

# Manual del Usuario





# **S**UNSHINE COTTAGE

---

Es una institución privada y sin fines de lucro que promueve el lenguaje hablado y la escucha, diseñada para educar tanto a niños con deficiencia auditiva como a niños con audición típica. Aquí, los niños con audición atípica utilizan tecnología auditiva avanzada que les ayuda a desarrollar el lenguaje hablado y la escucha. Estos niños pueden aprender a comunicarse de manera natural y efectiva por medio del habla inteligible gracias al uso de la audición residual en vez del lenguaje por señas. Todos los niños que forman parte de esta institución, así como sus familias, pueden beneficiarse del excelente ambiente educativo y del gran sistema de apoyo que proporciona Sunshine Cottage.

## **M**ISIÓN

---

Sunshine Cottage School es una escuela para niños con deficiencia auditiva que promueve la identificación e intervención temprana de los problemas auditivos. Además, ofrece un rico entorno auditivo y oral para que niños que sufren pérdida de la audición desarrollen al máximo su potencial por medio del uso de la escucha, el lenguaje y el habla.

## **H**ISTORIA

---

Sunshine Cottage School desde 1947 ha preparado estudiantes para vivir en un mundo dominado por la audición. Todo empezó cuando el Sr. John White y su esposa fundaron la escuela para su hija a quien se le detectó pérdida profunda de la audición. La familia White pensaba que, si se les daba la oportunidad, los niños con deficiencia auditiva podrían aprender a hablar y a utilizar el lenguaje oral para así llevar una vida productiva y autosuficiente. Esta creencia permanece como la visión que orienta todos los esfuerzos de los estudiantes, sus familias y el personal de Sunshine Cottage School.

## **A**GRADECIMIENTOS

---

La elaboración de este Manual del Usuario, la cual coincidió con la creación de la versión en español de los CASLLS, se logró gracias a la colaboración de un grupo de profesionales a quienes se agradece su trabajo y dedicación.

La Dra. Hilda Velásquez Garza, Profesora Universitaria, Traductora, Escritora y Consultora, especialista en el estudio y la enseñanza del español, así como en medios de comunicación y publicidad, escribió el Manual del Usuario. Éste contiene 8 capítulos, de los cuales los primeros tres fueron traducidos

directamente del inglés al español, mientras que los cuatro restantes la Dra. Velásquez los escribió después de realizar una exhaustiva investigación sobre los estudios realizados sobre el proceso de adquisición de la lengua española, tanto por niños con audición típica como aquellos con niños que presentan audición atípica. La Dra. Velásquez también tradujo y adaptó al español las esCalas de **Ad**quisición de la e**S**cucha y hab**L**a de la Lengua e**S**pañola o CASLLS, por sus siglas en inglés de **C**ottage **A**cquisition **S**cales for **L**istening **L**anguage & **S**peech. La adaptación de los CASLLS al español también se basó en una intensiva investigación y recopilación de información sobre la adquisición de la lengua.

Lindsay Rodríguez, M. Ed., CED, Consejera Familiar en Sunshine Cottage, colaboró con la Dr. Velásquez para la terminación del Manual y de los CASLLS. Además, se reconoce la participación de algunos miembros del personal de Sunshine Cottage, entre ellos Judy Bravo, M.S.; Cindy Escobedo, M.Ed., LSLS Cert. AVEd; Oralia Gloria, SLP-CF; Sandra Ibarra, M.Ed., LSL Cert. AVEd.; Ana Sei, M.DEHS. La versión en inglés del Manual del Usuario fue creada para Sunshine Cottage, por primera vez, por la Dra. Beth Wilkes.

La finalidad del Manual del Usuario es proporcionar una explicación clara y concisa del uso de los CASLLS. Su contenido se divide en ocho capítulos que ayudan al usuario a entender los componentes de los CASLLS, así como a entender su lectura y aprender a marcarlos. El Manual explica también como registrar y analizar las muestras del lenguaje, tarea esencial al documentar datos. Al mismo tiempo, el Manual proporciona sugerencias para la enseñanza de la escucha y la lengua. Además, suministra la información necesaria para comprender las estructuras generales del español relacionadas con la cognición, la semántica, la sintaxis, la morfología, la pragmática y la fonología.

## **CAPÍTULO 1**

### **Introducción**

Componentes de los CASLLS	4
Cómo Leer las Escalas	5
Cómo Marcar las Escalas	6

## **CAPÍTULO 2**

### **Inicio**

Muestras del Lenguaje	9
Análisis de Muestras	12

## **CAPÍTULO 3**

### **Enseñando con los CASLLS**

Sugerencias para Enseñar una Lengua	17
Las Tres C's de la Planeación	17
Estrategias para Trabajar con Estudiantes con Necesidades Especiales	19
Sugerencias para la Instrucción Auditiva	21
Emplazamiento Inicial en los CASLLS	23
Qué hacer cuando un estudiante recibe un implante coclear	23
Factores extrínsecos que afectan la audición	23
Memoria Auditiva	24

## **CAPÍTULO 4**

### **Cognición**

Desarrollo Cognitivo	29
Esquemas	29
Asimilación y Acomodación	30
Equilibrio	31
Etapas del Desarrollo	31
Período de Operaciones Formales (11 a 15 años)	39
Diferencias Entre el Pensamiento Formal y el Pensamiento Concreto	39

## **CAPÍTULO 5**

### **Semántica**

Semántica	43
Etapas Lingüísticas	43
Etapas de Prebalbuceo y Balbuceo	44
Etapa Holofrástica	44
Etapa de Dos Palabras	45
Etapa Telegráfica	47
Desarrollo del Vocabulario	47
Prueba de Habilidades Semánticas	48

<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>Sintaxis y Morfología</b>	
Sintaxis y Morfología	51
Estadios Oracionales	52
Morfosintaxis	58
Elementos Morfosintácticos	61
Sintagma Nominal Sustantivos y sus Modificadores (adjetivos, artículos, género y número)	65
SN y Sustantivos	65
Artículos	67
Género y Número	68
Sintagma Verbal: Verbos: Tiempo, Aspecto y Modo	69
Tiempo	69
Aspecto	70
Modo	70
Usos del Verbo y del SV	76
Otros Sintagmas	78
<b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>Fonología: Expresiones Vocales y Habla</b>	
Expresiones Vocales y Fonología	97
Vocalización	97
<b>CAPÍTULO 8</b>	
<b>Pragmática</b>	
La Pragmática	103
Aspecto Psicosocial del Lenguaje	103
Intenciones Comunicativas	104
El Nivel Relativo del Hablante y del Oyente	105
Lenguaje Infantil o Motherese	105
Desarrollo de Peticiones Indirectas	105
Suposiciones sobre el Conocimiento del Oyente	107
Deixis	107
Conocimiento Previo	107
Estructuras del Discurso	108
Estructura Conversacional	108
Rutinas	111
Esquemas/guiones	111
Estadios Narrativos	112
Elementos de Cohesión	115
Elipsis	116
Artículos	116
Pronombres	118
Cohesión Léxica	121
Los Adverbios y las Locuciones Adverbiales	121
Implicaciones de la Teoría Pragmática en la Evaluación	122
<b>Bibliografía</b>	127

## ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 1.1	Ubicación de los Dominios en los CASLLS	5
Tabla 3.1	Factores que Afectan el Rendimiento Auditivo	24
Tabla 4.1	Etapas del Desarrollo Intelectual según Piaget	32
Tabla 4.2	Características de las Sub-Etapas del Periodo Sensorio-Motriz	33
Tabla 4.3	Concepto de Conservación	36
Tabla 4.4	Etapa Pre-Operacional (2 - 7 años)	37
Tabla 4.5	Etapa Operacional Concreta (7 - 11 años)	38
Tabla 4.6	Pensamiento Concreto vs. Pensamiento Formal	39
Tabla 5.1	Etapas Lingüísticas según los Trabajos de Jakobson	44
Tabla 5.2	Relaciones Semánticas	46
Tabla 5.3	Desarrollo del Vocabulario	48
Tabla 6.1	Estadios Oracionales	56
Tabla 6.2	Secuencia de Adquisición de Palabras en Español	58
Tabla 6.3	Adquisición de las Regularidades Gramaticales	59
Tabla 6.4	Errores en el Proceso de Gramaticalización	60
Tabla 6.5	Sintagmas	62
Tabla 6.6	Funciones Sintagmáticas del Sustantivo	65
Tabla 6.7	Tipos de Sustantivos	66
Tabla 6.8	Artículos	68
Tabla 6.9	Modo Imperativo	70
Tabla 6.10	Modo Indicativo	71
Tabla 6.11	Modo Subjuntivo	72
Tabla 6.12	Formas no Personales del Verbo	73
Tabla 6.13	Clases y Tipos de Verbos	74
Tabla 6.14	Secuencia de Adquisición de la Lengua Castellana	76
Tabla 6.15	Clasificación de los Adjetivos	79
Tabla 6.16	Clasificación de los Adjetivos Determinativos	80
Tabla 6.17	Clasificación de Preposiciones	81
Tabla 6.18	Clasificación de Pronombres Personales	82
Tabla 6.19	Clasificación de Pronombres Posesivos	82
Tabla 6.20	Clasificación de Pronombres Demostrativos	83
Tabla 6.21	Clasificación de Pronombres Numerales	83
Tabla 6.22	Clasificación de Pronombres Interrogativos y Exclamativos	83
Tabla 6.23	Clasificación de Pronombres Relativos	84
Tabla 6.24	Clasificación de Pronombres Indefinidos	85
Tabla 6.25	Clasificación de los Adverbios	86
Tabla 6.26	Clasificación de las Oraciones Simples	87
Tabla 6.27	Clasificación de las Oraciones Simples según su modalidad	88
Tabla 6.28	Clasificación de las Oraciones Compuestas	89
Tabla 6.29	Clasificación de las Oraciones Complejas	90
Tabla 6.30	Clasificación de las Oraciones Simples según el Predicado	94
Tabla 7.1	Adquisición de Fonemas en Español	99

Tabla 7.2	Alfabeto Fonético	100
Tabla 8.1	Tipos de Discurso	104
Tabla 8.2	Desarrollo de Intenciones Comunicativas en los CASLLS	104
Tabla 8.3	Desarrollo de Peticiones en los CASLLS	106
Tabla 8.4	Desarrollo de Deícticos en los CASLLS	107
Tabla 8.5	Desarrollo de Conversaciones en los CASLLS	110
Tabla 8.6	Desarrollo de Esquemas en los CASLLS	112
Tabla 8.7	Estadios Narrativos	113
Tabla 8.8	Desarrollo de Artículos en los CASLLS	117
Tabla 8.9	Desarrollo de Pronombres en los CASLLS	120
Tabla 8.10	Desarrollo de los Adverbios y las Locuciones Adverbiales en los CASLLS	122



# **L** ISTA DE ABREVIATURAS

---

Adj	Adjetivos
Adv	Adverbios
AT	Atributo
Aux	Auxiliar
C	Complementos
CADJ	Complemento Adjetival
CADV	Complemento Adverbial
CASLLS	Cottage Acquisition Scales for Listening Language & Speech
C AG	Complemento Agente
C PVO	Complemento Predicativo
CC	Complemento Circunstancial
CD	Complemento Directo
CI	Complemento Indirecto
CN	Complemento del nombre
Comp	Complemento
CV	Consonante + Vocal
CVCV	Consonante + Vocal +Consonante + Vocal
D	Determinantes
Elem.	Elementos
Int.	Intensificadores
Neg.	Negación
OC	CASLLS Nivel de las Oraciones Complejas
O <sup>D</sup>	Objeto Directo
O <sup>I</sup>	Objeto Indirecto
OS	CASLLS Nivel de las Oraciones Simples
OSV	Objeto + Sujeto + Verbo
OV	Objeto + Verbo
PO	CASLLS Nivel Pre-Oracional
PP	Persona Plural
Pred,	Predicado
Prep	Preposición
PS	Persona singular
PV	CASLLS Nivel Pre-Verbal
S	Sustantivos
SAdj	Sintagma Adjetival
SAdv	Sintagma Adverbial
SH	CASLLS Nivel del Sonido y Habla
SN	Sintagma nominal
Sprep	Sintagma preposicional
SUP	Suplemento
Sust.	Sustantivo
SV	Sintagma verbal
SVauxV	Sujeto + Verbo auxiliar + Verbo
(S)V	Sujeto + Verbo
(S)VO	Sujeto + Verbo + Objeto
V	Verbos
V + V	Verbo + Verbo

VCop	Verbo Copulativo
VOS	Verbo + Objeto + Sujeto
VS	Verbo + Sujeto
VSO	Verbo + Sujeto + Objeto





# Capítulo 1 ~ Introducción





Las esCalas de **Adquisición de la eScucha y habLa de la Lengua eSpañola**, están basadas en la versión en inglés conocida como **Cottage Acquisition Scales for Listening Language & Speech**, de donde provienen las siglas que forman su nombre: **CASLLS**. Su meta es impulsar el uso de un enfoque integrado del lenguaje, además de proporcionar a los profesionales un conjunto de instrumentos de medición para dar seguimiento, al desarrollo de habilidades de la escucha, la lengua, el habla y la cognición entre niños de 0 a 8 años. Los CASLLS son un producto diseñado para ofrecer a los profesionales herramientas que los ayudarán a evaluar, seleccionar objetivos, planear la enseñanza para promover la adquisición de la lengua en niños y, a la vez, monitorear el progreso de cada niño.

Los CASLLS están basados en una serie de creencias teóricas resumidas por Yoshinaga-Itano (1994). Estás incluyen los siguientes preceptos:

- Inicialmente hay una base cognitiva en la adquisición del lenguaje, a su vez, en una relación simbiótica, la adquisición del lenguaje alimenta la cognición. El lenguaje y la cognición evolucionan hacia la madurez de manera beneficiosa para ambas.
- Hay una base social o interactiva en la adquisición de la lengua, la cual, junto con el desarrollo cognitivo, conduce a un crecimiento constante de los campos semánticos, sintácticos, pragmáticos y fonológicos.
- Sin cognición y discurso social, no surgen ni la comprensión y ni el habla. Por lo tanto, es vital que los cuidadores y todas las personas que interactúan con los niños reciban el apoyo necesario para lograr interacciones del desarrollo apropiadas y que faciliten el crecimiento del lenguaje.
- Los niños muestran estilos de aprendizaje que son benéficos en ciertas etapas de su desarrollo, pero perjudiciales en otras. Por esa razón, los profesionales del lenguaje y los padres deben promover el desarrollo de nuevos y apropiados estilos de aprendizaje para cada etapa. Por ejemplo, un niño pequeño puede estar muy orientado hacia los objetos durante la adquisición de sus primeras palabras, pero una vez que aprende alrededor de 50 palabras, esta estrategia no es efectiva para promover un futuro crecimiento. El niño necesita tomar conciencia de las relaciones semánticas entre objetos para poder continuar con su aprendizaje de la lengua.
- El uso de la intervención temprana facilita que el niño alcance niveles cronológicamente adecuados cuando aprende a hablar. Es decir, es mejor enseñar a los niños con problemas auditivos a hablar al mismo ritmo que lo hace un niño sin problemas auditivos, y no esperar a que adquieran una gran cantidad de elementos lingüísticos en poco tiempo, para alcanzar el nivel de sus compañeros con capacidad auditiva normal.

- Las premisas anteriores nos llevan a la creación de los CASLLS. En ellas, se rastrean parámetros sociales y cognitivos junto al desarrollo semántico y sintáctico esperado. Asimismo, la organización de los CASLLS siguiendo las edades del desarrollo del niño, ayuda a los padres y profesionales a reconocer el camino que ha recorrido el niño con discapacidad lingüística; además de proporcionar información sobre la velocidad de progreso del niño. Finalmente, los CASLLS utilizan una terminología simple y entendible para que los padres puedan compartir la responsabilidad de promover el desarrollo del lenguaje de su hijo.

## Componentes de los CASLLS

Los CASLLS están formados de 5 partes; las cuatro primeras se enfocan en el desarrollo del lenguaje y están relacionadas con metas cognitivas, de interacción social y discurso, de semántica y de sintaxis. La quinta parte se concentra en el desarrollo del sonido, basado en la articulación y discriminación fonética y fonológica. Cada parte se describe enseguida:

- **CASLLS Nivel Pre-Verbal (PV)**  
Diseñado para niños que aún no se comunican verbalmente. Permite a los profesionales monitorear el progreso auditivo relacionado con conductas típicas pre-verbales de niños con desarrollo auditivo normal entre los 0 y 12 meses.
- **CASLLS Nivel Pre-Oracional (PO)**  
Se usa con niños que han empezado a hablar usando palabras sueltas. Monitorea el surgimiento de un amplio rango de intenciones semánticas por medio de la combinación de dos o tres palabras. Este CASLLS rastrea las conductas típicas de niños con desarrollo auditivo normal entre los 12 y 24 meses.
- **CASLLS Nivel de las Oraciones Simples (OS)**  
Diseñado para niños que están listos para desarrollar oraciones simples completas. En él se incluyen morfemas gramaticales básicos, desarrollo de la conversación y ejemplos tempranos de lenguaje complejo. Este CASLLS observa las conductas auditivas y del desarrollo de la lengua de niños entre los 24 y 48 meses.
- **CASLLS Nivel de las Oraciones Complejas (OC)**  
Se usa con niños que están listos para desarrollar habilidades del lenguaje más sofisticadas. Aquí se incluye una amplia variedad de habilidades discursivas, por ejemplo el incremento de la dificultad en las formas interrogativas, así como el uso de frases nominales y subordinadas. Se emplea para monitorear el progreso auditivo y lingüístico en niños de 4 años o más. El desarrollo normal cambia



considerablemente en esta etapa; sin embargo, muchos niños alcanzarán algunos objetivos hasta los 8 años o después.

- **CASLLS Nivel del Sonido y Habla (SH)**  
Es un complemento que se puede usar al mismo tiempo que los otros instrumentos. Monitorea el desarrollo del reconocimiento del sonido, la capacidad de discriminación fonética auditiva, el habla fonética y fonológica.

## Cómo Leer las Escalas

En cada CASLLS se encontrará una clave específica para cada nivel. Cada escala contiene caracteres en negritas, itálicas y paréntesis. Las conductas esperadas aparecen en negritas, generalmente continuadas de dos puntos (:) a los que les siguen uno o varios ejemplos, que clarifican la conducta esperada. Los ejemplos siempre aparecerán en itálicas. Por ejemplo: Empieza a usar **frases de 3 elementos S-V-O**: *mamá pateo pelota*; lo anterior significa que entre 2 o 3 años el niño debe ser capaz de estructurar frases de tres palabras del tipo sujeto (S) – VERBO (V) – objeto (O), como lo muestra el ejemplo.

Cuando a una descripción le sigue información en paréntesis ( ), dicha información puede ser una explicación de la conducta esperada, o de las posibilidades que se pueden dar al usar los elementos descritos. Por ejemplo: Incorpora (36 m) la **preposición por** (con valor semántico local y medio): *Vamos por tren*; lo anterior significa que a los 36 meses (36 m) el niño será capaz de usar la preposición **por** con un significado local o para expresar el sentido de medio.

Si no encuentra cierta conducta que usted cree haber visto en una escala, busque en las columnas de Interacción Social, Conversación o Discurso (el encabezado en esta columna cambia de un instrumento a otro con la intención de reflejar el incremento de la sofisticación pragmática del estudiante). Algunas veces las habilidades sintácticas son alcanzadas a través de la pragmática, por lo tanto se ubican en otras columnas. Sin embargo, la cobertura de los dominios que más nos importan se ubican de la siguiente manera:

	Pre-Verbal (PV)	Pre-Oracional (PO)	Oraciones Simples (OS)	Oraciones Complejas (OC)	Sonido y Habla (SH)
<b>Cognición</b>	✓	✓	✓	✓	
<b>Comprensión Auditiva</b>	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Pragmática</b>	Interacción Social	Interacción Social	Conversación	Discurso	
<b>Semántica</b>	Desarrollo del significado	Desarrollo del significado	Conversación	Discurso	
<b>Sintaxis</b>		Expresiones sintácticas	Columnas 4-8	Columnas 4-7	
<b>Fonología</b>					✓

Tabla 1.1 Ubicación de los Dominios en los CASLLS

## Cómo Marcar las Escalas

La mayoría de los CASLLS tienen como sub-encabezados en cada columna las claves “E” de emergente, “D” de dominio y “G” de generalizado.

- **Emergente:** Implica que la conducta ha sido observada por lo menos una vez.
- **Dominio en algunos contextos:** Cuando el niño usa la conducta adecuadamente aunque lo haga solamente en las clases o terapia.
- **Generalizado:** Cuando el niño nunca o casi nunca comete un error; en este nivel el objetivo se usa fácilmente y en una amplia variedad de contextos.

Para medir elementos que contienen múltiples partes, puede ser de gran utilidad desarrollar un sistema para marcar las partes de cada objetivo que han sido alcanzadas. Por ejemplo, al surgir un elemento específico puede colocar una marca sobre el mismo. Cuando se han observado todas las conductas del objetivo, excepto dos o tres, se pueden encerrar los elementos no encontrados; por ejemplo, si en una lista de 8 preposiciones el niño las usa todas excepto dos, las dos faltantes se encierran. Es importante mantener la consistencia entre cada niño y entre cada profesional usando los CASLLS.

En el CASLLS del nivel Pre-Verbal, los sub-encabezados usados en las columnas son *objetivo*, representado por la letra “O”, y *objetivo alcanzado*, representado por la letra “A”. Las conductas en este nivel son observadas y marcadas como “alcanzadas” por medio de las observaciones y comentarios de los padres. Por lo tanto, los objetivos que deban ser observados por ellos en casa deberán marcarse con un punto debajo de la columna denominada objetivo/ “O”. Una vez que dichos objetivos se alcancen, se marcará, bajo la columna intitulada *objetivo alcanzado/”A”*, la fecha correspondiente, mes y año, en la que ese objetivo se dio.

Las escalas pueden ser usadas como parte del Programa Educativo Individualizado (PEI) de cada niño, o también como indicador del progreso anual del niño. Cuando se desea usar los CASLLS con estos propósitos, es necesario usar tinta de diferente color cada año escolar. Lo anterior aplica tanto para el uso de los CASLLS como instrumentos para la selección de los objetivos que serán incluidos en el PEI, o para marcar los objetivos como alcanzados. Por ejemplo, use tinta azul para seleccionar objetivos o para marcar logros para el mismo año escolar. Durante el siguiente año use tinta negra o roja.

## Capítulo 2 ~ Inicio





## Muestras del Lenguaje

Los CASLLS y su sistema de manejo de desarrollo del lenguaje se basa en la premisa de que alguien debe observar, desde muy cerca, la interacción de los niños con otras personas para obtener medidas confiables de sus habilidades. Con este fin, el uso de muestras del lenguaje es el método elegido para obtener los datos necesarios.

El muestreo realizado utiliza comunicación auténtica en contextos naturales. Es decir, se toman muestras de los niños hablando con compañeros, conversando sobre eventos reales en sus vidas. Por tanto, la evaluación auténtica realizada conduce a la mejor selección de objetivos y a examinar más detalladamente las habilidades del lenguaje. Así, el uso de evaluaciones formales solamente miden un pequeño subconjunto de habilidades del lenguaje; mientras que el muestreo permite a los profesionales observar el conjunto completo de habilidades lingüísticas. Las evaluaciones formales pueden aumentar el conocimiento sobre las habilidades del niño, solamente si se analiza la respuesta de cada niño y los elementos que conforman la evaluación.

Esta técnica de muestreo también permite conocer las habilidades y necesidades emergentes de los niños, ya que es posible ver cómo el niño actúa en situaciones de la vida diaria; al mismo tiempo, si las muestras se toman cuidadosamente, es viable oír lo que el niño es capaz de producir. Además, si se cuenta con muestras suficientes, es factible escuchar los errores que el niño comete. Por tanto, las formas del lenguaje que el niño intenta utilizar pero que lo hace de manera incorrecta, sirven para mostrar las necesidades emergentes en el aprendizaje de una lengua. En base a lo anterior, es posible diseñar un plan de lección que relacione directamente las habilidades del niño y sus necesidades.

Así, los datos que usted obtenga al marcar los CASLLS, deben tomarse de cosas reales que el niño haya hecho o frases que haya dicho. Por esto, se debe usar un medio sistemático de registro. Así, un formulario diseñado para tomar muestras del lenguaje usado, puede ser la manera ideal para registrar las observaciones más importantes en el desarrollo lingüístico del niño; además, puede servir como recordatorio de la necesidad de mantener registros.

Retherford (1993) describe detalladamente la mejor manera de obtener muestras del lenguaje conversacional y cómo analizarlas para alcanzar diferentes propósitos. Hadley (1998), por su parte, sugiere varios métodos para obtener muestras efectivas al medir niños mayores en relación a su discurso del nivel del texto. La medición de niveles del lenguaje más altos necesitan aproximaciones de análisis diferente, puesto que las conversaciones informales pueden no ofrecer la oportunidad de usar formas lingüísticas sofisticadas. Ambos recursos son muy minuciosos, sin embargo, la mayoría de los profesionales raras veces tienen tiempo para realizar el tipo de muestreo y análisis que estos autores describen. Los beneficios que se pueden obtener

compensan el tiempo si las muestras del lenguaje son usadas como parte del protocolo de diagnóstico, o cuando se completa un CASLLS para un niño por primera vez. Si desea más información consulte las referencias antes citadas.

Cuando las muestras del lenguaje se usan para monitorear el progreso del niño, o como ayuda en la planeación de la enseñanza, es suficiente tomar muestras sobre la marcha (por ejemplo, mientras otras actividades están ocurriendo). Algunos maestros y terapeutas cuelgan en la pared formulario del muestreo para cada niño, manteniendo sus notas colocándolas en una carpeta con divisiones, una para cada estudiante. Otros tienen un bloc de notas para cada niño donde escriben sus comentarios y, más tarde, las transfieren al formulario del muestreo. Todos estos métodos pueden ser efectivos, lo importante es que las muestras se tomen regularmente.

Tomar notas de las muestras del lenguaje usado por los niños durante las sesiones escolares o durante el día es fácil cuando los niños hablan usando expresiones de 1 a 3 palabras, ya que no dicen mucho. Sin embargo, cuando empiezan a usar oraciones completas y se vuelven más habladores, este proceso se complica. En esta situación, la maestra puede enfocar su atención en un niño durante un cierto periodo de tiempo (varios días). La rotación continua del maestro a través de cada estudiante de la clase o de un grupo de ellos, asegura la adquisición adecuada de muestras para cada niño. Otra estrategia aceptable es la inclusión de muestras del lenguaje dentro del plan del maestro o terapeuta. Es decir, en vez de planear enseñar 10 días de 10, es mejor planear cada tercer viernes actividades de juego o recreo para los niños. De esa manera, mientras ellos juegan usted puede observar y hacer un registro de muestras. Dedicar tiempo para observar a nuestros niños es muy valioso por lo que nos pueden enseñar, no sólo en relación a como usan el lenguaje, sino también sobre como juegan y como piensan sobre el mundo.

Se debe escribir exactamente lo que el niño dijo, y no lo que debió decir. Particularmente cuando se empieza a hacer el registro de las muestras del lenguaje, o cuando se registran las muestras mientras los niños realizan otras actividades. Los profesionales necesitan afinar su oído para entender lo que el niño dice; por ejemplo si usa plurales, posesivos, formas irregulares, etc., determinando así cómo dichos elementos fueron usados. Es importante no asumir que los niños usaron el lenguaje correctamente. Una de las mejores maneras de “calibrar” su oído para evitar rellenar los huecos sin sentido es transcribir al mismo tiempo que otro profesional. Dos profesionales pueden hacer un equipo y observar a los niños en vez de enseñar; al final podrán comparar sus notas para descubrir donde están sus debilidades. De esta forma, cada uno sabrá en qué área deberá poner más atención al momento de tomar muestras a sus estudiantes individualmente.

Un ejemplo del formulario para tomar muestras del lenguaje está incluido al principio de este manual. Usted puede crear un formulario similar al que aquí

se incluye y guardarlo en su computadora para usarlo con frecuencia. De esta forma, es posible llenar el formulario en la computadora con las muestras tomadas y acceder a él más fácilmente. A continuación se incluyen algunas sugerencias para el uso de este formulario:

#### Puntos para recordar

- **Estar consciente del contexto de las expresiones del niño.** Esto es importante sobre todo en los primeros niveles de aprendizaje, el contexto es el único medio para determinar las intenciones pragmáticas y las relaciones semánticas del niño. Use la columna de contexto para registrar información importante sobre los objetivos cognitivos observados.
- **Registre las expresiones de los compañeros de comunicación.** Esto es muy importante cuando nos enfocamos en la conducta auditiva o pragmática de los niños. La otra parte involucrada en la conversación no sólo responde al niño, sino que proporciona prueba de las habilidades del mismo.
- **Procure obtener expresiones espontáneas en vez de expresiones provocadas.** Si usted registra muestras, por ejemplo, durante una clase de lengua, solamente la primera respuesta espontánea en relación a una estructura clave enseñada puede contarse siempre y cuando el/la maestro/a no haya dado un ejemplo antes. Después de este primer intercambio, el niño empieza a practicar dicha forma, sin demostrar su propia habilidad. Nunca se deben registrar las imitaciones, aún cuando se retrasan por la intervención de varias expresiones.
- **Asegúrese de tomar ejemplos dentro de varios contextos:** recreo, horas de comida, pasillos, tiempo de juegos, etc. y no sólo durante la clase. La terapia que incluye a padres y hermanos es una magnífica oportunidad, especialmente cuando todos están interactuando de manera relajada. En situaciones como ésta, la maestra o terapeuta puede observar y tomar notas.
- **Coloque cada contorno de entonación decreciente en líneas separadas.** Esto sirve para indicar que el niño bajó su tono marcando el final de la oración. No agrupe frases, palabras, oraciones sólo porque fueron pronunciadas juntas.
- **Anote los errores y el contexto en el que éstos surgen.** Por ejemplo, el niño puede usar el pronombre personal “él” correctamente durante la clase pero no durante sus pláticas durante el recreo. Puede marcar elementos faltantes o usados erróneamente escribiéndolos entre paréntesis:

*Ella (él) (es) mi amigo*

La transcripción anterior significa que el niño dijo “Ella mi amigo” cuando el referente era claramente masculino. Además, debió usar el verbo copulativo “ser” pero no lo hizo.

Si usted no entiende lo que dice el niño coloque un guión (-) para llenar el espacio de cada palabra faltante:

*Quiero --- tu casa*

Esta transcripción significa que el niño dijo “Quiero (palabra inaudible) -----tu casa”. Esto se puede interpretar como el intento de usar el infinitivo ir + a.

- **Tome algunos ejemplos, especialmente con niños mayores, no cuando usen el lenguaje para conversar sino para narrar, persuadir, explicar o describir.** Según los niños empiezan a usar mejor el lenguaje, será necesario que usted encuentre oportunidades que promuevan con mayor frecuencia el uso de estructuras complejas, tales como oraciones con clausulas subordinadas o clausulas relativas. Cuando un niño usa el monólogo o discurso extendido es cuando aparecen con mayor frecuencia las clausulas relativas, las clausulas nominales y otros tipos de oraciones subordinadas y coordinadas, ya que éstas ayudan a expresar sus pensamientos.
- **Escriba sus muestras electrónicamente** para hacer más fácil el análisis del lenguaje usado por los niños para llenar los CASLLS.

## Análisis de Muestras

Una vez que se han terminado de recopilar el conjunto de muestras del lenguaje, el siguiente paso es realizar un exhaustivo análisis de las mismas. Para hacerlo siga los siguientes pasos:

1. Elegir, para cada niño en su salón, el CASLLS que sea más apropiado para el caso particular de ese niño. (Vea los diferentes niveles de CASLLS en la guía que aparece en la página cuatro del capítulo I de este manual).
2. Elija una columna y, por grupo de edades, explórela cuidadosamente para entender la información que debe buscar en las muestras del lenguaje registradas.
3. Examine y marque, con un marcador fluorescente, las muestras del lenguaje obtenidas de los niños, buscando las expresiones que contengan evidencia que combine con la información en el CASLLS elegido.



4. Repita el proceso hasta que considere que ha extraído de las muestras toda la información posible en relación a la columna elegida.
5. Marque, en los CASLLS, aquellos elementos lingüísticos faltantes o usados erróneamente. Éstos pueden convertirse en posibles objetivos de enseñanza. Además, su marcación permitirá distinguir entre un espacio en blanco porque el objetivo no apareció en las muestras tomadas, o un espacio en blanco en el cual se tiene evidencia negativa que indica áreas que el niño necesita reforzar o aprender una nueva manera de usarlas.
6. Después de haber terminado de revisar la primera columna elegida en rangos de 6 a 12 meses, continúe con la siguiente.
7. Use un marcador fluorescente de diferente color. Empiece el proceso de nuevo: Explore el CASLLS, busque en las muestras y registre la evidencia positiva y negativa.
8. Anote la información faltante en cada CASLLS. Ésta le proporcionará la información necesaria para la creación de estrategias y lecciones apropiadas para cada niño.

Al diseñar los CASLLS se hizo un esfuerzo por limitar el uso de lenguaje especializado, sin embargo, para manejar los CASLLS es necesario tener un conocimiento básico de gramática española. El capítulo 6 de este manual contiene información que puede servirle como instrumento de referencia. Por tanto, si palabras como copulativo o subordinación le causan desconcierto, será necesario que usted utilice la guía de los CASLLS como instrumento de referencia. Un libro de gramática española también puede ser útil para analizar las muestras del lenguaje tomadas de los estudiantes, especialmente porque es posible olvidar conceptos gramaticales y lingüísticos que, aunque se utilizan diariamente, no se recuerdan por su nombre formal.

Una vez que las muestras han sido analizadas, seleccionar los primeros objetivos será fácil gracias a los espacios en blanco encontrados en los CASLLS. Usted puede elegir basar su enseñanza en cualquier enfoque siempre y cuando cubra los objetivos pragmáticos, sintácticos, semánticos, fonológicos, cognitivos o auditivos elegidos.



# Capítulo 3 ~ Enseñando con los CASLLS





## **Sugerencias para Enseñar una Lengua**

Debe establecerse una relación directa entre la recolección de las muestras del lenguaje, su análisis, el registro de la información en los CASLLS y la elección de los objetivos. Se deben, por supuesto, dirigir todos los esfuerzos a cerrar la brecha entre la edad lingüística del niño y su edad cronológica. Por lo tanto, a menos que se presenten otras dificultades en el desarrollo del niño, puede ser benéfico ser ambiciosos y cada año establecer objetivos equivalentes a un año de crecimiento lingüístico.

### **Las Tres C's de la Planeación**

Con frecuencia, lo más difícil es elegir los medios adecuados para establecer objetivos de aprendizaje particulares. Kretschmer y Kretschmer (1978) describieron un conjunto de principios para alcanzar cualquier estrategia de enseñanza efectiva. Dichos principios son conocidos como las tres C's de la planeación: cognición, contexto y conversación, las cuales incluyen: 1) las bases cognitivas para cualquier objetivo lingüístico; 2) el contexto natural o medioambiente que, de manera significativa, obtendrá el objetivo lingüístico; y 3) el contexto o la interacción social que hace el objetivo lingüístico más útil. Además, Richard y Laura Kretschmer señalan que es necesario reconocer que el contenido nuevo (vocabulario, semántica, conceptos) deben aprenderse por medio de antiguas formas (sintaxis y pragmática), y las nuevas formas por medio de contenido antiguo. Por ejemplo, si se está introduciendo el concepto de los planetas alrededor de sol (nuevo contenido), use lenguaje conocido (formas antiguas) en vez de tratar, al mismo tiempo, de introducir formas de oraciones pasivas.

Los CASLLS pueden ayudar a los profesionales a identificar los principios de cognición, conversación y contexto necesarios para establecer estrategias de enseñanza efectivas. Además, siempre se debe examinar el nivel de edad anterior en el mismo ámbito, ya que con frecuencia hay un intervalo entre las habilidades cognitivas, sociales y auditivas emergentes y su expresión en el lenguaje del niño. También es importante revisar los niveles siguientes, ya que la expresión esperada del lenguaje puede desarrollarse más tarde que los objetivos sociales, cognitivos o auditivos. Una vez que usted haya comprendido el cómo, dónde y por qué se usan ciertas formas del lenguaje (o el papel de un contenido en particular), será más fácil diseñar planes de lección que faciliten la rápida emergencia de esa forma o contenido.

A continuación exploramos los conceptos mencionados a través de ejemplos. Tome un objetivo sintáctico, por ejemplo el uso del pronombre relativo después de objetos directos (CASLLS OC, 4-5 años, sección Preposiciones, Pronombres, Adverbios y Conectores). El primer paso es identificar mentalmente los conocimientos que el niño debe saber hasta esta etapa. Así, cognitivamente el niño debe reconocer que superficialmente elementos similares pueden tener

diferencias que se pueden describir. Las bases al respecto han sido establecidas gracias a la información sobre adjetivos aprendida antes. El segundo paso es examinar los aspectos conversacionales perseguidos como objetivo.

Socialmente, el niño debe saber que puede ser necesario clarificar a los oyentes alguna información sobre cuál es el tema de conversación. La frase “¿cuál es?” nos lleva a dar un vistazo a la columna sobre preguntas, donde preguntas con “cuál” aparecen enlistadas para empezar a usarse entre los 36 y los 48 meses. Lo anterior nos lleva a pensar que es necesario promover el uso de palabras interrogativas en la misma actividad que se trabaja con las cláusulas relativas.

Estos pensamientos deben incorporarse en la idea de una terapia. Se debe identificar qué podemos hacer para provocar confusión en la conversación con los niños respecto al objeto que obtengan o usen. Esto representa la tercera “C” de contexto. Con niños mayores se puede usar un escenario de juego de roles. Por ejemplo, imagine la siguiente situación:

**Profesor/Terapeuta:** Imaginen que ustedes han recibido muchos libros de navidad. Uno de su abuelo...uno de su papá... uno de su hermana...uno de su tía. Quiero que me digan qué libro quieren que yo les lea. ¿Está bien?

**Niño:** *Yo quiero el libro de los dinosaurios.*

**Profesor:** *¿Cuál libro quieres?*

**Niño:** *Quiero que lea el libro que mi hermana me dio.*

Conceda crédito al niño por el objetivo establecido alcanzado si lo produce fácilmente. Entonces deberá marcar en el CASLLS el objetivo como generalizado y la fecha en que éste se alcanzó. Es más que probable que hasta que usted cambie roles y modele la estructura el niño empezará a intentar a usarlo.

El uso de algunos accesorios para jugar puede motivar a los niños más pequeños. Puede ser divertido tener cajas de diferentes tamaños, colocadas en diferentes lugares y fuera del alcance de los niños (asegúrese de poner algo interesante dentro de cada una). Su guión puede ser como sigue:

**Profesor:** *¿Cuál de las cajas quieres abrir?*

**Niño:** *Vamos a abrir la caja que está debajo de la mesa.*

Ambos ejemplos usan un guión como parte de su planeación. Lo anterior se debe a la riqueza del lenguaje, ya que hay múltiples formas de decir las mismas cosas, los profesionales han encontrado útil escribir un mini-guion para mantenerse ellos mismos dentro de la lección. Éste representa un poderoso

recordatorio del objetivo que se persigue y el trabajo que se realizará para alcanzarlo.

## **Estrategias para Trabajar con Estudiantes con Necesidades Especiales**

En el apartado anterior vimos el uso del juego de roles y la manipulación de objetos como técnicas de enseñanza. Sin embargo, hay otras formas de enseñanza disponibles, pero la pregunta es ¿cuáles son las características críticas que hacen efectivas las estrategias de enseñanza? Las respuestas son tres:

- Las estrategias de enseñanzas deben estar bien estructuradas para que los niños infieran por sí mismos las reglas lingüísticas.
- Las estrategias de enseñanzas deben involucrar un diálogo significativo.
- Las lecciones deben producir suficiente practica para que la comprensión y el uso de una estructura empiece a darse automáticamente.

La idea de tener un cierto control planeado con la intención de establecer un conjunto de patrones permite a los niños anticipar expresiones marcadas como objetivos, tanto en relación con la recepción como con la expresión de los mismos. Esta aproximación es muy similar al enfoque instruccional de lectura temprana que usa libros con grandes cantidades de lenguaje repetitivo. En él, la naturaleza repetitiva del texto permite al niño “leer” sin saber realmente como leer una gran cantidad de palabras. Al contrario, el niño predice lo que sigue en base a las pistas que ve en las fotografías y en el patrón del lenguaje de la oración anterior. El mismo sentido de anticipación se puede construir con las actividades del lenguaje.

