

El «Contexto» y la adquisición del lenguaje.

Un estudio sobre niños mayas

Susana López Ornat

Universidad Complutense de Madrid

1. MODELO EVOLUTIVO DE LA COMPRESION DEL LENGUAJE

En los estudios sobre comprensión del lenguaje se presentan mezclados dos géneros de problemas: un problema de niveles evolutivos y un problema de habilidades lingüísticas.

El concepto de «nivel», como modo cualitativo de adaptación (expresado, por ejemplo, en Razran, 1971, o en Caparrós García-Moreno, 1978) ha de ser discriminado de las tradicionales habilidades en la adquisición del lenguaje: imitación, comprensión y producción. (N. M. Hoeningmann-Storall, 1982; Donaldson & Balfour, 1968; T. G. Bever, 1970; L. Komisarjevsky - Tyler, 1981.) Actualmente estas tres habilidades constituyen un paradigma experimental muy frecuente para estudiar la adquisición de una estructura lingüística (véase además de los estudios citados. F. N. Harris y J. A. Flora, 1982). Esta es la situación actual, pero hubo un momento (1963) en que estas habilidades fueron formalmente propuestas como habilidades relativa-

mente independientes, pero de complejidad evolutiva creciendo (C. Fraser & U. Bellugi & R. Brown, 1963).

En líneas generales, un problema lingüístico cualquiera, como puede ser la formación de oraciones interrogativas con «¿qué?», puede producir en el niño respuestas de imitación, de comprensión o de producción (una de ellas, dos de ellas o las tres), según esa relativa independencia de las tres habilidades a que antes nos referíamos.

En un principio se supuso que, además, las tres habilidades se escalonaban evolutivamente, es decir, primero se imita algo, luego se comprende eso mismo. (Las interrogativas con «Qué» por ejemplo) y por último se accede a producirlo.

Sin embargo, los estudios citados y otros muchos presentan permanentemente resultados contradictorios. Es decir, también hay muchas pruebas experimentadas de que puede darse un orden de adquisición inverso (la producción antecediendo a la comprensión). Estos resultados contradictorios indican, a nuestro entender, que se están mezclando dife-

rentes niveles de complejidad cognitiva en el análisis. Cuando una verbalización se produce primero y se comprende después, ello es porque es así para ese caso o porque la observación experimental sobre la *producción* se ha realizado en condiciones de mínima dificultad y las pruebas de comprensión se han realizado en condiciones de máxima dificultad.

Las *condiciones* de presentación del problema lingüístico al niño difieren niveles distintos de dificultad cognitiva y esto rara vez se tiene en cuenta en los trabajos experimentales actuales.

Por ejemplo: en el trabajo anteriormente citado, F. N. Harris y J. A. Flora (1982) dicen textualmente (pág. 302): «En 1976, Brown mostró que los referentes concretos facilitaban la actuación de los niños en tareas de comprensión. Hemos usado por ello juguetes para representar las acciones y objetos descritos en las tareas de comprensión y producción.» Es decir, para medir la comprensión y la producción se utilizan referentes concretos de las palabras. Con ello, a nuestro entender, tanto la producción como la comprensión se están midiendo a nivel espontáneo. De ese modo, el resultado dará siempre desarrollos muy tempranos de las habilidades estudiadas.

De hecho, en su discusión de los resultados, Harris y Flora (pág. 309) comienzan señalando que «los resultados de este experimento indicaron que ya los niños de 4 años y 6 meses utilizan estructuras lingüísticas que enfatizan correctamente el paciente y desenfatan el agente, en contextos experimentales».

En psicolingüística evolutiva hay casi una «carrera» para demostrar adquisiciones lingüísticas lo más tempranas posible, quizá porque «cuando más tempranas, tanto más independientes de la evolución del pensamiento».

Siguiendo con nuestro ejemplo: en un estudio similar al citado (comprensión de la distinción sujeto agente/sujeto paciente) nuestros niños de 4,6 años no

comprendían las verbalizaciones estudiadas [S. López Ornat, 1983 (a)].

El nivel formal de comprensión aparece a los 8 años. Y el nivel espontáneo (el que nos parece que ha sido estudiado por Harris y Flora) aparecía entre los 6 y los 7.

Comparando ambos trabajos y considerando que, en el mejor de los casos, el giro concreto utilizado por nosotros era más complejo, no deja de haber una importante diferencia entre plantear una *adquisición* a los 4,6 años o plantearla a los 8 años.

Creemos que la razón de esta discrepancia puede ser que el criterio de adquisición obviamente varía según el *nivel* al que se considere. Y estos niveles no dependen del desarrollo lingüístico en concreto, sino del cognitivo en general.

En un artículo reciente [S. López Ornat 1983 (b)] explicábamos nuestra hipótesis sobre tres niveles (espontáneo, referencial y formal o metalingüístico) a los que se produce, comprende o imita una misma verbalización.

Si bien nuestro trabajo se centraba en la definición de esos niveles sobre *una* sola de las tres habilidades (*comprensión*), suponemos que éstos se darán igualmente cuando las habilidades consideradas sean la imitación o la producción.

Antes del nivel espontáneo, podemos hablar de un nivel «inferior» en el que no se da la comprensión de la verbalización estudiada *aunque ésta se presente en condiciones de contextualización intra y extralingüística, presente y simultánea a la verbalización*. [Ver S. López Ornat, 1983 (a), para observaciones experimentales].

En el nivel espontáneo, la comprensión se da cuando (y sólo cuando) ésta se produce contextualizada tanto lingüística como extralingüísticamente: incluida en un cuento y además relacionada con lenguaje gestual. [Ver López Ornat, 1975, 1977, 1983 (a), y 1983 (b).]

En el nivel referencial, la comprensión se da, aunque se presente aislada de ambos

contextos. Sin embargo, el niño recurre a establecer una relación entre la verbalización y un contexto *concreto* pero, *interno* (referencia), operación que se apoya sobre el recuerdo de contextos anteriores.

Si esta posibilidad de referencia (recurrir a concretar lo abstracto) le es impedida, el niño *pierde* la comprensión de la verbalización. [Ver observaciones experimentales en López Ornat, 1981 y 1983 (a).]

