Henzl, V. . (1975). Acquisition of grammatical gender in Czech. *Child Language Development*, 10, 188–198.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Macoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 88–172). Stanford: Stanford University press.

- Levy, Y. (1983). The acquisition of Hebrew plurals; the case of the missing gender category. *Journal of Child Language*, 10, 107–121.
- Lleó, C. (1997). Filler syllables, proto-articles and early prosodic constraints in Spanish and German. In A. Soarce, C. Shillcock, y R. Heycock (Eds.), *GALA '97 Conference on Language Acquisition* (pp. 251–256). Edinburgh: The Univeristy of Edinburgh.
- López-Ornat, S. (1997). What lies in-between a pre-grammatical and a grammatical representation? In W. R. Glass y A. T. Pérez-Leroux (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, (pp. 3–20). Somerville: Cascadilla Press.
- Mariscal Altares, S. (1996). Adquisiciones morfofonosintácticas en torno al sintagma nominal: El género gramatical en español. In M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del Castellano, Catalán, Euskera y Gallego* (pp. 263–272). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Mariscal Altares, S. (2001). ¿Es “a pe” equivalente a DET+N? Sobre el conocimiento temprano de las categorías gramaticales. *Cognitiva*, 13, 35–59.
- Mariscal Altares, S. (2008). Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: Starting small. *Journal of Child Language*, 35, 1–29.
- Mariscal Altares, S., y Gallo Valdivieso, P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- Marrero, V., y Aguirre, C. (2003). Plural acquisition and development in Spanish. In S. Montrul y F. Ordóñez (Eds.), *Linguistic theory and language development in Hispanic languages. Papers from the 5th Linguistics Symposium and the 4th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese* (pp. 275–296).

- Martin, C. L., y Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development*, 49, 1119–1134.
- Mills, A. E. (1986). *The acquisition of gender. A study of English and German*. Berlin: Springer-Verlag.
- Omar, M. E. (1970). *The acquisition of Egyptian Arabic as a native language. Unpublished doctoral Dissertation*. Georgetown: Georgetown University.
- Pérez Pereira, M. (1989). The acquisition of morphemes: some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 289–312.
- Pérez Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: What Spanish children tell us. *Journal of Child Language*, 18, 571–590.
- Pérez Pereira, M., y Singer, D. (1984). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27–28, 205–221.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules*. Nueva York: Morrow.
- Pizzuto, E., y Caselli, M. C. (1992). The acquisition of Italian morphology: Implications for models of language development. *Journal of Child Language*, 19, 491–557.
- Popova, M. I. (1973). Grammatical elements of language in the speech of pre-school children. In C. A. Ferguson y D. . Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Radulovic, L. (1975). *Acquisition of language: studies of Dubrovnik children. Unpublished doctoral Dissertation*. Berkeley: University of California.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2006). Informe emitido por la Real Academia Española de la Lengua relativo al uso genérico del masculino gramatical y al desdoblamiento genérico de los sustantivos. *Revista Española de La Función Consultiva*, 6, 307–308.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa libros.
- Rojas Nieto, C. (2007). La base de datos ETAL: Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje. Origen, descripción y metas de un proyecto. *Jornadas Filológicas, 2005*, 575–601.
- Schmitt, C., y Miller, K. (2010). Using comprehension methods in language acquisition research. In E. Blom y S. Unsworth (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 35–56). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Serbin, L. A., y Sprafkin, C. (1986). The salience of gender and the process of sex-typing in three to seven-year-old children. *Child Development, 57*, 1188–1199.
- Skinner, B. . (1957). *Verbal learning*. Nueva York: Appleton-Century-Croft.
- Slobin, D. I. (1966). The acquisition of Russian as a native language. In F. Smith y G. A. Miller (Eds.), *The genesis of language*. Cambridge: M.I.T Press.
- Slobin, D. I. (1982). La construcción de la gramática por el niño. In M. M (Ed.), *Los trastornos de la comunicación en el niño. I Simposium de logopedia*. Madrid: C.E.P.E.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development, 1*(1), 67–87.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Varela Ortega, S. (1996). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- Wood, J. N., Kouider, S., y Carey, S. (2009). Acquisition of singular–plural morphology. *Developmental Psychology, 45*, 202–206.
- Zakharova, A. V. (1973). Acquisition of forms of grammatical case by

preschool children. In C. A. Ferguson y D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Zapf, J. A. y Smith, L. B. (2008). Meaning matters in children's plural productions. *Cognition*, 108, 466–476.