El establecimiento de un conjunto de patrones ayuda al estudiante de lengua a confirmar o rechazar sus hipótesis sobre las reglas del lenguaje, inferidas éstas con menos conjeturas que cuando se enseña el lenguaje sobre la marcha. “Lenguaje sobre la marcha” se refiere a la manera en que normalmente los niños adquieren el lenguaje a través de una inmersión en un medioambiente del lenguaje rico pero sin estructura. Sin embargo, para muchos niños, el uso de estructuras adicionales es imperativa para aprender una lengua. Ellos ya han mostrado (por sus retrasos o incapacidad de mantenerse al mismo nivel que otros niños de edad auditiva similar) que tienen dificultad para aprender una lengua a través de los medios de enseñanza normales. Es decir, estos niños son los que en sus clases o terapias no adquieren la lengua ni por medio de interacciones con el profesor o terapeuta, ni a través de unidades temáticas, ni jugando con sus compañeros.

Las lecciones de lengua deben, por sí mismas, ser suficientemente interesantes para atraer la atención de los niños mientras proporcionan la

estructura lingüística o gramatical necesaria y el diálogo. Se pueden usar escenarios con juego de roles (Stone, 1988), conversaciones estructuradas, juegos, fotografías, manipulación de juguetes, gráficas de historias, literatura para niños, o lo que sea mientras dé mucha practica en corto tiempo. Las lecciones deben incluir la mayor cantidad de conversación posible, mientras siga ofreciendo mucha practica a los niños. La regla dice que si un estudiante practica con entre 10 y 15 ejemplos durante la misma cantidad de minutos, él o ella habrá desarrollado una buena idea de la estructura establecida como objetivo. Cuando se trabaja con grupos de niños, la regla de “uno por minuto” requiere que el profesor o terapeuta espere que cada niño escuche con atención la respuesta de sus compañeros. Además, los grupos no debe incluir más de 3 o 4 niños. De hecho, los modelos prueban que la enseñanza acelerada de una lengua indica que preferentemente el número ideal de estudiantes es de 2. Cuando los niños no están activamente enganchados en la lección a través de una serie de demandas diseñadas para que ellos realicen o sigan lo que otros hacen, no aprenderán a la velocidad necesaria para disminuir la brecha entre sus habilidades del lenguaje y su edad cronológica.

Otra técnica para asegurarse que el niño practique adecuadamente los objetivos seleccionados es monitorear con que frecuencia “habla el maestro”. Lo anterior implica que la idea de permitir al niño asumir el rol del maestro lo más rápido posible, en vez de que el maestro siempre sea el líder, motiva la comprensión y la practica de la expresión del niño.

El uso de trabajo grafico o el contar historias sobre experiencias personales, en conjunto con actividades en el salón o en la terapia, pueden ayudar a incorporar todos los objetivos sintácticos seleccionados para que el niño los aprenda. La ventaja de exponer al niño a sus objetivos en papel (además de los beneficios emergentes de su alfabetización) es que las señales del habla llegan a ser menos fugaces. Esto no significa que se espera que el niño lea, pero las fotografías o los impresos le darán claves que le traerán a la mente recuerdos del lenguaje que el niño ha escuchado o usado durante esas experiencias, mientras se estimula la emergencia de su alfabetización. Además, las ayudas impresas que el adulto le da proporcionan consistencia en el lenguaje, en el mismo nivel que lo hacen los libros con historias predecibles en la lectura temprana.

Sin importar cualquier enfoque que usted seleccione, lo más importante es la retroalimentación que obtiene el niño. Se coincide en la idea de evitar corregir al niño cuando habla porque esto puede reprimir su deseo de comunicarse, en vez de eso, se debe modelar lo que dice o expandirlo. Sin embargo, algunos niños con insuficiencia auditiva no son conscientes de dicha retroalimentación. Por lo tanto, la imitación directa, por parte del profesor de lo que dice el niño, puede llegar a ser necesaria. Si el niño continua diciendo “tres caballo” cinco veces sin oír la diferencia en la expresión modelada, él o ella



están muy lejos de utilizar correctamente la frase “tres caballos”. El peligro aquí es que el niño asume que cualquiera de las dos formas es aceptable.

En resumen, las mejores lecciones de lenguaje son creadas alrededor de los siguientes conceptos: 1) cómo la cognición contribuye a alcanzar el objetivo lingüístico establecido; 2) cómo la conversación y la interacción social promueven el uso de los objetivos lingüísticos; y 3) cómo las demandas contextuales pueden llevar al uso del objetivo. Una vez que se ha empezado la lección, ésta debe darse de manera rápida, así proveerá oportunidades a los niños para practicar el uso apropiado de la lengua y recibir la retroalimentación adecuada.

## Sugerencias para la Instrucción Auditiva

El desarrollo de habilidades auditivas toma lugar en diferentes niveles, tradicionalmente se dividen por orden de dificultad: detección, discriminación, identificación y comprensión. El **CASLLS del Nivel de los Sonidos y del Habla** está especialmente diseñado para el uso con niños que sufren insuficiencia auditiva, y se usa para monitorear el progreso del niño respecto a su detección y discriminación del sonido e identificación de fonemas. Los niveles de distinción e identificación de sonido en el **CASLLS del Nivel de los Sonidos y del Habla** incluyen sonidos del medioambiente, patrones suprasegmentales del habla, consonantes y vocales a nivel fonético y a nivel fonológico.

Cuando se empieza a trabajar con niños pequeños es prudente determinar que el niño puede responder a cada estímulo del nivel de detección, ya sea de manera espontánea, cuando da señales de que escucha, o cuando realiza la tarea en base a una respuesta condicionada; por ejemplo, cuando se le presenta un estímulo acústico para colocar un aro en una figura. Una vez que se asegura la recepción auditiva, entonces puede empezar el trabajo de distinción o identificación de los objetivos seleccionados.

El más alto nivel de audición, la comprensión, tiene muchos sinónimos, algunos pueden usar el término lenguaje receptivo, aunque este concepto posee, de alguna manera, una connotación más amplia. En los diferentes niveles de los CASLLS, Pre-Verbal, Pre-Oracional, Oraciones Simples y Oraciones Complejas, se encuentre en la columna de Comprensión Auditiva. Los objetivos en esta columna son apropiados para los niños con problemas auditivos o con dificultades de recepción del lenguaje.

Los niños con deficiencias auditivas normalmente necesitan trabajar con objetivos del CASLLS de los Sonidos y del Habla y con objetivos de otros CASLLS al mismo tiempo. Ellos, deben enfocarse en desarrollar, al máximo de lo posible, su capacidad auditiva residual. La manera más natural del desarrollo auditivo ocurre dentro de un rico contexto de interacción social y adquisición del lenguaje y sucede a cualquier hora. Es importante monitorear la adquisición de

habilidades de escucha cuando éstas se están desarrollando dentro del contexto de otros objetivos.

Para el niño con una profunda pérdida auditiva, sólo hay una limitación que, aún con el uso de audífonos, no le permite el acceso completo a los sonidos del habla. Por tanto, enfocarse en la adquisición de habilidades incluidas en la columna de comprensión auditiva solamente a través de la escucha puede bloquear la habilidad del niño para entender la lengua. Si el niño es capaz de usar su capacidad visual y auditiva a la vez, es posible que desarrolle algunas habilidades por medio de la recepción; sin embargo, si el éxito del niño se basa solamente en su capacidad auditiva, las habilidades pueden emerger tarde o no aparecer nunca. No deseamos retrasar la adquisición de habilidades lingüísticas receptivas mientras esperamos alcanzar un objetivo auditivo que no llegará. Por otro lado, no debemos darnos por vencidos fácilmente en relación al desarrollo auditivo del niño. Así, la batalla que debemos lidiar es balancear esas dos necesidades. Los objetivos auditivos necesitan ser analizados para determinar si envuelven estímulos que sean muy similares acústicamente.

Cuando encuentre estímulos similares acústicamente, probablemente necesite agregar temporalmente la lectura de los labios. Una vez que el objetivo se haya entendido (después de varios intentos), el niño podrá intentar completar la tarea sólo escuchando. Si el objetivo parece inalcanzable usando únicamente la audición, usted puede escribir una nota al lado de la fecha en que se alcanzó el objetivo, por ejemplo, una “V” para decir que se alcanzó el objetivo oral pero que se permitió el uso de ayuda visual.

Por lo tanto, vemos como la comprensión auditiva va más allá de un grupo de objetivos en una columna de los CASLLS, ya que si se le da al niño amplificación adecuada o se le coloca un implante coclear, la audición puede llegar a formar parte de la personalidad del niño con insuficiencia auditiva. Esto no pasará automáticamente, al contrario, requiere de la dedicación y el cuidado de profesionales y de la familia, además del uso diario adecuado y del correcto funcionamiento de la amplificación. Es necesario también, por parte de los profesionales y de la familia, comunicar el valor del sonido al niño para establecer altas expectativas de que el niño desarrollará sus habilidades auditivas. Así, todos los objetivos cognitivos, conversacionales, discursivos, semánticos y sintácticos se pueden considerar como objetivos auditivos. Ya que el sentido de audición es el sentido más adecuado para aprender una lengua, es importante capitalizarlo. El uso de la audición no será fácil para algunos niños, pero ellos solamente podrán escuchar hasta el nivel que los profesionales y padres esperen. Para más información sobre el uso de este método llamado enfoque auditivo verbal (auditory-verbal practice) consulte Estabrooks (2012).

## Emplazamiento Inicial en los CASLLS

Cuando se empieza a trabajar con un niño recientemente inscrito, será difícil clasificar sus habilidades de detección, discriminación y comprensión sin ser, de alguna manera, sistemático. Se sugiere que utilice algún sistema formal de medida o evaluación.

### Qué hacer cuando un estudiante recibe un implante coclear

Cuando un niño que ha usado audífonos recibe un implante coclear será necesario empezar de nuevo a trabajar con sus objetivos de detección y discriminación. El niño necesitará experimentar con todas las actividades de detección de la misma manera que lo hizo cuando empezó a usar los audífonos. No asuma que usted puede continuar desde el punto en el que el estudiante se quedó antes de usar el implante. Normalmente, la edad auditiva del niño se baja a cero meses cuando empieza a usar el procesador de tiempo completo, usando un programa que es considerado suficiente para la percepción del habla. Sin embargo, el proceso de entrenamiento puede no ser tan lento la segunda vez como lo fue la primera. Niños con experiencias auditivas anteriores al uso de los implantes, o aquellos que participan en reprogramaciones frecuentes de sus procesadores de sonido pueden lograr un crecimiento más rápido por año, que el crecimiento anual normal alcanzado por un niño con habilidades auditivas típicas en un año. Lo mismo sucede con un niño que recibe un segundo implante coclear. En el CASLLS SH usted puede marcar los datos para el primero y el segundo implante coclear en las columnas referentes a Conductas Auditivas y Audición Fonética.

### Factores extrínsecos que afectan la audición

Las actividades auditivas pueden ser excesivamente difíciles si nadie se percata de una serie de factores que pueden afectar la calidad de la señal. Estos factores incluyen la cantidad de palabras usadas, la distancia, el ruido de fondo y las características de la señal acústica (donde se localiza la palabra clave dentro del mensaje, el volumen y el tono). Se debe destacar que el papel del tono en la comprensión del mensaje auditivo por parte del niño es mucho más específico en cada niño que los otros factores extrínsecos mencionados. Lo anterior se debe a la amplia variedad de audición residual entre cada niño y la disponibilidad de una amplia variedad de sistemas de amplificación, incluyendo los implantes. El profesional necesitará determinar si la información en tono alto es fácil o difícil para cada niño, empezando con la detección y uso del sistema como el propuesto por Ling llamado Ling 7 Sound Test (La prueba de Ling pregunta al niño si escucha /m/, /ch/, /s/, /ee/, /ah/, /oo/ y el silencio). Al realizar la prueba de Ling, si el niño indica que puede detectar los sonidos /ch/ o /s/, podemos esperar que será capaz de desarrollar las habilidades de discriminación basadas en la audición de frecuencias altas, discriminando, por ejemplo /ee/ de /oo/.

La tabla 3.1 muestra como los factores extrínsecos que afectan el rendimiento auditivo pueden ser de mayor o menor utilidad. Siempre se debe tener presente que cada uno de esos factores cubre un rango de opciones en vez de la elección de uno de los extremos. Cuando el niño desarrolla por primera vez una habilidad nueva, usted deseará hacer la tarea lo más fácil posible para él. Sin embargo, es importante que gradualmente se haga la tarea más difícil incrementando lentamente la distancia, el ruido de fondo y el tamaño del equipo. La meta final es que el niño pueda desempeñarse, en la medida de lo posible, en un ambiente auditivo típico, más que un ambiente “ideal”.

La intensidad de la señal no cabe perfectamente en el paradigma anterior. El habla conversacional normal es usualmente fácil de entender. Cuando los hablantes se esfuerzan por hablar fuerte, tienden a distorsionar la señal, lo cual provoca que los oyentes tengan más dificultades para entender el mensaje. Por otro lado, un mensaje susurrado cerca del micrófono del niño o del micrófono FM puede producir un sonido más alto que el de una conversación normal. La ventaja de los mensajes susurrados es que cuando se reduce el volumen de las vocales, las consonantes fricativas sordas llegan a ser más audible. Esta es una maravillosa estrategia que se usa cuando se enseñan la /s/ y la /f/ a niños con audición amplificada pero acceso limitado a altas frecuencias.

<b>Fácil de oír</b> ←	→ <b>Difícil de oír</b>
Menor cantidad de opciones (2-4)	Mayor cantidad de opciones (4-12)
Distancia: cerca al micrófono	Distancia: lejos del micrófono
Sin ruido de fondo	Con ruido de fondo
Tono bajo	Tono alto
Palabra clave al final de la oración	Palabra clave en la mitad de la oración

Tabla 3.1 Factores que afectan el rendimiento auditivo

## Memoria Auditiva

La memoria auditiva es una de las áreas más cruciales para ser desarrolladas. Las limitaciones de la memoria normalmente limitan la duración de las expresiones. Es imposible retener en la memoria una oración compleja con toda la morfología necesaria sin tener la habilidad de recordar de 7 a 9 unidades de información. Un estudiante típico hace esto agrupando la señal acústica en grupos más pequeños de información. Por ejemplo, en la siguiente oración las frases pueden agruparse para ayudar al niño a recordar la información separada por guiones:

La casa blanca - al final de la calle - era de los Pérez - pero la vendieron el año pasado.

Cuando los niños repiten oraciones, palabra por palabra, indica que ellos no pueden usar, o no tienen suficiente información sobre la estructura de la frase para que les ayude a recordarla. Mientras hay una gran cantidad de argumentos en contra del uso de la imitación como forma de enseñanza del lenguaje, es definitivamente una manera muy importante para desarrollar la memoria auditiva, sobre todo para aprender artículos, preposiciones, conjunciones, etc.

Probablemente haya niños que recuerden muchos elementos críticos de la oración, tales como “La niña bebió una soda en su cuarto anoche”. Sin embargo, lo que parecen que los niños procesaron, es niña, soda, cuarto, noche, y esto no se sabe hasta que se les pide que imiten y entonces averiguamos que solamente repiten las palabras claves de la oración. Es importante desafiar a los estudiantes para que recuerden oraciones más y más extensas mientras les ayudamos a desarrollar su lenguaje. Una ruta natural para desarrollar la memoria auditiva es practicar la memorización con rimas, canciones y con la lectura repetitiva de cuentos.

En resumen, la audición es el mejor sistema sensorial que se puede usar para aprender una lengua. Si se enseña a los niños con pérdida auditiva a confiar en “su oído”, en otras palabras, si los enseñamos a integrar la escucha en sus personalidades, la adquisición del lenguaje será, muy probablemente, normal. Sin embargo, sabemos que para algunos niños, aprender a escuchar bien no lleva automáticamente a la adquisición del lenguaje hablado. Estos niños necesitan lecciones que se planifiquen cuidadosamente para ofrecer ejemplos estructurados y no ejemplos como técnicas de enseñanza que brinden oportunidades frecuentes para experimentar con la forma del objetivo que se planea enseñar. Ellos también necesitarán aprender a escuchar en escenarios cada vez más naturales y a desarrollar sus habilidades de la memoria auditiva.



## Capítulo 4 ~ Cognición







## Desarrollo Cognitivo

El desarrollo cognitivo, según Piaget, es un acto basado en la organización de y la adaptación al ambiente que percibimos. Sus investigaciones están influenciadas por sus estudios en el campo de la biología, por eso él considera que en dicho campo la organización del ambiente físico no se separa de la adaptación al mismo, y considera que algo similar sucede con el desarrollo intelectual de las personas. Aunque Piaget fue biólogo antes de ser psicólogo, lo anterior no implica que el desarrollo mental e intelectual de los seres humanos se relacionen con su funcionamiento biológico, simplemente Piaget considera que hay similitudes porque todos organizamos nuestras estructuras mentales y la información que recibimos para adaptarnos y entender el mundo que nos rodea.

Los CASLLS no incluyen todos los elementos importantes del cognitivismo, sino más bien se enfocan en aquellos aspectos que son relevantes para la adquisición del lenguaje. Por ejemplo, la permanencia del objeto, el cual es un aspecto trascendental para comprender que las cosas tienen nombres. El niño podría no ser capaz de reconocer el valor de etiquetar un objeto, si en su mente, el objeto desaparece de su mundo cuando no lo ve. Sin embargo, antes de explicar los elementos que forman parte de los CASLLS, es necesario explicar los conceptos básicos en los que se asienta Piaget para explicar cómo y por qué se da el desarrollo mental.

Los cuatro elementos que ayudan a entender el concepto de adaptación y organización en que se basa Piaget para explicar el desarrollo cognitivo de los seres humanos son: esquemas, asimilación, acomodación y equilibrio.

### Esquemas

Son estructuras cognitivas en base a las cuales las personas adaptan intelectualmente el medioambiente y lo organizan. Por ejemplo, un niño al ver por primera vez una vaca dirá “mira un perro grande”, ya que al enfrentarse a un objeto que no ha visto antes utiliza los esquemas que posee en su mente para clasificar el objeto, lo relaciona con algo ya conocido: un animal de cuatro patas, más grande que un gato, amigable, etc. Es decir, el niño al recibir un nuevo estímulo trata de acomodarlo entre los estímulos, conceptos, categorías o esquemas que posee en su mente, ya que es capaz de percibir las similitudes entre el nuevo estímulo y otros ya conocidos.

A su vez, los esquemas también se consideran estructuras intelectuales que organizan eventos por categorías, según las percibe el organismo. Es decir, el estímulo que percibe el niño será clasificado de manera consistente. Al nacer, los esquemas son de carácter reflexivo, como el chupeteo; por tanto, al principio los niños chuparán cualquier objeto que se lleven a la boca, pero más tarde podrán distinguir que algunos producen leche y otros no. Sin embargo, poco a

poco los esquemas de carácter reflexivo que proporcionan al infante poca diferenciación disminuyen para dar paso a esquemas más complejos con una gran diferenciación. Por tanto, los esquemas se adaptan y cambian con el desarrollo mental, ya que los esquemas sensomotores de la niñez se convierten en esquemas adultos. Estos cambios se dan gracias a los conceptos de asimilación y acomodación que explicamos en el siguiente apartado.

Los esquemas se determinan por la conducta del niño, sin embargo éstos no son una conducta, son una estructura por donde la conducta fluye. Según Piaget “cada esquema está coordinado con otros esquemas y él mismo constituye una totalidad con partes diferenciadas” (Piaget, 1952).

## **Asimilación y Acomodación**

Al principio mencionamos que de acuerdo con Piaget, el desarrollo cognitivo, es un acto basado en la organización de y la adaptación al ambiente que percibimos. Los conceptos de asimilación y acomodación son parte de la capacidad de adaptación que menciona el autor. Así, la adaptación es la capacidad de ajustar las estructuras mentales o de conducta que tenemos todos los seres humanos para enfrentarnos al medioambiente que nos rodea.

La **asimilación** es el proceso cognitivo a través del cual cada uno de nosotros integramos la nueva información, o los nuevos estímulos que recibimos, a los esquemas ya conocidos o a los patrones de conducta adquiridos. Este proceso se da constantemente, ya que procesamos una gran cantidad de estímulos a diario. La asimilación no cambia los esquemas aprendidos, solamente influye en su crecimiento, adaptando y organizando el medioambiente. Por ejemplo, el niño una vez que aprende que la vaca es una vaca y no un perro, pero que confirma que ambos son animales domésticos, ampliará su conocimiento sobre este grupo.

La **acomodación** es la creación de nuevos esquemas o la modificación de los ya existentes. Este proceso cognitivo surge cuando el niño se enfrenta a nuevos estímulos que no puede alinear dentro de sus esquemas conocidos. Por ejemplo, si comemos una paleta sabor naranja identificamos sin problema el estímulo, pero si la paleta sabe a rosas habrá que buscar entre los esquemas que conocemos, si no podemos ubicar el sabor entre las frutas, será necesario acomodar o crear nuevos esquemas para ubicar el sabor de la paleta en el grupo de las flores, lo cual no es normal.

El producto final dentro de la adaptación siempre será la asimilación, ya que una vez que el niño acomode el nuevo estímulo en algún esquema más o menos conocido podrá intentar asimilar dicho estímulo. Por tanto, la acomodación es un cambio cualitativo, es decir, la persona tiene que cambiar su esquema, mientras que la asimilación es cuantitativo, o sea, se integran nuevos conceptos a los ya conocidos. Ambos desarrollan estructuras intelectuales.

## Equilibrio

El equilibrio es el balance entre la asimilación y la acomodación. Es decir, cuando el niño se enfrenta a nuevos estímulos intenta asimilarlos y ubicarlos dentro de sus esquemas ya conocidos, si lo hace habrá alcanzado el equilibrio. Sin embargo, cuando los nuevos estímulos no se asimilan intenta acomodarlos modificando los esquemas existentes o creando nuevos, así alcanza la asimilación y por ende el equilibrio.

## Etapas del Desarrollo

El proceso de desarrollo cognitivo, según las ideas de Piaget, es un proceso coherente de cambios en los esquemas del conocimiento desde que el niño nace hasta su madurez. A continuación se describen brevemente los estadios o etapas de desarrollo cognitivo propuestos por Piaget. El orden de aparición de estos estadios o etapas es invariable, pero la edad cronológica en que se da cada uno puede variar de una sociedad a otra.

Para comprender mejor las ideas de Piaget, y entender cómo se usan en los CASLLS, se decidió resumir cada una de las etapas en tablas. La tabla 4.1 sintetiza las 4 etapas generales propuestas por Piaget para explicar el desarrollo de la inteligencia de los niños desde su nacimiento hasta que completan su madurez intelectual, estas etapas son: (1) Etapa Sensorio-Motriz, (2) Etapa Pre-Operacional, (3) Etapa Operacional Concreta y (4) Etapa Operacional Formal.

La etapa Sensorio-Motriz Piaget la dividió en 6 sub-etapas, tabla 4.2. En cada una de ellas el psicólogo describe muy detalladamente, y siempre basado en estudios, el desarrollo intelectual del niño. Aquí Piaget describe paso a paso lo que sucede desde el nacimiento del infante en la etapa I o de reflejos, donde el niño actúa en base a reflejos como la succión, hasta llegar a los 24 meses a la sub-etapa 6 donde el niño empieza a resolver problemas. La tabla 4.3 incluye información sobre el concepto de Conservación.

Las tablas 4.4 y 4.5 resumen la etapa Pre-Operacional y la etapa Operacional Concreta. La edad máxima estudiada en los CASLLS es hasta los 8 años, por lo tanto, la explicación referente a la última etapa propuesta por Piaget, Operacional Formal, se limita a una breve explicación en la tabla 4.1 y un resumen comparativo entre ésta y la etapa Operacional Concreta en la tabla 4.5. Con esto se espera que se comprenda mejor el desarrollo cognitivo e intelectual del niño para facilitar el uso de los CASLLS y medir apropiadamente el nivel de los estudiantes. Para más información consulte los trabajos de Jean Piaget cuyas referencias aparecen en la bibliografía del manual.

<b>Etapas del Desarrollo Intelectual según Piaget</b>		
<b>Etapas</b>	<b>Edad</b>	<b>Descripción</b>
<b>Sensorio-motriz</b>	<b>0 a 2 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su conducta es principalmente motora.</li> <li>• Abarca desde el nacimiento hasta que aparecen el lenguaje, a veces en forma de representación simbólica.</li> <li>• Empieza a hacer uso de la imitación, la memoria y el pensamiento.</li> <li>• Empieza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuando están ocultos.</li> <li>• Cambia de las acciones reflejas a actividades dirigidas hacia metas.</li> </ul>
<b>Pre-operacional</b>	<b>2 a 7 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño empieza a pensar y depende, cada vez menos, de sus habilidades sensoriomotoras para dirigir su conducta.</li> <li>• Entre las características más destacables de esta etapa están la adquisición del lenguaje y la socialización de la conducta.</li> <li>• Además, hay una serie de características del pensamiento que afectan, y a la vez son necesarios, el desarrollo del pensamiento lógico del niño, como el egocentrismo, la transformación, la centralización y la reversibilidad.</li> <li>• Desarrolla la habilidad de pensar en forma simbólica.</li> <li>• Tiene dificultades para considerar el punto de vista de otra persona.</li> </ul>
<b>Operacional concreta</b>	<b>7 a 11 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El razonamiento del niño empieza a ser lógico.</li> <li>• Puede solucionar problemas concretos</li> <li>• Puede tomar decisiones basadas en la lógica y en el cognitivismo.</li> <li>• Aparecen los esquemas de las operaciones de seriación y clasificación.</li> <li>• Mejora el uso de los conceptos de espacio, causalidad, tiempo y velocidad.</li> <li>• Todas las operaciones que aquí usa le ayudan sólo cuando resuelve problemas relacionados con objetos y eventos concretos, reales, visibles.</li> <li>• Comprende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y establecer series.</li> <li>• Entiende la reversibilidad.</li> </ul>
<b>Operacional formal</b>	<b>11 a 15 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño desarrolla la habilidad de solucionar todo tipo de problemas usando operaciones lógicas.</li> <li>• En esta etapa el niño alcanza su máximo potencial ya que no hay más esquemas cognitivo que alcanzar.</li> <li>• Aunque el niño se ubica ya en el nivel del pensamiento de los adultos, los procesos de asimilación y acomodación continúan durante toda la vida.</li> <li>• Las habilidades del pensamiento y la estructura lógica de las operaciones son cuantitativas, ya no cualitativas.</li> </ul>

Tabla 4.1 Etapas del Desarrollo Intelectual según Piaget

<b>Características de las Sub-Etapas del Desarrollo Intelectual del Período Sensorio-motriz</b>	
<b>Sub-Etapas</b>	<b>Características</b>
<b>ETAPA I 0-1 mes</b> <b>Usos de Reflejos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta etapa estudia los reflejos innatos que, desde la primera semana de nacido, el niño empieza a usar de manera individual. Es decir, en la primera semana de vida el niño se desconecta de su mecanismo interno, que hasta entonces uso para sobrevivir, para empezar su proceso de adaptación al medioambiente externo.</li> <li>• Entre los reflejos que se estudian están la succión, prensión, fonación y visión. Estas actividades, empezando desde su forma más primitiva alcanzan un nivel más sistemático que automatizado, dando con esto paso a los primeros esbozos de “conducta” individual donde el primer nivel es la repetición de acciones reflejas como la succión.</li> <li>• Después de la repetición, el niño desarrolla una “asimilación generalizada” ya que conforme crece va incorporando diferentes objetos a un mismo esquema. Por ejemplo, una vez que aprende que para comer necesita succionar el pezón de su madre, poco a poco empezará a succionar diferente objetos cuando tenga hambre.</li> <li>• Después aparece la “asimilación re-cognoscitiva” la cual se relaciona con la aparición del proceso de diferenciación. El niño empieza a distinguir entre objetos, reconociendo entre el pezón que lo alimenta y su mano que no satisface esa necesidad.</li> <li>• Por último, llega el reconocimiento motor, sobre todo, no en relación a un objeto específico, sino más bien respecto a una asimilación sensorial motora y a una postura compleja.</li> </ul>
<b>ETAPA II 1-4 meses</b> <b>Primeras adaptaciones adquiridas y reacciones circulares primarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta etapa el recién nacido agrega nuevas conductas a la etapa anterior. Por ejemplo, empieza a chuparse el dedo. Al principio de esta etapa realiza ciertas conductas sin diferenciación, sólo como respuesta a un estímulo; sin embargo, al final de este periodo el niño distingue entre objetos, cosa que no hacía antes.</li> <li>• En esta etapa el niño también empieza a desarrollar la coordinación entre la mano y la boca, la cual implica una acomodación.</li> <li>• Desarrolla la coordinación de los ojos, ya que es capaz de seguir objetos en movimiento. También coordina el oído y la visión, lo que se evidencia cuando el niño sigue los sonidos con la cabeza.</li> <li>• El niño desarrolla la capacidad de reconocer el objeto que ve u oye.</li> <li>• Aquí, la cantidad de respuestas del niño aumenta, sin embargo, su conducta es todavía refleja, sin intención, ya que el niño no inicia una conducta específica con un final previsto.</li> <li>• El desarrollo intelectual empieza en esta etapa donde aparecen la asimilación y acomodación.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> <b>ETAPA III 4-8 meses</b>  <b>Reacciones circulares secundarias y procedimientos para prolongar espectáculos interesantes</b> </p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño orienta su conducta hacia los objetos y actos relacionados con ellos.</li> <li>• En esta etapa el niño manipula los objetos que alcanza, lo cual implica la coordinación entre los sentidos de la visión y el tacto.</li> <li>• Aquí también el niño alcanza lo que Piaget llama asimilación reproductiva, ya que tiende a repetir eventos nuevos para él que le interesan. Por ejemplo, hacer sonar varias veces, de manera intencional, una campana con un cordón.</li> </ul> <p><b>Intencionalidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La intencionalidad (dirección de la meta) está presente en esta etapa por primera vez, pero a diferencia de etapas subsecuentes, la intencionalidad aquí surge después de haber iniciado la conducta. Es decir, el niño una vez que empieza a sonar la campana, decidirá seguir sonándola, lo cual convierte la repetición de una conducta en acto intencional.</li> </ul> <p><b>Concepto de objeto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La permanencia del objeto empieza a desarrollarse en la mente del niño, especialmente cuando se trata de objetos que él mismo manipula.</li> </ul> <p><b>Concepto de Causalidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño no reconoce 100% quién causa los sonidos que lo rodean, Además, el egocentrismo del niño todavía está presente en esta etapa, ya que todo gira en torno a él. Es decir, el niño cree que él mismo causa los eventos que le llaman la atención. Por ejemplo, cuando una persona aplaude o hace sonidos con las manos, el infante cree que si toma las manos del adulto esta acción provocará los aplausos o sonidos con las manos.</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> <b>ETAPA IV 8- 12 meses</b>  <b>Coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a experiencias nuevas</b> </p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño en este estadio empieza a usar medios para alcanzar un fin o meta específica. Por ejemplo, mueve una almohada para alcanzar un juguete. Esto confirma que hay intencionalidad antes de iniciar una conducta.</li> <li>• Además, comienza a anticiparse a los eventos, es decir, reconoce “signos “ asociados con ciertas acciones. Por ejemplo, cuando siente aire en el biberón sabe que su comida esta a punto de acabarse.</li> </ul> <p><b>Concepto de objeto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca objetos que desaparecen ante sus ojos (permanencia del objeto). Por ejemplo, si alguien esconde un oso de peluche debajo de la almohada el niño lo buscará, antes no lo buscaba. También es capaz de reconocer el tamaño y forma de los objetos.</li> </ul> <p><b>Concepto de causalidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En este estadio el niño se percató de que otros objetos o personas causan actividad a su alrededor (causalidad).</li> </ul>

<p><b>ETAPA V</b> 12 – 18 meses</p> <p><b>Reacciones circulares terciarias y el descubrimiento de nuevos medios a través de experimentación activa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En este estadio el niño encuentra nuevos esquemas (medios) para resolver nuevos problemas, alcanzando el nivel de operaciones. Aquí, a través de la experimentación de prueba y error encuentra nuevos medios de alcanzar objetivos, especialmente cuando usa esquemas conocidos que no le ayudan a solucionar el problema.</li> <li>• Esta etapa constituye el principio de la conducta experimental. Los niños, en etapas previas, tocan la comida o meten los dedos en la sopa para luego examinarla. En esta etapa empiezan a hacer lo mismo pero con otros objetos, como el papel tapiz o el material del que están hechos sus animales de peluche, los infantes tocan el papel y ven sus dedos para identificar “algo” nuevo, es decir, aplican la generalización de esquemas conocidos.</li> </ul> <p><b>Concepto del objeto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En este estadio los niños saben que los objetos existen aún cuando no se puedan ver. Aquí, el niño es capaz de seguir el desplazamiento del objeto si éste es visible. Por ejemplo, si alguien esconde un objeto, primero debajo de una almohada negra y más tarde debajo de una almohada roja, el niño buscará el objeto bajo la almohada roja.</li> </ul> <p><b>Concepto de causalidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta etapa los niños aprenden que para alcanzar muchos de sus deseos dependen de adultos, reconocen que si lloran, patean o apuntan a un objeto, las personas a su alrededor le ayudarán a conseguir su objetivo.</li> </ul>
<p><b>ETAPA VI</b> 18- 24 meses</p> <p><b>Invencción de nuevos medios a través de combinaciones mentales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño empieza a representar mentalmente objetos que le ayudarán a resolver problemas a través de representaciones cognitivas. Es decir, los infantes crean o inventan soluciones para resolver problemas. Por ejemplo, cuando una niña juega con una carriola cuyo manubrio le llega a la cara, y por eso no puede empujarla, decide entonces cambiar su posición y caminando hacia atrás la empuja. Esta posición no es cómoda para ella y decide ir al otro lado de la carriola y empujarla desde allí. De esta forma la niña ha descubierto un nuevo esquema para solucionar un problema.</li> </ul> <p><b>Concepto de objeto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El hecho de poder representar objetos mentalmente y de encontrar objetos escondidos asegura que el niño es capaz de entender la permanencia del objeto. Por ejemplo, cuando se juega con un niño a esconder una moneda entre las manos o los dedos, él sabe que la moneda está ahí aunque no sabe dónde exactamente.</li> </ul> <p><b>Concepto de causalidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño, según Piaget, es capaz de hacer deducciones causales ya no relacionadas con la percepción o con las relaciones causa-efecto.</li> </ul>

Tabla 4.2 Características de las Sub-Etapas del Período Sensorio-Motriz

<b>Concepto de Conservación</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conservación es el concepto en el que la cantidad de materia permanece igual sin importar los cambios de forma o posición que pueda sufrir.</li> <li>• A los 7 años empieza a aparecer esta capacidad de conservación.</li> </ul>	
<b>Tipos de Conservación</b>	<b>Número</b>
	<b>Área</b>
	<b>Volumen</b>

Tabla 4.3 Concepto de Conservación

(Tomado de Wadsworth, Barry J. Piaget's Theory of Cognitive Development, 1974)



Etapa Pre-Operacional (2-7 años)		
Explicación	Características	Características del pensamiento
<p>• Surgen nuevas habilidades, el niño empieza a pensar y depende, cada vez menos, de sus habilidades sensoriomotoras para dirigir su conducta.</p> <p>• Entre las características más destacables de esta etapa están la adquisición del lenguaje y la socialización de la conducta.</p> <p>• Además, hay una serie de características que afectan el desarrollo del pensamiento lógico del niño.</p>	<p><b>Lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A los 2 años el niño usa una palabra para simbolizar un objeto.</li> <li>• A los 4 años los niños han desarrollado ampliamente su lenguaje y utilizan reglas gramaticales.</li> <li>• El desarrollo del lenguaje, según Piaget, promueve intercambios verbales con otras personas, la interiorización de palabras y la interiorización de acciones.</li> <li>• Piaget también clasifica el lenguaje en dos tipos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>Habla egocéntrica: Entre 2 y 4/5 años el niño habla sin establecer una comunicación real. Piaget llama a este fenómeno <i>monólogo colectivo</i>. Aquí el niño habla con otros pero sin intención de que lo escuchen. Es una actitud egocéntrica.</li> <li>Habla socializada: entre los 6 y 7 años surge un lenguaje intercomunicativo en el cual se da un intercambio de ideas con otras personas.</li> </ol> </li> <li>• Según Piaget y sus estudios, no se puede considerar al lenguaje como una condición ni necesaria ni suficiente para desarrollar el pensamiento lógico del niño. Es decir, el desarrollo de operaciones lógicas no depende del uso del lenguaje, éste es sólo un facilitador.</li> </ul>	<p><b>Egocentrismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño no es capaz de entender el punto de vista de otra persona, cree que todos piensan como él.</li> <li>• No puede reflexionar sobre lo que piensa.</li> <li>• El egocentrismo del niño no es intencional, pero se manifiesta en casi toda la etapa pre-operacional, incluso antes y después de la misma.</li> <li>• El egocentrismo se convierte en obstáculo para los niños porque nunca cuestionan, por su propio razonamiento, sus pensamientos. Esto inhibe el desarrollo del proceso de acomodación. Por tanto, el egocentrismo limita el desarrollo del pensamiento lógico del niño, pero a la vez es parte natural del mismo.</li> </ul>
		<p><b>Transformación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño es incapaz de poner atención a las transformaciones, o secuencia de cambios que un objeto puede sufrir. Es decir, el niño se enfoca en los elementos no en el proceso.</li> <li>• Su pensamiento no es ni inductivo ni deductivo sino transductor. Por ejemplo, si un lápiz está parado (vertical) y se le deja caer (horizontal) a través de diferentes etapas, el niño pre-operacional no será capaz de reproducir el proceso por el que pasa el lápiz, solamente reproducirá las etapas inicial y final del proceso de la caída.</li> <li>• Lo anterior limita el desarrollo de la lógica del pensamiento en el niño, ya que éste no se percata de la relación entre eventos y esto queda incompleto.</li> </ul>
	<p><b>Socialización de la Conducta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de socialización empieza antes de que aparezca la socialización de la conducta. Por ejemplo, cuando el niño de 2 años aproximadamente empieza a imitar personas que no están.</li> <li>• La socialización de la conducta del niño se da a través de juegos con reglas o expresiones verbales. Entre los 4 y 5 años los niños no conocen las reglas, juegan porque entienden como hacerlo. Es a partir de los 7 u 8 años que el niño se concentra en ganar juegos basado en las reglas, esto último implica conductas sociales.</li> </ul>	<p><b>Centralización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando el niño recibe estímulos visuales éste centra su atención en ciertos aspectos del estímulo recibido. Es decir, el niño no puede explorar todos los aspectos de un evento. Así, por ejemplo, si a un niño se le pide que compare dos renglones uno con 9 objetos y otro, más largo, con sólo 7 objetos más separados entre sí que los anteriores, un niño entre 4 y 5 años seleccionará el renglón que es más largo como si tuviera más objetos. Aunque el niño sepa que 9 es más que 7 su respuesta será la misma ya que su atención se centra en un aspecto del evento, longitud no la cantidad de objetos. Es hasta los 6 o 7 años que los niños percibirán los eventos apropiadamente gracias al mejor manejo de la cognición.</li> </ul>
		<p><b>Reversibilidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reversibilidad es el mejor ejemplo de inteligencia. Cuando el niño es capaz de mantener en su memoria eventos y acordarse de ellos para hacer comparaciones y establecer conclusiones, es que el niño ha alcanzado a desarrollar un pensamiento reversible.</li> <li>• Por tanto, un niño sin pensamiento reversible podrá afirmar que dos renglones de la misma longitud y con 8 monedas cada uno son iguales, pero no estará de acuerdo en que la cantidad de las monedas es la misma si uno de los renglones es más largo. Esto se debe a que el niño pre-operacional no es capaz de darse cuenta que la cantidad es la misma porque aun predomina la percepción.</li> </ul>
<b>Obstáculos (y elementos necesarios) para el Desarrollo del Pensamiento Lógico</b>		

Tabla 4.4 Etapa Pre-Operacional (2 – 7 años)

Etapa Operacional Concreta (7 - 11 años)		
Explicación y Características	Características del pensamiento	Operaciones Lógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>El razonamiento del niño empieza a ser lógico y concreto.</li> <li>Puede solucionar problemas concretos</li> <li>Puede tomar decisiones lógicas y cognitivas.</li> <li>Es capaz de realizar todas las operaciones cognitivas que antes lo limitaban:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>Descentraliz a su percepción.</li> <li>Entiende las transformaciones de los eventos.</li> <li>Pone atención a la reversibilidad de las operaciones.</li> <li>Desaparece la comunicación egocéntrica.</li> </ol> </li> <li>Aparecen los esquemas de las operaciones de seriación y clasificación.</li> <li>Mejora el uso de los conceptos de espacio, causalidad, tiempo y aparece el de velocidad.</li> <li>Todas las operaciones que aquí maneja le ayudan únicamente cuando resuelve problemas relacionados con objetos y eventos concretos, reales, visibles.</li> </ul>	<b>Egocentrismo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El niño sabe que otros no piensan como él; así que busca validar su punto de vista.</li> <li>Los monólogos colectivos desaparecen.</li> <li>Verifica o niega conceptos, lo cual implica un acto de acomodación.</li> <li>La interacción social aumenta y eso refuerza el desarrollo cognitivo del niño.</li> <li>Aparecen los conceptos de cooperación y competencia.</li> <li>El uso de reglas cuando juega aumenta. Antes de los 7 años el niño jugaba canicas para divertirse, ahora lo hace para competir.</li> </ul>	<b>Seriación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Es la habilidad mental de ordenar de acuerdo al tamaño (peso, volumen, longitud) diferentes objetos.</li> <li>Alrededor de los 7 años el niño aprende a ordenar objetos por tamaño; luego, a los 9 años ordena según el peso; y hasta los 12 años aprende a ordenar por volumen.</li> <li>Por lo tanto, si al niño se le muestran palitos de tamaños diferentes, podrá clasificarlos por orden de tamaño.</li> </ul>
	<b>Transformación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El niño en esta etapa operacional entiende las transformaciones .</li> <li>Puede resolver problemas relacionados con la transformación de objetos o eventos.</li> <li>Se percata de la relación entre los diferentes pasos del proceso de transformación.</li> </ul>	<b>Clasificación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El niño es capaz de clasificar clases de objetos.</li> <li>Además, el niño puede simultáneamente considerar dos clases diferentes, ya que es capaz de enfocar su atención en todos los objetos clasificados.</li> <li>De esta forma, si al niño se le muestra un contenedor con 18 piezas de madera café y dos blancas, el niño podrá clasificar las piezas y sabrá que hay más piezas cafés.</li> </ul>
	<b>Centralización</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El niño en esta etapa se descentraliza; es decir, ya no centra su atención en un objeto o evento específico.</li> <li>La descentralización es muy importante para resolver operaciones concretas, ya que ésta permite la conservación.</li> </ul>	<b>Causalidad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El concepto de causalidad es usado desde la etapa sensomotora, sin embargo en este periodo el niño es capaz de encontrar causas en situaciones más complejas.</li> <li>Por tanto, si se le pregunta a los niños qué pasa cuando se agrega azúcar al agua, un niño de hasta 7 años dirá que el azúcar se disuelve y el sabor cambia, un niño de 7 u 8 años dirá que la sustancia se retiene sin su peso o volumen, mientras que un niño de entre 11 o 12 años reconocerá que el volumen del agua cambia al agregar la azúcar.</li> </ul>
	<b>Reversibilidad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Usando el concepto de reversibilidad el niño es capaz de hacer deducciones.</li> <li>Por tanto, si al niño se le muestra un cilindro con 3 pelotas de diferente color, colocadas en el orden de A, B y C, y se le pregunta por donde saldrán las pelotas, el niño predice que saldrán por abajo; pero si el cilindro se voltea 180 grados y se hace la misma pregunta al niño, un niño de la etapa pre-operacional mantendrá su idea de que las pelotas saldrán por abajo en el orden anterior, mientras que un niño de la etapa operacional podrá resolver el problema prediciendo que las pelotas saldrán en el orden C, B, A.</li> </ul>	<b>Tiempo y Velocidad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los conceptos de tiempo y velocidad son posibles de alcanzar por los niños entre los 10 u 11 años de edad.</li> <li>El niño pre-operacional, si compara la velocidad de dos objetos lo hace tomando en cuenta solamente el punto de llegada, es decir si dos carros salen del punto A por diferentes caminos y llegan al mismo tiempo, el niño dirá que ambos viajaron a la misma velocidad.</li> <li>El niño en la etapa operacional, alrededor de los 8 años, comprende que hay una relación entre tiempo, distancia y velocidad.</li> </ul>
<b>Conservación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El niño es capaz de resolver problemas de conservación de numero alrededor de los 6 o 7 años.</li> <li>La conservación de área y masa se alcanzan entre los 7 y 8 años.</li> <li>La solución de problemas relacionados con la conservación de volumen se alcanza hasta los 11 o 12 años.</li> </ul>		

Tabla 4.5 Etapa Operacional Concreta (7 - 11 años)

## Período de Operaciones Formales (11 a 15 años)

- El niño desarrolla la habilidad de solucionar todo tipo de problemas usando operaciones lógicas.
- En esta etapa el niño alcanza su máximo potencial ya que no hay más esquemas cognitivos que alcanzar.
- Aunque el niño se ubica ya en el nivel del pensamiento de los adultos, los procesos de asimilación y acomodación continúan durante toda la vida.
- Las habilidades del pensamiento y la estructura lógica de las operaciones son cuantitativas, ya no cualitativas.