En el nivel formal o metalingüístico, la conducta de la comprensión de la verbalización se independiza de los contextos antes mencionados y el niño presenta la habilidad para comprender la verbalización directamente (apoyado, como los adultos, en las claves intralingüísticas y en el contexto situacional de la emisión) [i. e., López Ornat, 1975, 1977, 1981 y 1983 (a), 1983 (b).]

Recientemente, P. M. Hargrove y J. M. Panagos (1982) han propuesto un modelo similar al que vengo explicando, si bien en un grado de mayor generalidad. Mencionan un primer «estadio», el «estadio vinculado al contexto»; el segundo es un estadio «distráido del contexto» en donde el niño se da cuenta de la discrepancia entre el contexto y la sintaxis, pero ello le confunde y le lleva a cometer errores. El tercer estadio es el «libre de contexto» y en él los niños se guían por la información sintáctica.

La nomenclatura varía pero los conceptos son muy similares a los expuestos por nosotros: El modelo de Hargrove y Panagos gira también en torno a la relación con el contexto para definir los «estadios».

2. EL CONCEPTO DE CONTEXTO LINGÜÍSTICO

Entendemos el «contexto» como la información de que dispone un sujeto para la interacción con un proceso concreto en una ocasión particular.

En su recensión sobre el contexto de la comprensión, Clark y Carlson (1981) distinguen un contexto «intrínseco» de un

contexto «incidental». Los elementos del proceso al que nos hemos referido antes forman parte del contexto intrínseco. El contexto incidental afecta al proceso sólo de modo indirecto, incidental, pero sus elementos no pertenecen al proceso. Si el contexto es intrínseco, resulta necesario (condición necesaria) para que se dé el proceso en cuestión. El contexto incidental no constituye condición necesaria.

Nuestros trabajos anteriores sólo han abordado experimentalmente el contexto intrínseco y en ellos pretendemos que el modo como el niño manipula ese contexto intrínseco caracteriza su *nivel* de comprensión del lenguaje.

Ahora bien, en una situación de comunicación diálica como es la experimental (relación experimentador-niño), el contexto intrínseco del que escucha (el niño) y pretende entender al que habla aquí y ahora (la experimentadora) es el código común.

Ese código común es, según los trabajos actuales (ver la revisión citada de Clark y Carlson), una resultante de tres clases de códigos posibles: el lingüístico, el situacional y el conceptual. Es decir: La experimentadora habla la misma lengua que el niño, explica la situación ante él y además comparte un sistema común de conceptos con él.

Veamos la manipulación de estos códigos en el trabajo experimental. Los códigos transmiten información, la contienen. Le corresponde al receptor decodificarla. El trabajo experimental que exponemos a continuación consiste en manipular *la cantidad de información* que el niño recibe sobre el significado de una verbalización.

Si el procedimiento es riguroso, prácticamente todas las variables situacionales, conceptuales y lingüísticas han de ser controladas experimentalmente. Es decir, mantenidas constantes y, por tanto, conocidas. Otras variables serán manipuladas.

Por ejemplo, cuando en este trabajo la experimentadora explica al niño y a su familia la situación en las entrevistas previas, está poniendo en común el contexto

situacional. Pero también se han manipulado experimentalmente otros conceptos como el de «gramaticalidad» («¿se puede decir...?») en el trabajo, éstos pertenecen al contexto conceptual.

El contexto lingüístico se ha manipulado experimentalmente con el objetivo de aumentar o disminuir el número de fuentes de información de que dispone el niño para comprender la verbalización de la experimentadora.

La manipulación de esta variable se ha realizado del siguiente modo: todos los niños han recibido primero un alto monto de información. Es decir: en la prueba 1 de comprensión recibieron una determinada información verbal además de la percepción y/o manipulación de los referentes concretos (juguetes, plastelina). En las pruebas 2 y 3 la información quedó reducida a la verbal.

Considerando los resultados de los trabajos anteriormente realizados, hemos especificado algo más los significados de nuestros niveles hipotéticos [ver S. López Ornat, 1983 (b)]:

Para el nivel inferior, por grande que sea el monto de información relevante proporcionada, el niño no consigue decodificar el mensaje. Sin embargo, ese máximo de información sí permite comprender al niño de nivel espontáneo. El contexto lingüístico consiste, para esta condición, en la información verbal («intra lingüística»), la información no-verbal («extralingüística»: gestos, mímica), la información referencial (una coordenada concreta donde la verbalización tendría aplicación) y además la información activa (actividades y/o manipulaciones del niño).

Al suprimir dos de estas fuentes de información, la no-verbal y la activa, algunos niños (los menores) dejan de comprender, los mayores siguen comprendiendo a pesar de la reducción del «contexto».

A los primeros los evaluamos definitivamente como de nivel espontáneo, que se entiende como aquel en que la comprensión depende de la presencia simul-

tánea de las cuatro fuentes de información mencionadas.

Como decíamos antes, los niños mayores siguen comprendiendo, aunque las fuentes de información se hayan limitado a dos: la referencial y la verbal. Les evaluamos provisionalmente como de nivel referencial. Pero algunos de ellos, de más edad, siguen comprendiendo la verbalización estudiada aún cuando el contexto se reduzca a una sola fuente de información: la verbal. Estos están en el nivel formal o metalingüístico que caracteriza también a los adultos.

Es decir, los niños de nivel referencial precisan de la información verbal y de la referencial; los niños de nivel formal comprenden aunque sólo se proporcione la información verbal.

Quedan, como se ve, mil precisiones que hacer al concepto de contexto, todas ellas necesarias para ahondar en las características de estos niveles de comprensión del lenguaje, pero todas ellas —las ya definidas y las todavía por definir— deberán tener que ver con la disponibilidad de información que tenga el sujeto de la investigación.

Con respecto de esta problemática, P. Oleron planteaba en 1979: «El éxito de la teoría de Chomsky trajo aparejado un desinterés hacia el contexto... (después)... se pueden citar las muchas experiencias ideadas por Bransford (1974), en las cuales enunciados o exposiciones más o menos largos parecen ininteligibles si previamente no se presenta a los sujetos una palabra o una ilustración (que cumple el papel de contexto situacional).