### Diferencias Entre el Pensamiento Formal y el Pensamiento Concreto

Ambas etapas son muy similares pero hay diferencias que valen la pena ser mencionadas. En esta etapa, como en las anteriores, hay una serie de problemas clásicos, en la tabla 4,6, además de enumerar las diferencias entre el pensamiento formal y el concreto, se mencionan dichos problemas. Por que la edad en que los niños llegan a esta etapa esta fuera de las edades comprendidas en los CASLLS omitimos una mayor explicación de la etapa de las operaciones formales. La siguiente tabla da un esbozo de la misma:

Pensamiento concreto (7-11 años)	Pensamiento formal (11-15 años)
<p>En esta etapa el niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se limita a resolver problemas del presente.</li> <li>• No puede solucionar problemas verbales complejos.</li> <li>• Aún puede usar sus percepciones para buscar soluciones.</li> <li>• Se enfrenta a problemas aislados y sin coordinación. Es decir, no es capaz de aplicar teorías para solucionar una operación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño puede solucionar todo tipo de problemas hipotéticos y verbales, incluso aquellos que involucran el tiempo pasado, presente y futuro.</li> <li>• Las operaciones formales involucran razonamiento científico, construcción de hipótesis y entendimiento de las causas.</li> <li>• El niño puede manejar un problema sin importar su contenido.</li> <li>• Los problemas que se pueden solucionar en esta etapa son: Pensamiento combinado, problemas verbales complejos, problemas hipotéticos, proporción y conservación de movimiento.</li> </ul>

Tabla 4.6 Pensamiento Concreto vs. Pensamiento Formal



## Capítulo 5 ~ Semántica





## Semántica

La semántica estudia las palabras y su significación a través del uso de la lengua. Es decir, el proceso semántico de la lengua establece la relación, por medio del habla, entre el significante o referencia, es decir cualquier objeto o elemento que el niño conoce, y el significado que éste le otorga a dicho objeto usando palabras. La forma en que se manifiesta el significado varía según las etapas de desarrollo humano del niño en base a 3 factores:

- a) Sistema biológico y físico del cual depende el desarrollo del sistema nervioso y fisiológico del niño. Ambos incluyen su capacidad motora, los aspectos sensoriales, el desarrollo del cerebro y el crecimiento del cuerpo, entre otras.
- b) Aspectos cognitivos que afectan las capacidades mentales del niño, incluyendo aspectos como el aprendizaje, el lenguaje, la memoria, el pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas, etc.
- c) El desarrollo social y emocional del niño, incluyendo el medio en el que vive y se desenvuelve, como puede ser su familia, amigos y cultura, sin olvidar las relaciones sociales que establece, el desarrollo del “Yo”, la personalidad, el género y las emociones.

El desarrollo semántico del niño empieza con la adquisición o identificación del referente, el cual puede estar ordenado por categorías. Por ejemplo, los primeros referentes del niño normalmente son sus padres y personas con las que convive, sus juguetes favoritos, la comida y los objetos con los que está en constante contacto. Es decir, desde muy temprana edad, alrededor de un mes de vida, los bebés tienen la necesidad de comunicarse; al principio de su evolución lingüística se manifiestan aspectos más relacionados con el desarrollo de los órganos de fonación y audición, sin tener valor comunicativo. Más tarde, el bebé percibe el efecto que sus manifestaciones producen en las personas que lo rodean, siendo entonces cuando empieza el desarrollo comunicativo, ya que el niño desinteresadamente empieza a crear mensajes que funcionan a manera de “llamado”. Esta etapa se conoce como etapa prelingüística, preverbal, o presemiótica, y ha sido desarrollada, al igual que la etapa lingüística, por Jakobson (1973) como parte de su teoría universalista sobre la adquisición del sistema fonemático.

## Etapas Lingüísticas

La tabla 5.1 incluye una breve explicación de cada una de las etapas de la teoría universalista de Jakobson, las cuales ayudarán a entender tanto el desarrollo semántico del habla infantil, como su desarrollo fonológico y fonético que se discutirá en el capítulo 7 de este manual.

## Etapas de Prebalbuceo y Balbuceo

La etapa prelingüística empieza cuando el niño nace y abarca hasta los 10 meses aproximadamente, ésta etapa se divide en dos subetapas que son el prebalbuceo (0-2 meses) y el balbuceo (3-9/10 meses). Es importante destacar que el desarrollo cronológico de cada etapa puede variar de un niño a otro, incluso algunos autores prefieren no incluir en sus estudios edades específicas de desarrollo; pero en general, las edades que aparecen en la tabla 5.1 son las que autores como Hernández Piña han encontrado al realizar sus estudios. El CASLLS del Nivel PV incluye los elementos necesarios para medir el desarrollo del niño en esta etapa prelingüística. La columna de Expresiones Vocales de este CASLLS incorpora elementos que ayudan a medir como el niño, entre 0 y 12 meses, desarrolla sus órganos fonológicos pasando de la expresión de sus necesidades a través de llanto hasta llegar a expresar sus primeras palabras.

Etapas Lingüísticas			
Etapa Prelingüística (0-10)	Prebalbuceo	0-2 meses	Vocalizaciones reflejas y gorjeo
	Balbuceo	3-6 meses	Juego vocal
		6-9 /10 meses	Imitación de sonidos
Etapa Lingüística (9/10/11-36)	Etapa Holofrástica	9/12-18 meses	Emisión de una palabra formadas por un morfema y sin flexiones. Por ejemplo perro para referirse a perros.
	Etapa de dos palabras	18-24 meses	Comienza la combinación de palabras con un solo morfema y relacionadas entre sí. Por ejemplo, dame agua.
	Etapa Telegráfica	24-36 meses	Combinación de más de dos palabras carentes de conectores. Por ejemplo, Mamá agua más.

Tabla 5.1 Etapas lingüísticas según los trabajos de Jakobson

## Etapa Holofrástica

A partir de los 10 meses aparece la etapa lingüística y dura hasta los 36 meses aproximadamente. Esta etapa se divide en tres sub-etapas, la etapa holofrástica, la etapa de dos palabras y la etapa telegráfica. En la etapa holofrástica (palabra-frase) el niño emite una palabra que se considera como una holofrase. La tradición semántica dice que en esta etapa el infante sólo emite una palabra con la intención de nombrar algo, sin embargo, el niño establece una comunicación con los adultos al afectarlos a través de peticiones o "llamadas" que hace al llorar o emitir sonidos primero, y al expresar palabras



aisladas después. Así, algunos autores coinciden en que el niño cuando utiliza holofrases es porque en su mente tiene una oración completa que no puede emitir, ya sea por falta de atención y memoria o por limitaciones en su destreza lingüística. De esta manera, cuando el niño dice “tato” puede indicar “mira el zapato” o “dame el zapato. También el tono en el que el niño emite sus primeras palabras comunica algo. Por ejemplo, si dice “ma” para referirse a toma/dame puede hacerlo como pregunta esperando respuesta o como demanda para pedir algo. Lo anterior sucede sobre todo cuando las primeras palabras hacen referencia a objetos que están en el medio físico del menor y que producen un cambio en el ambiente. En esta etapa holofrástica el infante puede manejar alrededor de 50 palabras antes de pasar a la siguiente etapa. Por lo general las primeras palabras que el niño desarrolla están relacionadas con las personas que conoce y con los objetos que utiliza con mayor frecuencia. Por esta razón muchos autores coinciden en la existencia de una serie de factores que facilitan el aprendizaje de dichas palabras en los niños:

- a. Las propias experiencias del niño.
- b. Las acciones y cambios del ambiente.
- c. La función comunicativa que expresan las palabras.
- d. El contexto en que se usa el lenguaje.
- e. Los modelos maternos de la lengua y sus correspondencias con los intentos verbales del niño.

Los factores anteriores definitivamente influyen en el desarrollo del lenguaje infantil ya que tanto las situaciones que vive el niño, como las personas que le rodean, marcarán sus expresiones lingüísticas. Sin embargo, es importante destacar que la significación en las palabras que el niño emite en esta etapa es diferente a la de los adultos, precisamente porque el significado de sus primeras palabras corresponde a la propia percepción que el niño tiene del mundo y de su entorno, la cual es diferente a la del mundo adulto. Por tanto, en el desarrollo de la significación en el lenguaje infantil se presentan dos fenómenos importantes: la sobre extensión y la restricción semántica.

La sobre extensión es el uso de una misma expresión para referirse a diferentes objetos, personas, etc. Por ejemplo, los niños pueden usar la palabra pelota para referirse a cualquier objeto redondo o a piedras que sean semejantes a las pelotas. Mientras que la restricción semántica se refiere al uso de un concepto que siendo aplicable a diferentes categorías, el niño lo usa para referirse a una sola. Por ejemplo, para el niño el concepto postre puede referirse solamente a la fruta molida, y no a cualquier otro tipo de comida considerado como postre por los adultos.

## **Etapas de Dos Palabras**

Estudios confirman que a partir del primer año de vida los niños empiezan a manejar palabras de dos sílabas como pa-pá, ma-má, ca-ca, ta-ta, etc., sin

embargo, éstas pueden seguir todavía relacionadas con varios significados. Es hasta los 18 meses aproximadamente, recuérdese que la edad cronológica de desarrollo lingüístico varía en cada niño, cuando aparece lo que se conoce como significado proposicional, esto significa que el niño empieza a establecer relaciones cognitivas entre objetos y procesos. Es decir, el niño empieza a vincular el significado con el significante, o palabras que vinculan el objeto con la acción, o la persona con la acción que realiza, entrando de esta manera a la subetapa lingüística de dos palabras, donde el niño establece relaciones semánticas proposicionales como las que aparecen en la tabla 5.2, las cuales han sido desarrolladas por Brown, 1973; Sentis y otros, 1984:

<b>Relaciones Semánticas</b>	
AGENTE – ACCIÓN <i>Mamá saca</i>	Representa una entidad animada capaz de ejecutar la acción.
ACCIÓN – OBJETO <i>Come papa</i>	Representa algo o a alguien directamente afectado por la acción, sin expresar quién la realiza.
AGENTE – OBJETO <i>Niño pelota</i>	Representa alguien y algo que se relacionan mediante una acción sin expresarla; ésta se implica en el contexto referencial.
ACCIÓN – LOCACIÓN <i>Salta cama</i>	Representa un cambio de estado a partir de alguien que ejecuta la acción y un algo que recibe el cambio de estado, pero sólo se expresa la acción y el lugar al cual debe llegar en el cambio de estado.
ENTIDAD – LOCACIÓN <i>Mamá cocina</i>	Representa un cambio de estado sin expresar la noción de acción, señalando sólo una entidad objetual y el lugar donde ésta se ubica.
POSEEDOR – POSESIÓN <i>Pata gato</i>	Representa al poseedor y lo poseído sin expresar la acción.
ENTIDAD – ATRIBUTO <i>Auto rojo</i>	Representa la entidad objetual y el atributo o cualidad, sin señalar la acción en transcurso o el cambio de estado.
DEIXIS – ENTIDAD <i>Esa muñeca</i>	Representa deixis sin aludir a la acción, al proceso o al cambio de estado.

Tabla 5.2 Relaciones Semánticas

El hecho de que las relaciones semánticas, tabla 5.2, surjan en la etapa de dos palabras confirma que el niño, cerca de los 2 años, aprende a usar categorías o relaciones protoproposicionales gracias a las referencias adquiridas en las etapas anteriores y a las situaciones pragmáticas en las que vive. Dichas relaciones pueden significar transitividad, intransitividad, atribución, recurrencia, nominalización, no existencia, existencia, nominalizaciones, etc., (Brown, 1973; Sentis y otros, 1984). Así por ejemplo, la recurrencia se presenta cuando el niño pide “más pan” o “más agua”, la nominalización surge cuando llama la atención hacia un objeto al decir “ese carro”, mientras que la no existencia se da cuando el infante dice “no agua”.

## Etapa Telegráfica

En esta etapa el infante utiliza frases de más de dos palabras pero sin usar conectores como preposiciones, conjunciones o artículos que establezca un orden sintáctico en la oración; por tanto, parece que las oraciones están incompletas, de ahí surge el nombre de esta etapa. Autores como Sentis señalan que el paso de las emisiones de dos palabras a palabras múltiples se da por medio de la combinación de las palabras que el niño ha aprendido en las etapas anteriores. Es decir, si antes el niño relacionaba un agente + objeto (mamá pelota), ahora combina agente + acción + objeto (mamá dame pelota). Según estudios, las nuevas combinaciones de palabras no parecen ser más complicadas que las anteriores son solamente más extensas.

Las etapas lingüísticas hasta aquí mencionadas se encuentran presentes en los CASLLS PV y PO. En el CASLLS PV se estudia el desarrollo de los niños en la etapa pre-lingüística, todo incluido en la columna dedicada a las Expresiones Verbales. La etapa lingüística y sus sub-etapas aparecen principalmente en el CASLLS PO en la columna dedicada al Desarrollo del Significado.

## Desarrollo del Vocabulario

El desarrollo del vocabulario infantil empieza en la etapa holofrástica, alrededor de los 9 meses. Los sustantivos son las primeras palabras que se adquieren, por ejemplo mamá, papá, agua, etc., además de algunas interjecciones. Después, a los 18 meses más o menos aparecen los verbos, y hacia los 20 meses los adjetivos y los pronombres.

La información que existe sobre el vocabulario está más relacionada con la medición de vocabulario de producción y menos con el vocabulario de comprensión ya que es difícil medir éste último. Estudios demuestran que el niño emite el 50% de las palabras que comprende. En general podemos mencionar que hasta los 18 meses el vocabulario infantil se adquiere lentamente, sin embargo, entre los 18 y 42 meses éste tiene un crecimiento más rápido, que puede pasar de 22 palabras a los 19 meses hasta unas 1222 palabras a los 42 meses. Información sobre la adquisición del vocabulario se encuentra organizada en la tabla 5.3. Dicha información está basada en los estudios realizados por De Rondal, J.A. (1992) y ha sido tomada de Juan Cervera (2003). Además, si desea mayor información sobre el desarrollo del vocabulario puede consultar también MacArthur Inventarios del Desarrollo del Habilidades Comunicativas (2003).

Edad	Número de palabras	Incremento
10 meses	1	2
12 meses	3	16
15 meses	19	3
19 meses	22	96
21 meses	118	154
2 años	272	174
2 años y medio	446	450
3 años	896	326
3 años y medio	1222	318
4 años	1540	330
4 años y medio	1870	202
5 años	2072	217
5 años y medio	2289	273
6 años	2562	

Tabla 5.3 Desarrollo del Vocabulario

## Prueba de Habilidades Semánticas

El uso de los CASLLS permite dar seguimiento a las habilidades semánticas usando muestras del lenguaje, hay ocasiones en las que es necesario hacer preguntas adicionales para medir el progreso de los niños. Tras hacer una exhaustiva revisión de las mejores pruebas de lenguaje existentes, Yoshinaga-Itano (1997) encontró las ventajas de preguntarnos a nosotros mismos lo siguiente, especialmente cuando el niño parece tener dificultades adquiriendo su vocabulario:

- ¿Cómo aprende el niño nuevo vocabulario? ¿De manera impresa, en conversaciones, por medio de la práctica estructurada?
- ¿Retiene el niño nuevas palabras? o ¿Necesita estar expuesto a ellas durante cierto número de semanas?
- Cuando el niño tiene dificultades para recordar palabras que conoce ¿qué estrategias le ayudan? ¿Estrategias fonéticas, semánticas, sintácticas o conocimiento del mundo?
- ¿El niño busca constantemente los nombres de las cosas que le rodean? ¿Sabe hacer las preguntas necesarias? como ¿Qué significa esto? ¿Qué es esto? ¿Para qué es esto?)
- ¿Algún estilo léxico disminuye el aprendizaje?
- ¿Es necesario realizar algún cambio en el habla de su compañero de conversación para promover la adquisición de unas nuevas formas léxicas, (tales como reducir la cantidad, resaltar la acústica, repetición, provisión de ejemplos múltiples, etc.)?
- ¿Usa el niño el contexto como pista para inferir significados?
- ¿Con qué rapidez el niño agrega nuevas palabras a sus expresiones lingüísticas?
- ¿Con qué facilidad el niño provee antónimos, sinónimos, asociaciones, etc.?
- ¿Puede el niño dar definiciones simples basadas en descripciones, funciones y categorías?
- ¿Qué porcentaje de palabras son sustantivos, verbos, preposiciones, adverbios, conjunciones y pronombres? ¿Cuál es la relación clase-tipo (Type-Token ratio) de las palabras usadas por el niño? (Retherford, 1993).

## Capítulo 6 ~ Sintaxis y Morfología





## Sintaxis y Morfología

Este capítulo incluye información sobre el orden y relación que existe entre las palabras (sintaxis) y la estructura de cada palabra (morfología). La morfosintaxis aparece cuando el niño ha pasado la etapa holofrástica, ya que en ella las palabras usadas, como dijimos en el capítulo 5, pueden no solamente representar sentimientos sino también hacer referencia a oraciones, que por las limitaciones lingüísticas del niño, éste no puede expresar usando la estructura adulta. Por esa razón, es hasta la etapa lingüística de dos palabras que se encuentra la estructura sintáctica o morfológica en la lengua infantil.

En el CASLLS del nivel Pre-Oracional empiezan a medirse tanto las estructuras sintácticas como las morfológicas en lenguaje infantil, dicho análisis se encuentra en la columna denominada expresiones sintácticas. En este mismo CASLLS, en la columna dedicada al análisis de la comprensión auditiva empieza a medirse el uso de patrones oracionales más simples como S+V o S+V+. En los siguientes dos CASLLS, el del nivel de las Oraciones Simples y el de las Oraciones Complejas, se mide el desarrollo sintáctico y morfológico del niño más detalladamente. En ambos la organización de las secciones incluidas en cada uno, a partir de la sección cuatro es diferente a las que aparecen en los CASLLS anteriores. En el CASLLS de las Oraciones Simples su división incluye en la sección cuatro los sustantivos y sus modificadores, en la sección cinco están las preposiciones, pronombres, adverbios y conectores, la sección seis contiene el modo, tiempo y aspecto de los verbos, la sección siete comprende el análisis de los patrones oracionales y la negación y, por último, la sección ocho abarca el estudio del uso de las preguntas y la complejidad emergente. El último de los CASLLS, el de las Oraciones Complejas, muestra la misma división hasta la sección seis, sin embargo termina en la sección siete la cual se dedica a la medición de las estructuras complejas que el niño adquiere alrededor de los cinco años.

La morfología estudia la forma de las palabras; es decir morfológicamente una palabra puede tener forma de sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, etc. La sintaxis, por su parte, estudia la función que cada forma tiene en la oración y como se relacionan entre si. Por ejemplo, sintácticamente un adjetivo puede tener la función de adyacente del núcleo del sintagma nominal, como atributo o como complemento predicativo, si se sustantiva puede adquirir la función de núcleo; sin embargo, semánticamente el adjetivo sirve para destacar cualidades y condiciones del sustantivo. Un ejemplo servirá para distinguir las características morfosintácticas del adjetivo dentro de una oración.

*Me regresó la camisa rota*

(1) *Me regresó la camisa así*                      o                      (2) *Me regresó esa camisa*

Esta oración puede interpretarse de dos maneras, por un lado (1) puede implicar que la camisa que le presté estaba rota cuando me la regresó; y por otro lado puede significar (2) que le presté varias camisas pero solamente me regresó la que estaba rota. En el caso no. 1, el adjetivo *rota* semánticamente destaca las cualidades del sustantivo, sintácticamente el mismo adjetivo *rota* en el caso no. 1 se usa como complemento predicativo, mientras que en el caso no. 2 el adjetivo *rota* se usa como adyacente o complemento del nombre. Por tanto, podemos resumir que el niño debe entender, distinguir y utilizar cada función semántica, sintáctica y morfológica para poder comunicarse adecuadamente.

## Estadios Oracionales

Para diseñar adecuadamente los CASLLS respecto al estudio del nivel sintáctico en el habla de los niños, especialmente los CASLLS que corresponden a las Oraciones Simples y a las Oraciones Complejas, se diseñaron varias tablas las cuales incluyen una lista detallada de las diferentes etapas o estadios por las que pasan los niños al desarrollar sus habilidades lingüísticas. La tabla 6.1 resume los estadios oracionales, ésta es una re-adaptación, elaborada especialmente para los CASLLS, que combina la versión en español creada por Miquel Serra-Raventós (1976) de la clasificación introducida por David Crystal sobre las etapas de desarrollo de adquisición del lenguaje en niño (1976). Los estadios oracionales se dividen en 7 etapas las cuales se explican a continuación:

**Estadio I Frases de un elemento (0,9 meses a 1,6 años).** Algunos autores no consideran a estas frases como elementos sintácticos dignos de estudio, por ser parte de las ya discutidas holofrases en el capítulo anterior, y carentes a veces de significado. En este estadio se usa el término *frase* aunque nos referimos a un solo elemento; esto es permitido ya que las frases que se incluyen en este estadio describen oraciones usadas socialmente como “*hola*”; otras están relacionadas con estereotipos muy comunes como “*bueno*”, además de incluir oraciones interrogativas, por ejemplo “¿*qué?*” o imperativas de una sola palabra como “*¡salta!*”, todas pueden tener un significado que va más allá que el de la propia palabra. Estas frases carecen de estructura propiamente dicha, y representan el comienzo de las frases que aparecen posteriormente y puede ser nominales, como “*agua*”, verbales como “*come*”.

**Estadio II Frases de 2 elementos. (1,6 a 2,0 años).** En este estadio encontramos frases o cláusulas formadas por dos elementos. Aquí nos ubicamos en el nivel más elemental y simple del habla; por ello es fácil encontrar palabras que forman frases simples y no oraciones con sujeto y predicado como aparecerán más tarde. En este estadio estamos frente a la sub-etapa de dos palabras incluida en la etapa lingüística de Jakobson. Estos elementos pueden ser sustantivos,



verbos, adverbios, adjetivos o preposiciones usados individualmente o combinados; a veces adquieren forma de sintagmas pero sin formar una oración completa. Este estadio se dividió en dos partes, la primera incluye solamente elementos morfológicos del tipo sustantivos (S), verbos (V), complementos (C), adverbios (Adv), negación (Neg.), intensificadores (Int), y adjetivos (Adj), estos elementos aparecen combinados entre sí sin pasar de más de dos. Por ejemplo, S + V como en *Mamá corre*; Adv + S como en *Aquí pelota*; Adj + Adj como *muy grande*.

En el Estadio II también aparecen las primeras combinaciones sintagmáticas de dos elementos. Por ejemplo, Sintagma nominal (SN) como D (determinantes) + Sust. en *Este perro*; Sintagma verbal (SV) como en V + V *Quiero venir*; también encontramos Sintagma Adverbial (SAdv.); Sintagma Adjetival (SAdj.); y por último, Sintagma preposicional (SPrep.) como en Prep + Sust.: *En casa*.

**Estadio III Frases de 3 elementos ( 2,0 a 2,6 años).** En esta etapa el uso de tres elementos en una frase aumenta su complejidad; por tanto, al menos uno de los elementos de la oración, sujeto o predicado, lleva la forma de sintagma. Aquí nos encontramos en lo que Jakobson denomina etapa telegráfica. Por ejemplo, es fácil encontrar sintagmas del tipo SN de 2 elementos + V como *(la) niña juega*; SN de 1 o 2 elementos + V + Adj. como en *(la) niña pega fuerte*; o SN de 1 o 2 elementos + (SV) + O<sup>D</sup> (Objeto Directo) + O<sup>I</sup> (Objeto Indirecto) como *la Mamá (da) agua (a) bebé*.

**Estadio IV Frases de 4 elementos o más ( 2,6 a 3,0 años).** Aquí, el uso de 4 o más palabras en una frase permite la aparición de una mayor cantidad de sintagmas y más complejos. Por ejemplo, hay sintagmas del tipo SN + SV + SN + SAdv como *El niño dibuja un osito cerca*. Hay también sintagmas con los verbos copulativos estar, ser y parecer del tipo SN + SV (VCop) + SAdj, por ejemplo: *La casa está grande / La niña es bonita / Ella parece cansada*; hay otras expresiones del tipo SN + SV(VCop) + SN + SAdv/ SAdj /SPrep como en *El perro está muy cerca de su nena*. Incluso aparecen aquí oraciones con elementos menos frecuentes entre niños de entre 2,6 y 3 años, por ejemplo adjetivos o negación del tipo SN + Adj. + SV+ O<sup>D</sup>: *Niño pequeño come pan*; o SN + SV + O<sup>D</sup> + O<sup>I</sup>: *Papá da la pelota a Jorge*; y Neg + V: *No quiero ir allí*.

**Estadio V Recursión ( 3,0 a 3,6 años).** Aquí se considera el uso de conectores para dar secuencia lógica a las cláusulas que componen las oraciones. En ocasiones se usa la repetición de conectores o elementos en la oración para formar las frases. Entre las formas que podemos encontrar están: Las oraciones exclamativas determinadas

por la entonación: *¿Qué coche más grande!* También hay conectores y/o conjunciones coordinantes entre los cuales están las (1) Copulativas donde se usa la conjunción “y” para unir elementos, por ejemplo: *Papá, mamá y yo vamos al cine.* (2) Disyuntivas, las cuales usan elementos como “o” para expresar alternativas diversas en una oración, por ejemplo: *No sé si quiero éste azul o éste rojo.* (3) Adversativas, éstas usan elementos como “pero / más / sólo que” para expresar la oposición de 2 juicios, por ejemplo: *Me gusta el perro pero no el gato.* Mas casos de oraciones coordinadas o subordinadas se incluyen en la tabla 6.1.

**Estadio VI Culminación del sistema gramatical ( 3,6 a 4,6 años).** En este estadio los niños ya han establecido una amplia gama de patrones oracionales. Además, pueden producir una combinación de elementos sintácticos amplia. Sin embargo, entre sus aciertos, es posible encontrar errores frecuentes. De acuerdo con David Crystal, autor de esta clasificación de oraciones para el idioma inglés, lo que aquí se analiza es el paso del habla infantil agramatical al habla más adulta, donde eliminan frases como *yo comer* por *yo comí*. Entre los patrones más comunes encontramos los siguientes:

**SN iniciador:** Empiezan las oraciones con sintagmas nominales donde ellos mismos se incluyen solamente una vez. Además incluyen elementos de coordinación de manera correcta, por ejemplo: *Papá, mamá y yo fuimos al cine*

**SV complejo:** Usa oraciones más complejas con verbos modales auxiliares. Por ejemplo: *Ella hubiera ido a comprar el pan.*

**Oraciones Pasivas:** El uso de las pasivas a esta edad es muy limitado y pocos niños pueden manejarlo correctamente. *Por ejemplo: Juan ha sido mordido por el perro.*

**Complemento:** En este estadio empiezan a usarse los complementos. *Por ejemplo: Esto está listo para comer.*

Es importante recordar que en este estadio todavía es posible y frecuente encontrar diferentes errores, entre los más comunes tenemos: (1) errores en el uso de pronombres; (2) errores en el uso de determinantes; (3) errores en la conjugación de verbos, especialmente en los verbos auxiliares e irregulares. Además se encuentran errores de (4) concordancia y de (5) tiempo.

**Estadio VII Estructura del discurso, comprensión sintáctica y estilo ( 4,6 años o más).** En este estadio se encuentra el uso de estructuras gramaticales más complejas que ayudan a comunicar un discurso más

elaborado y sintáctico. Dentro del desarrollo lingüístico del niño en esta etapa podemos encontrar los siguientes elementos:

**Uso de conectores subordinantes** cuya función puede ser consecutiva (*así que, así pues, luego, por tanto, etc.*) continuativa (*mejor dicho, es más, por cierto, etc.*), comparativa (*así como, tal cual, etc.*), temporal (*mientras que, en tanto que, etc.*), causal (*como que, puesto que, etc.*), o concesiva (*aunque, por más que, etc.*).

**Uso de conectores con función de topicalización:** “*En cuanto a...*”, “*De hecho....*”, “*En resumen...*”, “*Francamente...*”

**Uso de comentarios en la oración:** Es un comentario del hablante sobre su discurso. Por ejemplo, “*Quiero decir...*”, “*¿Me entiendes?*”.

**Uso del orden enfático:** Altera el orden para subrayar algún elemento. Por ejemplo, “*Es él quién tiene que ir*”.

Como se mencionó al principio de esta sección, los estadios anteriores están basados en la versión desarrollada por David Crystal para el idioma inglés, la cual fue adaptada al español por Miquel Serra-Raventós. De ambas versiones se hizo una adaptación especial para los CASLLS. En ella se incluyen ejemplos tomados de estudios realizados por investigadores que muestran el uso gramatical y agramatical de la lengua por los niños, incluyendo lo que puede tomarse como errores gramaticales sin serlo. Lo anterior se debe a que durante el proceso de desarrollo lingüístico de los niños, que se da hasta alrededor de los 3 años, éstos desarrollan un lenguaje inteligible pero agramatical, ya que aunque las oraciones producidas por niños de entre 2 y 3 años están compuestas de por lo menos 3 elementos no son correctas morfológicamente hablando. Algunos ejemplos son: “*esto ¿qué se llama?*” (2,6), “*lo ha roto el niño*” (2,4), o “*se cae más*” (2,3). En edades más avanzadas, el lenguaje agramatical, en menor cantidad, puede seguir presente. Este es el caso de algunos niños entre los 3 y 4 años cuando empiezan a usar adjetivos comparativos y superlativos o cuantificadores gradativos. Por ejemplo: “*la torre es alta que mi*” Molina y otros (2007). Es importante recordar esta situación al momento de medir el progreso de sus estudiantes, ya que el hecho de que un niño omita elementos morfológicos en las oraciones que utiliza no implica que no haya alcanzado un desarrollo lingüístico normal, es más bien prueba de que sigue el desarrollo adecuado para su edad. Para entender mejor los Estadios Oracionales, en la tabla 6.1 encontrará una explicación detallada de los sintagmas utilizados para medir el desarrollo morfosintáctico de los niños.

<b>Estadio I (0, 9 meses a 1, 6 años) Frases de un elemento</b>			
<b>Generales</b>	<b>Sociales:</b>	Hola / Sí	
	<b>Estereotipos:</b>	Bueno / Vale / Va	
	<b>Imperativas:</b>	¡Salta!	
	<b>Interrogativas:</b>	¿Qué? ¿Dónde?	
	<b>Estructura de la frase:</b>	Nominal: Agua Verbal: Come Otros: Más	
<b>Estadio II (1, 6 a 2, 0 años) Frases de 2 elementos</b>			
<b>Palabras</b>	<b>S: Elemento sujeto:</b>	Mamá	
	<b>V: Elemento verbal:</b>	Corre	
	<b>Combinaciones de Sujeto (S) y Verbo (V)</b>	S + V V + S	Mamá corre Ven mamá
	<b>(C) Complemento</b>	S + C V + C	Esto (sopa) fría Dame mío
	<b>(Adv) Elemento adverbial: Adv + X:</b>	Adv + Sust. Adv + V	Aquí pelota Aquí quedo
	<b>(Neg) Elemento de negación: Neg + X</b>	Neg. + Sust. Neg. + V	No agua No va
	<b>(Int) Intensificadores</b>		Muy grande
<b>Otros (Adj) Adjetivos</b>	Adj. + Adj.	Grande feo	
<b>Combinaciones Sintagmáticas</b>	<b>(SN) Sintagma nominal de 2 elementos</b>	D (determinantes) + Sust.	E (la) casa Este perro
	<b>(SV) Sintagma verbal de 2 elementos</b>	V + Sust. V + V	Juego pelota Quiero venir
	<b>(SAdv) Sintagma Adverbial</b>	Adv + Sust.	Allí casa
	<b>(SAdj) Sintagma Adjetival</b>	Adj. + Sust. Sust. + Adj.	Blanco coche Casa grande
	<b>(SPrep) Sintagma preposicional</b>	Prep + Sust.	En casa
<b>Estadio III (2, 0 a 2, 6 años) Frases de 3 elementos</b>			
<b>Sintagmas</b>	<b>SN (2 elem.) + V</b>	(La) niña juega	
	<b>SN (1-2 elem.) + V + Adv.</b>	(La) niña pega fuerte	
	<b>SN (1-2 elem.) + SV + O<sup>D</sup> (Objeto directo)</b>	(El) niño pega pelota	
	<b>SN (1-2 elem.) + SV+ O<sup>I</sup> (Objeto Indirecto)</b>	Niño pega (a) Mary	
	<b>SN (1-2 elem.) + (SV)+O<sup>D</sup> + O<sup>I</sup></b>	Mamá (da) agua (a) bebe	
	<b>SN (1-2 elem.) + Adj + Adj.</b>	Coche rojo pequeño	
	<b>SV + SV [V+ Sust.]</b>	Quiero beber agua	
	<b>SV + SN + Adj.</b>	Tengo abrigo nuevo	
	<b>SV + O<sup>D</sup></b>	Pega pelota	
<b>SV + O<sup>D</sup> + O<sup>I</sup></b>	Pone abrigo muñeca		
<b>Otros</b>	<b>SN + Neg + V</b>	Papá no come	
	<b>SV + Neg + S</b>	No quiero pan	
	<b>Prep + D + Sust.</b>	En este cuarto	
	<b>V copulativo</b>	Este es mío	
	<b>V auxiliares</b>	Mary está jugando	
<b>Estadio IV (2, 6 a 3, 0 años) Frases de 4 elementos o más</b>			
<b>Sintagmas</b>	<b>SN + SV + SN + SAdv</b>	El niño dibuja un osito cerca	
	<b>SN + SV(VCop) + SAdj</b>	La casa está grande La niña es bonita	
	<b>SN + SV(VCop) + SN + SAdv/ SAdj /SPrep</b>	El perro está muy cerca de su nena	
	<b>SN + SV(VCop) + SN</b>	La niña parece muñeca	

	<b>SN + SV(VCop) + SAdv</b>	El perro está muy cerca
	<b>SN + SV(VCop) + SAdj</b>	La niña es bonita
	<b>SN + SV(VCop) + SPrep</b>	Papá está en casa
	<b>SN + SV(VCop ESTAR) + lugar</b>	La pelota está arriba del sofá
	<b>SN + copula + receptor</b>	La piñata es para tu cumple
	<b>SN + copula + adv. de tiempo</b>	La fiesta es mañana
<b>Otros</b>	<b>SN + Adj. + SV + O<sup>D</sup></b>	Niño pequeño come pan
	<b>SN + SV + O<sup>D</sup> + O<sup>I</sup></b>	Papá da la pelota a Jorge
	<b>Neg + V</b>	No quiero ir allí.
	<b>Neg + X</b>	No agua
	<b>X + Neg</b>	No escribe el lápiz
	<b>2Auxiliares</b>	Juan ha estado comiendo
<b>Estadio V (3, 0 a 3, 6 años) Recursión</b>		
<b>O E</b>	<b>Oraciones exclamativas determinadas por la entonación</b>	¡Qué coche más grande!
<b>Oraciones coordinadas</b>	<b>Copulativas:</b> Usa la conjunción <b>y</b> .	Papá, mamá y yo vamos al cine
	<b>Disyuntivas:</b> Usa elementos como <b>o</b> .	No sé si quiero éste azul o éste rojo
	<b>Adversativas:</b> Usa elementos como <b>pero / más / sólo que</b> .	Me gusta el perro pero no el gato
	<b>Coordinadas 1:</b> se usa la conjunción una vez	El perro salió y ladró
	<b>Coordinadas 1+:</b> se usa la conjunción más de una vez	El perro salió y ladró y corrió más de una vez
<b>Oraciones subordinadas</b>	Oraciones subordinadas simples	Rió cuando vio al payaso
	Oración con objeto	Pidió que le den pan
	Oraciones subordinadas usando el relativo	El hombre que está en la tienda lleva abrigo
	Sintagmas post-modificados	El hombre con la maleta salió
<b>Estadio VI (3, 6 a 4, 6 años) Culminación</b>		
<b>Culminación del sistema gramatical</b>	<b>SN iniciador:</b> Usan sintagmas nominales incluyéndose ellos mismos una vez.	Papá, mamá y yo fuimos al cine
	<b>SV complejo:</b> Usa oraciones más complejas con verbos modales auxiliares.	Ella hubiera ido a comprar el pan.
	<b>Oraciones Pasivas</b>	Juan ha sido mordido por el perro.
	<b>Complemento</b>	Esto está listo para comer.
<b>Estadio VII (4,6 años o más) Estructura del discurso</b>		
<b>Comprensión sintáctica y estilo</b>	<b>Usa conectores subordinantes</b> con función consecutiva (así que, luego, por tanto, etc.) continuativa (mejor dicho, es más, etc.), comparativa (así como, tal cual, etc.), temporal (mientras que, en tanto que, etc.), causal (como que, de que, puesto que, etc.), o concesiva (aunque, por más que, etc.).	
	<b>Usa conectores con función de topicalización:</b> "En cuanto a...", "De hecho...", "En resumen...", "Francamente..."	
	<b>Usa comentarios en la oración:</b> Es un comentario del hablante sobre su discurso. Por ejemplo, "Quiero decir...", "¿Me entiendes?"	
	<b>Orden enfático:</b> Altera el orden para subrayar algún elemento. Por ejemplo, "es él quién tiene que ir".	

Tabla 6.1 Estadios Oracionales  
(Basados en la clasificación original creada por David Crystal respecto a las etapas de desarrollo de adquisición del lenguaje en niños. Adaptada de la versión en español de Miquel Serra-Raventós)

## Morfosintaxis

Como dijimos al principio de este capítulo la morfología estudia la forma de las palabras, tanto desde el punto de vista de su estructura interna como desde su categoría gramatical. Esta sección del capítulo 6 describe brevemente las categorías gramaticales incluidas en los CASLLS; éstas están incluidas especialmente en el CASLLS del nivel de las Oraciones Simples y en el de las Oraciones Complejas. Por tanto, para explicar cada categoría se sigue el orden de ambos CASLLS: Sustantivos y sus Modificadores (adjetivos, artículos, género y número) (sección 4 del CASLLS de OS), Preposiciones, Pronombres, Adverbios y Conectores (sección 5 del CASLLS de OS), Verbos: Modo, Tiempo y Aspecto (sección 6 del CASLLS de OS), Patrones Oracionales y Negación (sección 7 del CASLLS de OS), y Preguntas y Complejidad Emergente (sección 8 del CASLLS de OS). Del CASLLS del nivel de Oraciones Complejas incluimos las Estructuras Complejas (sección 4 del CASLLS de OC).

Antes de entrar en la explicación de cada elemento morfosintáctico incluido en los CASLLS, es importante exponer algunos datos relevantes sobre la adquisición de las palabras funcionales del español. Diversos estudios realizados por lingüistas en relación a la adquisición de la lengua española, muestran el orden en que los niños aprenden las palabras o elementos morfológicos. Uno de los estudios más destacables es el realizado por Aparici, Díaz y Cortés (1996), quienes hicieron un estudio para conocer la secuencia de adquisición morfológica para el catalán y el español. La tabla 6.2 muestra los resultados de los estudios realizados, con niños monolingües y bilingües, por Aparici, Díaz y Cortés (1996), tomado de Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000) sobre la adquisición de las palabras funcionales en español.

<b>Secuencia de adquisición de palabras funcionales en español</b>
1ª y 3ª persona verbal del singular
3ª persona del plural
Género
Plural
Artículo
Infinitivo, presente y pretérito perfecto
Preposición <i>a</i>
Clítico reflexivo
Clítico en 1ª persona singular
Posesivo en 1ª persona singular

Tabla 6.2 Secuencia de Adquisición de Palabras

Es importante destacar que investigadores como López Ornat (1994) subrayan el hecho de que el lenguaje se desarrolla por fases y no por estadios inflexibles; es decir, una niña puede dominar primero la concordancia del género nominal, mientras no maneja adecuadamente el marcaje de la persona verbal. Lo anterior es importante para entender que, aunque todos los esquemas y

modelos usados en los CASLLS siguen estadios marcados por edades específicas, habrá niños que desarrollen ciertos elementos morfosintácticos antes o después que otros infantes de su misma edad. Sin embargo, también debemos destacar que los estadios aquí mostrados, y las edades mencionadas como claves para adquirir los elementos lingüísticos necesarios para desarrollar una comunicación adecuada, están basados en investigaciones lingüísticas realizadas en diferentes países de habla hispana como España, México, Chile y Argentina, entre otras. Las fases desarrolladas por López-Ornat sobre la adquisición de las regularidades gramaticales aparecen resumidas en la tabla 6.3.

Fases		Descripciones
<b>FASE I PRAGMATICAL</b>	<b>Representaciones</b>	Fragmentos fonoprosódicos y sus posiciones relativas. Bloques articulatorios sin análisis gramatical. Variabilidad fonoprosódica de las formas producidas.
	<b>Procesamiento</b>	Imitación del modelo. Segmentación de ejemplares lingüísticos. Emparejamientos con funciones pragmático-semánticas. Almacenamiento. Organización no modular.
		Obtención paulatina de regulaciones formales y funcionales: análisis de las formas y las funciones almacenadas: gramaticalización.
<b>FASE II GRAMATICAL DEFECTIVA</b>	<b>Representaciones</b>	Primeras combinaciones parciales de formas morfosintácticas: adquisición de sub-regularidades. Errores de omisión y comisión.
	<b>Procesamiento</b>	Emparejamiento con funciones sintáctico-semánticas también parciales. Paulatina automatización y modularización parcial.
<b>FASE III GRAMATICAL RÍGIDA</b>	<b>Representaciones</b>	Adquisición de la regla, problemas con las excepciones: regla rígida, Errores de sobre generalización.
	<b>Procesamiento</b>	Automatizado. Organización modular. Posibilidad de correcciones y autocorrecciones.
<b>FASE IV GRAMATICAL FLEXIBLE</b>	<b>Representación</b>	Regla flexible. Sin errores.
	<b>Procesamiento</b>	Compresión y producción de excepciones. Puede manipularse la regulación como tal. Corrección y autocorrección.

Tabla 6.3 Adquisición de las Regularidades Gramaticales

Durante el desarrollo de las fases gramaticales, definidas así por López-Ornat, se debe mencionar que los niños, durante este proceso de gramaticalización cometen errores. Errores que algunos autores consideran irrelevantes ya que se deben a las realizaciones lingüísticas del niño, no a su competencia. Pero debido a sus sistematicidad, recurrencia y número, otros autores consideran dignos de estudiarlos. En lo que a los CASLLS respecta, es importante tomar en cuenta dichos errores y distinguirlos en el desarrollo lingüístico del infante, sobre todo para corregirlos, si es necesario, o para no alarmarse si el niño los comete, ya que son comunes en el proceso de

adquisición de una lengua. La tabla 6.4 resume los errores que pueden ser de 3 tipos.

Errores	Descripción	Ejemplos
<b>De omisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparece cuando los niños omiten, al ser necesario gramaticalmente hablando, un constituyente o una forma gramatical como preposiciones, artículos, morfemas, etc.</li> <li>• Estos errores se pueden presentar debido a la falta de conocimiento gramatical del niño o, a veces, debido a dificultades cognitivas, de realización, etc.</li> <li>• Su identificación permite identificar las dificultades en el aprendizaje de estas categorías gramaticales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) <i>pongo</i> (...) <i>casco</i> (...) <i>Hugo</i>. (2,3)</li> <li>• <i>Me gusta el</i> (...) <i>Roger</i> (...) <i>regalado</i>. (2,5)</li> </ul>
<b>De comisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquí los niños emiten una forma gramatical incorrecta en vez de la forma correcta. Al principio son poco frecuentes, pero cuando se dan, se deben a que el niño tiene problemas con el dominio de los elementos lingüísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>Yo pintar</i>” en vez de yo pinto.</li> <li>• <i>Corta no</i>, pincha (1,9)</li> <li>• (...) <i>jabón no están</i> (1,11)</li> <li>• <i>Trabajando no tractor</i> (2,2)</li> </ul>
<b>De sobreregularización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derivan de los errores de comisión y se dan cuando los niños aplican una operación gramatical a palabras o estructuras que no las incluyen o que, por lo tanto, son irregulares.</li> <li>• Se presentan comúnmente en las formas verbales (morfología flexiva del verbo), sobre todo en verbos irregulares como hacer, poner, tener, venir y saber.</li> <li>• Aparecen también en las formas nominales como los artículos, asociados con el nombre para formar el género</li> <li>• Estos errores aparecen entre 1,11 y los 5 años.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>rompido</i>” por roto</li> <li>• “<i>traigar</i>” por traer</li> <li>• “<i>pongar</i>” por poner</li> <li>• “<i>saló</i>” por salió</li> <li>• “<i>movó</i>” por movió</li> <li>• “<i>teno</i>” por tengo</li> <li>• “<i>sabo</i>” por sé</li> <li>• “<i>tengando</i>” por teniendo</li> <li>• <i>Una bocata</i> (2,1)</li> <li>• <i>El nieve</i> (3,0)</li> </ul>
<b>Varia-bilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refiere a la producción de variantes formales de una formas mezclada con omisiones o formas incorrectas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mamá esto es un zapato, ponme la zapato</i> (2,3)</li> </ul>
<p>Los ejemplos incluidos en esta tabla sobre los errores de gramaticalización aparecen en Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000, 329-336), quienes a su vez toman ejemplos de autores como Clark (1985) sobre la sobreregularización.</p>		

Tabla 6.4 Errores en el Proceso de Gramaticalización



## Elementos Morfosintácticos

En este apartado se hace un recorrido por los elementos morfológicos, sintácticos y gramaticales monitoreados en los CASLLS para dar una breve descripción de sus tipos y características. Con ello será posible entender mejor la relación morfosintáctica de la lengua. Y para empezar, comprender mejor como funcionan los sintagmas que forman la oración, y percibir el proceso de adquisición de la lengua por el que pasan los niños. La tabla 6.5 explica detalladamente la definición, la estructura y las funciones de los sintagmas y los elementos que los acompañan como son los determinantes, adyacentes, atributos, etc. Después encontrarán una explicación detallada sobre la función de los sintagmas en general y el papel de los sustantivos, verbos, preposiciones, adverbios y otros elementos que forman parte del lenguaje del niño.

<p><b>Sintagma Nominal (SN)</b></p> <p>Grupo de palabras que se organizan alrededor del sustantivo, núcleo del sintagma. Por ejemplo: Mi fiel <b>compañero</b>; la <b>luz</b> encendida.</p>
<p>(DETERMINANTE) + NÚCLEO + (ADYACENTE)</p> <p>La + NIÑA + bonita</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede ir acompañado de DETERMINANTES y ADYACENTES. Su núcleo puede ser:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sustantivo: El <b>niño</b> es pequeño.</li> <li>○ Pronombre: <b>Él</b> tiene dos años.</li> <li>○ Palabra sustantivada, incluso las de naturaleza verbal: El <i>saber</i> sí ocupa lugar: Córdoba 2016, Capital Europea de la Cultura. El <i>rosa</i> es un color cursi.</li> </ul> </li> <li>• Los DETERMINANTES y ADYACENTES no son necesarios, ya que únicamente es imprescindible el núcleo. Por ejemplo: <i>Niño / él / saber / rosa</i>.</li> <li>• DETERMINANTES: Sirven para actualizar al nombre o para delimitar su extensión significativa. Hay varios tipos: <b>Artículo</b>: <i>el, la, los, las</i>. <b>Adjetivo determinativo</b>: <b>Demostrativo</b>: <i>este, ese, aquel...</i> <b>Poseensivo</b>: <i>mi, tu, su...</i> <b>Numeral</b>: o <b>Cardinal</b>: <i>uno, dos, tres...</i> o <b>Ordinal</b>: <i>primero, segundo, tercero...</i> <b>Indefinido</b>: <i>un, todo, mucho, bastante, otro, varios...</i> <b>Interrogativo</b>: <i>¿Qué...?, ¿Cuánto...?</i> <b>Exclamativo</b>: <i>¡Qué...! ¡Cuánto...!</i></li> <li>• ADYACENTES: Ayudan al sustantivo a concretar la realidad que nombran. Son ADYACENTES:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Un <b>adjetivo calificativo</b>. Por ejemplo: <i>el bosque <u>verde</u></i>.</li> <li>○ Un <b>sintagma preposicional</b> que actúa como <b>CN</b> (complemento del nombre). Por ejemplo: <i>los pantalones <u>de pana</u></i>.</li> <li>○ Otro <b>sustantivo o SN</b>, en forma de aposición. Por ejemplo: <i>Mi vecino Luis <u>está de viaje</u></i>. Puede ser de dos tipos: <b>Especificativa</b>: Distingue a un sustantivo de entre otros de su clase o grupo; no va nunca entre comas: <i>Mi primo Pedro <u>llegará hoy</u></i>. <b>Explicativa</b>: Destaca una característica del sustantivo, sin distinguirlo de otros; siempre va entre comas: <i>Pedro, <u>mi primo</u>, llegará hoy</i>.</li> <li>○ Una <b>proposición subordinada adjetiva</b>, cuya función también es la de complementar al sustantivo que funciona como antecedente. Por ejemplo: El hombre que corre hacia el autobús llegará <i>tarde</i> al trabajo. <i>El libro que <u>leí la semana pasada</u> es <u>muy interesante</u></i>.</li> <li>○ <b>Proposición subordinada sustantiva</b>: En función de <b>CN</b>, precedida de una preposición: <i>La idea <u>de que te vayas mañana</u> me llena de tristeza</i>.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Sintagma Preposicional (SPrep)</b></p> <p>Va introducido por una preposición que no funciona como núcleo, sino como enlace. Por ejemplo: <i>de mi hermano</i>. Como vemos, mi hermano es un sintagma nominal precedido de la preposición <i>de</i> que le sirve para unirlo con un sintagma anterior.</p>
<p>ENLACE + TÉRMINO</p> <p>Caballito <b>DE + MADERA</b></p>
<p><b>Enlace:</b> Puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Preposición.</b></li> <li>• <b>Locución preposicional.</b></li> </ul> <p><b>Término:</b> Esta función la desempeñan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SN:</b> Es el que con más frecuencia nos encontraremos como término de un SPrep: <i>Cuchara <u>de palo</u></i>.</li> <li>• <b>SAdj:</b> <i>por <u>ingenuo</u></i>.</li> <li>• <b>SAdv:</b> <i>hasta <u>arriba</u></i>.</li> <li>• <b>SPrep:</b> <i>Se escapó <u>por entre los matorrales</u></i>.</li> <li>• <b>Proposición subordinada sustantiva:</b> <i>La costumbre <u>de no escribir el nombre</u></i>.</li> </ul>

### Sintagma Verbal (SV)

Su núcleo es un verbo. Por ejemplo: *no vendrá*. Su **FUNCIÓN** siempre va a ser la de predicado de la oración. Expresa lo que se dice del sujeto, con el que, concuerda en número y persona.

- El SV es, junto con el SN, constituyente inmediato de la oración. Está formado por el VERBO –que es el núcleo y que, por tanto, le da nombre al sintagma- y por los complementos verbales (que, si el verbo es intransitivo, pueden faltar).
- Su función es la de PREDICADO porque indica lo que se dice o se predica del sujeto, con el cual concuerda en número y persona.
- El VERBO CONJUGADO es el único elemento indispensable de la oración (pues el sujeto puede faltar).
- A veces el PREDICADO puede ser una LOCUCIÓN VERBAL como: *darse cuenta, echar en falta, ponerse de acuerdo, hacerse cargo...* Todas ellas se analizan como un único verbo.

#### PREDICADO NOMINAL:

NÚCLEO (VERBO COP. O SEMICOP.) + ATRIB. + (COMPL.)  
El libro **ES + CARO**

En este caso, actúa como **NÚCLEO un verbo copulativo o semicopulativo**.

Los verbos copulativos son: SER, ESTAR y PARECER, y los semicopulativos RESULTAR, PONERSE y SENTIRSE. Por ejemplo: *Mi hijo está enfadado.* (Lo está)  
*Parece fácil.* (Lo parece)

**El ATRIBUTO** completa el significado del sujeto. Puede sustituirse por lo. Es imprescindible en la oración, sin el cual sería agramatical. Estas oraciones se llaman atributivas o copulativas. Por ejemplo: *Estoy apenado. Si, lo estoy. Tu casa es bonita. Si, lo es.*

- Estas oraciones, además pueden llevar **OTROS COMPLEMENTOS** como el CC, CI, siempre que no sean complemento directo (CD), complemento agente (C AG), complemento predicativo (C PVO) o suplemento (SUP).
  - *Este año estoy apenado.* (CC)
  - *Tu casa me parece bonita.* (CI)
  - *El incendio fue apagado por los bomberos.* (C AG)

#### PREDICADO VERBAL:

NÚCLEO (VERBO PVO) + (COMPLEMENTOS)  
El niño **JUEGA CON UN CARRITO**

El **NÚCLEO** es un verbo predicativo, que puede constituir por sí mismo el predicado, porque tienen una significación plena. Por ejemplo: *María canta. El tren llega.*

- Ahora bien, el verbo puede ir acompañado de **COMPLEMENTOS** que precisen su significación. No podrá aparecer el atributo (AT), pero sí cualquier otro complemento:
  - *Tenía un coche viejo.* (CD)
  - *Dedicamos unas líneas al homenajeado.* (CI)
  - *Tardaremos cinco minutos.* (CC)
  - *Mi hijo ha dormido tranquilo.* (C PVO)
  - *Se dedicaba a los negocios.* (SUP)

<p><b>Sintagma Adjetival (SAdj).</b>                  Un sintagma adjetival es un conjunto de palabras que se articulan alrededor de un adjetivo calificativo, que ejercerá como núcleo del sintagma. Por ejemplo: muy <i>bonito</i>.</p>
<p>(CUANTIFICADOR) + NÚCLEO + (COMPLEMENTO DEL ADJETIVO)                  Es una situación <b>MUY + DIFÍCIL + DE RESOLVER</b></p>
<p>Sólo es imprescindible el núcleo, el cuantificador y el CADJ pueden faltar.</p> <p><b>Cuantificador:</b> Puede aparecer modificando al adjetivo. Es un adverbio de cantidad con el que se expresa el grado o la intensidad de la cualidad indicada por el adjetivo: <i>Muy cansado. Bastante rico. Demasiado cariñoso.</i></p> <p><b>Núcleo:</b> Es siempre un adjetivo calificativo y le da nombre al sintagma: <i>Está cansado.</i></p> <p><b>Complemento del adjetivo:</b> Es un sintagma preposicional que complementa al adjetivo y tendrá la estructura que señalamos anteriormente (al hablar de los adyacentes en el SN) SPrep (Enlace / Preposición + Término / SN – SAdj – SAdv – SPrep): <i>Lleno de tierra. Cansado de mentiras.</i></p>
<p><b>Sintagma Adverbial (SAdv).</b>                  Su núcleo es un adverbio.                  Por ejemplo: <i>muy rápidamente.</i></p>
<p>(CUANTIFICADOR) + NÚCLEO + (COMPLEMENTO DEL ADVERBIO/ADYACENTE)                  La casa está <b>MUY + CERCA + DEL MAR</b></p>
<p>Sólo es imprescindible el núcleo, el cuantificador y el CADV pueden faltar.</p> <p>La función de <b>CUANTIFICADOR</b> la cumplen otros adverbios, al igual que pasa en el sintagma adjetival. Por ejemplo: <i>Muy cerca. Bastante poco. Casi nada.</i></p> <p><b>NÚCLEO:</b> Es siempre un adverbio con contenido léxico. Según criterio semántico, los adverbios se clasifican en varios grupos: lugar, tiempo, modo, cantidad, negación, etc. <i>Llegó pronto.</i></p> <p><b>COMPLEMENTO DEL ADVERBIO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Es, en la mayoría de los casos, un <b>sintagma preposicional</b> que complementa al adverbio. <i>Vivo lejos de la costa. Vivo cerca de tu casa. La muñeca está dentro de la caja.</i></li> <li>○ Otro <b>adverbio</b>: <i>hoy lunes.</i></li> <li>○ <b>PROPOSICION SUBORDINADA</b>: <i>Allí donde se cruzan los caminos. Allí, donde se pone el sol, está el fin del mundo.</i></li> <li>○ El <b>indefinido mismo</b>: Con cierto valor enfático: <i>Ahora mismo. Felipe se irá mañana mismo.</i></li> </ul> <p>Algunos adverbios de lugar y tiempo admiten un <b>SN antepuesto</b>: <i>río arriba, cuesta abajo, mar adentro, muchos años después, dos metros más.</i></p>

Tabla 6.5 Sintagmas

## Sintagma Nominal Sustantivos y sus Modificadores (adjetivos, artículos, género y número)

### SN y Sustantivos

El sintagma nominal está formado por un determinante (artículo) y un nombre o sustantivo que puede ir acompañado de un postmodificador como los adjetivos. Su núcleo siempre será el nombre o sustantivo. Muchos estudios consideran que es imposible estudiar por separado los aspectos nominales de la lengua y sus determinantes ya que los sustantivos tienen que concordar en género y número con los artículos, adjetivos, etc. Por esa razón a continuación se incluyen una serie de tablas donde se presentan las funciones y tipos de sustantivos, así como de los artículos o determinantes y se habla del género y número. El tema de los adjetivos o adyacentes se ampliará en la parte dedicada al sintagma adjetival o SAdj.

Funciones Del Sustantivo Núcleo del SN	Explicación	Ejemplos
<b>Sujeto</b>	Es el sujeto de la oración	<i>Las niñas juegan.</i>
<b>Complemento del nombre</b>	El SN complementa, en aposición, a un sustantivo	<i>María, <u>hija de Pedro</u>, estudia en México.</i>
<b>Complemento de un adverbio y de un adjetivo</b>	Complementa a un adverbio	<i>Ayer <u>con tu huida</u> se acabo la conversación.</i>
	Complementa a un adjetivo	<i>Estoy contenta <u>con tu decisión</u></i>
<b>Objeto directo (OD)</b>	Llena o complementa el contenido referencial del verbo	<i>Escribo <u>estas palabras sencillamente</u>.</i>
<b>Objeto Indirecto (OI)</b>	Complementa al verbo para responder quién recibe la acción	<i>Escribo estas palabras <u>a mis amigos</u>.</i>
<b>Complemento suplemento</b>	Complementa al verbo mediante una preposición	<i>Se acordó <u>de los días felices</u>.</i>
<b>Atributo</b>	El sustantivo funciona como atributo	<i>Estos <u>compañeros</u> son <u>tus amigos</u>.</i>
<b>Predicativo</b>	El sustantivo funciona como predicativo	<i>Nombraron <u>consejero a Antonio</u>.</i>

Tabla 6.6 Funciones sintagmáticas del sustantivo

La tabla 6.6 resume, con ejemplos, las funciones sintagmáticas que tiene el sustantivo. Como dijimos, éste forma el núcleo del sintagma nominal independientemente de dónde se encuentre colocado dentro de la oración. Para completar la información sobre el sustantivo aparece la tabla 6.7, donde se sintetiza la clasificación de los mismos.

Tipos de Sustantivos	Explicación	Ejemplos
<b>Comunes</b>	Se refieren a todas las personas, animales o cosas de la misma clase, sin particularizar su significado.	<i>Casa, perro, coche, caballo</i>
<b>Propios</b>	Particularizan o individualizan las diferentes versiones de una misma clase, especie o género.	<b>Antropónimos</b> o nombres de personas: <i>María, Juan.</i>
		<b>Topónimos</b> o nombres de lugares: <i>Salamanca, Ávila</i>
<b>Concretos</b>	Sustantivos que designan seres y realidades perceptibles por los sentidos.	<i>Mesa, niño, reloj</i>
<b>Abstractos</b>	Sustantivos que designan entidades que no se perciben por los sentidos. Con frecuencia, denotan cualidades personales.	<i>Amor, altura, contradicción</i> <i>Bondad, virtud, honradez</i>
<b>Individuales</b>	Sustantivos que, en su forma singular, nombran a un solo ser	<i>Pluma, árbol, rosa</i>
<b>Colectivos</b>	Sustantivos que, en su forma singular, nombran a un conjunto de seres.	<i>Plumaje, bosque, rosal</i>

Tabla 6.7 Tipos de Sustantivos

Generalmente, el sintagma nominal se adquiere con las primeras palabras sin el uso de determinantes y se desarrolla hasta los 2 años. Alrededor de los 3 años es posible encontrar pocos errores en el uso del sintagma nominal, ya que los niños son capaces de utilizar los artículos de forma gramaticalmente correcta. Sin embargo, estudios muestran como algunos usos adultos de los determinantes se adquieren hasta los 6 años o más. Además, según estudios realizados por Solé (1984) han demostrado el uso correcto de artículos determinados antes que los indeterminados los cuales se adquieren más tarde que la oposición género – número. Otros estudios realizados por Pérez-Pereira y Singer (1984) muestran como a los 3 años, aunque ya se han adquirido los plurales, el 30% de los niños tienen problemas con el uso de la variante –es para formar el plural.

El sintagma nominal siempre va a tener como núcleo un sustantivo, y éste muchas veces tiene como función la de sujeto de la oración, por tanto es importante destacar algunos aspectos del mismo. El idioma español es una lengua *pro-drop*, o sea es una lengua que permite la omisión del sujeto debido a la flexión verbal. Además las lenguas con esta característica permiten la flexibilidad del sujeto, ya que éste puede situarse después del verbo, o entre el complemento y el verbo. El niño, siempre en contacto con adultos, aprende a utilizar esas formas y eso influye en el desarrollo de su habilidad lingüística.

En lo que respecta a la forma del sujeto en la oración podemos hablar de dos tipos: el sujeto implícito, nulo o elidido y el sujeto explícito. El primero, sujeto implícito, se refiere a la omisión del mismo, y cuya existencia puede inferirse gracias al contexto. Este tipo de sujeto no está semánticamente restringido ya

que el hecho de no especificar quien es el sujeto permite hablar de diferentes personas que cumplen con diferentes funciones. Por ejemplo:

*Se ha perdido pelota (25 meses)*

*Es mío (27 meses)*

*Quiero tostadas (27 meses)*

Estudios confirman que en español los niños tienden a usar este tipo de sujeto implícito en su habla inicial. Por su parte, los sujetos explícitos se utilizan más adelante. Éstos pueden aparecer colocados antes o después del verbo, tanto en el habla adulta como infantil. Por ejemplo:

*Marcho papá (25-30 meses)*

*Se va por tren a la puente (25-30 meses)*

*Cogiendo papeles yo (25-30 meses)*

El orden de sujetos en la oración se da en una serie de combinaciones como (S)VO, (S)V + Compl., (S)V + O + Compl., (S) + aux + pred, (S) + aux + comp + pred, SVauxV, etc., las cuales están entre las usadas con mayor frecuencia, mientras que combinaciones como VS, VSO, VS + Compl., VOS, OV, OSV, etc., se dan a veces, pero con menor frecuencia. Además, estudios realizados por Bel (1998) sobre el castellano muestran que la forma más usada del sujeto explícito es la preverbal, ya que en su estudio encontró que 61.3% de los niños estudiados usan dicha forma, mientras que 38.7% usan el sujeto postverbal.

## Artículos

Los artículos son las palabras que acompañan y determinan como conocido o no al sustantivo, siempre van delante de él. El artículo cumple dos funciones con respecto al sustantivo. Su primera función es indicar el género y el número del sustantivo, por ejemplo cuando hay sustantivos como *turista* o *estudiante* que no cuentan con una marcación específica del género se usan los artículos para identificarlos, así sería *el / la turista* o *los / las turistas*. La segunda función es señalar si el sustantivo es conocido o no, por ejemplo si se habla de un libro en general diríamos “*quiero un libro para leer*”, aquí no se sabe qué libro se desea o de qué tipo, lo contrario sería decir “*quiero el libro de español para leer*, en este caso se habla de algo conocido y específico. La tabla 6.8 muestra la clasificación de los artículos para conocerlos mejor antes de pasar a hablar de su papel en el desarrollo del habla infantil.

Las primeras formas de artículos que aparecen en la lengua infantil es lo que se ha llamado protodeterminantes o protoartículos (Mariscal, 1996), se refiere especialmente al uso temprano de los artículos por niños entre 18 y 24 meses. Este concepto se refiere al uso de una forma vocálica, /a/, /e/, /o/ y /u/ acompañando al sustantivo como artículo para cualquier género y número. Por

ejemplo, el uso de **e** en vez de **el** o **a** por **la**: *e bici (=la bici)*, *a coche (el coche)*, *a mesa (la mesa)*. Lo anterior se debe a que las vocales **a** y **e**, según investigaciones, son los primeros determinantes usados por los niños.

Algunos autores señalan que es posible considerar una clasificación “correcta o incorrecta” de dichas formas; por tanto el empleo de la **e** con palabras masculinas y el uso de **a** con femeninas serían correctos. Por ejemplo: *a boca (=la boca)* y *e nene (=el nene)* presentan concordancia de género, mientras que *e cabeza (=el cabeza)* y *a coche (=la coche)* no la tienen. Mariscal en 1996 introdujo estos términos al español.

ARTÍCULOS DEFINIDOS		SINGULAR	PLURAL
Masculino		el (El picaporte)	los (Los trabajadores)
Femenino		la (La puerta)	las (Las pinturas)
Neutro		lo (Lo malo)	
ARTÍCULOS INDEFINIDOS		SINGULAR	PLURAL
Masculino		un (Un bolígrafo)	unos (Unos ordenadores)
Femenino		una (Una silla)	unas (Unas personas)

Tabla 6.8 Artículos

Actualmente estudios sugieren que el desarrollo de la morfología nominal se da de manera gradual en los niños, por lo tanto éstos empezarán a desarrollar su habla entre los 18 y 24 meses, siendo entonces cuando aparece el uso de artículos o determinantes. Estudios realizados por Serrat (1994) marcan el uso de los determinantes o artículos entre los 21 y 28 meses, primero en forma vocálica o como protodeterminantes o protoartículos, para llegar al uso adulto de los artículos. Es importante destacar que la adquisición de los artículos como parte del habla infantil varía, ya que no todos los niños usan estas formas vocálicas, algunos pasan directamente al uso normal de los artículos; por lo tanto, es difícil establecer una edad exacta de adquisición de dichos elementos. Sin embargo, lo que parece ser más uniforme, según estudios realizados, es el hecho de que a partir de los 34 meses aproximadamente la mayoría de los niños ya utilizan casi todos los artículos definidos e indefinidos correctamente. Y es a partir de los 4 años cuando los niños empiezan a usar los artículos definidos como deícticos para introducir referentes.

## Género y Número

El género y el número es un tema que no se puede aislar del uso de los sustantivos. Según investigaciones, los niños aprenden primero las formas femeninas del artículo, aunque estudios realizados por Mariscal (1998), citado por Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2010) mostraron que algunos niños empiezan con el artículo masculino. Respecto al uso del género con los sustantivos Pérez-Pereira (1991) menciona que los infantes entre 4 y 11 años utilizan más el género masculino que el femenino. Respecto a la forma,



determinada e indeterminada de los artículos, ambas se utilizan sin distinción una de la otra.

La adquisición de la concordancia de número, se da después del periodo holofrástico de una palabra, durante el periodo de la combinación de palabras hasta los 2 años y medio que se afianza. Una vez alcanzada esta concordancia empiezan a aparecer otros determinantes como los pronombres demostrativos, posesivos, etc. Es importante destacar que entre los determinantes se dan los errores de omisión y de comisión, que se resumen en la tabla 6.4, siendo los primeros los más frecuentes. Hay casos en los que se da el fenómeno de la variabilidad, es decir coexisten omisiones y producciones correctas.

## Sintagma Verbal

### Verbos: Tiempo, Aspecto y Modo

El sintagma verbal o predicado, que tiene al verbo como núcleo, es otro elemento clave de la oración, además, del mismo modo que el sintagma nominal, puede ir acompañado por otros elementos. Cuando hablamos del verbo nos referimos a la clase de palabras con las que designamos una REALIDAD concebida como PROCESO, en ella podemos encontrar la temporalidad (TIEMPO), la acción (ASPECTO) de un proceso terminado (PERFECTO) o de un proceso no terminado (IMPERFECTO), y la modalidad (MODO) de significación propia de cada verbo. Lo anterior lo podemos describir dentro las categorías morfológicas del verbo las cuales se divide en 3:

#### I. TIEMPO

Son fechaciones en la línea del tiempo, un vector que comienza en el pasado y se desarrolla progresivamente, el punto máximo es el PRESENTE, mientras el FUTURO es una prolongación hipotética. Por tanto, el tiempo se divide en 3 zonas: 2 basadas en la experiencia PASADO y PRESENTE, y una en la proyección: FUTURO. Estos tiempos o fechaciones a su vez se divide en:

1. **Tiempos absolutos** por su referencia al presente: pretérito perfecto simple (soñé), presente indicativo (sueño), futuro imperfecto del indicativo (soñaré)
2. **Tiempos relativos** por su referencia a los absolutos: pretérito anterior – antepretérito- (hube soñado), pretérito imperfecto –copretérito- (soñaba), condicionante simple –pospretérito- (soñaría), pretérito perfecto compuesto –antepresente- (he soñado), futuro perfecto –antefuturo- (habré soñado).
3. **Relativos secundarios** que afectan al pretérito: pretérito pluscuamperfecto –antecopretérito- (había soñado), condicional compuesto -antepospretérito (habría soñado).

## II. ASPECTO

Expresa la acción verbal como terminada (ASPECTO PERFECTIVO – comí-) o en proceso (ASPECTO IMPERFECTIVO – como/ comía/ comeré). Por lo tanto:

- Las formas simples (todas) tienen ASPECTO IMPERFECTIVO.
- El pretérito tiene ASPECTO PERFECTIVO.
- Las formas compuestas son RELATIVAS al tiempo y no están marcadas aspectualmente.

## III. MODO

Traduce la actitud del hablante ante la ACCIÓN que el verbo expresa. Va ligado a las marcas flexivas del verbo (canta-mos / canta-BA-mos). Hay 3 modos en español:

1. **Indicativo:** Expresa lo real, aquello que posee existencia objetiva o que se piensa objetivo.
2. **Subjuntivo:** Expresa la irrealidad, el deseo, la conjetura, la probabilidad y todo lo que se piensa subjetivo.
3. **Imperativo:** Expresa orden o mandato explícito. Sólo se conjuga en 2ª persona singular y plural. Es una función apelativa.

La anterior descripción muestra claramente el grado de complejidad del lenguaje español; además, ofrece una visión de las características del verbo, las que se complementan con la información incluida en las tablas 6.9, 6.10, 6.11, 6.12 y 6.13.

MODO	FORMA	PERSONA		PRESENTE
<b>IMPERATIVO</b>	Simple	Singular	2 <sup>da</sup> 2 <sup>da</sup>	Tú Ud.  Ama ( Andrea, ama a tu perro) Ame (José, ame su gato)
		Plural	2 <sup>da</sup> 2 <sup>da</sup>	Vosotros Ustedes  Amad (Amad a todos) Amen (Niños, amen a su madre)

Tabla 6.9 Modo Imperativo

En dichas tablas encontrarán una explicación detallada de los modos – imperativo, indicativo y subjuntivo del verbo, incluyendo definiciones y formas conjugadas de cada uno (tablas 6.9, 6.10, 6.11). En la tabla 6.12 se explican las formas no personales del verbo como son el infinitivo, el gerundio y el participio. Por último, en la tabla 6.13 se describen, con ejemplos, todas las formas y categorías del verbo en español. Esta información ayudará a tener una amplia visión de los verbos en español para identificarlos propiamente al monitorear el desarrollo lingüístico del niño en cada CASLLS.