Estas experiencias se efectuaron con adultos, pero son aplicables a los niños para los cuales está por desarrollarse un estudio genético» (pág. 94).

3. PRESENTACION DEL ESTUDIO SOBRE NIÑOS MAYAS

El trabajo se realizó durante los meses de verano en Puerto Morelos, poblado

maya costero del Estado de Quintana Roo (Méjico), cercano ya a la frontera de Guatemala.

Se trata de una región histórica maya (E. E. Stuart & G. S. Stuart, 1977), cuyos poblados no habían tenido contacto con la cultura estatal mejicana hasta hace unos 40 años. Por aquel entonces, el presidente de Méjico decidió construir una ciudad turística —Cancun— en el estado de Quintana Roo, costa del mar Caribe. La construcción de este emporio hotelero determinó también la penetración de la cultura oficial mejicana en unas tierras que hasta entonces sólo habitaban mayas (cazadores, agricultores y pescadores, hablantes de la lengua maya).

Desde entonces el Estado mejicano ha construido escuelas para todos los niños de la región, poblado a poblado. Las escuelas son, sin embargo, *monolingües* de castellano.

Como en todos, en el poblado donde se ha realizado la investigación —Puerto Morelos— hay una escuela oficial en castellano para todos los niños. Y también una escuela de Formación Profesional, a la que pueden acudir tras los estudios primarios para formarse como pescadores. Tras estos estudios, el Gobierno les entrega una barca y les compra todo el pescado (langosta y mero) que traigan. Hay además múltiples nuevas formas de trabajo derivadas de la «entrada de la civilización», por lo que este poblado no tiene una tendencia emigratoria. Por el contrario, permanentemente aumenta su población, procedente tanto de poblados mayas interiores (selva tropical) como de otros estados de Méjico, donde se sabe que hay una «tierra virgen» que «colonizar».

Todo este proceso se ha dado en muy poco tiempo (unos 40 años) y con la «colonización» ha entrado el castellano mejicano y la «moda» de que es más «culto» hablar castellano que hablar maya.

Este estado de cosas ha derivado en un fenómeno difícil de observar en otros lugares, al menos en España. Los niños de

Puerto Morelos son monolingües de castellano, los abuelos son monolingües de maya y entre los padres (de las 26 familias entrevistadas) se da una curiosa situación mixta: el padre, que trabaja en la calle, en un nuevo trabajo «occidental» (por ejemplo, un «chiringuito» para turistas) suele ser bilingüe. En toda la población (unos 500 habitantes) no encontré un solo cabeza de familia que no hablase mejicano, además de maya. Pero en ambos casos el maya que «hablan» se reduce a comprenderlo: Sólo lo usan para «hablar en casa, con la mujer, los abuelos, tías, etc.», de modo que en el bilingüismo de los padres y de la población masculina relativamente joven hay, en la mayoría de los casos, una clara dominancia del mejicano.

El caso de las madres (no de las madres jóvenes) es el inverso. Suelen utilizar permanentemente el maya con sus hijos e hijas (que les entienden, pero les contestan en castellano), con sus esposos, con las vecinas, con sus propios padres y con los familiares en general. Trabajan en la casa o en el campo (interior) con el cual su necesidad del mejicano es muy reducida. No se oponen a la «castellanización» de sus hijos. Antes bien, tienden a llevarles a la escuela y a aceptar lentamente la «mejicanización». Ellas van descalzas y visten el «Ipil», sacan agua del pozo y hacen fuego entre piedras para preparar las «tortillas» de maíz. Pero sus bebés llevan «dodotis».

Los niños con los que hemos realizado la investigación, 26 niños de entre 4 años y medio y 13 años y 11 meses, eran todos monolingües de mejicano. *Ninguno* de ellos hablaba el maya, aunque casi todos entendían a sus madres-abuelas. Por término medio los mayores de 5 años estaban escolarizados desde esa edad.

El criterio para la entrada en la escuela, en este lugar concreto, era un «buen conocimiento» del castellano. Algunos niños entraban a los 4 años pero otros no lo hacían hasta los 6 años.

No se trataba de mostrar las diferencias entre el grupo de niños mayas y el grupo de niños españoles (S. López Ornat,

1977) con los que hemos trabajado el mismo problema: la asignación de sufijos de género. Esas diferencias deben existir y de hecho se han dado (aparentemente como «retraso cronológico» con respecto a los niños españoles); se trataba de comprobar si los niveles de adquisición de la comprensión del lenguaje se mostraban también en niños de condiciones culturales tan distintas de las de los niños españoles. Es decir, de averiguar si el modelo antes explicado es generalizable o resulta limitado a los niños occidentales.

El problema elegido fue el planteamiento de una cuestión metalingüística. Les pedimos a los niños sus razones (por qué) ante un problema metalingüístico. El problema elegido fue el de la asignación de género a las palabras.

En 1977 vimos cómo los niños (españoles) desde los 3 años daban razones ante ese problema metalingüístico. Cuando se les preguntaba, por ejemplo, si a este objeto (una oveja de juguete) se le podría llamar «ovejo» respondían sí o no, pero sobre todo daban razones. ¿Razones de qué tipo?: los niños de 3 años daban razones relativas al objeto («no, no puedes llamarla ovejo porque los ovejos tienen 5 patas»), es decir, el lenguaje se tomaba como un reflejo de sus referentes. En aquel estudio vimos cómo los niños de 5 años mostraban una interesante variante de este tipo de razones. Se referían a la «forma» de los objetos: «No, no puedes llamarle meso, porque un meso es más pequeño»; «no puedes decir guemo, porque «guemo» es más alto que «guema»..., etc. Las razones propiamente metalingüísticas empiezan a aparecer a los 7 años. A esa edad los niños planteaban «no puedes decir vasa porque no se le puede cambiar de nombre» o «no puedes decir meso porque ya está puesto el nombre mesa». Estos razonamientos (que son metalingüísticos porque explican el lenguaje a partir del lenguaje) evolucionan todavía hasta su forma más abstracta, que entre niños españoles aparecía a los 13 años: «Sí, puedes llamarlo soldada, pero tendríamos que haber llamado con

«A» al hombre» o «es un acuerdo previo, podríamos haberlo llamado meso». Es decir, los niños más mayores, presumiblemente los adultos con cierto nivel cultural —pero no todos los adultos— producen explicaciones metalingüísticas de tipo totalmente abstracto: el lenguaje se explica con lenguaje y la relación del lenguaje con la realidad es un problema social, de consenso.

En cualquier caso este trabajo mostraba que los niños pequeños (ante un problema sencillo como el del género) pueden entender un problema metalingüístico y tienen *su* modo de resolverlo.

Ese modo de resolverlo, a su vez, no es metalingüístico (para el género) hasta los 7 años. El primer modo de resolverlo es concreto (correspondencia directa objeto-signo) y aparece a los 3 años. El segundo es abstracto, pero concretado, es decir: *referencial*. El niño tiene conciencia metalingüística ante el problema concreto que se le plantea, pero no parece tenerla *en general* para todo el sistema de lenguaje.

El tercer modo de resolver el mismo problema (el modo metalingüístico propiamente dicho) es totalmente abstracto; es decir: «en general, para esto del género o para cualquier otro fenómeno lingüístico estamos ante un sistema de convenciones».

El problema planteado a los niños mayas fue también el problema metalingüístico de la asignación de género.

4. HIPOTESIS

Dado que nuestra muestra sólo incluía una niña mayor de 13 años, planteamos que no encontraríamos entre los niños mayas entrevistados ningún caso de razonamiento metalingüístico formal.

Supusimos también que los niños más pequeños razonarían de modo concreto —es decir, aceptarían o no los cambios de género propuestos por la E., pero con argumentos relacionados con el referente

(objeto)— y que los mayores mostrarían razones de tipo metalingüístico, si bien *referenciales*; es decir: concretadas al caso y no al sistema.

Nuestro último supuesto fue que las condiciones de vida y escolarización antes descritas implicarían algún retraso cronológico de este proceso con respecto al seguido por niños españoles.

Por esa razón tomamos como niños «pequeños» a niños de entre 4,6 y 8 años (un año más que para niños españoles), y como niños «intermedios» (supuestamente referenciales) a los niños de entre 8 y 11 años.

5. PROCEDIMIENTO

El grupo de «pequeños», entre 4,6 y 8 años, constaba de 11 sujetos. El grupo de «intermedios» constaba también de 11 sujetos, y, por último, vimos un grupo pequeño (4 sujetos) de niños «mayores» entre 11 y 14 años.

Todos los sujetos, niñas y niños, estaban previamente familiarizados con la autora a través de las entrevistas preexperimentales que mantuve tanto con los niños como con sus familias.

A estas entrevistas previas la autora fue siempre acompañada de su propia hija (3 años), de modo que la relación con las familias y los niños se establecía con mucha mayor facilidad.

Estas entrevistas previas sirvieron para descartar a todos los niños que no cumplían las condiciones antes enunciadas. Sólo se incluyeron niños nativos monolingües, procedentes de familias mayas bilingües. No se tomó ninguna medida del nivel intelectual. Sin embargo, todos los sujetos de la muestra estaban escolarizados.

En entrevistas individuales se presentaban a los niños tres pruebas sucesivas. La entrevista experimental duraba así 30 minutos aproximadamente.

La Prueba 1 era de condiciones *concretas*, en ella el problema metalingüístico se planteaba simultáneamente de modo verbal y real: el niño veía y manipulaba el objeto a la vez que hablaba sobre él con la E.

La E. le planteaba el problema metalingüístico al niño (¿se podría llamar... «canico»?), e inquiría por las razones del niño para su contestación.

Las razones estaban previamente clasificadas, de acuerdo con la hipótesis, en tres tipos posibles.

R1.—No dar razones. En cualquiera de sus formas de expresión. Se trata de la conducta típica del nivel inferior que, aunque no se esperaba en esta muestra, debíamos contemplar como posible. Se trata de niños que no comprenden el problema planteado. Para ellos estaba diseñada también la Prueba 3. Una prueba de captación de errores. Suponíamos que de aparecer algún niño «R1», además de no dar razones, no descubriría los errores de la Prueba 3.

R2.—Razones relativas al referente. Es decir, razones concretas del tipo encontrado para niños de Madrid entre 3 y 7 años. Aceptarían o no los cambios de género y la realidad. Estos niños, según hipótesis, descubrirían los «errores» incluidos en la Prueba 3.

R3.—Razones metalingüísticas, pero de tipo referencial (es decir, concretado). El tipo de razones encontradas en niños españoles entre los 7 y 13 años. También suponíamos que estos niños descubrirían los errores incluidos en la Prueba 3.

A continuación reproducimos el protocolo para la Prueba 1.

Sujeto n.º Edad Nombre

OBSERVACIONES

PRUEBA 1: IDENTIFICACION DEL OBJETO

E: Experimentadora	Tipo de prueba	R: Sujeto	Evaluación
1.1.A Hace y muestra un muñeco de plastelina. ¿QUE ES ESTO?	NOMINACION		
1.2.A Referido al objeto, ¿se podría llamar? (género cambiado) DOS ENSAYOS	CAMBIO DE GENERO		
1.3.A ¿POR QUE dijiste SI/NO?	RAZONES (Prueba metalin- güística)		TIPO DE RAZON
1.1.B E. hace una bola de plastelina o muestra una canica. ¿QUE ES ESTO?	NOMINACION		
1.2.B Referido al objeto, ¿se podría llamar? (género cambiado) UN ENSAYO	CAMBIO DE GENERO		
1.3.B ¿POR QUE dijiste SI/NO?	RAZONES (Prueba metalin- güística)		TIPO DE RAZON

La Prueba 2, realizada a continuación, planteaba las mismas preguntas metalin-
güísticas en condiciones distintas. La cantidad de información de que disponía el niño se veía mermada en esta prueba. Las fuentes de información eran 1) verbal y 2)

referencial (las imágenes concretas de un vaso y una iguana). Pero el objeto concreto (que sí estaba presente en las condiciones de la Prueba 1) había desaparecido.