<b>MODO</b>  <b>INDICATIVO:</b> Expresa lo real, lo posee o se piensa como objetivo.	<b>FORMA</b>		<b>PERSONA</b>		<b>PRESENTE</b> <i>(Se refiere al momento en que se habla)</i> Amo a Ricardo	<b>PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE</b> <i>(Acción terminada)</i> Amé a Ricardo	<b>PRETÉRITO IMPERFECTO COPRETÉRITO</b> <i>(Acción no terminada)</i> De joven amaba a Ricardo	<b>FUTURO IMPERFECTO</b> <i>(Expresa proyección, orden, probabilidad, sorpresa)</i> Amaré a Ricardo	<b>CONDICIONAL SIMPLE</b> <i>(Expresa probabilidad, cortesía, concesión)</i> Amaría a Ricardo si estuviera soltero	
	<b>Simple</b>		<b>Singular</b>		1 <sup>era</sup> Yo 2 <sup>da</sup> Tú 3 <sup>era</sup> Él/ella 2 <sup>da</sup> Ud.	Amo/ He Amas/ Has Ama/ Ha	Amé/ Hube Amaste/ Hubiste Amó/ Hubo	Amaba/ Había Amabas/ Habías Amaba/ Había	Amaré/ Habré Amarás/ Habrás Amará/ Habrá	Amaría/ Habría Amarías/ Habrías Amaría/ Habría
			<b>Plural</b>		1 <sup>era</sup> Nosotros 2 <sup>da</sup> Vosotros 3 <sup>era</sup> Ellos/as 2 <sup>da</sup> Ustedes	Amamos Hemos Amáis/ Habéis Aman/ Han	Amamos/ Hubimos Amasteis/ Hubisteis Amaron/ Hubieron	Amábamos/ Habíamos Amabais/ Habíais Amaban/ Habían	Amaremos/ Habremos Amarais/ Habréis Amarán/ Habrán	Amaríamos/ Habríamos Amaríais/ Habrías Amarían/ Habrían
	Los tiempos compuestos en indicativo se forman usando HABER en el tiempo que corresponda (presente, pretérito, imperfecto, futuro o condicional) más participio (raíz + -ado, -ido, -to, -so, -cho).					<b>PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO</b> Ante-presente He amado a Ricardo toda la vida	<b>PRETÉRITO ANTERIOR</b> Ante-pretérito (Acción que pasa justo antes de otra acción pasada – CULTO-) En cuanto hubo terminado de hablar, se marchó.	<b>PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO</b> Antecopretérito Siempre había temido que me dejara plantada	<b>FUTURO PERFECTO</b> Antefuturo (Acción anterior a una acción futura) Para cuando llegue me habré cansado de esperar	<b>CONDICIONAL COMPUESTO</b> Ante-pospretérito (Acción pasada respecto a otro momento anterior) Si fuera bueno lo habría amado
	<b>Compuesto</b>		<b>Singular</b>		1 <sup>era</sup> Yo 2 <sup>da</sup> Tú 3 <sup>era</sup> Él/ella/ 2 <sup>da</sup> Ud.	He amado Has amado Ha amado	Hube amado Hubiste amado Hubo amado	Había amado Habías amado Había amado	Habré amado Habrás amado Habrá amado	Habría amado Habrías amado Habría amado
			<b>Plural</b>		1 <sup>era</sup> Nosotros 2 <sup>da</sup> Vosotros 3 <sup>era</sup> Ellos/as 2 <sup>da</sup> Ustedes	Hemos amado Habéis amado Han amado	Hubimos amado Hubiste amado Hubieron amado	Habíamos amado Habíais amado Habían amado	Habremos amado Habréis amado Habrán amado	Habríamos amado Habrías amado Habrían amado

Tabla 6.10 Modo Indicativo

<b>MODO</b>  <b>SUBJUNTIVO:</b> Expresa virtualidad, es intemporal, es indiferente al presente, y puede usarse tanto para el pasado como para el futuro. Es el modo de la subjetividad, del deseo, de la irrealidad, de lo probable.	<b>FORMA</b>		<b>PERSONA</b>	<b>PRESENTE</b> (Expresa deseo, indica que la acción sea posible pero no deseable, expresa futuro) <i>¡Ojala apruebe el examen!</i> <i>¡Quizá tenga que ir!</i>	<b>PRETÉRITO IMPERFECTO (PRETÉRITO)</b> (Expresa condición o probabilidad) <i>Si me amara no me dejaría</i> <i>Si lo amaras te quedarías</i>	<b>FUTURO IMPERFECTO (FUTURO)</b> (Se utiliza en textos antiguos) <i>Donde fueres has lo que vieres</i>	
	<b>Simple</b>		<b>Singular</b>	1 <sup>era</sup> Yo 2 <sup>da</sup> Tú 3 <sup>era</sup> Él/ella/ 2 <sup>da</sup> Ud. Ame / Haya Ames / Hayas Ame/ Haya	Amara/amase /Hubiera/Hubiese Amaras/amases /Hubieras/Hubieses Amara/amase /Hubiera/Hubiese	Amare/ Hubiere Amares/ Hubieres Amare/ Hubiere	
	<b>Plural</b>		<b>Plural</b>	1 <sup>era</sup> Nosotros 2 <sup>da</sup> Vosotros 3 <sup>era</sup> Ellos/as 2 <sup>da</sup> Ustedes Amemos/ Hayamos Améis/ Hayáis Amen/ Hayan	Amaramos/amasemos/ Hubiera/Hubiésemos Amarais/amareis/ Hubierais/Hubieseis Amaran/amasen/ Hubieran/Hubiesen	Amáremos/ Hubiéremos Amareis/ Hubiereis Amaren/ Hubieren	
					<b>PRETÉRITO PERFECTO (Antepresente)</b> (Expresa deseo antes del presente) <i>Ojala haya amado mucho antes</i>	<b>PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO (Antepretérito)</b> (Expresa que el deseo expresado no se ha cumplido) <i>¡Ojala hubiera estudiado!</i> <b>O una posibilidad irrealizable:</b> <i>¡Hubiera llegado temprano!</i>	<b>FUTURO PERFECTO (Antefuturo)</b> (Expresa irrealidad) <i>Si hubiese sido posible lo hubiera traído</i>
	<b>Compuesto</b>		<b>Singular</b>	1 <sup>era</sup> Yo 2 <sup>da</sup> Tú 3 <sup>era</sup> Él/ella/ 2 <sup>da</sup> Ud. Haya amado Hayas amado Haya amado	Hubiera/hubiese amado Hubieras/hubieses amado Hubiera/hubiese amado	Hubiere amado Hubieres amado Hubiere amado	
	<b>Plural</b>		<b>Plural</b>	1 <sup>era</sup> Nosotros 2 <sup>da</sup> Vosotros 3 <sup>era</sup> Ellos/as 2 <sup>da</sup> Ustedes Hayamos amado Hayáis amado Hayan amado	Hubiéramos/hubieses amado Hubierais /hubieseis amado Hubieran/hubiesen amado	Hubiéremos amado Hubiereis amado Hubieren amado	

Tabla 6.11 Modo Subjuntivo

<b>FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO</b>			
<b>Explicación</b>		<b>Usos</b>	
Carecen del morfema de persona y número; carecen también de contenido temporal y modal, y se diferencian sólo por su aspecto, perfecto (acción terminada) en el participio e imperfecto (acción en desarrollo) en el gerundio; el infinitivo es también indiferente al aspecto.		<b>Uso nominal:</b> el infinitivo equivale al sustantivo, el gerundio al adverbio y el participio al adjetivo.	<b>Uso verbal:</b> constituyen el núcleo del predicado de proposiciones subordinadas.  <b>En perífrasis:</b> aparecen como verbo auxiliado en perífrasis verbales.
<b>TIPOS DE LAS FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO</b>			
<b>INFINITIVO</b>		<b>GERUNDIO</b>	<b>PARTICIOPIO</b>
<b>Definición</b>	Muestra la acción fuera de toda perspectiva temporal; únicamente admite la <i>anterioridad</i> respecto al momento del habla u otro especificado en el contexto, si se utiliza la forma compuesta ( <i>haber</i> + participio). Su doble carácter verbal y nominal le permite constituirse en núcleo de sintagma nominal o de sintagma verbal: <ul style="list-style-type: none"> <li>Núcleo de sintagma nominal: <i>el buen beber</i>.</li> <li>Núcleo de sintagma verbal: <i>beber agua en un vaso</i>.</li> </ul>	Muestra la acción durante su transcurso; indica simultaneidad con el verbo principal. La forma compuesta ( <i>habiendo</i> + participio) indica anterioridad.	Muestra la acción tras su terminación. No admite la forma compuesta. Equivale al adjetivo, y habitualmente se considera como tal más que como verbo. Tiene habitualmente sentido pasivo.
	<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sujeto: <i>Querer es poder</i>.</li> <li>Atributo: <i>Querer es poder</i>.</li> <li>Complemento predicativo: <i>Te vi venir</i>.</li> <li>Complemento directo: <i>Quiero comprar un coche</i>.</li> <li>Complemento indirecto: <i>Dedicó su vida a hacer el bien</i>.</li> <li>Complemento de régimen (suplemento): <i>Trató de enviarla carta inmediatamente</i>.</li> <li>Complemento circunstancial: <i>Lo comprendió todo al hablar con él</i>.</li> <li>Complemento de un sustantivo: <i>Me gusta su manera de hablar</i>.</li> <li>Complemento de un adjetivo: <i>Es difícil de entender</i>.</li> <li>Complemento de un adverbio: <i>Se marchó después de saludar a todos</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complemento circunstancial. Sus valores semánticos pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>Modo: <i>Salió corriendo</i>.</li> <li>Causa: <i>Comprendiendo la dificultad, desistió</i>.</li> <li>Condición: <i>Teniendo precaución, todo saldrá bien</i>.</li> <li>Concesión: <i>Aun siendo cierto, no puedo creerlo</i>.</li> <li>Complemento predicativo: <i>Te vi saltando la tapia</i>.</li> <li>Complemento de un sustantivo (habitualmente en títulos): Niños <i>comiendo</i> fruta.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 6.12 Formas No Personales del Verbo

Clases y Tipos de Verbos		Descripción	Ejemplos	
Predicativos Tienen significado gramatical.	Transitivos	Necesitan un objeto directo para completar su significado.	Papá <b>compra un carro</b> .	
	Intransitivos	No necesitan un objeto directo	La niña <b>llora</b> .	
	Reflexivos	Van acompañados de un pronombre reflexivo que se refiere al sujeto agente de la acción, el mismo sujeto realiza y recibe la acción. NOTA: Cuando la acción no recae en el sujeto que la realiza sólo una parte, el pronombre SE, es objeto directo.	El niño <b>se lava</b> .  El niño <b>se lava los dientes</b> .	
	Recíprocos	Van acompañados de un pronombre con valor recíproco de agente y objeto al mismo tiempo, el verbo debe ir en plural y tener un sujeto en plural. Hay un intercambio de acciones entre varios agentes.	El niño y la niña <b>se pelean</b> . El niño y su mamá <b>se aman</b> .	
	Pronominales	Se conjugan con el pronombre: arrepentirse, atreverse, quejarse, etc.	No <b>se arrepienten</b> de nada.	
No predicativos Sin significado léxico	Copulativos	Establecen una relación entre el sujeto y el atributo, sólo aportan valores morfológicos. Los verbos copulativos del español son SER, ESTAR y PARECER NOTA: Cuando los verbos copulativos adquieren significado léxico dejan de ser copulativos. Por ejemplo: <i>Sé tú mismo</i> .	Es una persona excelente. Estoy cansada. Parece contenta. Estoy en casa desde ayer.	
	Auxiliares	Se unen a formas no personales del verbo para dotarlas de los valores verbales de los que carecen. Son auxiliares HABER en las formas compuestas, así como SER y ESTAR en las construcciones pasivas.	<b>He ido</b> a Madrid el fin de semana. El presidente <b>ha sido</b> nominado por el pueblo.	
Irregulares	Verbos con lexemas	Verbos que cambian de raíz a lo largo de su conjugación.	SER: soy, era, fui, seré.... IR: voy, iba, fui, iré.	
	Verbos con varios alomorfos del mismo lexema	<b>Irregularidades del presente:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diptongación de la vocal acentuada del lexema:</li> <li>Adición de consonantes:</li> <li>Cierre de la vocal e pasa a i, pero o diptonga en ue:</li> </ul>	Apretar = yo aprieto Venir = vengo Pedir = pido Dormir = duermo
		<b>Irregularidades del pretérito:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cierre de la vocal e pasa a i, o pasa a u.</li> <li>Pretéritos fuertes. Los pretéritos regulares son agudos, los fuertes son graves cuando se acentúan</li> </ul>	Pedir = pidió Dormir = durmió Tener = tuve Haber = hube    Saber = supe
		<b>Irregularidades del futuro:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pérdida de la vocal interior de la palabra anterior al acento:</li> <li>Pérdida de vocal y consonante:</li> <li>Pérdida de vocal y aumento de consonante:</li> </ul>	Caber = cabrá, cabría Hacer = haré Tener = tendrá
		<b>Irregularidades que afectan la grafía:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escoger</li> <li>Empezar</li> <li>Acercar</li> </ul>	Escojo, escoja, escojan Empiezo, empezaste Acerqué, Acerquémonos

<b>Defectivos: Carecen de algunas formas flexivas.</b>	Verbos de fenómenos atmosféricos	Son impersonales o unipersonales, sólo se conjugan en 3ª persona. NOTA: Cuando se emplean con sentido metafórico ofrecen la flexión completa.	Llueve, truena, nieva. Llovían las críticas.
	Verbos que no tienen formas flexivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos se conjugan sólo en 3ª persona; atañer, concernir, acontecer, acaecer.</li> <li>• Otros carecen de tiempo perfectivos como soler, se usa sólo suelo y solía:</li> <li>• Verbos en los que se emplea sólo participio: Aguerrido, despavorido, desolado.</li> <li>• Verbos que tienen infinitivo, participio y otras formas:</li> </ul>	Esto me atañe a mi. Esto no te concierne a ti. Suelo ir al parque a trotar Salió despavorido. Abolir, abolió, aboliese. Agredir, transgredir, etc.
<b>La voz</b>	Voz activa	Cuando el sujeto realiza la acción.	Pedro pintó la casa.
	Voz media	Cuando el sujeto se ve afectado por el proceso expresado por el verbo. Se expresa mediante un verbo pronominal.	La casa se derrumba.
	Voz pasiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La significación del verbo es recibida por el sujeto.</li> <li>• Usa formas compuestas del verbo SER y el participio en pasado, que sufre variación de género y número.</li> <li>• La pasiva refleja, expresión verbal pronominal, usa SE + VERBO en 3ª persona plural o singular.</li> </ul>	La casa es pintada por Pedro. La casa fue derrumbada por la máquina. La carta ha sido recibida. Se venden ordenadores. Se habla español.
<b>El modo de acción</b>	Imperfectivos	Su acción no necesita terminar para ser completa: Brillar, nadar, ver, etc.	Brilla mucho.
	Perfectivos	Su acción no está completa hasta que termina: comer, salir, entrar, etc.	Juan come tacos.
	Incoativos	Significa que la acción o estado comienza, como los verbos con el sufijo <i>-ecer</i> ; anochecer, atardecer, florecer, envejecer, etc.	Anochece, amanece, etc.
	Frecuentativos	Verbos que expresan una acción frecuente o habitual: tutear, cojear, cortejar	Juan me tutea.
	Iterativos	Verbos que expresan que el proceso se realiza sólo dos veces: releer, etc.	Releyó la novela del Quijote.
	Reiterativos	Verbos que expresan que el proceso se realiza varias veces: pisotear, golpear, besuquear, etc.	El niño besuquea a su mamá.

Tabla 6.13 Clases y Tipos de Verbos

## Usos del Verbo y del SV

Respecto al uso, frecuencia y secuencia de las formas verbales en español hay varios estudios que ayudan a entender el desarrollo lingüístico de los niños a este respecto. La tabla 6.14 resume los resultados de dichos estudios presentados en Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2010). Ellos a su vez recapitulan estudios realizados por Triado (1982), Hernández Piña (1984a), Fernández (1994), Serrat (1997) y Bel (1998), entre otros.

Tiempo verbal	Persona y número	Edad
<b>Presente</b>	3ª ps, 1ª ps	18 meses
	2ª ps, 1ª pp, 3ª pp	24 meses
<b>Pretérito perfecto</b>	3ª ps	20 meses aprox.
	1ª ps, 3ª pp, 2ª ps	27 - 32 meses aprox.
<b>Pretérito indefinido</b>	3ª ps	20 meses aprox.
<b>Pretérito imperfecto</b>	3ª ps	30 meses
<b>Futuro</b>	1ª ps, 2ª ps, 3ª ps, 1ª pp	27-32 meses aprox.
<b>Subjuntivo</b>	2ª ps	30 meses aprox.
	3ª ps, 1ª pp	27 - 32 meses aprox.
	1ª ps	32 meses aprox.
<b>Imperativo</b>	2ª ps	18 meses
<b>Infinitivo</b>	-ar, -er, -ir	18 meses
<b>Gerundio</b>	-ando, -iendo	20 meses aprox.
<b>Ir + a + Infinitivo</b>	Voy/va a + infinitivo	32 meses aprox.
<b>Estar + gerundio</b>	Está + gerundio	34 meses aprox.

Tabla 6.14 Secuencia de Adquisición de la Lengua Castellana

Como se aprecia en la tabla 6.14 la secuencia de adquisición del sistema verbal en español empieza alrededor de los 18 meses incluyendo principalmente la primera y tercera persona singular del presente, el imperativo en segunda persona singular y verbos en infinitivo. Más tarde, alrededor de los 20 meses, se adquiere la tercera persona singular del pretérito y algunas formas del gerundio, para luego llegar a la segunda persona singular, la primera persona plural y la tercera plural en presente. Entre los 27 y 32 meses aparecen los plurales de la primera y segunda persona del pretérito y la tercera plural del mismo. Luego surge el pretérito imperfecto en tercera persona y el subjuntivo en primera, segunda y tercera persona del singular y la primera persona del plural. Lo anterior permite distinguir como son el imperativo, los infinitivos y el presente en sus formas singulares de primera y tercera persona los que aparecen tempranamente. Algunas formas del gerundio también aparecen temprano. El resto de los tiempos verbales aparecen más tarde. Siempre las formas menos marcadas aparecen primero, mientras que es más común la tercera persona del singular.



Respecto al uso de los tiempos verbales que aparecen tempranamente como el presente, el pretérito perfecto, etc. se debe destacar que los niños los usan para referirse al aquí y al ahora. Uno de los estudios más completos respecto a los verbos y su uso entre niños de 3 a 9 años es el realizado por Eugenia Sebastián (1991). Ella estudió 68 niños entre 3 y 9 años, además de algunos adultos. Esta investigación resalta ciertos aspectos importantes sobre el uso del sistema verbal en español que ayudan a entenderlo mejor. A continuación aparecen los resultados más importantes para el desarrollo de los CASLLS:

- A los 3 años y 6 meses los niños manejan la mayoría de las formas verbales.
- El pretérito perfecto (he comido, he hablado) se usa desde los dos años, sobre todo entre niños españoles.
- Los niños de 3 años usan con más frecuencia el presente que el pretérito, y lo usan para describir dibujos, acompañado a veces de la partícula locativa “aquí”. Sin embargo, los niños mayores de 9 años o los adultos, que también usan el presente con frecuencia, lo hacen de una manera más real, correspondiendo con un tiempo narrativo real. Lo anterior sucede porque los niños más pequeños tienen problemas para identificar un tiempo real. Algunos niños de 4 y 5 años también presentan este problema de adhesión a un tiempo predominante, pero usan más frecuentemente el pretérito para presentar sucesos focales.
- Aquí el niño adquiere un segundo eje temporal donde el pretérito y el presente se encuentran de manera simultánea. El pretérito imperfecto del indicativo se refiere a la simultaneidad que el niño adquiere y se ubica en el pasado, en el momento que la acción referida sucedió. *Papá: Vinimos al parque hace mucho tiempo. Niño: jugaba un nene con una pelota.* Aquí el imperfecto *jugaba* lo ubica en el momento en que llegó al parque.
- Los niños de 3 años, dentro de una misma oración, suelen cambiar del presente al pretérito perfecto para indicar acciones finales visibles. Por ejemplo: *...y aquí este niño se escurre (presente) por la nieve y aquí ha subido (pretérito perfecto).*
- Desde los 2 años los niños usan el presente progresivo. En ocasiones, hasta los 5 años, pueden usarlo con el verbo *estar* o sin él. En español podemos, por tanto, reemplazar el progresivo por otras formas sin que por ello se pierda el significado progresivo (Comrie, 1976 citado por Sebastián, 1991), lo que convierte al progresivo en una forma más opcional en español que en otras lenguas (Sebastián, 1991). Además, hasta los 4 años aproximadamente, los niños usan los progresivos, tanto en pasado como presente, para describir o narrar, ya

que no cuentan con las herramientas gramaticales y sintácticas necesarias para dar forma a una historia. Sin embargo, a los 5 años el presente progresivo tiende a desaparecer ya que el niño incorpora otros elementos para indicar simultaneidad, usando el progresivo para referirse a procesos duraderos o en progreso.

- Los contrastes entre las formas *perfectivas e imperfectivas* de los verbos entre niños de 3 años son muy frecuentes. Los niños usan el imperfecto para indicar sucesos o estados que son secundarios en la narración. Mientras que usan las formas perfectas del verbo para indicar acciones completas. Por ejemplo: (1)... *Y cuando se cayó, le gritó y le cogió, y le llamaba a la rana y no le oía* (4,7); (2) *la rana se salía y el niño estaba durmiendo luego miró al niño y al perro y se salió la rana* (3,8). A esta edad los niños carecen de las herramientas léxicas, gramaticales o sintácticas para establecer simultaneidad, por esa razón “juegan” con los aspectos perfectivos e imperfectivos del verbo, con ello buscan completar sus narraciones. Así, en el ejemplo 2 el hablante usa primero el imperfecto, *se salía y el niño estaba durmiendo*, para describir acciones simultáneas y después usa los perfectos *miró y se salió*, para referirse a sucesos terminados y seguir con la narración.
- Los niños desde los 4 años usan la perífrasis con el verbo ir en Pretérito Imperfecto. A esta edad ya emplean la perífrasis con valor de futuro sin hacer vacilaciones respecto al contraste con el pasado del verbo auxiliar de la perífrasis, es decir, miden el tiempo desde el tiempo en que está el verbo auxiliar y no desde el momento del habla, por ejemplo *y cuando se durmió la rana se iba a escapar* (4,7).

En los CASLLS, el desarrollo del sistema verbal se encuentra tanto en el CASLLS OS como en el CASLLS OC, en ambos hay una sección exclusiva para el estudio de los verbos: Verbos: Tiempo, Modo y Aspecto.

## Otros Sintagmas

Además de los elementos gramaticales y sintagmáticos revisados hasta aquí, como son los sustantivos y los verbos, existen otros elementos que también forman parte de las oraciones y sintagmas que constituyen el discurso hablado. A continuación se incluyen una serie de tablas que resumen partes de la oración como los adjetivos, los pronombres, las preposiciones y la clasificación de las oraciones simples y compuestas. Ellas intentan dar una explicación resumida de los elementos gramaticales incluidos en los CASLLS para hacerlos fáciles de entender y de usar. La mayoría de la información proviene del libro *Guía de Gramática de la Lengua Española* del Dr. Francisco Marcos Marín (2001). El orden de las tablas sigue la posición que los temas ocupan en los CASLLS OS y OC.

Tipos	Explicación y Ejemplos
<b>Adjetivos Calificativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Califican al sustantivo.</li> <li>• Expresan una sola propiedad. Pueden ser:             <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A. Adjetivos explicativos:</b> es meramente descriptivo, subjetivo, connotativo, suele ir antepuesto, tiene un sentido valorativo. Por ejemplo: <i>La <u>blanca</u> nieve. El <u>frío</u> viento del norte....</i></li> <li><b>B. Adjetivos especificativos:</b> Es muy informativo, objetivo, denotativo, suele ir pospuesto. Por ejemplo: <i>Los conejos no comen hierba <u>seca</u>.</i></li> </ul> </li> <li>• Admiten grado (a través de morfemas, prefijos –super-, sufijos –ísimo-, perfrasis –muy/bien pequeño, repetición del adjetivo –pequeño, pequeño, cuyos tipos son:             <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A. Positivo o grado cero:</b> Expresa cualidad sin especificar el grado, por ejemplo bueno, malo, grande.</li> <li><b>B. Comparativo:</b> Cuando el adjetivo expresa una cualidad comparándola por otro. Puede ser de:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Superioridad:</b> <i>más + adjetivo positivo o grado cero + que</i>  <i>Juan es más + bueno + que Pedro</i></li> <li>b) <b>Igualdad:</b> <i>igual de + adjetivo positivo o grado cero + que</i>  <i>Juan es igual de + inteligente + que Pedro</i>  <i>Lo mismo de + adjetivo positivo o grado cero + que</i>  <i>Juan es lo mismo de + inteligente + que Pedro</i>  <i>tan + adjetivo + como</i>  <i>Juan es tan + inteligente + como Pedro</i></li> <li>c) <b>inferioridad:</b> <i>menos + adjetivo positivo o grado cero + que</i>  <i>Juan es menos + inteligente + que Pedro</i></li> <li>d) <b>Analítico :</b> más bueno, más alto, más grande</li> <li>e) <b>Procedente del latín:</b> mejor, peor, mayor, menor.</li> <li>f) <b>De excelencia:</b> <i>el más + adjetivo positivo o grado cero + de + (x)</i>  <i>Juan es el más + inteligente + de + todos</i></li> </ul> </li> <li><b>C. Superlativo:</b> <i>muy + adjetivo positivo o grado cero:</i> Ana es muy alta                 <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Superlativos sintéticos:</b> Pequeñísimo, felicísima, etc.</li> <li>b) <b>Superlativo analítico perifrástico:</b> Muy fácil, bien fácil, etc.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<b>Adjetivos Relacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se refieren a cualidades ni a propiedades de los objetos a los que acompañan, más bien expresan, en un sentido amplio, relaciones. Por tanto, no se puede decir que en <i>un discurso papal</i>, <i>papal</i> exprese una cualidad de un discurso, o en un <i>control parlamentario</i> nos refiramos a la clasificación del control, sino que, el primero indica un tipo o clase de discurso: en este caso, el realizado por el Papa, y el segundo un tipo de control.</li> <li>• Ejemplos: Policía / policial, familia / familiar, parlamento / parlamentario, Papa / papal, territorio / territorial, liberal / antiliberal, neoliberal.</li> <li>• No pueden ser predicativos.</li> <li>• No son graduables.</li> <li>• Suelen derivar de sustantivos por medio de sufijos como –al, –ario, –ar, –ico, –ano, –ico, –iva, –ista, –esco, –il.</li> <li>• Pueden ir acompañados de prefijos como pre-, anti-, neo-, etc.</li> <li>• Van pospuestos siempre –ciudad universitaria no universitaria ciudad-, nunca antepuestos al sustantivo.</li> <li>• A veces se usan como calificativos, al recategorizarse, por ejemplo: un pacto histórico – se refiere a un tipo de pacto – mientras que un histórico pacto – expresa una sola categoría o propiedad del pacto.</li> </ul>

Tabla 6.15 Clasificación de los Adjetivos

Tipos		Explicación
<b>ADJETIVOS DETERMINATIVOS:</b> Se pueden colocar en el lugar de un adjetivo en un sistema nominal, pero no tienen significado léxico. Más bien significan por referencia dentro de un contexto perteneciendo a inventarios cerrados.	<b>Demostrativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresan proximidad o lejanía (en el tiempo, en el espacio o en el orden en que se habla) con respecto a las personas gramaticales.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>este, esta, estos, estas</li> <li>ese, esa, esos, esas</li> <li>aquel, aquella, aquellos, aquellas</li> </ol> </li> <li>Para que los demostrativos sean adjetivos, éstos tienen que modificar un sustantivo. Además, los adjetivos demostrativos no se acentúan.</li> </ul>
	<b>Poseivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Señalan una relación de pertenencia o de posesión con respecto a las personas gramaticales.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>mi(s) – mío, mía, míos, mías</li> <li>tu(s) – tuyo, tuya, tuyos, tuyas</li> <li>su(s) – suyo, suya, suyos, suyas</li> <li>nuestro, nuestra, nuestros, nuestras</li> <li>vuestro, vuestra, vuestros, vuestras</li> </ol> </li> <li>Los poseivos concuerdan en género y número con el objeto o persona poseída, no con el género y el número del poseedor. Las formas apocopadas (mi, mis, tu, tus, su, sus) siempre preceden el sustantivo (tus decisiones – las decisiones tuyas).</li> </ul>
	<b>Indefinidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresan cantidad de manera imprecisa:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>algún, alguno, algunas, algunos, algunas</li> <li>ningún, ninguno, ningunos, ningunas</li> <li>otro, cierto, poco, mucho, todo, bastante, demasiado, cualquier (y sus formas femeninas singulares, masculinas plurales y femeninas plurales) más, menos. El plural de cualquier es cualesquiera (un libro cualquiera, unos libros cualesquiera).</li> </ol> </li> <li>Las frases con el indefinido todo se construyen con el sustantivo precedido de un artículo (todos los días, todo el mundo).</li> </ul>
	<b>Relativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecen una relación con otra palabra que sirve de antecedente.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>cuyo, cuya, cuyos, cuyas (Éstos son las niñas cuyos padres conocemos).</li> <li>cuanto, cuanta, cuantos, cuantas (Compra cuantas piñatas necesites).</li> </ol> </li> </ul>
	<b>Numerales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dan la idea de cantidad exacta. Se sub-clasifican en:                             <ol style="list-style-type: none"> <li>Cardinales – uno (un), dos, tres... y también ambos(as): <i>Tengo tres libros.</i></li> <li>Ordinales – primero (primer), segundo, tercero (tercer), etc.: <i>Es el quinto año.</i></li> <li>Múltiplos – doble, triple, cuádruple, etc.: <i>Me pagan salario doble.</i></li> <li>Partitivos – medio, tercera parte, cuarta parte, etc.</li> </ol> </li> <li>Distributivos – cada, sendos(as). El adjetivo sendo(s) significa ‘uno o una para cada cual de dos o más personas o cosas’ (Ellas tienen sendos sombreros – cada una de ellas tiene el suyo).</li> </ul>
	<b>Interrogativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se usan en preguntas para determinar un sustantivo.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>Qué: <i>¿Qué escuela te gusta más?</i></li> <li>Quién, quiénes: <i>¿Quién fue? ¿Quiénes vienen?</i> (Tiene función sustantiva)</li> <li>Cuánto, cuánta, cuántos, cuántas: <i>¿Cuántas amigas tienes?</i></li> <li>Cuál, cuáles: <i>¿Por cuál anillo te decidiste?</i></li> </ol> </li> </ul>
	<b>Exclamativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresan ponderación o admiración.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>Qué: <i>¡Qué película tan buena!</i></li> <li>Cuánto, cuánta, cuántos, cuántas: <i>¡Cuánta agua hay aquí!</i></li> <li>Quién, quiénes.: <i>¿Quién es? ¿Quiénes son?</i> (Tiene función sustantiva)</li> <li>Cuál, cuáles: <i>¿Por cuál anillo te decidiste?</i></li> </ol> </li> </ul>

Tabla 6.16 Clasificación de los Adjetivos Determinativos

<b>La Preposición</b>		
Es una palabra invariable que constituye un tipo de nexos ya que une palabras, oraciones e incluso proposiciones denotando la relación que tienen entre sí. Las preposiciones pueden indicar origen, procedencia, instrumento, destino, tiempo, causa, dirección, lugar, medio, finalidad, punto de partida, etc		
PREPOSICIÓN	INDICA	EJEMPLO
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimiento</li> <li>Modo o manera</li> <li>Introduce un infinitivo con valor de finalidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Me fui <b>a</b> Japón.</li> <li>Lo hizo <b>a</b> fuerza.</li> <li>Vinieron <b>a</b> recoger los documentos.</li> </ul>
<b>Ante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lugar</li> <li>Como prefijo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La niña se paró <b>ante</b> mí.</li> <li><b>Ante</b>ayer, <b>ante</b>poner, <b>ante</b>brazo.</li> </ul>
<b>Bajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El perro está <b>bajo</b> la cama.</li> </ul>
<b>Cabe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cerca de / Junto a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esta situado <b>cabe</b> la catedral.</li> </ul>
<b>Con</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompañamiento</li> <li>Causa</li> <li>Instrumento</li> <li>Modo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Viajamos <b>con</b> mi familia al Norte.</li> <li><b>Con</b> el alboroto no oía nada.</li> <li>Construyó la casa <b>con</b> cemento.</li> <li>Llegó a la clase <b>con</b> esfuerzo.</li> </ul>
<b>Contra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oposición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El niño fue vacunado <b>contra</b> la gripe.</li> </ul>
<b>De</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posesión o pertenencia</li> <li>Origen</li> <li>Causa</li> <li>Equivale “desde” y a “para”</li> <li>Lugar</li> <li>Tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La casa <b>de</b> Camilo se vendió.</li> <li>Llegó <b>de</b> Sevilla ayer.</li> <li>No me sacaron <b>de</b> milagro.</li> <li>Guantes <b>de</b> esquiar/para esquiar.</li> <li>Está lloviendo <b>de (desde)</b> Madrid a Roma.</li> <li>El teatro <b>de</b> Mérida.</li> <li>El día <b>de</b> ayer.</li> </ul>
<b>Desde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Principio de tiempo o lugar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ellos trabajaron <b>desde</b> las 6 de la tarde.</li> </ul>
<b>En</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempo o lugar</li> <li>Modo o manera</li> <li>Materia</li> <li>Introduce complementos de un adjetivo</li> <li>Aparece junto con el infinitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>En</b> verano acostumbramos a salir.</li> <li>Lo hizo <b>en</b> serio.</li> <li>La silla está hecha <b>en</b> madera fina.</li> <li>Es rápido <b>en</b> la carrera de 4 km.</li> <li>Tardaron 20 años <b>en</b> darle una medalla.</li> </ul>
<b>Entre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situación entre dos o más personas o cosas.</li> <li>Tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encontré a tu hermano <b>entre</b> la gente.</li> <li>Las visitas son <b>entre</b> las tres y las seis p.m.</li> </ul>
<b>Hacia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dirección</li> <li>Tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El conductor se dirigió <b>hacia</b> su destino.</li> <li>Abre la puerta <b>hacia</b> las tres de la tarde.</li> </ul>
<b>Hasta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lugar</li> <li>Tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las inundaciones llegaron <b>hasta</b> Murcia.</li> <li>Tienes de plazo <b>hasta</b> las diez.</li> </ul>
<b>Para</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Finalidad</li> <li>Destino o movimiento</li> <li>Tiempo</li> <li>Punto de vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Para</b> Navidad prepararé una gran cena.</li> <li>Salió <b>para</b> Barcelona.</li> <li>La tarea es <b>para</b> mañana.</li> <li><b>Para</b> no hablar alemán hablaste bien.</li> </ul>
<b>Por</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempo</li> <li>Duración</li> <li>Lugar</li> <li>Causa</li> <li>Medio o instrumento</li> <li>Equivale a “en lugar de” o “a favor de”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tres veces <b>por</b> semana, la visito.</li> <li>Te contrato <b>por</b> tres meses.</li> <li>Me gusta pasear <b>por</b> la calle Gran Vía.</li> <li>Lo regañaron <b>por</b> desobedecer.</li> <li>Me localiza <b>por</b> correo electrónico.</li> <li>Vengo <b>por</b> mi hermana (en lugar de)</li> <li>Lucho <b>por</b> la Paz (a favor de)</li> </ul>
<b>Según</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puede equivaler a “conforme”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se hará <b>según</b> lo establecido.</li> </ul>
<b>Sin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Privación o carencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participó <b>sin</b> saber los requisitos.</li> </ul>
<b>Sobre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proximidad o cercanía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Me llamó <b>sobre</b> las diez de la noche.</li> </ul>
<b>Tras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orden</li> <li>Equivale a “detrás de” o “después de”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Tras</b> el árbol se colocó la banca.</li> <li><b>Tras</b> la interrupción continuo el acto.</li> </ul>

Tabla 6.17 Clasificación de Preposiciones

<b>Pronombres Personales:</b> Son palabras que se refieren a las personas del discurso, cumplen la función de sustantivo, por lo tanto pueden sustituirlo.						
<b>Formas y Funciones</b>						
Persona	Sujeto	Objeto Directo	Objeto Indirecto	Reflexivo	Complementos con preposiciones	
<b>Singular</b>	1 <sup>a</sup>	Yo	Me	Me	Me	Mi, conmigo
	2 <sup>a</sup>	Tú Usted	Te Lo/Le	Te Le/Se	Te Se	Ti, contigo Usted
	3 <sup>a</sup>	Él Ella Ello	Lo / Le La / Le	Le / Se	Se	El Ella Si, consigo Ello
<b>Plural</b>	1 <sup>a</sup>	Nosotros Nosotras	Nos	Nos	Nos	Nosotros Nosotras
	2 <sup>a</sup>	Vosotros Vosotras Ustedes	Os Los / Las	Os Les	Os	Vosotros Vosotras Ustedes
	3 <sup>a</sup>	Ellos Ellas	Los Las	Les / Se	Se	Ellos Ellas

Tabla 6.18 Clasificación de Pronombres Personales

<b>Pronombres Posesivos</b> Estos pronombres implican una referencia a alguien o algo que posee Estos son mis libros; Los libros tuyos son mejores				
<b>UN OBJETO POSEÍDO</b>				
Poseedor	Persona	Formas Plenas	Formas acopadas	Ejemplos
<b>Uno</b>	1 <sup>a</sup>	Mío, mía	Mi	Mi casa es mía, mi niño es mío.
	2 <sup>a</sup>	Tuyo, tuya	Tu	Tu perro es tuyo y tu cama es tuya.
	3 <sup>a</sup>	Suyo, suya	Su	Su silla es suya (de él, ella, usted).
<b>Varios</b>	1 <sup>a</sup>	Nuestro, nuestra	---	Nuestra casa es nuestra y nuestro gato es nuestro.
	2 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup>	Vuestro, vuestra Suyo, suya	-- Su	Vuestra casa, vuestro coche. El carro es suyo (de ustedes).
	3 <sup>a</sup>	Suyo, suya	Su	Su carro es suyo, su tarea es suya.
<b>VARIOS OBJETOS POSEÍDOS</b>				
<b>Uno</b>	1 <sup>a</sup>	Míos, mías	Mis	Mis casas son mías, mis niños son míos.
	2 <sup>a</sup>	Tuyos, tuyas	Tus	Tus perros son tuyos, tus palomas son tuyas.
	3 <sup>a</sup>	Suyos, suyas	Sus	Sus carros son suyos, sus hijas son suyas.
<b>Varios</b>	1 <sup>a</sup>	Nuestros, nuestras	Nuestros Nuestras	Nuestros vestidos son nuestros. Nuestras blusas son nuestras.
	2 <sup>a</sup>	Vuestros, vuestras Suyos suyas	Vuestros Vuestras Sus	Vuestros coches son vuestros. Vuestras casas son vuestras. Sus coches son suyos (de ustedes).
	3 <sup>a</sup>	Suyos, suyas	Sus	Sus horas son suyas (de ellos).

Tabla 6.19 Clasificación de Pronombres Posesivos

Pronombre Demostrativos			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sirven para señalar objetos en el espacio o en el tiempo, por eso se conocen como deícticos.</li> <li>También desempeñan la función de adjetivos demostrativos.</li> <li>Actualizan al sustantivo, cuando van colocados tanto adelante como atrás del mismo. Por ejemplo: <i>Esta cometa es grande. La cometa esta es pequeña.</i></li> <li>Indican proximidad o lejanía.</li> <li>Indican también Espacio: <i>Esta casa es bonita.</i> Temporalidad: <i>Aquellos años fueron alegres.</i> Nocial: <i>Esos problemas no acaban.</i></li> <li>Este y sus derivados indican cercanía al sujeto; Ese y su clasificación indica cercanía media al sujeto y Aquel y sus formas indica lejanía del sujeto.</li> </ul>			
Número	Género	Adjetivo	Ejemplos
Singular	Masculino	Este, ese, aquel	Este reloj es hermoso, aquel es caro
	Femenino	Esta, esa. Aquella	Esta cometa es grande. La cometa esta es pequeña.
	Neutro	Esto, eso, aquello	Eso es complicado, esto es muy fácil.
Plural	Masculino	Estos, esos, aquellos	Aquellos son más pequeños,
	Femenino	Estas, esas, aquellas	Esas casas son grandes.

Tabla 6.20 Clasificación de Pronombres Demostrativos

Pronombres Numerales		
Desde el punto de vista sintáctico realizan las funciones del sustantivo., lo sustituyen.		
Tipo	Explicación	Ejemplos
Cardinales	Indican cantidad. Señalan un conjunto de objetos implicados en la acción. Tres, doscientos.	Tengo cinco gallinas. <b>Dos</b> no ponen.
Ordinales	Indican orden. Muestran la posición en que se encuentran los objetos. Primero, segundo, último.	Pedro está en la escuela. Es el <b>primero</b> de la clase.
Partitivos	Indican división. Señalan parte del conjunto, de un total, o de una fracción. Medio, cuarta parte.	En el refrigerador había un litro de leche. Use un <b>cuarto</b> para el pastel.
Múltiplos	Indica multiplicación. Señalan una cantidad que es resultado de una multiplicación. Triple, doble, quíntuple.	En clase habían cien alumnos. Ahora hay el <b>triple</b>
Distributivos	Indican División. Señala a dos o más objetos o personas. Entre ellos están <b>ambos, sendos</b> .	Yo traje el pastel para <b>ambos</b> .

Tabla 6.21 Clasificación de Pronombres Numerales

Pronombres Interrogativos		Pronombres Exclamativos	
Funcionan como pronombres cuando preguntan por un sustantivo que no se menciona o no se conoce.		Los pronombres exclamativos se utilizan para expresar emociones y sentimientos, reacciones.	
Tipo	Ejemplos	Tipo	Ejemplos
¿Qué?	Dime qué pasó	¡Qué!	¡Qué cosa tan rara!
¿Quién?	No sé quién lo compró	¡Quién!	¡Quién lo iba a decir!
¿Quiénes?	No sé quiénes van a ir	¡Quiénes!	¡Quiénes te vieran!
¿Cuál?	¿Cuál es nuestra tarea?	¡Cuál!	¡Cuál niño travieso actúas!
¿Cuáles?	¿Cuáles son las mejores casas?	¡Cuáles!	¡Cuáles niñas fresas actúan!
¿Cuánto?	¿Cuánto cuesta?	¡Cuánto!	¡Cuánto te diviertes!
¿Cuánta?	¿Cuánta hay en el vaso?	¡Cuánta!	¡Cuánta alegría!
¿Cuántas?	¿Cuántas necesitas para pasar?	¡Cuántas!	¡Cuántas compraste!
¿Cuántos?	¿Cuántos fueron a la fiesta?	¡Cuántos!	¡Cuántos vinieron!
¿Cómo?	¿Cómo se hace?	¡Cómo!	¡Cómo son traviosos!

Tabla 6.22 Clasificación de Pronombres Interrogativos y Exclamativos

<b>Pronombres Relativos</b>		
Se utiliza cuando se quiere sustituir un sujeto, animal o cosa que ya ha sido nombrado en una oración. Enlazan oraciones: el pronombre relativo es un nexo entre la oración principal y la subordinada. Dentro de la subordinada cumplen las funciones propias de un sustantivo.		
<b>Tipos</b>	<b>Explicación</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Que</b>	Tiene una función sustantiva. Toma su significado de un elemento de la oración llamado antecedente. Subordina la oración. Puede desempeñar las funciones sintácticas de sujeto, de los objetos directo e indirecto, o de complemento circunstancial.	Los marineros <b>que</b> oyeron el llanto a la distancia corrieron a ver. El <b>que</b> observa la luna es romántico. Eran días tristes <i>en los <b>que</b> las hojas caían lentamente.</i>
<b>Quien</b> <b>Quienes</b>	Hace referencia a un antecedente de persona. Puede ser equivalente al pronombre <b>que</b> . No puede ir acompañado de un artículo.	Siempre fue un personaje con <b>quien</b> era difícil hablar. Siempre fue un personaje con <b>el que</b> era muy difícil hablar.
<b>El cual</b> <b>Lo cual</b> <b>Los cuales</b> <b>La cual</b> <b>Las cuales</b>	Tiene una función sustantiva en la proposición en la que se integra. Es tónico. Tiene variación de género y número.	El instituto en <b>el cual</b> yo estudiaba, está cerca de aquí. Mi hermano llegó tarde, <b>lo cuál</b> enfado a mis padres. En invierno todos usan sus abrigos, <b>los cuáles</b> son muy calientes. La señora ha hecho una rosquilla, <b>la cuál</b> es deliciosa. Los alumnos asistieron a clases, <b>las cuáles</b> fueron muy largas.
<b>Cuyo</b> <b>Cuya</b> <b>Cuyos</b> <b>Cuyas</b>	Concuerda en género y número con el sustantivo. Nunca lleva artículo. Funcionalmente es un adjetivo. Cuando el sustantivo, al que acompaña y concuerda, es objeto de preposición, se intercala entre ésta y el sustantivo.	Mi amiga, <b>cuyo</b> auto es nuevo, nos llevará. La señora <b>cuyos</b> hijos son alcalde y senador se llama Alejandra. Mañana veremos al chico <b>con cuyos</b> ojos hermosos me tropecé. Mi tía, <b>cuya</b> hija es actriz, tiene una casa muy bonita. Luisa, <b>cuyas</b> gafas son rojas, es muy buena gente.
<b>Cuanto</b>		Todo <b>cuanto</b> tenía se lo entregue.
<b>Los relativos adverbiales</b>		
<b>Se comportan como pronombres porque necesitan un antecedente en el contexto</b>		
<b>Como</b>	Funciona como circunstancial de MODO	Los jugadores de la Selección Mexicana, <b>como</b> ganaron a los partidos, pasaron al mundial.
<b>Donde</b>	Funciona como circunstancial de LUGAR	El lugar <b>dónde</b> nací es muy hermoso.
<b>Cuando</b>	Funciona como circunstancial de TIEMPO	<b>Cuando</b> llegué se fueron.

Tabla 6.23 Clasificación de Pronombres Relativos



<b>Pronombres Indefinidos</b>				
Se utilizan para indicar nociones de cantidad, identidad o de otro tipo de manera vaga o indeterminada.				
<b>Singular</b>			<b>Plural</b>	
<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	<b>Neutro</b>	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>
uno, uno	una,	uno	unos	unas
alguno	alguna	algo	algunos	algunas
ningún, ninguno	ninguna	nada	ningunos	ningunas
poco	poca	poco	pocos	pocas
escaso	escasa	escaso	escasos	escasas
mucho	mucha	mucho	muchos	muchas
demasiado	demasiada	demasiado	demasiados	demasiadas
todo	toda	todo	todos	todas
otro	otra	otro	otros,	otras
			varios	varias
mismo	misma	mismo	mismos	mismas
tan, tanto	tanta	tanto	tantos	tantas
alguien				
nadie				
cualquiera, cualesquiera			cualesquiera	
quienquiera			quienesquiera	
tal			tales	
		cada		
		demás	demás	
bastante			bastantes	

Tabla 6.24 Clasificación de Pronombres Indefinidos

<b>El Adverbio</b>			
Es una palabra cuya función es modificar un verbo, un adverbio o un adjetivo, aportándole información circunstancial (tiempo, lugar, modo, etc.). Los adverbios son invariables en género y en número.			
<b>Adverbios de Lugar:</b> informan del lugar donde se realiza la acción.	Demostrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ahí, allí, aquí,</li> <li>acá, allá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Está <b>ahí</b>, ¡Ve, y déjala <b>allí</b>!, ¡<b>Aquí</b> están!</li> <li>¡Ven <b>acá</b>!, ¡Trae la pelota de <b>allá</b>!</li> </ul>
	De situación locativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arriba, abajo, debajo</li> <li>Cerca, lejos, dentro, fuera,</li> <li>Delante, detrás</li> <li>Encima, alrededor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el columpio se balanceaba <b>arriba y abajo</b>...</li> <li>Busca las zapatillas <b>debajo</b> del sofá.</li> <li>Se fue a trabajar <b>lejos</b> de su tierra natal.</li> <li>Tú te sientas <b>delante</b> de mi y detrás de Juan</li> <li>Las llaves están <b>encima</b> de la mesa.</li> <li>El restaurante está <b>fuera</b> de la ciudad.</li> </ul>
	Adverbios relativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Donde</li> <li>Dónde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ponlas allá <b>donde</b> está la pelota....</li> <li>¿<b>Dónde</b> pusiste las llaves?</li> </ul>
<b>Adverbios de Tiempo:</b> indican el momento en que sucede la acción.	De identificación u orientación temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayer, hoy, anoche</li> <li>mañana, anteayer,</li> <li>Nunca, siempre, jamás</li> <li>Enseguida, ahora, mientras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No dejes la tarea para <b>mañana</b>.</li> <li><b>Anoche</b> fui al cine.</li> <li><b>Siempre</b> lo hace.</li> <li><b>Enseguida</b> lo hago.</li> <li><b>Mientras</b> llegas hago de comer.</li> </ul>
	De matiz temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aún, todavía, ya</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Todavía</b> es muy pronto, <b>aún</b> no sale.</li> </ul>
	Situación temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tarde, temprano, pronto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acostumbro levantarme <b>temprano</b>.</li> <li><b>Tan pronto</b> llegue me pongo a estudiar.</li> </ul>
	Ordenación de temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Antes, después</li> <li>Posteriormente</li> <li>Primero, primeramente</li> <li>Respectivamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Llego <b>antes</b> de la cena.</li> <li><b>Posteriormente</b> se acordaron las medidas.</li> <li><b>Primero</b> vamos a trabajar, luego a disfrutar.</li> </ul>
	Relativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuándo, cuando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nos vamos <b>cuando</b> amanezca.</li> </ul>
<b>Adverbios de Modo:</b> indica el modo en que se realiza la acción	De modo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Así, mal, bien, regular</li> <li>Mejor, peor, similar,</li> <li>Deprisa, despacio</li> <li>Más los acabados en <b>-mente</b> como fácilmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Llegó <b>así</b> nada más, sin avisar / ¡No está <b>mal</b>! / Cada vez te sale <b>mejor</b>.</li> <li>Conviene hacerlo <b>despacio</b>.</li> <li>Hazlo <b>deprisa</b>.</li> <li>Las cosas están <b>regular</b>....</li> <li><b>Difícilmente</b> lo conseguirá sin esfuerzo.</li> </ul>
	Relativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como</li> <li>Cómo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Como</b> son de traviosos.</li> <li>¿<b>Cómo</b> te fue?</li> </ul>
<b>Adverbios Cantidad:</b> indican la cantidad implicada en la acción	De cantidad o de grado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menos, más,</li> <li>Algo,</li> <li>Muy,</li> <li>Mucho, poco,</li> <li>Bastante, demasiado</li> <li>Casi, sólo, solamente</li> <li>Tan, tanto</li> <li>Nada, todo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¡<b>Menos</b> mal que te encuentro!</li> <li>Elena es <b>muy</b> buena.</li> <li>Son <b>casi</b> las tres.</li> <li>Ya es <b>tan</b> alta como su hermana.</li> <li>Me gustó <b>todo</b>.</li> <li>No me gustó <b>nada</b>.</li> <li>Hace <b>mucho</b> calor.</li> <li>En la cocina hay <b>algo</b> de comida.</li> </ul>
<b>Adverbios de afirmación, negación y duda.</b>	De afirmación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí, También</li> <li>Efectivamente,</li> <li>Verdaderamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nos dijo que <b>sí</b>, que lo hiciéramos.</li> <li>Esa idea <b>también</b> sirve.</li> <li><b>Verdaderamente</b> tenía la razón.</li> </ul>
	De negación	<ul style="list-style-type: none"> <li>No</li> <li>Nunca, jamás</li> <li>Tampoco</li> <li>Negativamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>No</b> dijo ni mú.</li> <li><b>Nunca</b> digas <b>nunca</b> jamás / <b>Jamás</b> lo veo.</li> <li>Esta vez <b>tampoco</b> lo lograron.</li> <li>Respondió <b>negativamente</b> a mi petición.</li> </ul>
	De duda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acaso, quizás, tal vez</li> <li>Probablemente,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Tal vez</b> esté en lo cierto.</li> <li><b>Probablemente</b> ya se habrá ido.</li> </ul>

Tabla 6.25 Clasificación de los Adverbios

<b>ORACIÓN</b>	
Unidad lingüística formada por un componente sintáctico, un componente tonal, suprasintáctico y un componente semántico.	
<b>ORACIONES SIMPLES:</b> Clasificación según el sujeto que las forma, explícito o implícito, y un predicado. Hay tres tipos diferentes:	
<b>A. ORACIONES CON SUJETO Y PREDICADO EXPLÍCITO.</b>	<i>María duerme todo el día.</i>
<b>B. ORACIONES CON PREDICADO EXPLÍCITO, PERO SIN SUJETO EXPLÍCITO.</b>	<i>Vamos a vivir en España.</i>
<b>C. ORACIONES IMPERSONALES:</b> Son aquellas que carece de sujeto. <b>Se divide en 4 tipos:</b>	
1. <b>Oraciones que señalan fenómenos naturales u oraciones unipersonales.</b> Siempre hay un verbo en 3ª persona.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Llovió anoche.</i></li> <li>• <i>Nieva en París.</i></li> </ul>
2. <b>Oraciones impersonales con los verbos HACER y HABER:</b> El verbo va en 3ª persona:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hace frío.</i></li> <li>• <i>Hay peras.</i></li> <li>• <i>Hubo fiesta.</i></li> </ul>
3. <b>Impersonales con SE, o reflexivas formales.</b> Llevan un verbo reflexivo formal en 3ª persona:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se come bien en España.</i></li> <li>• <i>Se habla español.</i></li> </ul>
4. <b>Impersonales con verbo en 3ª persona del plural o impersonales eventuales.</b> No hay un sujeto gramatical, ya que se desconoce a quien se refiere:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dicen que hará frío mañana.</i></li> </ul>
5. <b>Impersonales con el pronombre indefinido uno/a:</b> Semánticamente no se identifica el agente de la acción:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Uno se prepara para la vida.</i></li> </ul>
6. <b>Impersonales de las pasivas reflejas.</b> Se desconoce el agente:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se convocaron elecciones.</i></li> </ul>

Tabla 6.26 Clasificación de las Oraciones Simples

Clasificación de las ORACIONES SIMPLES según su modalidad (basadas en la actitud del hablante)																				
<b>Modalidad representativa:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aseverativas (declarativas o enunciativas)</b>, enuncian un pensamiento de manera objetiva. Por ejemplo: <i>El cine en color llegó en 1915</i></li> </ul>																			
<b>Modalidad expresiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exclamativas:</b> Expresan dolor, alegría, sentimientos... Por ejemplo: <i>¡Que dolor me ha causado tu marcha!</i></li> </ul>																			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desiderativas u optativas:</b> Expresan deseos.. Por ejemplo: <i>¡Que sueño he tenido!</i> <i>¡Ojalá nos veamos pronto!</i></li> </ul>																			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dubitativas:</b> Se añade incertidumbre o duda. Por ejemplo: <i>Tal vez no encontremos la salida. / Quizá no ha quedado claro / Acaso esta aburrido</i> (duda atenuada–indicativo-) / <i>Quizá esté aburrido</i> (duda intensa –subjuntivo-).</li> </ul>																			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De Probabilidad o posibilidad:</b> lo que se enumera se percibe como cierto. Por ejemplo;                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Será un negocio</b> (duda en presente o pasado se expresa en futuro imperfecto)</li> <li>○ <b>Habrá encontrado a sus amigos</b> (futuro perfecto)</li> <li>○ <b>Probablemente es una idea brillante</b> (adverbios)</li> <li>○ <b>Puede ser la oportunidad de tu vida</b> (modales poder / deber de + infinitivo)</li> <li>○ <b>No estaríamos más de 10 personas</b> (probabilidad en pasado o futuro se usa el condicional simple).</li> </ul> </li> </ul>																			
<b>Modalidad apelativa: Se divide en 3:</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ORACIONES INTERROGATIVAS (1)</th> <th>AFIRMACIÓN Y NEGACIÓN (2)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Totales:</b> Cuando preguntamos el significado total de la oración. Se espera la respuesta si o no. Ejemplo: ○ <i>¿Estás contenta?</i></td> <td>El adverbio <b>no</b>: <i>No me pongas nerviosa</i></td> </tr> <tr> <td><b>Parciales:</b> Cuando preguntamos por un solo elemento que desconocemos en la oración. Ejemplo: ○ <i>¿Quién se queda a comer?</i></td> <td>Los adverbios <b>nunca, jamás, tampoco</b> y expresiones como <b>en mi vida</b>: <i>No has hablado nunca. No logro entenderte jamás.</i></td> </tr> <tr> <td><b>Retóricas:</b> No se espera respuesta. Ejemplo: ○ <i>¿Qué fue de aquellos años?</i></td> <td>El adverbio negativo <b>ni siquiera</b>: <i>Ni siquiera recibí una llamada.</i></td> </tr> <tr> <td><b>Directas:</b> Reproducen exactamente el discurso del hablante. Ejemplo: ○ <i>¿Quieres que nos veamos el domingo?</i></td> <td>Locuciones: <b>en absoluto, en modo alguno, ni de broma</b>: <i>No te creo en absoluto.</i></td> </tr> <tr> <td rowspan="4"><b>Indirectas:</b> Para preguntar se usa una proposición sustantiva o del verbo preguntar con el nexos <i>Si</i>. Ejemplos:  ○ <i>Pregúntale a tu mamá si puedes ir.</i> ○ <i>Le pregunté quién era</i> (introducida por un pronombre interrogativo). ○ <i>Eres un travieso ¿verdad?</i> (sirve para confirmar lo dicho en el contexto que se dice).</td> <td>Modismos: <b>no mover un dedo, no dejar títere con cabeza, no estar el horno para bollos, etc.....</b>: <i>No has movido ni un dedo en este asunto. Cállate, no está el horno para bollos</i></td> </tr> <tr> <td>Los pronombres indefinidos <b>ninguno/a, nada, nadie</b>: <i>Nadie lo ha visitado nunca.</i></td> </tr> <tr> <td>El pronombre indefinido <b>alguno/a</b> cuando aparece pospuesto: <i>No he recibido respuesta alguna.</i></td> </tr> <tr> <td>La conjunción <b>ni</b>: <i>Ni te lo imaginas.</i></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;"><b>ORACIONES EXHORTATIVAS (3)</b></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Se conocen como imperativas y expresan mandato u orden. Por ejemplo: <i>¡Rápido!</i> <i>¡A la calle!</i> También se usa la interrogación para expresar cortesía. Por ejemplo: <i>¿Me puedes pasar la sal?</i></td> </tr> </tbody> </table>	ORACIONES INTERROGATIVAS (1)	AFIRMACIÓN Y NEGACIÓN (2)	<b>Totales:</b> Cuando preguntamos el significado total de la oración. Se espera la respuesta si o no. Ejemplo: ○ <i>¿Estás contenta?</i>	El adverbio <b>no</b> : <i>No me pongas nerviosa</i>	<b>Parciales:</b> Cuando preguntamos por un solo elemento que desconocemos en la oración. Ejemplo: ○ <i>¿Quién se queda a comer?</i>	Los adverbios <b>nunca, jamás, tampoco</b> y expresiones como <b>en mi vida</b> : <i>No has hablado nunca. No logro entenderte jamás.</i>	<b>Retóricas:</b> No se espera respuesta. Ejemplo: ○ <i>¿Qué fue de aquellos años?</i>	El adverbio negativo <b>ni siquiera</b> : <i>Ni siquiera recibí una llamada.</i>	<b>Directas:</b> Reproducen exactamente el discurso del hablante. Ejemplo: ○ <i>¿Quieres que nos veamos el domingo?</i>	Locuciones: <b>en absoluto, en modo alguno, ni de broma</b> : <i>No te creo en absoluto.</i>	<b>Indirectas:</b> Para preguntar se usa una proposición sustantiva o del verbo preguntar con el nexos <i>Si</i> . Ejemplos:  ○ <i>Pregúntale a tu mamá si puedes ir.</i> ○ <i>Le pregunté quién era</i> (introducida por un pronombre interrogativo). ○ <i>Eres un travieso ¿verdad?</i> (sirve para confirmar lo dicho en el contexto que se dice).	Modismos: <b>no mover un dedo, no dejar títere con cabeza, no estar el horno para bollos, etc.....</b> : <i>No has movido ni un dedo en este asunto. Cállate, no está el horno para bollos</i>	Los pronombres indefinidos <b>ninguno/a, nada, nadie</b> : <i>Nadie lo ha visitado nunca.</i>	El pronombre indefinido <b>alguno/a</b> cuando aparece pospuesto: <i>No he recibido respuesta alguna.</i>	La conjunción <b>ni</b> : <i>Ni te lo imaginas.</i>	<b>ORACIONES EXHORTATIVAS (3)</b>		Se conocen como imperativas y expresan mandato u orden. Por ejemplo: <i>¡Rápido!</i> <i>¡A la calle!</i> También se usa la interrogación para expresar cortesía. Por ejemplo: <i>¿Me puedes pasar la sal?</i>	
	ORACIONES INTERROGATIVAS (1)	AFIRMACIÓN Y NEGACIÓN (2)																		
	<b>Totales:</b> Cuando preguntamos el significado total de la oración. Se espera la respuesta si o no. Ejemplo: ○ <i>¿Estás contenta?</i>	El adverbio <b>no</b> : <i>No me pongas nerviosa</i>																		
	<b>Parciales:</b> Cuando preguntamos por un solo elemento que desconocemos en la oración. Ejemplo: ○ <i>¿Quién se queda a comer?</i>	Los adverbios <b>nunca, jamás, tampoco</b> y expresiones como <b>en mi vida</b> : <i>No has hablado nunca. No logro entenderte jamás.</i>																		
	<b>Retóricas:</b> No se espera respuesta. Ejemplo: ○ <i>¿Qué fue de aquellos años?</i>	El adverbio negativo <b>ni siquiera</b> : <i>Ni siquiera recibí una llamada.</i>																		
	<b>Directas:</b> Reproducen exactamente el discurso del hablante. Ejemplo: ○ <i>¿Quieres que nos veamos el domingo?</i>	Locuciones: <b>en absoluto, en modo alguno, ni de broma</b> : <i>No te creo en absoluto.</i>																		
	<b>Indirectas:</b> Para preguntar se usa una proposición sustantiva o del verbo preguntar con el nexos <i>Si</i> . Ejemplos:  ○ <i>Pregúntale a tu mamá si puedes ir.</i> ○ <i>Le pregunté quién era</i> (introducida por un pronombre interrogativo). ○ <i>Eres un travieso ¿verdad?</i> (sirve para confirmar lo dicho en el contexto que se dice).	Modismos: <b>no mover un dedo, no dejar títere con cabeza, no estar el horno para bollos, etc.....</b> : <i>No has movido ni un dedo en este asunto. Cállate, no está el horno para bollos</i>																		
		Los pronombres indefinidos <b>ninguno/a, nada, nadie</b> : <i>Nadie lo ha visitado nunca.</i>																		
		El pronombre indefinido <b>alguno/a</b> cuando aparece pospuesto: <i>No he recibido respuesta alguna.</i>																		
		La conjunción <b>ni</b> : <i>Ni te lo imaginas.</i>																		
<b>ORACIONES EXHORTATIVAS (3)</b>																				
Se conocen como imperativas y expresan mandato u orden. Por ejemplo: <i>¡Rápido!</i> <i>¡A la calle!</i> También se usa la interrogación para expresar cortesía. Por ejemplo: <i>¿Me puedes pasar la sal?</i>																				

Tabla 6.27 Clasificación de las Oraciones Simples según su modalidad

<p style="text-align: center;"><b>ORACIONES COMPUESTAS</b></p> <p>Son aquellas oraciones que no dependen una de la otra, que están al mismo nivel sintáctico. Solamente hay una relación de sentido. Por ejemplo: <i>María barre la casa y Pedro corta el zacate / María barre, Pedro estudia y mamá descansa.</i></p> <p>Se divide en dos: <b>ORACIONES YUXTAPUESTAS Y ORACIONES COORDINADAS</b></p>		
<p><b>ORACIONES YUXTAPUESTAS</b></p> <p>Oraciones unidas por pausas, signos de puntuación, excepto punto y aparte y punto final. Se conoce como asíndeton. Por ejemplo: <i>Escribo estás palabras de corazón; esto es una confesión sincera. / Siento sueño, siento un poco de frío.</i></p>	<p><b>ORACIONES COORDINADAS</b></p> <p>Oraciones unidas por medio de locuciones y conjunciones. Se conocen como polisíndeton. Por ejemplo: <i>No eran todavía las tres de la tarde, pero la tormenta había oscurecido el cielo y parecía de noche.</i></p>	
<p><b>ORACIONES COORDINADAS</b></p> <p><i>Se dividen en 5 tipos:</i></p>		
TIPOS	EXPLICACIÓN	EJEMPLOS
<b>Coordinadas copulativas (1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Van unidas mediante las conjunciones <b>y (e), ni y que.</b></li> <li>• Su relación semántica es de suma de significados. A veces tiene valor estilístico conocido como polisíndeton.</li> <li>• Se pueden conectar por medio de los elementos enfáticos <b>hasta, incluso o además.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pedro escribe <b>y</b> Juan dicta.</li> <li>○ No come <b>ni</b> deja comer.</li> <li>○ Dale <b>que</b> dale (única expresión).</li> <li>○ Andrés es periodista <b>y /hasta-incluso-además/</b> trabaja en el NY Times.</li> </ul>
<b>Coordinadas disyuntivas (2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Van unidas por la conjunción <b>o (u).</b></li> <li>• Tiene valor excluyente.</li> <li>• Puede colocarse al principio de la oración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ No sé si voy o vengo.</li> <li>○ Voy o vengo.</li> <li>○ O voy o vengo.</li> </ul>
<b>Coordinadas adversativas (3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Van unidas por las conjunciones <b>pero, más, sino.</b></li> <li>• Expresan objeción a una expresión dada, por eso hay dependencia en cuanto al significado pero no sintáctica. <b>Pero y Más</b> indican restricción, se llaman <b>restrictivas.</b></li> <li>• <b>Sino</b> anula el sentido de la primera proposición, se llama <b>excluyente.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hace sol, <b>pero</b> lloverá.</li> <li>○ Encontró el amor, <b>más</b> no lo cuidó.</li> <li>○ No tuvo miedo, <b>sino</b> coraje.</li> </ul>
<b>Coordinadas consecutivas (4)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Van unidas mediante las conjunciones <b>conque y luego Conque</b> expresa consecuencia.</li> <li>• <b>Luego</b> expresa deducción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vas a la sierra, <b>conque</b> llévate un abrigo.</li> <li>○ El árbol floreció, <b>luego</b> llegó la primavera.</li> </ul>
<b>Coordinadas explicativas (5)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Van unidas con las conjunciones <b>es decir, esto es.</b></li> <li>• Una oración explica la otra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Llegó a tiempo, <b>es decir,</b> a la 1:00 p.m.</li> </ul>

Tabla 6.28 Clasificación de las Oraciones Compuestas

<b>ORACIONES COMPLEJAS</b>	
<p>Son aquellas oraciones que se integran a otras oraciones funcionando como un elemento más. Cualquier sintagma de una oración simple puede convertirse en una oración dentro de otra. Por ejemplo: <i>Me pidió <b>que le dejara verlo mañana</b></i>. En este caso la subordinada (en negrita) funciona como objeto directo de la principal.</p> <p>Las Oraciones Complejas son oraciones compuestas que se dan cuando dos oraciones se relacionan entre sí, formando una dependencia. Cada oración que forma una oración compuesta se llama proposición. Una proposición es una parte del discurso organizado en torno a un verbo en forma personal, pero que junto a otras proposiciones integra una oración compuesta.</p>	
<b>Hay SEIS tipos de ORACIONES COMPLEJAS: Subordinadas Sustantivas, Adjetivas, Adverbiales, Circunstanciales, Comparativas y Consecutivas.</b>	
<b>(1) ORACIONES SUBORDINADA SUSTANTIVA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desempeñan la función del sustantivo dentro de la oración de la que depende.</b></li> <li>• Se unen a la oración principal mediante:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ nexos: <b>que, el que, el hecho de que, etc.</b></li> <li>○ pronombres interrogativos: <b>qué, cuál, quién, etc.</b></li> <li>○ adverbios interrogativos: <b>cuánto, cómo, cuándo, dónde, etc.</b></li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Los tipos Subordinadas Sustantivas son:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) S.S. de Sujeto: Me encanta <i>que llegues a tiempo</i></li> <li>b) S. S. de C. Directo: Le pregunté <i>si comería</i>. Me dijo que no.</li> <li>c) S. S. de C. Indirecto: Dieron las becas <i>a los que las pidieron</i>.</li> <li>d) S. S. de C. del Nombre: Sé que <i>vendrá a tiempo</i>.</li> <li>e) S. S. de C. del Adjetivo: <i>Parecía contenta</i> de haberse ido.</li> <li>f) S. S. de C. del Adverbio: Él estaba <i>muy cerca</i> de la verdad.</li> <li>g) S. S. de C. Circunstancial: Lo haré <i>sin que me lo pidan</i>.</li> <li>h) S. S. de C. Agente: Los trabajos son explicados <i>por los estudiantes</i>.</li> <li>i) S. S. de Suplemento o Régimen: Hablé de <i>que era mejor no venir</i>.</li> <li>j) S. S. de Atributo: El hecho es <i>que no lo traje</i>.</li> </ul>
<b>(2) ORACIONES SUBORDINADAS ADJETIVAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Desempeña la función de un adyacente nominal, y se subordina al núcleo del SN.</b></li> <li>• Debe tener un relativo, el cual domine al sustantivo.</li> <li>• Vienen introducidas por los siguientes nexos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Que:</b> El libro <i>que me prestaste</i> era muy bueno</li> <li>○ <b>Quien:</b> El chico, <i>a quien saludaste</i>, es muy simpático</li> <li>○ <b>El cual:</b> Los estudiantes, <i>los cuales han estudiado</i>, aprobarán</li> <li>○ <b>Cuyo:</b> En un lugar de la Mancha <i>de cuyo nombre no puedo acordarme...</i></li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Tipos de Subordinadas Adjetivas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>S. Adjetiva Especificativa:</b> no van entre comas y restringen el significado del antecedente al seleccionarlo de entre una generalidad. Por ejemplo: Los jugadores <b>que estaban cansados</b> no jugaron (se refiere a parte de los jugadores en concreto).</li> <li>b) <b>S. Adjetivas Explicativas:</b> van entre comas y no restringen el significado del antecedente, explican una cualidad de éste. Por ejemplo: <i>Los jugadores, que estaban cansados, no jugaron</i> (Se refiere a todos los jugadores, los cuales se encontraban cansados).</li> </ul>

<b>(3) ORACIONES SUBORDINADAS ADVERBIALES</b>	
<p>Son aquellas que pueden conmutarse por un adverbio o un SN en posición de CC precedido de una preposición. Pueden depender del verbo de la proposición principal: <i>Toma este pastel para que engordes</i>. Son el CC de las proposiciones que subordinan. <b>Son de MODO, de LUGAR y TIEMPO.</b></p>	
<p>(1) <b>S. Adverbiales de MODO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modo es la forma en que se realiza la acción.</li> <li>• Funcionan como complemento circunstancial de modo.</li> <li>• Pueden sustituirse por un adverbio de modo.</li> <li>• En la oración simple son adverbios de modo.</li> <li>• Nexos que introducen las Adverbiales de Modo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El adverbio relativo <b>COMO</b>: <i>Realizó el ejercicio como se lo ordené.</i></li> <li>○ <b>COMO</b> puede conmutarse por el adverbio de modo <b>Así</b>: <i>Realizó el ejercicio así.</i></li> <li>○ Los adverbios <b>SEGÚN Y CONFORME</b>: <i>Preparó el trabajo conforme la guía. Abandonó el concurso según lo establecido.</i></li> <li>○ El relativo <b>CUAL</b>: <i>Todo se hará cual tú ordenes.</i></li> <li>○ El relativo <b>CUAL/COMO + TAL</b>: <i>Era tal cual / tal como lo había imaginado.</i></li> <li>○ El adverbio <b>SEGÚN</b> + el relativo <b>COMO</b>: <i>Según como me sienta mañana, iré a trabajar o me quedaré en casa.</i></li> <li>○ Preposición <b>SIN</b> + el conjuntivo <b>QUE</b>: <i>Lo hizo sin que nadie lo supiera.</i></li> <li>○ <b>INFINITIVO</b>: <i>Lo hizo sin querer.</i></li> <li>○ El adverbio relativo <b>COMO</b> + conjuntivos <b>QUE</b> o <b>SI</b>: <i>Juan quedo como si nada.</i></li> </ul> </li> <li>• Hay un tipo de adverbiales modales que no son complementos circunstanciales, es decir que no dependen del verbo de la oración principal. Van entre comas y modifican a toda la oración. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Como se ve</b>, <i>Cervantes no conoce límites para la libertad.</i></li> <li>○ <b>Así como te dije</b>, <i>Juan no es novio de Ana.</i></li> <li>○ <i>Arjona es un cantautor guatemalteco, como te expliqué.</i></li> </ul> </li> </ul>	<p>(2) <b>S. Adverbiales de LUGAR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionan como CC del verbo de la oración principal para expresar la circunstancia de lugar.</li> <li>• Se puede sustituir por un adverbio de lugar o por un sustantivo usado como CC, precedido o no de preposición.</li> <li>• El nexos que se usa es <b>donde</b> precedido o no de preposición.</li> <li>• Para expresar lugar se usa <b>donde</b> junto a las preposiciones <b>a, hacia, para</b>. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Tus libros están donde los dejaste.</i></li> <li>○ <i>Andrés nos llevará a donde hemos quedado con Inés.</i></li> <li>○ <i>Nadie regresó de donde se quedaron.</i></li> <li>○ <i>Caminó hasta donde pudo.</i></li> <li>○ <i>Regresaron por donde era más rápido.</i></li> </ul> </li> </ul>
	<p>(3) <b>S. Adverbiales de TIEMPO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintácticamente tienen la función de CC temporal.</li> <li>• Se pueden sustituir por un adverbio o un SN precedido de preposición.</li> <li>• Semánticamente expresan temporalidad. Utilizan como nexos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adverbio: <b>cuando, antes, después, luego.</b></li> <li>○ Conjunciones: <b>así que, apenas, en cuanto, tan pronto como.</b></li> <li>○ Locución conjuntivas: <b>a media que, conforme, según.</b></li> </ul> </li> <li>• Hay 5 tipos de subordinadas adverbiales de tiempo: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <b>De simultaneidad</b>: Usa <b>CUANDO</b>: <i>Me avisas cuando estés listo. Te comprarás el carro cuando hayas ahorrado.</i></li> <li>b) <b>De anterioridad</b>: Usa <b>antes, apenas, en cuanto, tan pronto como</b> y <b>una vez que</b>: <i>Hemos ido a París antes de que tú llegaras. Saldremos de viaje en cuanto puedas. En cuanto tomemos café, me voy.</i></li> <li>c) <b>De posterioridad</b>: Usa <b>luego, después de o cuando</b>: <i>Salvamos a la foca después luego/ después de/ cuando que la marea bajo.</i></li> <li>d) <b>De duración</b>: Usan las locuciones <b>a medida que</b> y <b>conforme</b>: <i>Los invitados fueron llenando el salón conforme/a medida que llegaban.</i></li> <li>e) Construcciones de <b>infinitivo, gerundio, y participio</b>. <b>INFINITIVO</b>: <i>Al oír su voz nos sentimos mejor.</i> <b>PARTICIPIO</b>: <i>Terminada la excursión se fueron al autobús.</i> <b>GERUNDIO</b> (<i>Expresa anterioridad, duración o simultaneidad</i>): <i>Paseando por París, vimos a unos amigos.</i></li> </ol> </li> </ul>

<b>(4) ORACIONES SUBORDINADAS CIRCUNSTANCIALES (4 TIPOS)</b>	
<p><b>(1) S. Circunstanciales Causales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionan como CC de causa. Son proposiciones sustantivas que desempeñan la función de CC del verbo de la oración principal.</li> <li>• Indican causa desencadenando una acción. <b>Pueden ser de 2 tipos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Causales del enunciado</b>, exponen la circunstancia que origina la acción: <i>Delibes ganó el premio Cervantes <b>porque ha desarrollado una excelente obra.</b></i></li> <li>○ <b>Causales de la enunciación</b>, explican o justifican el acto que causa la acción: <i>México ganó el mundial, <b>porque recibió medalla.</b></i></li> </ul> </li> <li>• <b>Nexos usados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El transpositor <b>PORQUE</b>: <i>No salimos de casa <b>porque</b> hacia frío.</i></li> <li>○ <b>COMO</b> al principio de la oración: <i><b>Como</b> sobran unos dólares. compré un café.</i></li> <li>○ <b>PUES</b>: <i>Compra menos, <b> pues</b> estaremos poco.</i></li> <li>○ <b>YA QUE</b>: <i>Te enviaré el vestido, <b> ya que</b> no vienes a recogerlo.</i></li> <li>○ <b>PUESTO QUE</b>: <i><b> Puesto que</b> has traicionado su confianza, no mereces estar aquí.</i></li> <li>○ <b>DADO QUE</b>: <i>No tenía salida, <b> dado que</b> la vieron salir de la casa.</i></li> <li>○ <b>QUE</b>: <i>Acércate <b> que</b> no te veo con claridad.</i></li> </ul> </li> </ul>	<p><b>(2) S. Circunstanciales Concesivas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Funcionan como CC concesivo complementando toda la oración.</li> <li>○ Semánticamente expresan objeción u obstáculo que no impide el cumplimiento de lo que se señala en la O Principal.</li> <li>○ Usa los siguientes nexos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>A PESAR DE, PESE A</b>: <i><b> A pesar de que</b> fue el peor, ganó el premio.</i></li> <li>○ <b>ASÍ + verbo en subjuntivo</b>: <i><b> Así se hundiera</b> su casa, nunca lo dejaría.</i></li> <li>○ <b>POR + cuantificador/intensificador + conjuntivo QUE</b>: <i><b> Por más que</b> lo intento convencer, nunca lo hizo cambiar de parecer.</i></li> <li>○ El adverbio <b>ENCIMA</b> más el conjuntivo <b>QUE</b>: <i><b> Encima de que</b> no era caballero, encontró novia.</i></li> <li>○ <b>Y ESO QUE</b>: <i><b> El pobre</b> perro defalleció, <b> y eso que</b> le habían dado agua de tomar.</i></li> <li>○ <b>PUESTO QUE</b>: <i>Era la noche clara, <b> puesto que</b> la luna era nueva.</i></li> <li>○ <b>A RIESGO</b>: <i>Defendió sus ideas, <b> a riesgo</b> de que la mataran.</i></li> <li>○ Adverbio <b>YA</b> + verbo <b>PODER</b> en <b>indicativo</b> + el conjuntivo <b>QUE</b>: <i><b> Ya puede tener</b> trabajo, <b> que</b> nunca se queja.</i></li> <li>○ Locución <b>SI BIEN</b>: <i>Le avise del peligro <b> si bien</b> era tarde.</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>(3) S. Circunstanciales Finales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionan como un CC de finalidad en relación al verbo principal.</li> <li>• Semánticamente significa finalidad y propósito.</li> <li>• El nexo es la partícula <b>QUE</b> precedida de las preposiciones o locuciones <b>a, para, por, a fin de y con la intención de</b>. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Vino <b> a que</b> le regalase la camisa.</i></li> <li>○ <i>Te daré el dinero <b> para que</b> te compres un carro.</i></li> <li>○ <i>María se vino conmigo <b> por no</b> gastar en gasolina.</i></li> <li>○ <i>Le enviaron sus documentos <b> a fin de que</b> no tuviera problemas.</i></li> <li>○ <i>Llegué temprano al concierto <b> con la intención de</b> ver a Rhiana.</i></li> </ul> </li> <li>• Cuando el verbo de la oración principal está en pasado, el verbo de la oración subordinada va en subjuntivo: <i>No <b> hablaba</b> para que no le <b> preguntaran.</b></i></li> <li>• Si el verbo de la oración principal está en futuro, el verbo en la oración subordinada es presente del subjuntivo: <i>Pedro irá a la fiesta para que lo vean.</i></li> </ul>	<p><b>(4) S. Circunstanciales Condicionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionan como CC condicional funcionando como complemento periférico complementando toda la oración. Semánticamente expresa condición, hipótesis o contraposición. Nexos usados: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La conjunción <b>SI</b> es la principalmente usada como transpositor: <i><b> Si</b> estudias mucho, puedes sacar una buena calificación.</i></li> <li>○ <b>COMO + SUBJUNTIVO</b>: <i><b> Como</b> lo hicieras, <b> sería</b> una sorpresa.</i></li> <li>○ La preposición <b>CON</b> junto al conjuntivo <b>QUE</b>: <i><b> Con que</b> hubieras entregado el trabajo, te habría sacado una A.</i></li> <li>○ La preposición <b>CON</b>: <i>Me conformo <b> con</b> sacar una B.</i></li> <li>○ <b>Expresiones temporales</b>: <i>Podemos ir al mundial, <b> siempre que</b> ganemos el partido / <b> Cuando</b> el río suena, agua lleva.</i></li> </ul> </li> <li>• Expresiones como con <b>LA CONDICIÓN DE QUE, A MENOS QUE,</b> y <b>DE + INFINITIVO</b>: <i>México no irá al mundial 2014, <b> a menos que</b> gane el partido. <b> De tener razón,</b> será mejor que lo despidas.</i></li> </ul>



<b>(5) ORACIONES SUBORDINADAS COMPARATIVAS</b>	
<p>Son estructuras que dependen de un elemento cuantificador o intensificador, adverbial o pronominal, que aparece en la oración principal.</p> <p>Su función es contrastar dos realidades, que pueden ser iguales o desiguales desde el punto de vista de la cualidad, la cantidad o la intensidad.</p> <p>Se dividen en dos segmentos; (1) en el primero aparece un intensivo MÁS, (2) en el segundo aparece el transpositor QUE, el cual marca el inicio del segundo término comparativo. El término intensificado puede ser un sustantivo, un adjetivo o un adverbio. Pueden aparecer solo o como circunstancial. <b>Se dividen en dos grupos:</b></p>	
<p><b>(1) Oraciones Comparativas de desigualdad:</b></p> <p><b>a) Comparativas de superioridad:</b> Su estructura es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>MÁS</b> + sustantivo/adjetivos + <b>que</b>: <i>Andrea tiene más sellos que Pedro. / Juan es más inteligente que Pedro.</i></li> <li>○ <b>MEJOR...que</b>: <i>Felipe canta mejor que Juan.</i></li> <li>○ <b>PEOR...que</b>: <i>Ana juega al tenis peor que María.</i></li> </ul> <p><b>b) Comparativas de inferioridad:</b> Su estructura es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>MENOS</b> + sustantivo/ adjetivo/adverbio + <b>QUE</b>: <i>Mario es menos violento que su hermano. / Pedro tiene menos carros que Juan. / Elena vino menos pronto que ayer.</i></li> </ul> <p><b>c) Comparativas relativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Comparativas de superioridad:</b> <i>mas...de</i> + artículo + relativo: <i>Andrea es más simpática de lo que parece.</i> O <i>peor ...de</i> + artículo + relativo: <i>la tormenta es peor de lo que parecía.</i></li> <li>○ <b>Comparativas de inferioridad:</b> <i>menos...de</i> + artículo + relativo: <i>El castigo es menos importante de lo que esperábamos.</i></li> </ul>	<p><b>(2) Oraciones Comparativas de igualdad:</b></p> <p><b>a) Igualdad cuantitativa:</b> Su estructura es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Tan (tanto)...como</b>: <i>Tengo tanto dinero como Donald Trump.</i></li> <li>○ <b>Artículo + mismo....que</b>: <i>Lo mismo regañaba a sus hijos que les daba todo sus caprichos.</i></li> </ul> <p><b>b) Igualdad cualitativa:</b> Su estructura es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Tal ....como</b>: <i>Estaba entrenada tal como lo habían ordenado.</i></li> <li>○ <b>Igual...que</b>: <i>Inés es igual de traviesa que su hermana.</i></li> </ul>
<b>(6) ORACIONES SUBORDINADAS CONSECUTIVAS</b>	
<p>Siempre aparecen junto a las Oraciones Comparativas Cuantitativas porque tienen un intensificador en el primer segmento de la oración: <b>Es tan grande como su hermano</b></p> <p>Expresan causalidad entre dos sintagmas: hecho y consecuencia: <b>Come tanto que va a engordar.</b></p> <p>Los dos segmentos se exigen mutuamente: <b>Sufrieron tanta desgracia que cambiaron de país.</b></p> <p>Se dividen en dos segmentos; (1) en el primero aparece un intensificador organizado en torno al verbo: <b>María es tan alta...</b> (2) en el segundo aparece la proposición subordinada que utiliza el transportador <b>QUE:...que puede ser modelo.</b></p> <p>El término intensificador puede tener como adyacente un sustantivo, un adjetivo o un adverbio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los elementos intensificadores pueden ser: <b>tal, cada, un, si, de un, una de.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Le hizo tal ofensa que no volvió a verla.</i></li> <li>○ <i>Se inventa cada cosa que nadie le cree.</i></li> <li>○ <i>Compra una de cosas inútiles que tiene su casa horrorosa.</i></li> </ul> </li> </ul>	

Tabla 6.29 Clasificación de las Oraciones Complejas

<b>Oraciones Simples: Clasificación según el PREDICADO</b>	
<b>(1) Oraciones Atributivas o Copulativas</b>	
Se llaman verbos atributivos o copulativos cuando unen dos elementos nominales dándoles significantes gramaticales, el verbo es un nexó y está semánticamente vacío.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los verbos que aparecen en estas oraciones son <b>SER, ESTAR</b> y <b>PARECER</b>. Por ejemplo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Susana <b>es</b> francesa</i></li> <li>○ <i>La niña <b>parece</b> muñeca</i></li> <li>○ <i>Juan <b>está</b> cansado</i></li> </ul> </li> <li>• A veces los verbos <b>SER, ESTAR</b> y <b>PARECER</b> no son usados como atributivos, aportando significación plena, estos verbos se conocen como <b>predicativos</b>. Por ejemplo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i><b>Estamos</b> en la casa de mis tíos.</i></li> </ul> </li> </ul>	
<b>(2) Oraciones Predicativas</b>	
El verbo en forma personal aporta significado pleno a la oración. Por ejemplo: <i>Antonio duerme poco</i> . <b>Se dividen en dos grupos:</b>	
<p><b>1. Transitivas:</b> La oración lleva un objeto directo expreso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>He comprado un <b>teléfono inalámbrico</b></i></li> <li>▪ <i>Las oraciones transitivas se dividen en dos grupos:</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. <b>Oraciones transitivas activas:</b> <i>La chica come dulces</i></li> <li>b. <b>Oraciones transitivas pasivas:</b> <i>Los elefantes serán amaestrados por Pedro.</i></li> </ol> </li> </ul>	<p><b>2. Intransitivas:</b> La oración no lleva objeto directo. Esto sucede con verbos transitivos e intransitivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Juan come.</i></li> <li>▪ <i>La niña duerme plácidamente</i></li> </ul>

Tabla 6.30 Clasificación de las oraciones Simples según el Predicado

# Capítulo 7 ~ Fonología: Expresiones Vocales y Habla





# Expresiones Vocales y Fonología

## Vocalización

Las conductas vocales tempranas como los arrullos, los balbuceos y los cambios de entonación como resultado de un estado emocional son monitoreados en la columna denominada Expresiones Verbales del CASLLS PV. Por su parte, la adquisición de las habilidades del habla, tanto fonéticas como fonológicas, se rastrean en el CASLLS SH. La jerarquía que sigue la versión en inglés de este CASLLS es la propuesta por el Dr. Daniel Ling como parte de su programa de habla para niños con pérdida auditiva (1976, 1989). El CASLLS SH agrega por primera vez la audición fonética al programa del habla.