Reproducimos a continuación un protocolo de la Prueba 2.

Sujeto n.º Edad Nombre

OBSERVACIONES

PRUEBA 2: IDENTIFICACION DEL SIGNO

E: Experimentadora	Tipo de prueba	R: Sujeto	Evaluación
2.1.A ¿Sabes lo que es un vaso?	IDENTIFICACION SIGNO		
2.2.A ¿Se podría llamar vasa? DOS ENSAYOS	CAMBIO DE GENERO		

E: Experimentadora	Tipo de prueba	R: Sujeto	Evaluación
2.3.A ¿POR QUE dijiste SI/NO?	RAZONES (Prueba metalin- güística)		
2.1.B ¿Sabes lo que es una iguana/ gallina?	IDENTIFICACION SIGNO		
2.2.B ¿Se podría llamar iguano/ gallino? UN ENSAYO	CAMBIO DE GENERO		
2.3.B ¿POR QUE dijiste SI/NO?	RAZONES (Prueba metalin- güística)		

Por último, en la Prueba 3 se utilizaron referentes desconocidos. Es decir: las fuentes de información quedaban reducidas a las verbales.

No hay actividad ni percepción directa ni tampoco referentes concretos. El problema se plantea *sólo* verbalmente. El problema esta vez es la captación de un error. La E. relata un cuento, según el cual un

señor encontró «un tollo» (para la mitad de los sujetos, para la otra mitad, el señor encontró («una guema»); pero el señor al explicárselo a su mujer se equivoca (de hecho) y utiliza el género incorrectamente. Supusimos que solamente los niños «inferiores» podían no captar el error cometido por el personaje del cuento y que los demás niños, tanto concretos como referenciales, percibirían el error.

Sujeto n.º Edad Nombre

OBSERVACIONES:

PRUEBA 3: RECUERDO SIGNOS DESCONOCIDOS

E: Experimentador	Tipo de prueba	R: Sujeto	Evaluación
3.1. Ahora te voy a contar un cuento, y luego te pregunto algo de las palabras. Veras: «Un señor subió a una montaña y se encontró un tollo/una guema. No importa que no sepas lo que es. El caso es que se encontró un :tollo/una guema. Así que el señor que subió a la montaña, ¿qué se encontró?»	ATENCION REPRODUCCION		
3.2. «Cuando el señor llegó a su casa le dijo a su esposa: ¿sabes?, he encontrado una tolla/un guemo... ¿Te parece que el señor habló bien o mal?... ¿Por qué?	CAPTACION DE ERROR		

E: Experimentador	Tipo prueba	E: Sujeto	Evaluación
3.3. «¿Te acuerdas de cómo se llamaba lo que el señor encontró?»	RECUERDO DEL SIGNO DESCONOCIDO «CORRECTO»		
3.4. «¿Te acuerdas de lo que el señor le dijo a su esposa?»	RECUERDO DEL SIGNO DESCONOCIDO «INCORRECTO»		

6. RESULTADOS

Con respecto a las «razones» dadas, cada sujeto tuvo 4 oportunidades. En la Prueba 1, dos oportunidades ante los problemas «plastelina/o» y «canica/o», y en la

Prueba 2 otras dos oportunidades ante los problemas «vaso/a» e «iguana/o». Por tratarse de una muestra de 26 sujetos, podíamos registrar un total de $26 \times 4 = 104$ razones. Estas se han distribuido como en el cuadro I.

CUADRO I

R1 = No da ninguna razón

Prueba 1			Prueba 2		
Suj. n.º	Edad	N.º de R1	Suj. n.º	Edad	N.º de R1
1	9,11	1	6	9,8	1
4	7	1	8	11	1
7	4,5	2	7	4,5	2
9	5	2	9	5	2
10	10,7	1	17	9	1
11	11,1	1	11	11,1	1
12	9,4	1	13	7,9	2
13	7,9	2	15	7,1	2
15	7,1	2	21	6,4	2
21	6,4	2	23	7,10	1
23	7,10	1			
25	7,11	1			
26	7,6	2			
27	5,3	2			

Con respecto a las razones de tipo R2, es decir, razones relativas al referente (objeto «real» designado), éstas se contabili-

zan en el cuadro II, separando las de Prueba 1 y Prueba 2:

CUADRO II

R2 = RAZONES RELATIVAS AL REFERENTE

Entre paréntesis el núm. del sujeto y la edad en años y meses.

PRUEBA 1

1. «Se llama igual porque trabajan de lo mismo» (núm. 2, 10;5).
2. «Sí, tienen vestidos diferentes» (núm. 2, 10;5).
3. «El bolo es más grande» (núm. 2, 10;5) y (núm. 5, 11;3).
4. «Payaso es macho y no hembra» (núm. 10, 10;7).
5. «Uno es hombre y otro es mujer» (núm. 16, 10;10) (núm. 18, 9;10) y (núm. 22, 9;3).
6. «La payasa da hijos y el payaso no» (núm. 19, 8;9).
7. (Muñeca) «Sí, si tiene pelo acá» (núm. 14, 5;2).
8. «Sí, es igual, porque es una bola» (núm. 14, 5;2).
9. «No, son diferentes en la ropa, en el pelo» (núm. 1, 9;11).
10. «No, plastelino es de otra forma» (núm. 21, 6;4).