En la versión en español del CASLLS SH, se adaptaron algunas áreas siguiendo una jerarquía más enfocada en el desarrollo de los elementos fonéticos y fonológicos de esta lengua. Sin embargo, se mantiene un formato semejante al seguido en la versión del CASLLS en inglés, incluyendo las propuestas de Ling, ya que el orden y la edad en la que se adquieren los sonidos en general puede variar debido a factores como:

- Las variedades dialectales y del idiolecto que existen entre los hablantes provocan diferencias en la adquisición de cualquier lengua.
- La existencia de muchos alófonos o fones de un mismo fonema hace difícil distinguir cuál se adquiere antes que el otro. Además, es necesario tener un criterio de producción bien establecido, el cual depende del investigador.

Los estudios realizados sobre la adquisición del lenguaje en español con niños que sufren pérdida auditiva son casi nulos, mientras que las investigaciones sobre niños con niveles de audición normal existen en pocas cantidades.

En el CASLLS PV se hace referencia a las combinaciones silábicas del tipo VCV y CVCV. Éstas son las formas lingüísticas estándares que presentan las vocales (V) y las consonantes (C) al formar combinaciones silábicas. De tal manera, la combinación VCV implica que el niño vocaliza de la forma vocal-consonante-vocal, como “agu”. El uso de este tipo de anotaciones hace más fácil hablar de las vocalizaciones infantiles. El CASLLS PV distingue la forma de las sílabas al diferenciar entre el balbuceo duplicado y el balbuceo no duplicado. Reduplicación significa que la combinación silábica del tipo CV se repite varias veces; por ejemplo “ma ma ma” o “da da da”. Por otra parte, en el balbuceo no duplicado se encuentra el modelo CVCV, en el cual la segunda combinación silábica, CV, no es idéntica a la primera; por ejemplo como “ma da cu ta”. Ling sigue el desarrollo normal del balbuceo, sugiriendo que trabajamos en sílabas.

Gran parte de las investigaciones sobre la vocalización infantil muestra la importancia que el balbuceo tiene en otras etapas del desarrollo lingüístico infantil. El desarrollo del balbuceo en niños de entre 9 y 12 meses predice el tamaño del vocabulario de esos niños a los 18 meses (Stoel-Gammon et al., 1998). Además, los niños que balbucean usando muchas y variadas consonantes en combinaciones silábicas del tipo CV, normalmente alcanzarán un desarrollo fonológico más avanzado, y con más significado, antes que los niños con una expresión vocal limitada.

La calidad y la cualidad del balbuceo puede predecir las habilidades del lenguaje a la edad de 2 a 3 años. Los investigadores sugieren varias razones por las cuales existe una relación entre el balbuceo y el desarrollo lingüístico posterior:

- Primero, el balbuceo provee la posibilidad de practicar una serie de gestos articulatorios (crea los componentes básicos para formar palabras).
- Segundo, el balbuceo ayuda al infante a establecer un círculo de retroalimentación auditiva emparejando sus percepciones con su propia voz.
- Finalmente, el balbuceo anima a los adultos a incrementar el número de expresiones dirigidas al bebé, las cuales pueden conducir a la adquisición de un lenguaje más rico (Stoel-Gammon y otros, 1998).

Oller describe que el tiempo de desarrollo antes de que surja el balbuceo es tan importante como el balbuceo mismo (Stoel-Gammon y otros, 1998). En sus primeros dos meses de vida, los infantes aprenden a usar una fonación normal. Con su llanto al momento de nacer, los bebés aprenden a coordinar su respiración con las vibraciones de sus cuerdas vocales, incluyendo el hecho de empezar su vocalización exhalando y no inhalando. Entre los 2 y 4 meses de edad, los niños aprenden a usar sus articulaciones, ya que gradualmente aprenden a controlar la lengua y el velo. De los 4 a los 6 meses el niño aprende a diferenciar consonantes y vocales. Finalmente, cuando empieza la etapa del balbuceo, el niño aprende a usar de manera sincronizada silabas bien formadas.

Respecto al desarrollo de las expresiones vocales en los niños con dificultades auditivas hay poca información que ayude a entender su proceso. Stoel-Gammon y otros (1998) reportaron el caso de un niño que empezó a usar un implante coclear a los 19 meses. Cinco meses después de que se conectó por primera vez aparecieron tanto el balbuceo duplicado como el no duplicado, además de algunas expresiones del tipo jerga. Al parecer, el implante coclear usado por un niño con un nivel cognitivo maduro acelera la tasa de desarrollo prelingüístico. En realidad, las palabras empiezan a surgir al mismo tiempo que el balbuceo, con 3 palabras a la edad auditiva de 4 meses, cinco palabras a los 6 meses, y 10 palabras en total a la edad auditiva de 6 meses. Estudios similares podrían ayudar a los profesionales a predecir más temprano qué niños se pueden beneficiar de una enseñanza auditivo-oral y cuáles no.

Ling (1989) distingue entre aprendizaje informal y enseñanza formal. Los niños pequeños a quienes se les ha identificado su deficiencia auditiva y a quienes se les ha proporcionado ayuda a través de implantes cocleares, frecuentemente alcanzan muchos objetivos lingüísticos solamente por medio de la experiencia auditiva. Por otra parte, los niños que empiezan más tarde su proceso de adquisición del lenguaje oral típicamente necesitarán un programa de enseñanza del habla más estructurado o formal ya que algunas veces no podrán ni siquiera imitar el habla.

Si los niños mayores no vocalizan cuando se les pide, los profesionales que les ayudan deberán usar un programa para motivar en los niños el uso de la imitación. Normalmente se empezará con movimientos toscos del cuerpo, tales como aplaudir, aquí el maestro puede ayudar al niño si es necesario. Una vez que el niño entienda la imitación en este nivel, desarrollará la imitación motora oral. Por último, será posible establecer patrones que provoquen la imitación vocal. A continuación, en la tabla 7.1, aparecen las edades aproximadas en las que se adquieren las consonantes y las vocales en español. La información ha sido recopilada básicamente de los estudios realizados por Laura Bosch (1983).

CONSONANTES			EIDADES					
			1,6	3	4	5	6	7
<b>Nasales</b>	Bilabial, sonora	<b>M</b>						
	Alveolar, sonora	<b>N</b>						
	Palatal, sonora	<b>Ñ</b>						
<b>Oclusivas</b>	Bilabial, sorda	<b>P</b>						
	Dental, sorda	<b>T</b>						
	Velar, sorda	<b>K</b>						
	Bilabial, sonora	<b>B</b>						
	Dental sorda	<b>D</b>						
	Velar sonora	<b>G</b>						
<b>Fricativas</b>	Labiodental, sorda	<b>F</b>						
	Alveolar, SORDA	<b>S</b>						
	Interdental, sorda	<b>Z</b>						
	Velar, sorda	<b>J</b>						
<b>Africada</b>	Palatal, sorda	<b>CH</b>						
<b>Lateral</b>	Alveolar, sonora	<b>L</b>						
	Palatal, sonora	<b>LL</b>						
<b>Vibrante</b>	Simple	<b>R</b>						
	Múltiple	<b>RR</b>						
VOCALES								
<b>Abierta, central</b>		<b>A</b>						
<b>Media, anterior</b>		<b>E</b>						
<b>Cerrada, anterior</b>		<b>I</b>						
<b>Media, posterior, Redondeada</b>		<b>O</b>						
<b>Cerrada, posterior, Redondeada</b>		<b>U</b>						

Tabla 7.1 Adquisición de Fonemas en Español

La tabla 7.2 presenta el Alfabeto Fonético Internacional que incluye los fonemas vocálicos y consonánticos usados en el idioma español.

<i>Vocales</i>		<i>Semivocales/ Semiconsonantes</i>		<i>Consonantes</i>		
/a/	ama	<i>Semivocales</i>	/j/	Representa la semivocal /i/ cuando esta aparece después de una vocal: Seis [séjs]	/m/	Mamá
/e/	eco		/ω/	Representa la semivocal /u/ cuando esta aparece después de una vocal: Deuda [dédwa]	/n/	Nana
/i/	isla	<i>Semiconsonantes</i>	/j/	Representa la semiconsonante [j] cuando esta aparece delante de una vocal: Siete [sjéte], Pie [pjé]	/ɲ/	Año
/o/	ola		/ω/	Representa la semiconsonante [w] cuando esta aparece delante de una vocal: Suave [swáβe]	/b/	Boca
/u/	uno				/d/	Dos
					/g/	Gato
				/p/	Pato	
				/t/	Topo	
				/k/	Casa	
				/y/	Yeso/Hoyo	
				/f/	Feo	
				/s/	Sola	
				/χ/	Jilguero/Raja	
				/l/	Lata	
				/ʎ/	Llama/Malla	
				/r/	Carro (vibrante múltiple)	
				/r/	Caro (vibrante simple)	
				/ʎ/	Chico /Mucho	
				/β/	El alófono de /b/ es /β/ cuando aparece después de consonantes no nasales o entre vocales: Una vaca, una bala, unas vacas, unas balas.	
				/ð/	El alófono de /d/ es /ð/ cuando aparece después de consonantes no nasales o entre vocales: Una dama/Unas damas.	
				/z/	Variación dialectal de /y/; se utiliza en Argentina.	
				/θ/	Equivale al fonema interdental sordo /θ/, se utiliza en el centro-norte de España. En el resto del español equivale al fonema /s/.	
				/ɣ/	El fonema /g/ en posición intervocálica se realiza con la variante fricativa [ɣ], como en "haga" [áɣa]. En algunas variantes del habla, pero no en todas, también se realiza así el fonema /k/ en posición final de sílaba ante consonante.	

Tabla 7.2 Alfabeto Fonético



## Capítulo 8 ~ Pragmática





## La Pragmática

La pragmática analiza la manera en que los hablantes producen e interpretan enunciados dentro de un contexto específico. Dicho análisis se basa en el estudio de factores extralingüísticos como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto y el conocimiento del mundo. La pragmática se relaciona con todo los aspectos del lenguaje que van más allá de la oración. Ésta describe como la fonología, la semántica y la sintaxis se usan en la comunicación.

La pragmática también incluye el estudio de cómo las oraciones se combinan para formar el discurso, incluyendo conversaciones, narraciones y otras formas de textos expositivos. El estudio de cómo las oraciones se relacionan entre sí para formar un todo coherente por medio del uso de conectores, es también cubierto por los estudios pragmáticos. Por último, la pragmática incluye el análisis de los aspectos psicosociales del lenguaje.

Los CASLLS siguen el desarrollo de ciertas habilidades pragmáticas en las columnas denominadas Interacción Social en el nivel PV y en el nivel PO. Sin embargo, el seguimiento de las habilidades pragmáticas del niño en el nivel de las OS se da en la columna de Conversación, mientras que en el nivel de las OC aparece en la columna dedicada al desarrollo del Discurso. A edades tempranas la conducta pragmática incluye la toma de turnos, atención conjunta y otras conductas que más adelante llevarán al niño a desarrollar habilidades comunicativas y de conversación.

Al final del primer año, el niño aprenderá a comunicarse por una variedad de razones. Tanto los niños como los adultos usan intenciones comunicativas; sin embargo, la diferencia entre el aprendiz joven y el adulto es en gran medida el nivel de sofisticación sintáctica que expresan esas intenciones. Para obtener más información al respecto puede consultar trabajos como los de Halliday and Hassan (1976) o los de Kretschmer and Kretschmer (1976), entre otros.

## Aspecto Psicosocial del Lenguaje

Toda comunicación depende de las necesidades cognitivas, psicosociales y sociales del hablante, particularmente de las razones del hablante para querer comunicarse. Estos usos del lenguaje llevan a varios tipos de discurso, que aparecen resumidos en la tabla 8.1. Claramente los tipos de discursos que aparecen primero son la conversación y el discurso. La comunicación interpersonal comienza casi después de que aparece la conversación, cuando los niños juegan con los sonidos, las palabras y las ideas mientras están acostados, apunto de dormir o al levantarse. Más tarde surge la narración, la cual se desarrolla durante varios años. El resto de los tipos de discurso mencionados aparecen cuando el niño alcanza la edad escolar.

Razones para comunicarse	Tipo de discurso
Interactuar con otras personas	Conversación
Dirigir las acciones de otros, o proveer una secuencia detallada de pasos a seguir.	Direcciones
Encadenar una serie de eventos, reales o ficticios.	Narración
Ofrecer justificación o dar explicaciones.	Persuasión o Propaganda
Ofrecer un análisis lógico de ideas o eventos.	Explicación o análisis
Organizar los pensamientos propios	Comunicación Intrapersonal
Crear y disfrutar	Bromas y rimas
Desarrollar nuevas ideas	Hipótesis, imaginación, síntesis, predicción
Describir verbalmente imágenes mentales	Descripción, símil, metáfora

Tabla 8.1 Tipos de Discurso

## Intenciones Comunicativas

La comunicación temprana depende grandemente de las intenciones o metas del niño, por lo tanto es muy importante conocer como el niño desarrolla dichas intenciones. Según estudios, los primeros rasgos de intenciones empiezan a aparecer en los niños cuando éstos comienzan a usar gestos, normalmente alrededor de los nueve meses. Entre los 9 y los 12 meses, los niños pasan de la etapa de los gestos, a la etapa de gestos y vocalizaciones, hasta llegar a las expresiones de una palabra. Es decir, los medios que el niño utiliza para expresar sus intenciones cada vez se vuelven más verbales, mientras que los gestos disminuyen. La verdad es que, ya sean gestuales o verbales, los niños usan un grupo limitado de intenciones. El desarrollo de las intenciones en los niños aparece distribuido en los CASLLS PV y PO, ambos se ubican en la columna relativa a la Interacción Social de la siguiente manera:

Meses	CASLLS Pre-Verbal (PV)
9 – 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Vocaliza gesticulando para expresar las intenciones de:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Protestar, rechazar</li> <li>○ Pedir un objeto o una acción</li> <li>○ Llamar</li> <li>○ Expresar sentimientos</li> <li>○ Avisar, reconocer</li> <li>○ Responder a otros</li> </ul> </li> </ul>
CASLLS Pre-Oracional (PO)	
12 - 15	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Utiliza palabras para expresar las intenciones anteriores y para nombrar.</li> </ul>
15 - 18	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Utiliza palabras para expresar nuevos tipos de intenciones:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pedir información</li> <li>○ Iniciar un juego imaginativo</li> <li>○ Comentar</li> <li>○ Dar información</li> <li>○ Reconocer</li> <li>○ Responder</li> </ul> </li> </ul>
21 - 24	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usa expresiones de dos o tres palabras para comunicar todas las intenciones aprendidas entre los 12 y 18 meses.</li> </ul>

Tabla 8.2 Desarrollo de Intenciones Comunicativas en los CASLLS

Con el paso del tiempo, las razones del habla que aparecen en estas etapas tempranas maduran. Los niños de edad escolar son capaces de expresarse empleando elementos más sofisticados como el uso del lenguaje para hablar sobre el lenguaje (metalenguaje), o justificar las acciones de alguien. Al llegar a la edad adulta somos capaces de desarrollar completamente el uso del lenguaje para expresar una amplia variedad de propósitos, resultando en muchos tipos de discurso.

Las intenciones comunicativas vienen de las necesidades psicosociales del hablante. La sociedad también ejerce influencia en el éste último, ya que establece límites sociales aceptables durante la comunicación, los cuales influyen las palabras que elegimos y la sintaxis que usamos. Los oyentes no toleran oraciones muy largas por la naturaleza fugaz de la señal auditiva. Los hablantes automáticamente usan formas sintácticas más cortas. Sin embargo, los escritores pueden usar un lenguaje con oraciones más largas y con una sintaxis más compleja.

## **El Nivel Relativo del Hablante y del Oyente**

El nivel relativo del hablante y del oyente es otro aspecto importante relacionado con las demandas sociales que afectan la elección de palabras de los hablantes. La idea de que nuestro compañero de comunicación, sea mayor o menor que nosotros mismos, junto al hecho de percibir la pertenencia social de nuestro compañero en un nivel más alto, igual o más bajo que el propio, también influyen en nuestra manera de hablar.

### **Lenguaje Infantil o Motherese**

El término en inglés “motherese”, es un ejemplo de cómo se marcan los niveles entre el hablante y el oyente, en el mundo hispano dicho término se traduce como lenguaje infantil o hablando como bebé, en ocasiones también se denomina “baby talk”. Este concepto se refiere al uso de un código lingüístico utilizado por los adultos o niños mayores para hablar con los bebés, dirigiéndose a ellos hablándoles lentamente, con frases cortas y simples, usando pausas largas, con tono de voz más agudo y cuidando la pronunciación. Además se utiliza más la expresividad a través del uso de gestos y mímica, también se repite frecuentemente una parte o toda la frase, abundando los diminutivos, mientras se señalan o manipulan los objetos concretos con los que interactuamos. Este cambio en el vocabulario y la entonación, que depende de la edad y del nivel social del compañero en la comunicación, se conoce como *cambio de registro*.

### **Desarrollo de Peticiones Indirectas**

Otro ejemplo del efecto del nivel social en la selección del vocabulario y la sintaxis que se usará al hablar es el uso de las convenciones de cortesía (H.

Grice, 1975). Éstas nos permiten ser más efectivos en el uso del lenguaje. Por tanto, habremos alcanzado nuestras peticiones si seguimos las reglas y somos corteses con nuestros superiores y con las personas mayores. La importancia de la cortesía se percibe cuando la conducta de los niños relacionada con las peticiones madura, es decir, cuando el niño pasa de hacer peticiones abiertas y poco educadas a pedir más cortésmente y usando más sutileza.

Siguiendo con el tema de las peticiones indirectas es importante mencionar que el propósito de los actos del habla es declarar –indicar o exponer-, ordenar y pedir información. Además, podemos hablar del uso de formas sintácticas como las oraciones declarativas, imperativas e interrogativas para pedir. Por ejemplo, normalmente usted indica la hora cuando escucha: “¿Me puede decir qué hora es?” La sintaxis de esta oración indica que se espera una respuesta de si/no. Si alguien responde a la expresión directamente con un “si” , la respuesta será pragmáticamente inapropiada. Otro caso podría ser en relación a aquellas personas que disfrutan haciendo preguntas (sintaxis interrogativa) cuando su intención es realmente hacer peticiones u ordenar a los demás que hagan algo. Por ejemplo, cuando dicen “¿No te parece que está muy caliente aquí?” lo que quieren decir es “Por favor baja la temperatura”. El propósito de su acto comunicativo es indirectamente indicar algo, y el oyente debe inferir lo que el hablante quiere decir. Normalmente, los usuarios de cualquier lengua alcanzan un nivel sofisticado en cuanto a su habilidad de interpretar y demandar sin causar ofensas, a través de una variedad de peticiones indirectas que envuelven diferentes grados de educación. Usamos más formas indirectas de peticiones cuando nos dirigimos a personas que pertenecen a un nivel más alto que el nuestro, como nuestros padres o nuestros jefes. Por otro lado, una simple orden como “ábrela” es aceptable cuando viene de un niño muy pequeño, pero se considera inaceptable y grosera si viene de un adulto. Del mismo modo, una vez que el niño alcanza un cierto nivel de sofisticación en relación a las peticiones, el mismo se dará cuenta de que obtendrá mejores resultados con ciertas personas cuando utiliza peticiones indirectas, especialmente cuando le pide dinero a su madre. En los CASLLS las peticiones se analizan de la siguiente manera:

Meses	Columna	Tipos de petición
<b>CASLLS Pre-Oracional (PO)</b>		
12-15	Interacción Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peticiones directas (pide un objeto o una acción): ¡Ábrela!</li> <li>• Peticiones en forma de pregunta indirecta: ¿Ábrela?</li> <li>• Peticiones directas con educación: ¡Ábrela por favor!</li> </ul>
18-21		
21-24		
<b>CASLLS Oraciones Simples (OS)</b>		
30-36	Conversación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peticiones indirectas indicando el problema: <i>No puedo, quiero abrirlo.</i></li> <li>• Peticiones indirectas con preguntas y respuestas de si/no: ¿Puedes abrirlo?</li> <li>• Peticiones indirectas pidiendo permiso: ¿Puedo abrirla?</li> <li>• Peticiones indirectas usando verbos auxiliares: ¿Podrías abrirla?</li> </ul>
36-42		
42-48		
<b>CASLLS Oraciones Complejas (OC)</b>		
4-4 <sup>1/2</sup>	Estructuras Complejas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas indirectas: ¿Por qué no la abres?</li> <li>• Sugerencias indirectas: <i>Creo que hay que abrirla.</i></li> </ul>
4 <sup>1/2</sup> -5		

Tabla 8.3 Desarrollo de Peticiones en los CASLLS

## Suposiciones sobre el Conocimiento del Oyente

El tercer aspecto sobre la influencia psicosocial en la comunicación involucra las suposiciones que el hablante hace respecto al conocimiento del oyente. Los usuarios maduros del lenguaje son capaces de entender el punto de vista del oyente y elegir un lenguaje apropiado para contestar.

### Deixis

El término deixis se refiere a palabras que tienen significados o referentes cambiantes dependiendo de quién sea el hablante y quién sea el oyente. Por ejemplo, Yo sé que cuando *tú* dices *tú* estás hablando de *mi*, pero cuando yo digo *tú*, ya no estamos hablando de mi sino de *ti*. Las palabras anteriores carecen de un referente específico a diferencia de las palabras *mesa* o *María*, las cuales se usan para referirse a una cosa o a una persona.

Cuando los niños pequeños cambian del pronombre *tú* a *mi* según repiten oraciones, aparece el cambio deíctico. A la edad de 4 años, los niños cambian referentes de manera apropiada, sin embargo, ocasionalmente pueden cometer errores. Los CASLLS OS y OC, en la columna dedicada a las Preposiciones, Pronombres, Adverbios y Conectores, incluye el estudio de los deícticos:

Años	CASLLS Oraciones Simples (OS)
2 - 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de los pronombres personales <i>yo</i> y <i>tú</i>.</li> <li>• Uso del pronombre <i>mi</i>.</li> </ul>
CASLLS Oraciones Complejas (OC)	
5 - 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa los pronombres demostrativos con valor deíctico: <i>La del niño es grande, pero ésta es más grande.</i></li> </ul>
6 - 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usan pronombres en la posición del sujeto: <i>Le dijo que se esperaba que le tenía que dar una propina, y después su madre le castigo, le dijo que no lo hiciera más.</i></li> </ul>

Tabla 8.4 Desarrollo de Deícticos en los CASLLS

### Conocimiento Previo

Cuando el hablante considera lo que sabe el oyente, éste debe asumir la información que el oyente posee y la información que aún necesita. Según Grice (1975) un buen discurso debe de contener los siguientes tres principios:

- Ser educado
- Ser conciso
- Ser relevante

El principio de ser conciso significa que el hablante no debe hablar de cosas que el oyente ya entiende; además, debe evitar ser redundante y dar vueltas a la información. Sin embargo, los niños pequeños son demasiado concisos. Ellos sobreestiman el entendimiento de los oyentes, equivocadamente

asumen que los adultos conocen todo lo que ellos hacen. Esto puede hacer las explicaciones y narraciones de los niños muy difíciles de entender y seguir.

Los hablantes competentes usan diferentes formas para marcar de manera concisa información ya dada en el contexto del discurso sin dar demasiada información. En español, como en inglés, el patrón que se sigue normalmente es poner la información ya dicha al principio de la oración, y la nueva información al final. La información ya conocida se puede marcar de diferentes maneras: usando pronombres demostrativos, pronombres de complemento directo o indirecto, elipsis sintácticas o frases como “me entiendes”. El uso de los elementos mencionados se explica más adelante en la sección dedicada a la discusión sobre los elementos de cohesión.

Desde un punto de vista psicológico, los hablantes competentes también intentan adivinar sobre el conocimiento de sus oyentes. Los hablantes son capaces de asumir la perspectiva de sus oyentes, lo cual conduce a la empatía y el entendimiento entre las partes involucradas en la discusión. Usando frases como “me entiendes” o “me explico”, los hablantes también son capaces de comprobar la comprensión de su oyente.

Toda esta discusión respecto a la relación hablante-oyente nos lleva a identificar la cantidad de habilidades que los niños que padecen insuficiencia auditiva necesitan desarrollar. El aprendizaje y el uso correcto de la sintaxis y del vocabulario no es suficiente; los niños deben ser capaces de asumir la perspectiva del oyente y adivinar lo que el oyente ya sabe. Además, deben reconocer la diferencia de niveles entre ambos, hablante y oyente, y deben ser hábiles usando una variedad de intenciones comunicativas.

## **Estructuras del Discurso**

Discurso es el término usado para hablar de grupos de oraciones, más que de oraciones individuales. Dependiendo de su propósito, el discurso toma una estructura global o macro estructura. Esta estructura provee un formato predecible que ayuda tanto al oyente a identificar o anticipar partes de la información, como al hablante a planear un contenido coherente. Los esquemas de eventos o guiones se usan para relatar experiencias personales a través de monólogos, mientras que los esquemas de historia o la gramática de la historia se usa para narrar. Las estructuras del discurso extendido también están disponibles para una variedad de textos de exposición.

### **Estructura Conversacional**

Como se mencionó antes, la estructura de las conversaciones están definidas por la expectativa de que el hablante sea conciso, educado y relevante. Esto nos lleva a definir maneras de empezar una conversación, de interrumpir una conversación, y de mantener y cerrar una conversación. Las



maneras de efectuar dichas tareas conversacionales varían dependiendo del estado relativo del hablante y del oyente. Antes de iniciar la conversación, el hablante debe asegurarse que cuenta con la atención del oyente. Los vocativos, por ejemplo, llamando a la persona por su nombre, saludando o haciendo preguntas, se usan para asegurar la atención del oyente.

Empezada la conversación el iniciador de la misma no debe monopolizarla. En cada conversación es necesario tomar turnos en vez de hacer un monólogo. Sin embargo, tomar turnos conversacionales no es tan fácil como parece, ya que la sincronización con las pausas que haga el hablante o con los momentos en que éste tome aire para seguir hablando pueden resultar fugaces, lo cual dificulta el cambio de turno. Cuando en una conversación hay múltiples hablantes la carrera para tomar turno puede ser aún más difícil.

Una vez que se obtiene un nuevo turno, es importante que el hablante diga algo relevante al tema. No es apropiado traer a la conversación comentarios no relacionados con ella. Al contrario, el hablante debe hacer una marcación relevante sobre los comentarios previos o debe negociar un cambio de tema conversacional. Entre los 2 y 3 años de edad, los niños alcanzan este nivel al compartir los temas de los comentarios anteriores usando los mismos verbos de relación (Bloom and Lahey, 1978), sin producir necesariamente el verbo. Por ejemplo, si un adulto dice *“Me voy a sentar”* el niño probablemente dirá *“Papá piso”* usando el verbo *“sentar”* de manera implícita. Otro aspecto importante de la toma de turnos, que se debe considerar, es la responsabilidad que el compañero de conversación tiene de dar retroalimentación al hablante mediante un movimiento de cabeza, diciendo *“aja”*, haciendo preguntas frecuentes como *“¿Qué hiciste qué?”*, repitiendo o completando expresiones.

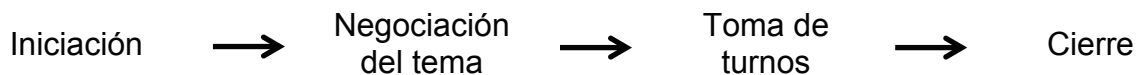
Otra parte de la estructura conversacional que los niños deben aprender es la negociación del tema. El uso de la cortesía y la pertinencia por parte de los niños, exige que éstos aprendan maneras de cambiar el tema de la conversación. Normalmente se utilizan frases como las siguientes:

- *“Adivina que...”*
- *“Se me olvido decirte que....”*
- *“Te enteraste de que...”*
- *“Eso me recuerda que...”*

El cierre apropiado de la conversación también es importante. Por ejemplo, es bien sabido que es descortés dejar con la palabra en la boca al hablante alejándose de él. Entre más grande es nuestro deseo de evitar ser percibidos como descorteses o maleducados, más tiempo nos tardamos en cerrar la conversación. Aprendemos a insinuar que nos preparamos a cerrar la conversación usando palabras como *“Bueno...”*, *“Bueno, es tiempo de irme...”* o *“Me tengo que ir...”*, o también podemos dar un cumplido diciendo algo como *“Disfruté mucho la conversación contigo...”*.

Además de la toma de turnos, la negociación y el mantenimiento del tema, el conversador experto es sofisticado reparando los fallos conversacionales. Él o ella usan una amplia variedad de estrategias para reparar los errores, receptivos o expresivos, cometidos durante la conversación. Entre las estrategias que el hablante puede usar para reparar dichos errores están la capacidad de repetir, reformular, cambiar el volumen, u ofrecer definiciones o ejemplos, entre otras. Por otra parte, el oyente debe ser capaz de pedir explicaciones de manera concisa y educada, señalando la razón de la confusión, por ejemplo, un mensaje perdido o un palabra desconocida. Expresiones como ¿Qué dijiste?, implica que el mensaje no fue recibido, mientras que frases como “¿Qué dijo que debemos/tenemos qué hacer?”, puede implicar que lo único que el oyente no escuchó fue el infinitivo. Siempre es mejor pedir clarificaciones específicas relacionadas directamente con la confusión del oyente que explicaciones generales. Tye Murray (1994) ofrece información sobre este tema.

En resumen, la estructura de la conversación, con sus ciclos repetidos de toma de turnos y negociación, se asemeja al siguiente patrón:



El desarrollo de las conversaciones en el niño se registra en los CASLLS OS y OC, todo en las columnas relacionadas con la Conversación y el Discurso respectivamente:

Meses		CASLLS Oraciones Simples (OS)
24 - 30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica/clarifica/aclara mediante repeticiones.</li> <li>• Pide aclaraciones/clarificaciones.</li> <li>• Toma 2 turnos en la conversación.</li> <li>• Introduce y cambia un tema verbalmente</li> </ul>	
30 - 36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde cuando se le pide que aclare algo, intenta describir o explicar.</li> </ul>	
36 - 42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de 4 a 5 turnos conversacionales.</li> <li>• Usa términos de relleno como ajá, si, ah, etc. para demostrar comprensión.</li> <li>• Empieza a cambiar su manera de hablar o tratar a los niños más pequeños.</li> <li>• Usa constantemente descripciones para hacer aclaraciones.</li> </ul>	
42 - 48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene conversaciones largas y detalladas.</li> </ul>	
Años		CASLLS Oraciones Complejas (OC)
4 - 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Termina conversaciones apropiadamente.</li> <li>• Cambia temas apropiadamente.</li> <li>• Inicia conversaciones fácilmente.</li> <li>• Educadamente interrumpe la conversación de los adultos.</li> </ul>	
5 - 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se mantiene conversando sobre el mismo tema hasta 10 turnos.</li> <li>• Él mismo monitorea su discurso o lenguaje hablado buscando errores.</li> </ul>	
6 - 8 +	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace comentarios para evaluar o corregir.</li> <li>• Confirma la comprensión del oyente.</li> </ul>	

Tabla 8.5 Desarrollo de Conversaciones en los CASLLS

## Rutinas

Los niños experimentan las bases de toda conversación en el nivel Pre-Verbal. En este nivel ellos aprenden a tomar turnos, a compartir una referencia común a través de una mirada, a llamar para atraer la atención, iniciar un juego vocal y, finalmente a desarrollar algunas conversaciones primitivas por medio del uso de rutinas. Todos estos elementos aparecen en el CASLLS PV en la columna dedicada a la Interacción Social.

Las rutinas son una forma de conservación asistida que los cuidadores de los niños, en algunas culturas, establecen con sus bebés (Bruner, 1978). Estas rutinas incluyen actividades, juegos o canciones especiales para niños como “Tortillitas de manteca...”, “Pin-Pon”, “El Chorrito”, “A la ru ru”, “Los Pollitos”, etc. Cuando los padres empiezan a realizar estos juegos con sus bebés, los niños generalmente no los entienden. Los padres ayudan al niño a “moverse” a través de actividades enteras, tomando ellos ambos lados de la conversación. Gradualmente, los padres reducen la ayuda; Bruner llama a esta acción “scaffolding” o “andamiaje”. Por ejemplo, cuando los padres hablan con sus hijos pueden hacer una pausa antes de decir la última palabra de la frase para ver si el niño es capaz de completar la oración. Alrededor de su primer año de edad, los niños que han experimentado con esta clase de rutinas se convierten en verdaderos compañeros de conversación.

## Esquemas/guiones

Un esquema es una representación mental de un evento o una actividad familiar que sirve como medio para organizar, almacenar y recuperar conocimiento. Típicamente, individuos de una misma cultura comparten las mismas clases de experiencias, ellos pueden hablar de esas experiencias o compartir conocimientos de una manera predecible. Por ejemplo, sabemos que ir a cenar a un restaurante envuelve acciones como determinar si tenemos que esperar a que nos sienten, ordenar o ir al bufet, interactuar con el personal del restaurante mientras esperamos, comer y hablar, dejar propina y pagar el recibo. Cada uno de estos elementos puede ser considerado como un espacio en blanco dentro del esquema de un restaurante. Cuando compartimos experiencias verbalmente no es necesario llenar cada espacio en blanco en nuestra historia; al contrario, podemos confiar en que el oyente entiende y conoce las cosas que pasan normalmente en un esquema de este tipo, a menos que haya pasado algo diferente, entonces si debemos mencionarlo. Compartir esquemas nos permite ser concisos, corteses y relevantes. Al mismo tiempo, estos esquemas nos permiten hacer inferencias razonables cuando otra información no esta clara.

Los niños pequeños nos dan evidencia de su entendimiento sobre los esquemas cuando hacen juegos imaginarios. A la edad de cinco años (CASLLS OC, sección de Cognición y Juego) los niños son capaces de planear y producir

oraciones complejas alrededor de un esquema específico. A esta edad ellos saben como pretender ser un astronauta que va a la luna, un bombero que va a apagar un incendio o un doctor con su paciente. El hecho de poseer un conocimiento esquemático, es decir, una manera de organizar el conocimiento del mundo, hace más fácil para los niños enfocarse en los aspectos interpersonales y lingüísticos del juego. Lo mismo sucede con los adultos, quienes al tener un conocimiento esquemático del mundo les permite tener una comunicación más rápida y eficiente. Por lo tanto, se vuelve importante para los profesionales ayudar a los niños a organizar su nuevo vocabulario y sus experiencias alrededor de su esquema mental relacionado con cada actividad nueva y con la experiencia lingüística que la acompaña.

Cuando los niños llegan a la edad escolar, los esquemas se convierten en medios para aprender nueva información. Si el niño no posee un esquema necesario, o posee un esquema pobre o incompleto, sufrirá una falta de medios para organizar el nuevo aprendizaje. Por lo tanto, cuando sucede lo anterior, es imperativo que la maestro/a, por medio de experiencias reales como días de campo o juegos de rol, ayude a los niños a establecer nuevos esquemas. En otras palabras, es importante que el maestro/a desarrolle un guión para eventos específicos. El conocimiento sobre los esquemas en los niños se registra en los CASLLS OS y OC en la columna denominada Cognición y Juego:

<b>Meses</b>	<b>CASLLS Oraciones Simples (OS)</b>
<b>24 - 30</b>	• Representa experiencias diarias demostrando algunas secuencias correctamente; por ejemplo, cocinar, barrer, trapear, comer, etc.
<b>30 - 36</b>	• Representa eventos menos familiares como ir al doctor • Juega a ser cuidador
<b>36 - 42</b>	• Usa juegos elaborados que siguen una secuencia. Por ejemplo: mezclar, batir, servir, comer, lavar los trastes
<b>Años</b>	<b>CASLLS Oraciones Complejas (OC)</b>
<b>4 - 5</b>	• Usa muñecos o figuras para actuar situaciones
<b>5 - 6</b>	• Planea secuencias cooperativas de eventos usando accesorios relacionados con un tema específico (maestro, policía, etc.)

Tabla 8.6 Desarrollo de Esquemas en los CASLLS

## Estadios Narrativos

La capacidad narrativa de los niños es otro elemento clave en el desarrollo lingüístico infantil. Éste debe medirse durante el proceso de adquisición del habla, desde que el niño empieza a comunicarse verbalmente hasta que es capaz de narrar historias claramente nombrando a los personajes de las mismas sin problema. Arthur Applebee estudió, para el idioma inglés, los estadios narrativos por los que pasan los niños, y los presentó en su libro “The Child’s Concept of Story” (1989). Dichos estadios narrativos han sido adaptados al español para este manual (Tabla 8.7).

ESTADIOS NARRATIVOS	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
<b>Estadio 1: Agrupamiento Enumerativo (Heaps) 2 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un agrupamiento enumerativo de eventos no relacionados entre sí, basado en la percepción del niño.</li> <li>• Hay un personaje.</li> <li>• No hay un tema central ni elementos de cohesión que unan la narración.</li> <li>• No hay causas ni consecuencias de los eventos planteados.</li> <li>• Se usa el tiempo presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niña come galleta, papá juega pelota.</li> </ul>
<b>Estadio 2: Secuencias de Acciones (Sequences) 2-3 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las secuencias consisten en una serie de eventos sobre un tema, un personaje o una situación específica y familiar.</li> <li>• La asociación entre los eventos y su centro se limitan a una asociación de similitud más que a la causalidad o la complementariedad.</li> <li>• La historia crece pero no se desarrollan nuevos temas porque la estructura narrativa es débil para ampliar, explorar o clarificar la situación.</li> <li>• No hay trama.</li> <li>• Los eventos pueden estar listados en cualquier orden sin cambiar el significado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niño juega. Llora. Va a casa, se duerme, etc.</li> </ul>
<b>Estadio 3: Narraciones Primitivas (Primitive Narratives) 3-4 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las narraciones están bien organizadas y son concretas.</li> <li>• La historia contada se entiende.</li> <li>• Las narraciones contienen tres elementos del núcleo central: Un evento inicial, una acción y algún resultado o consecuencia alrededor de un tema central.</li> <li>• No hay una resolución verdadera o fin del cuento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La niña chiquita dibujó a su mamá. Entonces su mamá se enojó y la niña lloró. Y ella perdió las galletas de su mamá. Su mamá se enojó otra vez....</li> </ul>
<b>Estadio 4: Cadenas Narrativas desenfocadas (Unfocused chains) 4-4 1/2 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las cadenas narrativas desenfocadas mantienen una relación clara y concreta entre eventos pero los atributos que los unen cambian constantemente.</li> <li>• Los personajes entran y salen de la historia.</li> <li>• Las acciones cambian y los escenarios no son claros.</li> <li>• Tiene elementos narrativos pero carece de un enfoque o centro por lo cual como historia pierde su dirección.</li> <li>• Las cadenas narrativas desenfocadas no se producen con frecuencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un gato salvaje. Y un caballo vino. Entonces se fueron a volar. Entonces el gato se murió....</li> </ul>
<b>Estadio 5: Cadenas Narrativas enfocadas (Focused chains) 5 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las cadenas narrativas enfocadas el proceso de encadenamiento de eventos centrados en atributos concretos se unen en la narración.</li> <li>• Presentan un personaje central alrededor del cual hay una serie de eventos unidos.</li> <li>• La organización de la narración es pseudo-conceptual pero el centro de la historia es concreto.</li> <li>• Incluyen cuatro de los elementos del núcleo central: Un evento inicial, un plan o motivación del personaje, un intento o acción y algún resultado o consecuencia alrededor de un tema central.</li> <li>• Usualmente tienen causa-efecto o relaciones temporales, pero la trama es débil y no progresa con las motivaciones de los personajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• David Crockett estaba caminando en el bosque, después nadó en el agua para llegar al otro lado. Entonces, había un bote que lo recogió. Entonces llegó al otro lado.</li> </ul>
<b>Estadio 6: Narraciones Verdaderas (True Narratives) 5+ años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las narraciones verdaderas tienen un tema central, un personaje y una trama.</li> <li>• Estas incluyen motivaciones detrás de las acciones de los personajes e incluyen secuencias de los eventos lógicas y/o temporalmente ordenadas.</li> <li>• Los cuentos en este estadio incluyen cinco elementos del núcleo central: Un evento inicial, un plan o motivación del personaje, un intento o acción, una consecuencia y una resolución del problema.</li> <li>• El centro de la historia puede ser concreto, perceptual, abstracto o conceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Había un niño llamado Juanito Pérez; él creció y fue a la escuela y después de todo se sentó a pensar.</li> </ul>

Estadios adaptados de las ideas de Arthur Applebee sobre los conceptos narrativos que desarrollan los niños presentados en su libro: Applebee, Arthur N. *The Child's Concept of Story*. Ed. Midway Reprint, 1989: USA

Tabla 8.7 Estadios Narrativos

Los estudios en español sobre la narrativa infantil son pocos; algunos investigadores como Miguel Serra y otros explican como los niños son capaces de producir, organizar y expresar un discurso o una narración sin la ayuda de los adultos a partir de los 5 años. Los 6 años, coinciden muchos estudiosos, representan el momento en el que los niños alcanzan el desarrollo de aspectos importantes del lenguaje. Al mismo tiempo, es a esa edad cuando los niños inician el desarrollo de elementos lingüísticos más complejos, entre ellos el desarrollo de su capacidad narrativa, junto a otros aspectos morfológicos y gramaticales complicados de manejar por niños menores, como pueden ser las oraciones pasivas y el uso de adjetivos calificativos. Siendo hasta alrededor de los 10 o 12 años cuando los niños empiezan a dominar tanto el desarrollo narrativo como otros aspectos complejos del lenguaje. La mayor parte de este desarrollo narrativo depende de la exposición que los niños tengan a la lectura. Lo anterior se debe a que los niños que están expuestos diariamente a la lectura de cuentos desarrollan el concepto de historia narrativa más rápidamente que aquellos que no lo están.

En los CASLLS se empieza a medir el desarrollo de la capacidad narrativa de los niños a partir de los 2 años en el CASLLS OS, en la sección sobre Conversación; la medición continúa en el CASLLS OC en la sección del Discurso. Para realizar una adecuada medición de la capacidad narrativa de los estudiantes usando los CASLLS se usa la clasificación de los estadios narrativos desarrollada por Applebee adaptada al español. La tabla 8.7 presenta dicha clasificación, que a continuación explicamos brevemente.

**Estadio 1 Agrupamiento Enumerativo (Heaps) (2 años)** En este estadio se habla de un grupo numerado de eventos que no están relacionados entre ellos y siempre se basan en el punto de vista del niño. En estas narraciones hay un personaje, sin tema central ni elementos cohesivos que unan los elementos narrativos. El niño tampoco establece causas ni consecuencias de las acciones. Siempre usa el tiempo presente. Este estadio se da entre el final de la etapa de dos palabras del proceso lingüístico descrito por Jakobson y el principio de la etapa telegráfica. Por ejemplo: *Niño galleta, papá juega pelota.*

**Estadio 2 Secuencias de Acciones (Sequences) (2-3 años)** En este estadio el niño presenta una serie de eventos ordenados en secuencia. En estas narraciones hay un personaje y un tema conocido el cual se relaciona por medio de la similitud de los eventos, no por la causalidad. Además, la historia crece pero sin agregar nuevos temas. No hay trama. Del mismo modo que el estadio anterior, este estadio abarca la etapa telegráfica de Jakobson. Por ejemplo: *Niña pega. Llora. Va con mamá, juega, etc.*

**Estadio 3: Narraciones Primitivas (Primitive Narratives) (3-4 años)** En este estadio la organización de las narraciones predomina. En él

encontramos un evento inicial, una acción y un resultado o consecuencia de un tema central aunque no hay una resolución verdadera. Por ejemplo: *La niña chiquita dibujó a su mamá. Entonces su mamá de enojó y la niña lloró. Y ella perdió las galletas de su mamá. Su mamá se enojó otra vez....*

**Estadio 4: Cadenas Narrativas desenfocadas (Unfocused chains) (4-41/2 años)** Este tipo de narración es poco frecuente. En ella encontramos una relación directa entre los eventos contados, pero los atributos y acciones de la historia cambian. Hay personajes que entran y salen de la historia. No hay un enfoque específico, ni dirección. Por ejemplo: *Un gato salvaje. Y un caballo vino. Entonces se fueron a volar. Entonces el gato se murió....*

**Estadio 5: Cadenas Narrativas enfocadas (Focused chains) (5 años)** Las narraciones en este estadio presentan una secuencia de eventos bien enfocados. Hay un personaje central alrededor del cual gira la acción junto a eventos concretos. Aquí ya se encuentra una organización clara de la narración con 4 etapas: un evento inicial, un plan o motivación del personaje, un intento o acción y algún resultado o consecuencia alrededor de un tema central. Sin embargo, la trama sigue siendo débil y no progresa con las motivaciones de los personajes. Por ejemplo: *David Crockett estaba caminando en el bosque, después nadó en el agua para llegar al otro lado. Entonces, había un bote que lo recogió. Entonces llegó al otro lado.*

**Estadio 6: Narraciones Verdaderas (True Narratives) 5+ años** En este estadio los niños son capaces de realizar narraciones bien organizadas, sin ayuda de los adultos. Aquí hay un tema central, un personaje y una trama. Los personajes están motivados y los eventos siguen una secuencia normal. Los cuentos en este estadio incluyen cinco elementos del núcleo central: un evento inicial, un plan o motivación del personaje, un intento o acción, una consecuencia y una resolución del problema. Por ejemplo: *Había un niño llamado Juanito Pérez, creció y fue a la escuela, y después de todo se sentó a pensar.*

## Elementos de Cohesión

El conocimiento del hablante sobre lo que el oyente sabe se ve reflejado en las elecciones sintácticas que el primero hace cuando expresa algo. Elegimos formas sintácticas que marcan información vieja, o ya usada, y nueva y que unen ideas (cohesión), ambas se alcanzan a través del uso de artículos, pronombres, elipsis, cohesión léxica, adverbios y locuciones adverbiales. Para conocer más sobre la cohesión puede consultar a Halliday y Hassan (1976).

## Elipsis

La elipsis se refiere a la eliminación de palabras que pueden ser inferidas según el contexto en el que se desarrolle, o según el contenido previo de la conversación. La elipsis se marca en el discurso a través de puntos (...). Los niños aprenden a usar este elemento de cohesión mucho antes de que aprendan a usar sus reglas (Bloom & Lahey, 1978). Es decir, ellos producen expresiones parciales o incompletas debido a las restricciones de su memoria, y a las funciones cognitivas y sintácticas de su joven sistema mental. Un niño que produce oraciones de dos o tres palabras produce expresiones como “mamá pelota”. Las cuales no se consideran elipsis. Sin embargo, la elipsis aparece en diálogos como el siguiente:

- *¿A dónde vas?*
- *(Voy) A la tienda*

La elipsis se usa para evitar la redundancia o, en otras palabras, para ser concisos. Con frecuencia desconocemos los mecanismos sintácticos que se emplean para formar la elipsis:

- *Juan hizo los sándwiches para la fiesta.*
- *Estaba feliz de hacerlos (los sándwiches).*
  
- *Hay una junta en la iglesia está noche.*
- *Quiero que vayas (a una junta en la iglesia está noche).*

Como nota final sobre la elipsis podemos decir que ya que su uso es educado y conciso, los niños con problemas auditivos pueden necesitar que se les enseñe a responder a preguntas y a comentarios usando la elipsis en vez de usar oraciones completas. El hecho de demandar que estos niños usen oraciones completas como manera de enseñar apropiadamente la sintaxis puede causar en ellos un desarrollo inadecuado de sus habilidades pragmáticas.

## Artículos

Otra forma de mantener la cohesión entre las oraciones, o en la conversación entre hablante y oyente son los artículos. Así, cuando el artículo definido lo/los/la/las se usa como elemento de cohesión, éste sirve para introducir referentes. Normalmente los artículos indefinidos se usan para introducir un tema nuevo, mientras que para mantener el tema de conversación se usan los artículos definidos. Por ejemplo:

- *☐Una vaca está en mi jardín!* (Introducción de un tema nuevo)
- *☐Oh no! La vaca se comió mis flores.* (Mantenimiento del tema ya conocido)



Los artículos definidos *lo/los/la/las* también se pueden usar para indicar que un objeto pertenece a una clase de objetos. En este caso, una parte de la oración no necesita referente ya que el hablante asume cierto conocimiento del mundo por parte de sus oyentes. Por ejemplo:

- *La vaca es el único animal que conozco que hace “mu”.*
- *Los planetas rodean el sol.*

En el primer ejemplo, el hablante se refiere a la vaca como una clase, la palabra “la” indica que todas las vacas hacen “mu”. En el segundo ejemplo, los planetas son miembros de una clase de cosas que rodean el sol. El hablante espera que el oyente entienda fácilmente el grupo de objetos al que se refiere ya que solamente hay un grupo ya conocido de planetas rodeando a eso llamado sol.

Antes de los tres años de edad, el niño tiende a usar los artículos definidos e indefinidos sin distinción, también los usan para sustituir el acto de señalar con su dedo índice (usando uno/unos/una/unas cuando lo que señala no es importante, y lo/la/los/las cuando lo que señala es importante). Los pequeños parecen asumir que los adultos saben todo lo que ellos saben, por esto, los niños menores de cinco años suelen apuntar a sus referentes usando los artículos definidos ya que piensan que conocemos la referencia previa. Normalmente, ellos usan los artículos definidos sin importar las circunstancias. Por ejemplo:

- *¿Qué está pasando en la fotografía?*
- *La vaca está brincando sobre la luna (respuesta aceptable porque hace referencia a un referente visual).*
- *Mira mamá! El niño está brincando en la calle.*
- *¿Qué niño? (El referente establecido por medio del artículo definido no queda claro).*

Meses	CASLLS Oraciones Simples (OS)
24 - 36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empieza a usar <b>artículos definidos</b> en forma de <b>protodeterminantes o protoartículos</b> usando <b>e</b> en vez de <b>el</b> o <b>a</b> por <b>la</b>: <i>e bici</i> (=la bici), <i>a coche</i> (el coche), <i>a mesa</i> (la mesa) (24 meses).</li> <li>• Empieza a usar <b>uno</b> y sus derivados como <b>artículo indefinido</b>: <i>una</i> farola; <i>un</i> ratón.</li> <li>• Usa los <b>artículos definidos la y el</b> como <b>clasificador</b> con errores de concordancia: <i>el galleta</i>, <i>la zapato</i> (24-35 meses).</li> </ul>
Años	CASLLS Oraciones Complejas (OC)
4 - 5	Usa el <b>artículo definido (la, el, las, los)</b> para introducir referentes mediante un <b>SN</b> ; uso deíctico, discursivamente incorrecto: <i>El niño estaba en su casa jugando con el perrito y con la rana.</i>

Tabla 8.8 Desarrollo de Artículos en los CASLLS

A partir de los 4 años los niños empiezan a usar los artículos definidos como deícticos, para introducir referentes. Antes de los 5 años y hasta no más allá de los nueve, los niños aprenden a introducir nuevos temas de conversación usando el artículo indefinido. Los objetivos relacionados con los artículos que están incluidos en los CASLLS en la columna dedicada a los Sustantivos y sus Modificadores, aparecen en la tabla 8.8.

## Pronombres

El pronombre, debido a sus funciones y categorías, es uno de los elementos lingüísticos más difícil de adquirir y manejar correctamente. Desde temprana edad los niños pueden manejar algunos pronombres, a veces sin entender el verdadero significado que ellos implican, sino más bien como imitación del habla de los adultos. Más adelante, en edades escolares, los niños siguen cometiendo errores al producir pronombres, sobre todo a nivel discursivo. Los pronombres cumplen con una función deíctica y otra anafórica. La función deíctica se da cuando los pronombres se usan para introducir elementos a la frase, oración o discurso externos al contexto lingüístico o discursivo. Por ejemplo: *Una de ellas da un salto. Quizá sea la del niño, pero creo recordar que aquella era más alta.* La función anafórica, por su parte, sirve para nombrar elementos que aparecen en el contexto lingüístico o discursivo, esto es, otro elemento del discurso. Por ejemplo: *La niña compró una muñeca, ésta es grande y bonita.*

Algunos estudios realizados proponen la teoría de que el uso del sistema pronominal en el desarrollo del habla infantil va de la función deíctica del pronombre a la función anafórica, especialmente cuando hablamos de pronombres personales. Lo anterior se debe a que el niño empieza a usar los pronombres con valor deíctico sin grandes problemas, ya que resulta fácil referirse al objeto o persona que desea usando el pronombre apropiado, por ejemplo: *¿Viste a papá? Si, lo vi en casa.* Sin embargo, cuando se usan los pronombres dentro de un discurso más complejo y el pronombre adquiere la función anafórica, el niño debe ser capaz de saber manejar la concordancia de género, número y persona, junto a otros elementos gramaticales que aparecen antes o después del pronombre. Por ejemplo: *Mi mamá vio a papá y esta feliz porque ganó, pero yo no la vi, y no se qué ganó.*

Entre los 2 y 3 años de edad del niño, el uso de los primeros pronombres sustituye el gesto de apuntar. “Dámelo” se refiere a una persona y un objeto con los que no se ha establecido ninguna referencia previa. Alrededor de los 36 meses de edad los niños empiezan a usar los pronombres para referirse a cosas o personas que ya se han mencionado en la conversación.

- *Juan es mi amigo*
- *A él le gusta jugar conmigo.*

Una serie de restricciones pragmáticas aplican respecto al uso de pronombres. Para que el oyente entienda la referencia a la que se refiere el pronombre, el niño (hablante) debe usar el sustantivo en una oración o frase mencionada antes, o dar al oyente pistas apropiadas en oraciones o frases subsecuentes. Además, el niño debe aprender cuándo usar los pronombres para evitar redundancia al hablar y promover la cohesión, y cuándo no usar los pronombres para evitar confundir al oyente. Chomsky (1969) caracterizó algunas de estas restricciones pragmáticas como requerimientos de identidad / sin identidad o referencia no restringidas. Sin identidad se refiere a que el pronombre no puede hacer referencia al sustantivo en la misma oración (por ejemplo, la referencia está restringida a alguna entidad fuera de la oración). Esto ocurre cuando el pronombre aparece en la cláusula principal de la oración precediendo a la frase nominal, como en:

- *Él estaba feliz porque David ganó*

En este caso es fácil reconocer que *él* no se refiere a David, ya que *él* se refiere a otro sustantivo previamente mencionado. Identidad, por su parte, se refiere a casos donde el sustantivo que aparece en la cláusula principal precede al pronombre en la frase nominal, por ejemplo:

- *“Juan pensó que él tenía la razón”.*

En este caso podemos entender que *Juan* y *él* son la misma persona, al menos en interpretaciones comunes.

En algunas ocasiones, aún los usuarios de la lengua más experimentados, hacen referencias que resultan ambiguas cuando están fuera de contexto, por ejemplo:

- *“Juan pensó que él tenía razón. María pensó que él tenía razón. Miguel tenía una buena respuesta”.*

Aquí, no es necesario interpretar la identidad. Cuando la identidad ni se requiere, ni se prohíbe (sin identidad), hablamos de un caso de referencia sin restricciones. Las referencias sin restricciones pueden surgir cuando el pronombre aparece en una cláusula subordinada, ya sea antes o después de la frase nominal. En este caso, el oyente debe usar el contexto para determinar cuál interpretación es correcta, por ejemplo:

- *Después de que ella (la mamá de Carolina) ganó el primer lugar, Carolina se fue.*
- *Después de que ella (Carolina) ganó el primer lugar, Carolina se fue.*
- *María sabía que ella (María) ganaría. (Restricciones de identidad).*
- *María sabía que ella (Ana) ganaría (sin restricciones)*

Considerando lo complicado que son las reglas necesarias para usar el pronombre, no es sorprendente entender como es hasta los 7 u 8 años que los niños entienden más oraciones conteniendo pronombres. Incluso, a veces, los adultos llegan a confundirse cuando hay ambigüedad en las frases u oraciones. Según los estudios realizados por Grace Shum y Ángeles Conde (2001), hay un uso generalizado de las categorías pronominales. El uso más frecuente corresponde a los pronombres personales (56,9%), en segundo lugar están los relativos (24,3%), seguido por los indefinidos, demostrativos, interrogativos, y en una mínima cantidad, los posesivos. El uso de los pronombres se analiza en el CASLLS OS primero y luego en el CASLLS OC, en ambos en la columna de Preposiciones, Pronombres, Adverbios y Conectores.

Meses	CASLLS Oraciones Simples (OS)
24 - 36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa los pronombres personales del sujeto: <b>yo, tú</b></li> <li>• Usa los pronombres personales del objeto: <b>me, te</b></li> <li>• Usa los pronombres posesivos: <b>mi/mío, tuyo</b></li> <li>• Usa los pronombres demostrativos: <b>ese/a o este/a como sustantivo: esta/esa es mi pelota</b></li> </ul>
36 - 48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa los pronombres personales del sujeto <b>él, ella</b></li> <li>• Usa los pronombres reflexivos: <b>me, te, se</b></li> <li>• Usa los pronombres posesivos: <b>suyo, suya</b></li> </ul>
Años	CASLLS Oraciones Complejas (OC)
4 - 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa pronombres personales del sujeto: <b>nosotros, ella, ellos</b></li> <li>• Usa el pronombre relativo <b>que</b> tanto en oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas: <i>Vi un perro que baila; ¿Qué quieres?; ¡Qué bonita es!</i></li> <li>• Usa los pronombres relativos <b>cuál y quién</b> en oraciones interrogativas directas como: <i>¿Quién llama? ¿Cuál te gusta más?</i></li> <li>• Utiliza los <b>pronombres lo, la, los, las, etc.</b> para referirse al sustantivo que forma el sujeto de la conversación: <i>Los venden en la tienda</i></li> </ul>
5 - 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa los <b>pronombres demostrativos con valor deíctico</b>: <i>La del niño es grande, pero ésta es más grande.</i></li> </ul>
6 - 8 +	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa los pronombres personales <b>tú, él, ella, nosotros/as, ustedes</b></li> <li>• Empiezan a aparecer los relativos <b>el cual, la cual, los cuales, las cuales, el que, la que, los que, las que</b>: <i>Estaban allí dos a las que no yo no conocía; Un amigo con el que salía mucho</i></li> <li>• Usa los pronombres relativos <b>cuál y quién</b>, con poca frecuencia, en interrogativas indirectas como: <i>Yo no sé cuál es esa; Yo no sé quién es ese Viejo.</i></li> <li>• Usa <b>pronombres en la posición del sujeto</b> para referirse al protagonista de la historia produciéndose confusiones por la presencia de otros personajes: <i>Le dijo que se esperara que le tenía que dar una propina, y después su madre le castigo, le dijo que no lo hiciera más</i></li> <li>• Usa los <b>pronombres indefinidos</b></li> <li>• Usa <b>pronombres interrogativos</b></li> <li>• Usa <b>pronombres posesivos</b></li> </ul>

Tabla 8.9 Desarrollo de Pronombres en los CASLLS

## Cohesión Léxica

La cohesión léxica es una manera de unir ideas que usan palabras de similitud semántica como enlace entre previa y nueva información. La cohesión léxica ocurre cuando se repite la misma palabra en una oración, por ejemplo:

- *Me gustan las naranjas. Las naranjas son buenas.*
- *Me gustan las grandes ideas. Estas ideas pueden ayudarnos a crecer.*

La cohesión léxica puede también alcanzarse sustituyendo con sinónimos las categorías etiquetadas, por ejemplo:

- *Me gustan las naranjas. Las frutas son buenas.*
- *Me gustan las naranjas. Mis favoritas son las de Valencia.*

Otras veces, la cohesión se alcanza indirectamente por medio del uso de palabras que pertenecen al mismo campo de conocimiento, por ejemplo:

- *Los cerdos adoran la suciedad.*
- *Si, los chiqueros son lugares sucios.*

De esta manera vemos como el intercambio conversacional previo es apropiado. El otro hablante es relevante de manera sutil.

## Los Adverbios y las Locuciones Adverbiales

Los adverbios y las conjunciones adverbiales son los elementos más sofisticados para promover la cohesión textual. Para alcanzar este propósito hay un grupo específico de conjunciones que los niños aprenden en la escuela secundaria o en la preparatoria. Estas conjunciones son las siguientes:

- Sin embargo
- Además
- También
- Asimismo
- Finalmente
- Por otra parte
- Es más
- Por consiguiente
- Antes
- Primero
- Ante todo
- Segundo, en segundo lugar
- Posteriormente
- Después
- Así
- De este modo

La aparición de los adverbios en el desarrollo del habla infantil empieza a medirse en el CASLLS OS en la columna referente a las Preposiciones, Pronombres, Adverbios y Conectores entre los 2 y 4 años, para después seguir su estudio en el CASLLS OC, en la columna dedicada a las Estructuras Complejas. Aunque los niños aprenden el uso de adverbios de lugar, de tiempo y de modo tempranamente, es hasta después de los 6 años cuando empiezan a usar los adverbios y las locuciones adverbiales. Lo anterior se muestra en la siguiente tabla:

Meses		CASLLS Oraciones Simples (OS)
24 - 36	Preposiciones, Pronombres, Adverbios y Conectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa adverbios de lugar: <b>aquí, allí, ahí, arriba</b></li> <li>• Usa adverbios de lugar: <b>encima, delante, adelante</b></li> <li>• Usa adverbios de tiempo: <b>ahora, antes, después, mañana, tarde, luego, ayer, ya, hoy, mientras...</b></li> <li>• Usa adverbios de manera: <b>así, bien, mal, despacio, de prisa: <i>estoy bien.</i></b></li> </ul>
36 - 48	Preguntas y Complejidad emergente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa 2 <b>adverbios de modo: bien, de prisa, rápidamente, cuidadosamente</b>, etc.</li> <li>• Usa <b>también</b> para referirse a inclusión</li> <li>• Usa <b>intensificadores: muy, demasiado, bastante: <i>la leche está muy caliente</i></b></li> </ul>
36 - 48		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa los adverbios de lugar <b>atrás, detrás de, enfrente de, entre, en medio de.</b></li> <li>• Usa el adverbio de tiempo: <b>durante.</b></li> <li>• Usa <b>todavía, entonces, anoche y luego.</b></li> <li>• Usa los adverbios de lugar <b>después, antes, además, más allá.</b></li> </ul>
Años		CASLLS Oraciones Complejas (OC)
4 - 5		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan <b>oraciones subordinadas adverbiales</b> con <b>cuando</b>: <i>Yo vi a un nene cuando fui a la iglesia; Cuando se acabe ese coge más.</i></li> </ul>
5 - 6		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empieza a usar el adverbio relativo <b>donde</b> como enunciativo: <i>Jugando ahí donde están ellas.</i></li> </ul>
6 - 8 +		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza oraciones subordinadas temporales con los <b>adverbios conjuntivos cuando, después que, antes que y tan pronto como</b>: <i>Le voy a sacar punta al lápiz antes que entren; Tan pronto llegó como se fue; Después que se caiga, no vuelve a hacer eso</i></li> </ul>

Tabla 8.10 Desarrollo de los Adverbios y las Locuciones Adverbiales en los CASLLS

## Implicaciones de la Teoría Pragmática en la Evaluación

La contribución más importante de la pragmática a la evaluación del desarrollo del lenguaje es la idea de que es necesario asegurarse de tomar muestras del lenguaje utilizado por el niño en situaciones que vayan más allá de la conversación. Es necesario crear situaciones que le permitan al niño comunicarse para alcanzar diferentes propósitos. Con los niños pequeños, puede ser suficiente dar direcciones o tener una simple conversación con ellos. En cambio, con los niños mayores, es necesario analizar sus conversaciones más detalladamente, incluyendo sus habilidades para tomar diferentes perspectivas,

temas de negociación, clarificar, revisar, determinar pertinencia, resolver problemas, escuchar críticamente, priorizar, preguntar y contestar preguntas, etc.

Además, es necesario analizar la capacidad narrativa y de discurso expositivo de los niños a través de factores como: la gramática de la historia, los elementos de cohesión textual, las estrategias de organización que distinguen la descripción, la capacidad de dar direcciones, los factores de causa y efecto, explicación y estilos de la historia. Para algunos estudiantes puede ser difícil separar la pragmática de los altos niveles de desarrollo semántico, ya que el desarrollo pragmático está altamente relacionado con la adquisición de vocabulario y con el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, es difícil dar direcciones para llegar a nuestra propia casa si cognitivamente no podemos ubicarnos mentalmente en el espacio necesario, o si se carece del vocabulario apropiado para dar direcciones, como derecha, izquierda, norte, sur, etc.

Algunas recomendaciones para evaluar la capacidad pragmática de los niños han sido desarrolladas por Yoshinaga-Itano (1997), éstas incluyen:

- Usar una evaluación por criterios que contenga una serie de escenarios con diferentes compañeros.
- Usar más de un método para obtener información para incluirla en la evaluación por criterios antes mencionada; por ejemplo observación, reportes, exploraciones, etc.
- Determinar como el vocabulario del niño y sus niveles gramaticales, así como sus habilidades sociales, su concepto de sí mismo, su conocimiento del mundo y la inteligibilidad de su habla afectan sus habilidades pragmáticas.
- Determinar como cambian las habilidades del niño al interactuar con diferentes personas: padres, maestros, hermanos y compañeros, niños o adultos, con o sin problemas auditivos.
- Determinar si las características pragmáticas del niño son efectivas para promover su desarrollo semántico. Por ejemplo: ¿Puede el niño preguntar todo tipo de preguntas (qué, cuándo, dónde, por qué, etc.) para obtener nueva información o para buscar aclaraciones?
- Determinar si las características pragmáticas del niño mejoran sus expresiones sintácticas. Es decir, el deseo del niño de hacerse entender, y su disposición a persistir con una conversación cuando no puede hacerse entender, fomenta la flexibilidad del niño al formular expresiones.





## Bibliografía





## Bibliografía

- Acero, José Juan; Frápoli, María; Romero, Esther. "El Significado y las actitudes proposicionales. Los problemas y las respuestas clásicas". *Ágora, papeles de Filosofía*. 16/2 (1997): 5-37.
- Acevedo, M.A. (1993). Development of Spanish consonants in preschool children. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 15, 9-15.
- Alarcos, Llorach, L. *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.
- Applebee, Arthur N. *The child's concept of story: Age two to seventeen*. USA: Midway, Reprint, 1989.
- Arconada, Cristina. "La adquisición del lenguaje en la etapa de 0 a 3 años". Trabajo de fin de grado en Educación Infantil. Universidad de Valladolid Escuela Universitaria de Educación Departamento de Lengua española.
- Bel, A. *Teoria Lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 1998.
- Bermúdez-Jaimes, M.B. y L.V Sastre-Gómez. "Falsa creencia y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años". *Universitas Psychologica*. 9 (3) (2010): 849-861.
- Bloom, L. y M. Lahey. *Language Development and Language Disorders*. New York, NY: Wiley, 1978.
- Bosch, Laura. "El desarrollo fonológico infantil: Una prueba para su evaluación". *Anuario de Psicología*. 28 (1983): 87-114. En línea disponible en <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64515/96222> (Consultado 2013).
- Bruner, J. "From communication to language: a psychological perspective". *The social context of language*. Ed. Markova. London: Wiley, 1978.
- Bueno, Juan José y María Clemente. "El lenguaje de los niños de 3 a 10 desde la perspectiva funcional". *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 9 (1999): 31-46.

- Cervera, Juan. "Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial". *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (2003). En línea disponible en [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/ffbcaf2e-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_1.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/ffbcaf2e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html) (Consulta: 2013).
- Chomsky, C. *The Acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Massachusetts, MA: MIT Press, 1969.
- Crystal, David y otros. *The grammatical analysis of language disability*. London: Arnold, 1976.
- Crystal, David y Paul Fletcher. "Profile analysis of language disability". En C.J. Fillmore, D. Kempler y W.S-Y. Wang, eds., *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 1979. 167-188.
- Estabrooks, Warren. *101 FAQs about auditory verbal practice*. Washington, D.C.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, 2012.
- Fernández A. "El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal". En S. López-Ornat, A. Fernández, P. Gallo y S. Mariscal, eds. *La Adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Fuenzalida E., Mauricio. "Precisiones para un desarrollo teórico descriptivo de las solidaridades léxicas". *Boletín de Filología*. 38, 1 (2000-2001): 67-109. En línea disponible en <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/19482/20643> (Consultado: 2013).
- Gili, Gaya Samuel. *Curso superior de sintaxis*. Barcelona: Vox, 1961.
- Gili, Gaya Samuel. *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Vox, 1974.
- Ginsburg, Herbert y Silvia Opper. *Piaget's theory of intellectual development. An introduction*. New Jersey: Prentice Hall, 1969.
- Gómez Fernández, Diego. "La teoría universalista de Jakobson y el orden de adquisición de los fonemas en la lengua española". *CAUCE: Revista de filología y su didáctica*. 16 (1993): 7-30. En línea disponible en Centro Virtual Cervantes

[http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16\\_02.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_02.pdf)

(Consultado: 2013).

González Sánchez, Lorena; Celestino Rodríguez y José Jesús Gázquez.

“Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura”. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*. 24 (2011) : 135-146. En línea disponible en *redined*

[http://www.unioviado.es/fpe/portal/images/stories/documentos/magister/num24/magiste ...](http://www.unioviado.es/fpe/portal/images/stories/documentos/magister/num24/magiste...) (Consultado: 2013).

González, Gustavo. “Spanish language acquisition research among Mexican-American children: The sad state of the art. *Early Childhood Research Quarterly*. 6 (1991): 411-425.

Grice, H. “Logic and conservation”. En Cole, M. y Morgan, J., eds. *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press, 1975.

Halliday, M., & Hassan, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

Hernández, Piña Fuensanta. *Teorías psicoanalíticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI, 1984.

Hernández, Piña Fuensanta. “La adquisición de los términos cuantitativos en español. Estudio de un caso. *Infancia y aprendizaje*”. *Journal for the study of education and development*, 43 (1988): 55-72.

Hernanz, M.L. y J.M. Brucart. *La Sintaxis I: principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Crítica, 1987.

Hum, Grace y Ángeles Conde. “Pautas de desarrollo de los pronombres en escolares”. *XXI Revista de Educación*. 3 (2001): 231-240.

Jackson-Maldonado, Donna; Donna, Thal J.; Larry Fenson; Virginia A. Marchman; Tyler Newton y Barbara Conboy. *MacArthur inventarios del desarrollo de habilidades comunicativas*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 2003.

Jimenez, B.C. (1987). Acquisition of Spanish consonants in children aged 3-5 years, 7 months. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 18(4), 357-363.

Kretschmer, R.; Kretschmer, L. *Language Development and Intervention with the Hearing Impaired*. Baltimore: University Press, 1978.

Ling, D. *Speech and the hearing impaired child*. Washington, DC.: A.G. Bell Association, 1976.

Ling D. *Aural habilitation*. Washington, DC: A.G. Bell Association, 1978.

Ling D. *Foundation of spoken language for hearing impaired children*. Washington, DC.: A.G. Bell Association, 1989.

López Ornat, S.; A. Fernández; P. Gallo y S. Mariscal. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI, 1994.

Marcos Marín, Francisco y Paloma España Ramírez. *Guía de la Gramática Española*. Madrid: Espasa, 2001.

Mariscal, S. “El Proceso de gramaticalización de las categorías nominales en español”, Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, 1998.

Millán Garrido, Ma. Del Rosario. “Consideraciones sobre la adquisición del adjetivo y su semántica”. *CAUCE: Revista de filología y su didáctica*. 11 (1988): 269-285. En línea disponible en Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce11/cauce\\_11\\_010.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce11/cauce_11_010.pdf) (Consultado: 2013).

Molina, Mónica; Díaz Sanabria, María del Pilar; Figueroa Díaz, María Carolina. *Desarrollo del Lenguaje: nivel léxico-semántico*. Santander: Universidad de Santander, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Programa de Psicología, *Laboratorio de psicología, pensamiento y lenguaje*. En línea disponible en <http://es.scribd.com/doc/30826119/Desarrollo-Del-Lenguaje>.

Monfort, Marc y Adoración Juaréz Sánchez. *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE, 2010.

Navarro Pablo, Macarena. “[Adquisición del lenguaje](#): el principio de la comunicación”. *CAUCE: Revista de filología y su didáctica*. 26 (2003): 321-341. En línea disponible en Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26\\_13.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf) (Consultado: 2013).

Ochoa, Minerva. “Estrategias infantiles para relacionar eventos en una

- narración”. *Función*. 33-34 (2009):127- 173. En línea disponible en <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/funcion/volumenes/funcion33-34.htm> (Consultado: 2013).
- Perez-Pereira, M.; Singer, D. “Sobre adquisición de morfemas en español”. *Inferencia y Aprendizaje*. 27/28 (1984): 205-221.
- Perez-Pereira, M. “The Acquisition of gender: What Spanish children tell us”. *Journal of Child Language*. 18 (1991): 571-590.
- Piaget, Jean. *The origins of intelligence in children*. Traductor: Margaret Cook. New York, NY: Norton Library, 1963.
- Piaget, Jean. *The Child’s concept of number*. New York, NY: The Norton Library, 1965.
- Piaget, Jean. *The development of thought. Equilibration of cognitive structures*. New York, NY: The Vikings Press, 1977.
- Piaget, Jean; Bärbel Inhelder; Alina Szeminska. *The child’s concept of geometry*. Traductor: E. A. Lunzer. New York, NY.: W.W. Norton & Company, 1981.
- Pujals Pérez, Gemma. “Lo complejo y lo cotidiano de la enseñanza de la lengua en la educación infantil”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 14 (2002): 273-290. Universitat de Barcelona.
- Retherford, K. *Normal communication acquisition* (CD). Eau Claire, WI.: Thinking Publications, 1993.
- Rosado Villegas, Elisa. *La Adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical*. Málaga: Asele, 2000.
- Sadurní i Burgué, Marta; Carles Rostán Sánchez; Elísabet Serrat Seballona, *El Desarrollo de los Niños, Paso a paso*. Barcelona: UOC, 2012.
- Sebastián, Eugenia. “El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: Un paseo por la morfología verbal”. *Anales de Psicología*. 7 (2) (1991): 181-196. En línea disponible en [http://www.um.es/analesps/v07/v07\\_2/07-07\\_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v07/v07_2/07-07_2.pdf) (Consultado: 2013).
- Sentis, Franklin; Carolina Nusser; Ximena Acuña. “El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna”.

- ONOMÁZEIN*. 20, (2009/2): 147-191. En línea disponible en <http://www.onomazein.net/20/Sentis.pdf> (Consultado: 2013).
- Serra I. Reventos, Miguel. Métodos e índices para el estudio psicológico y patológico del lenguaje. *Anuario de Psicología*.15 (1976): 171-196. En línea disponible en <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/59803/96213> (Consultado: 2013).
- Serra, Miguel; Elísabet Serrat; Rosa Solé; Aurora Bel; Melina Aparici. *La adquisición del lenguaje*. España: Ariel Psicología, 2010.
- Serrat, E. El Procés de gramaticalització en la adquisició del llenguatge: la categoría formal de verb, Tesis Doctoral, Universidad de Girona, 1997.
- Serrat, E.; M. Capdevilla y M. Serra. "The Interaction of functional categories and syntax in the acquisition on Spanish and Catalan", Comunicación presentada en First Lisbon meeting on child language, Lisboa, Portugal, 1994.
- Shum, Grace y Ángeles Conde. "Pautas de desarrollo de los pronombres escolares". *XXI Revista de Educación Universidad de Huelva*. 3 (2001): 231-241. En línea disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209856> (Consultado: 2013).
- Solé, M.R. "Adquisición y utilización del artículo", en M. Siguan, ed. *Estudios sobre Psicología del Lenguaje Infantil*. Madrid: Pirámide, 1984.
- Stoel-Gammon, C.; D. K. Oller; D. Ertmer y S. Nathani. "Prelinguistic vocal development: Typical & atypical patterns". Sesión presentada en 1998 en la conceon ASHA, San Antonio, TX.
- Stone, P. *Blueprint for developing conversational competence*. Washington, D.C.: A. G. Bell Association, 1988.
- Trigo Cutiño, José Manuel. "[Análisis del sistema verbal infantil](#)". *CAUCE: Revista de filología y su didáctica*. 3 (1980): 107-127. En línea disponible en Centro Virtual Cervantes <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=8879> (Consultado 2013).



- Tye Murray, N. *Let's converse: A "how-to" guide to develop and expand conversational skills of children and teenagers who are hearing impaired.* Washington, D. C.: A. G. Bell Association, 1994.
- Wadsworth, Barry J. *Piaget's Theory of cognitive development.* New York, NY.: David McKay, Inc., 1974.
- Yoshinaga-Itano, C. "Language assessment of infants and toddlers with significant hearing loss". *Seminars in Hearing.* 15(2) (1994): 128-147.
- Yoshinaga-Itano, C. "The challenge of assessing language in children with hearing loss". *Language, speech, and hearing services in the schools.* 28(4) (1997): 362-373.
- Yoshinaga-Itano, C. "From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8 (1) (2003): 11-30.



Sunshine Cottage™  
SCHOOL FOR DEAF CHILDREN

603 E. Hildebrand Ave. • San Antonio, Texas • 78212-2693  
(210) 824-0579 • [www.sunshinecottage.org](http://www.sunshinecottage.org)  
[info@sunshinecottage.org](mailto:info@sunshinecottage.org)

*All rights reserved. © 2000*

*No part of this publication may be reproduced without written permission from the publisher.*