PRUEBA 2

1. «Sí, porque se parecen mucho» (núm. 1, 9;11).
 2. «La iguana tiene lagartijas y el iguano no» (núm. 1, 9;11).
 3. «El vaso puede ser de cualquier cosa, en cambio la vasa es como para flores» (núm. 2, 10;5).
 4. «Uno es hombre y otro mujer» (núm. 2, 10;5) (núm. 5, 11;3) y (núm. 22, 9;3).
 5. «El otro es hembra y el otro es macho» (núm. 4, 7).
 6. «Iguano e iguana es la misma cosa» (núm. 11, 11;1).
 7. «No, porque no pone huevos, es macho» (núm. 16, 10;10) y (núm. 20, 13;11).
 8. «No, porque la iguana pone crías y el iguano no» (núm. 24, 8;2).
 9. «Sí, porque un vaso es diferente a un pote» (núm. 14, 5;2).
 10. «Sí, porque iguana e iguano es lo mismo que la iguana» (núm. 14, 5;2).
 11. «No, la vasa es otra y el vaso es otro» (núm. 10, 10;7).
 12. «No, porque estás pronunciando «vasa», es grande» (núm. 5, 11;3).
 13. «Sí, porque hay iguanas y hay iguanos» (núm. 18, 9;10).
 14. «No, porque una es una cosa y otra es otra cosa... como una es un libro y otra es una silla» (núm. 12, 9;4) y (núm. 23, 7;10).
 15. «No, porque vasa no es nada, en vaso se toma agua» (núm. 20, 13;11).
- NR2 = 34 (T TOTAL = 104)

Por último, las razones R3, razones metalingüísticas de tipo referencial, fueron para las pruebas 1 y 2 las presentadas en el cuadro III.

CUADRO III

R3 = RAZONES METALINGÜÍSTICAS (REFERENCIALES)

PRUEBA 2

1. «Vasa no, se debe llamar vaso» (núm. 8, 8;11).
2. «No, porque no se puede decir vasa» (núm. 15, 7;1).
3. «No, porque no se puede llamar vasa» (núm. 17, 9).
4. «No, porque vasa se oye así como diferente, y el vaso no» (núm. 24, 8;2).
5. «No (vasa) tampoco no suena bien, pero taza sí suena bien» (núm. 16, 20;10).
6. «No, son de otra clase» (núm. 4, 7).
7. «No es el mismo nombre» (núm. 6, 9;8).
8. «No, porque no es igual, es otra palabra» (núm. 22, 9;3).
9. «No, porque vasa se oye mal» (núm. 27, 5;3).
10. «Sí, nadie dice gallino» (núm. 27, 5;3).
11. «No, porque no se oye bien la palabra vasa» (núm. 18, 9;10).
12. «No, porque UNA es VASA y UNO es VASO» (núm. 12, 9;4).
13. «No, porque al vaso se le masa vaso» (núm. 19, 8;9).
14. «Sí, vasa se me olvida» (núm. 25, 7;11).
15. «No, porque no es igual» (núm. 23, 7;10).

PRUEBA 1

1. «Es que no es el mismo nombre» (núm. 6, 9;8).
2. «Es de otra clase» (núm. 4, 7).
3. «No, porque no suena con la misma letra» (núm. 17, 9).
4. «No, porque hablándolo es canica» (núm. 19, 8;9).
5. «No: pelota» (núm. 21, 6;4).
6. «No, canico es otra palabra, se pronuncian con otro nombre» (núm. 22, 9;3).
7. «No, se oye mal» (núm. 25, 7;11).
8. «No, porque son dos nombres» (núm. 17, 9).
9. «No, "bolito" no, "pelotita" sí» (núm. 5, 11;3).
10. «No, porque el muñeco se llama niño» (núm. 5, 11;3).
11. «No, porque es una pluma» (núm. 6, 9;8).
12. «No, son dos. Son dos nombres» (núm. 17, 9).
13. «Este es payaso. En cambio la mujer es payasa» (núm. 8, 11).
14. «Sí, pero yo le digo canica» (núm. 14, 5;2).
15. «No, no está bien. Otra es canica y otro es canico» (núm. 23, 7;10).
16. «Porque una es muñeca y uno es muñeco» (núm. 12, 9;4).
17. «No, porque es una canica, no se oye bien que digas canico» (núm. 18, 9;10).
18. «Porque canico no se debe decir así» (núm. 8, 11).
19. «No suena bien decir canico» (núm. 16, 10;10) y (núm. 20, 13;11).
20. «No, porque uno es femenino y otro es masculino» (núm. 20, 13;11).

A pesar de la presencia de 4 niños mayores de 11 años, no hemos encontrado ningún caso de razonamiento metalingüístico de tipo formal (el tipo que

aparecía a los 13 años en la muestra de niños españoles).

Los resultados antes reseñados se agrupan en el cuadro IV.

CUADRO IV

PRUEBA 1				R	PRUEBA 2			
Edades			Edades					
4,6 a 8	8 a 11	11 a 14		4,6 a 8	8 a 11	11 a 14		
14 63%*	3 13,6%	1 12,5%	Núm. de R1	12 54,5%*	2 9%	2 25%		
3 13,6%	9 40%	1 12,5%	Núm. de R2	4 18,1%	10 45,4%	5 62,5%*		
5 22,7%	10 45,4%	6 75%*	Núm. de R3	6 27,4%	10 45,4%	1 12,5%		
N = 22	N = 22	N = 8		N = 22	N = 22	N = 8		

Nota: Los datos con asteriscos se consideran significativos.

Para la lectura del cuadro IV veamos algunos ejemplos: el número total de razones R1 que pueden dar los niños de 4,6 a 8 años (N = 11) en la Prueba 1 (2 problemas) es de $11 \times 2 = 22$. Dieron de hecho 14. Es decir, un 63 por 100 del total de su grupo de edad. Recuérdese que el grupo de edad de 8 a 11 años es del mismo número de sujetos (11) que el anterior. De modo que los porcentajes para cada prueba están calculados sobre 22. El

grupo de edad de 11 a 14 años consta sólo de 4 niños. Como cada prueba contiene 2 problemas, pueden dar un total de 8 razones en cada prueba. Por ejemplo, el 62,5 por 100 de los niños mayores de 11 años dieron razones de tipo 2 (concretas) en la Prueba 2 (presentación más compleja, sólo verbal). Este dato, como se ve, contradice la hipótesis, en su sentido cronológico, como veremos a continuación.

Otro ejemplo: los niños del grupo «in-

termedio», entre 8 y 11 años, se distribuyen casi por igual entre dos tipos de razones *con independencia de la prueba realizada*. En efecto: ante la Prueba 1, el 40 por 100 de ellos dan razones R2, y el 45,4 por 100 dan razones R3. Algo parecido sucede con la Prueba 2; esta vez se dividen casi exactamente en dos «bandos», 45,4 por 100 de R2 y de R3.

Los datos considerados significativos están marcados en el cuadro IV con un asterisco. Extrayéndolos y enunciándolos, tendríamos:

(A) EN CONDICIONES DE MAYOR FACILITACION (Prueba 1) (Presentación en contextos verbales y referenciales concretos).

1) Los niños más pequeños (4,6 a 8 años) *no* producen, como esperábamos, razones de tipo concreto R2, sino que muestran no comprender el problema planteado en absoluto. Es decir, se situarían en un nivel inferior. La Prueba 3, de captación de errores, tuvo como resultado el que la gran mayoría de los niños (17) los captaron sin problemas, y resolvieron correctamente la totalidad de la prueba.

De los 9 sujetos que fallaron la Prueba 3, 6 son sujetos que dieron absolutamente R1 en las Pruebas 1 y 2.

Al análisis anterior debemos, pues, añadir este dato: tal como supuso otra hipótesis solamente los niños de nivel inferior podrían fallar la Prueba 3.

2) Los niños «intermedios» entre 8 y 11 años responden sólo parcialmente a las previsiones de la hipótesis. En efecto, según ésta, debían haber mostrado una conducta tipo R3, pero, aunque la mitad la muestra, la otra mitad muestra la conducta hipotéticamente «anterior» R2.

3) Los niños mayores muestran, de acuerdo con la hipótesis, una conducta de tipo R3. Es decir: producen razones de tipo metalingüístico (75 por 100). Sin embargo, en la siguiente prueba (Prueba 2, más compleja) este grupo «retrocede» y plantea razones de tipo R2 evolutivamente anteriores.

(B) EN CONDICIONES DE MAYOR DIFICULTAD (Prueba 2) presentación en contextos verbales y referenciales.

1) Estas condiciones no aparecen afectar al grupo de nivel inferior ni al de nivel concreto. El grupo de edad de 4,6 a 8 años resuelve básicamente igual los problemas con independencia de las condiciones de presentación. La mayoría de estos niños dieron razones de tipo R1, es decir, no pudieron dar razones sobre el problema lingüístico, y también fallaron, aunque no todos, en la captación de errores en la Prueba 3.

Los niños «intermedios» siguen dividiéndose, en las condiciones de la Prueba 2, entre razonadores concretos y razonadores referenciales.

2) Los niños mayores responden a la Prueba 2 de modo concreto también. Es el único grupo de edad aparentemente afectado por la mayor dificultad de la prueba. En la Prueba 1 dieron razones metalingüísticas, en esta prueba (sin contexto referencial concreto) «retroceden» a razones concretas.

Recogiendo los resultados, no por grupos de edad, sino por «razones» tendríamos: (ver cuadro IV).

1) Las «no-razones» es el nivel inferior. Se presenta casi exclusivamente en el grupo de niños menores.

2) Las R2, razones vinculadas al referente son razones de correspondencia directa lenguaje-realidad y caracterizan al grupo de edad intermedio (a partir de los 8 años) y también a los mayores (de 11 a 14) en casos de presentación más compleja.

3) La R3: Razones metalingüísticas. Comienzan a aparecer a los 8 años, pero sólo son mayoritarias en el grupo de los mayores (de 11 a 14 años) y ello cuando las condiciones son de facilitación (Prueba 1).

7. CONCLUSIONES

Los resultados son evolutivamente claros, pero cronológicamente muy distintos

de los obtenidos en Madrid con niños españoles. Las hipótesis, por tanto, han sido confirmadas en lo que al proceso evolutivo se refiere, pero no en cuanto a la expectativa de relación nivel del proceso/edad. Al plantear un problema metalingüístico a un grupo de niños mayas, observamos que los menores (entre 4,6 y 8 años) muestran no comprender el problema, que los medianos (entre 8 y 11 años) lo comprenden (algunos sólo de modo concreto; es decir: estableciendo una relación directa entre la forma de la palabra [o/a] y la forma del objeto

[masculino/femenino], y otros, ya de modo metalingüístico; es decir: planteando relaciones internas al lenguaje). Por último, en el grupo de los mayores aparece ya estabilizado un tipo de razonamiento metalingüístico formal (niños mayores de 11 años), pero solamente en condiciones de facilitación.

Veamos el desfase cronológico entre los resultados obtenidos con niños españoles, en colegios privados de Madrid (ver S. L. Ornat, 1977), y los resultados obtenidos en este trabajo.

	Nivel inferior	Nivel concreto	Nivel metalingüístico	
Estudio con niños de Madrid (1977)	Hasta 3 años	3 a 7 años	Referencial 7 a 13 años	Formal A partir de 13 años
Estudio con niños de Puerto Morelos (1983)	Hasta 8 años	8 a 11 años	11 a 14 años	No encontrado
	Hasta 8 años	8 a 11 años	11 a 14 años	

Estamos ahora analizando la influencia de *otro* tipo de contexto todavía no considerado: El contexto sociocultural.

Veamos el cuadro anterior: los niños del pueblo maya presentan un retraso cronológico de unos 4 años en razonamiento metalingüístico con respecto a los niños de Madrid. Recorren las mismas etapas, pero no aparece todavía a los 14 años el tratamiento metalingüístico formal de los problemas, mientras aparece en niños españoles a partir de los 13 años.

Es de sobre conocido que en culturas rurales se observa un retraso de la cognición abstracta, con frecuencia debido a que el medio sociocultural no plantea la necesidad de resolver ese tipo de problemas. Es esta una de las posibles causas

del desfase cronológico observado. Otra de las causas habrá que buscarla en el complejo ambiente lingüístico de estos niños: familias bilingües, pero educación monolingüe. Otro factor ha de ser el que los niños mayas, carentes de *historia* escolar, han de tener dificultades para «aprender a aprender» (Cole et al, 1971). Es decir: su actuación experimental mejoraría menos con la práctica de la actuación de los niños de Madrid.

Por último, según mostraron Greenfield et al (1966) y Scribner (1974), los niños escolarizados difieren de los no escolarizados no tanto en *cómo* realizan una tarea, sino en *cómo explican* sus respuestas. Los resultados de este trabajo confirman lo anterior, aunque «estrictamente» nuestros sujetos sí estaban escolarizados.

Referencias

- BEVER, T. G.: «The cognitive basis of linguistic structures». En Hayes, F. R. (ed.) *Cognition and the development of language*. Nueva York: Willey, 1970.
- BROWN, R.; BELLUGI, U., y CAZDEN, C.: «The child's grammar from I to III. Minnesota Symposium on Child Development. Vol. 2. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1968, 28-73.

- CAPARROS GARCIA MORENO, A.: «El nivel humano como totalidad». *Revista de Clínica y Análisis grupal*, 1978, 9, 86-108.
- CLARK, H. H., y CARLSON, Th. B.: «Context for comprensión». En Long, J., y Baddley, A. (eds.) *Attention and Performance*, vol. IX. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Assoc., 1981, 313-330.
- COLE, M., y BRUNNER, J. S.: «Cultural differences and inferences about psychological processes». *American Psychologist*, 1971, 26, 867-876.
- DONALDSON, M., y BALFOUR, G.: «Less is more: a study of language comprehension in children». *British Journal of Psychology*, 1968, 59, 461-472.
- FRASSER, C.; BELLUGI, U., y BROWN, R.: «Control of grammar in imitation, comprehension and production». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1963, 2, 121-135.
- GREENFIELD, P. M.; REICH, L. C., y OLVER, R. R.: «On culture and equivalence». En Bruner, J. S. (ed.) *Studies in cognitive growth*. Nueva York: Willey, 1966 (traducción española: *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río, 1980).
- HARGROVE, P. M., y PENAGOS, J. M.: «Role salience cues and children's sentence comprehension». *Journal of Psycholinguistic Research*, 1982, 11, n.º 3, 217-227.
- HARRIS, F. N., y FLORA, J. A.: «Children's use of get passives». *Journal of Psycholinguistic Research*, 1982, 11, n.º 4, 297-311.
- HOENIGMANN-STORALL, N. M.: «Extranlinguistic control of language comprehension and production in the nonfluent child». *Journal of Psycholinguistic Research*, 1982, 11, n.º 1, 1-17.
- KESSEL, F. S.: «The role of syntax in children's comprehension from ages 6 to 12». *Monographs of Society for Research on Child Development*, 1970, 35, n.º 6.
- KOMISARJEVSKY-TYLER, L.: «Syntactic and interpretative factors in the development of language comprehension». En Deutsch W. (ed.) *The child's construction of language*. Nueva York: Academic Press, 1981, 149-181.
- LÓPEZ ORNATS, S.: «Dinámica de la adquisición verbal». *Revista de Psicología general y aplicada*, 1975, 30, n.º 17.
- LÓPEZ ORNATS, S.: «Un ovejo tiene cinco patas». Lenguaje: interpretaciones evolutivas de la señal. *Revista de psicología general y aplicada*, 1977, 145, 211-224.
- LÓPEZ ORNAT, S.: «Interacción e internacionalización en la evolución cognitiva: proyecto». *Revista de clínica y análisis grupal*, 1981, 26.
- LÓPEZ ORNAT, S.: «Estrategias hacia la comprensión del lenguaje». *Estudios de Psicología*, 1983 (a).
- LÓPEZ ORNAT, S.: «Adquisición del lenguaje: tres niveles y tres habilidades». En prensa, 1983 (b).
- OLERON, P.: *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Morata, 1980.
- RAZBAN: *Mind in evolution*. Boston: Houghton Mifflin, 1971.
- SCRIBNER, S.: «Developmental aspects of categorized recall in a West African Society». *Cognitive Psychology*, 1974, 6, 475-494.
- SLOBIN, D. I.: «Seven questions about language development». En Dodwell P. C. (ed.) *New horizons in psychology*. Harmondsworth: Penguin, 1972, 197-215.
- STUART, G. E., y STUART, G. S.: «The mysterious maya». *National Geographic Society*, 1977.

Resumen

Presento un trabajo de réplica, sobre el desarrollo del razonamiento metalingüístico («porqué» y «porqué-no» de palabras y expresiones) previamente realizado en España, sobre los sufijos de género en lengua castellana.

Los sujetos fueron 26 niños mayas, habitantes del estado mejicano de Quintana Roo, junto a la frontera de Guatemala. Estos niños de entre 5 y 13 años, eran monolingües de mejicano (español), aunque procedían de familias bilingües mayamejicano. Nuestras predicciones, sobre la base del modelo de adquisición que presentamos, fueron que no encontraríamos un tratamiento metalingüístico de los problemas planteados antes de los 13 años. Hipotetizamos también el tipo de errores evolutivos que había esperar: en el grupo de los menores la interpretación del género como una característica del lenguaje en correspondencia directa con características de la realidad. En el grupo de los mayores comenzaría a aparecer, aún minoritariamente, la comprensión de esta propiedad lingüística como algo arbitrariamente relacionado con propiedades de los objetos reales: el modo de comprensión formal o metalingüístico.

Establecemos después la relación entre resultados de este trabajo y el realizado con niños españoles. Por último, consideramos la significación teórica que estos resultados pueden tener dentro de nuestro modelo de adquisición de la comprensión del lenguaje y también estudiamos el significado del término «contexto».

Abstract

We have conducted a replication study, about the development of metalinguistic reasoning (why and why-not of words and expressions) previously done in Spain, about the gender-endings in Spanish.

Subjects were 26 maya children, living in the mexican state of Quintana Roo, near the Guatemala frontier. Their ages ranged from 5 to 13, they were monolingual mexican (spanish) speakers, though from bilingual (maya-mexican) families. Our predictions, based on the acquisition model we present, were that we wouldn't find a formal (metalinguistic) treatment of the problem posed, before 13 years of age. We also hypothesized the types of evolutive «mistakes» we should find: amongst the younger children the interpretation of gender as a linguistic feature in direct correspondence with concrete characteristics of reality. The elder children would show the comprehension of this linguistic feature as arbitrarily related to the characteristics of real objects: a metalinguistic or formal way of comprehension.

Thereon, we relate our results to the former, obtained in Spain; and we finish by considering the theoretical relevance of the results in the context of our model for the acquisition of language comprehension, as well as the meaning of «context» in our acquisition studies.