

## Estudio preliminar sobre la adquisición de la lengua materna por parte de niñas y niños

*Exploratory study about girls' and boys' first language acquisition*

**RESUMEN:** En este estudio *deductivo, descriptivo, correlacional, confirmatorio, transversal, cuantitativo y cualitativo*, nos enfocamos en la adquisición de la lengua materna por parte de niñas y niños, y confirmamos nuestra hipótesis de investigación de que existe una correlación entre el género y el ritmo de adquisición en cuanto a la *articulación*, la *comprensión* y la *producción*, mostrando mayor rapidez de adquisición por parte de la población femenina.

**PALABRAS CLAVE:** género, adquisición, lengua materna, articulación, comprensión, producción.

**ABSTRACT:** In this *deductive, descriptive, correlational, confirmatory, transversal, quantitative and qualitative* study we focus on girls' and boys' first language acquisition, and we confirm our hypothesis that it exist a correlation between gender and acquisition rhythm of speech *articulation, comprehension and production*, showing faster acquisition by the female population.

**KEYWORDS:** gender, acquisition, first language, articulation, comprehension, production.

Alina María Signoret Dorcasberro

alina@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de

México, México

Claudia Cuchet-Monterrubio

cuchet.claudia@lfm.edu.mx

Liceo Franco Mexicano, México

Recibido: 19/02/2023

Aceptado: 17/06/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO-DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

## 1. Introducción

Para manejar adecuadamente el escenario pedagógico, el profesional de la educación necesita entender la diversidad que opera en él y observar cómo las diferentes variables que caracterizan al estudiantado – por ejemplo, la edad, el temperamento, el sexo, el género – pueden influir en los resultados académicos.

Rebasando las características biológicas del concepto *sexo*, nos enfocamos al concepto *género* que incluye una dimensión sociocultural valiosa para la explicación de nuestros resultados. El interés de este artículo es entonces analizar si el género – es decir, el “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido éste desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico” según la Real Academia Española –, influye en la adquisición infantil de la lengua materna (L1), en nuestro caso, el español de México. Nuestro estudio investiga así la hipótesis de que el género provoca diferentes *ritmos*, o rapidez, en dicha adquisición lingüística, más precisamente en la *articulación*, la *comprensión* y la *producción* de L1. Al igual que los estudios de McLeod (2009), Shriberg (2009) y Flipsen (2015), observamos que las niñas adquieren más rápidamente la lengua materna que los niños.

## 2. Variaciones de *ritmo* vs *ruta* en la adquisición de la lengua materna.

Uno de los principales retos de la Educación Básica es la adquisición y la consolidación de la lengua materna definida como “un sistema arbitrario de signos utilizados acorde a reglas para transmitir significado en determinada comunidad lingüística” (Kent,

2017: 7). En este estudio observaremos el rendimiento de una población infantil femenina, y otra masculina, en cuanto a la rapidez – o *ritmo* de adquisición –, respecto a las etapas – o *ruta* – de la progresión lingüística de L1.

Un primer reto para el infante es desarrollar el sistema fonológico que impacta el nivel semántico y pragmático, dada la relación entre los sonidos con el significado y la comunicación del lenguaje. La adquisición del nivel fonológico implica procesar los fonemas compuestos de rasgos distintivos; estructurarlos en sílabas y componerlos en palabras; y organizar la prosodia o estructura suprasegmental – la entonación, la acentuación, el tempo, las pausas –. Algún problema en este nivel puede tener como consecuencia dificultades de habla, de articulación y de fluidez.

Una primera dificultad es la falta de adquisición de determinado fonema en la edad esperada. Entendemos por fonema “la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos” (Quilis, 2010: 10).

El realizar un análisis preciso de la edad esperada de adquisición de determinado fonema es valioso, dado que ayuda a visualizar la lógica de la progresión fonológica infantil. Sin embargo, habría que matizar esta categorización desde el enfoque del interaccionismo de Vygostky (2000) que considera el entorno sociocultural de cada infante como sustento del desarrollo del lenguaje. Como lo indica Barriga Villanueva (1990: 59) “el papel que el medio social juega en el desarrollo lingüístico del niño va a ser vital y definitivo, tanto,

que lo seguirá impulsando de una manera u otra, a seguir adquiriendo nuevas formas de comunicación, de acuerdo con las diversas circunstancias que el ambiente propicia”.

Confirmando esta perspectiva, Papalia *et al.* (2012) plantean que todas las sociedades promueven el desarrollo de roles de género en los infantes – i.e. las conductas que determinada cultura considera apropiadas para los hombres y para las mujeres –, por medio de la tipificación de género – i.e. la adquisición de un rol –. La relación entre los roles, la tipificación de género y el lengua-

je se observa, por ejemplo, en numerosos cuentos infantiles que resaltan a los personajes masculinos como entes emprendedores y a los personajes femeninos como entes conciliadores. Estos roles podrían influir en la preferencia de los niños en el juego exploratorio, y en la preferencia de las niñas en el juego de simulación que estimula la competencia social, emocional y lingüística.

Enfocándonos nuevamente en el nivel fonológico, se puede apreciar una propuesta de cronología de la adquisición de los fonemas del español de México en el siguiente cuadro:

*Cuadro 1. Cronología de la adquisición de los fonemas del español de México (Basado en Rangel et al, 1991).*

FONEMAS O GRUPOS DE FONEMAS	EDAD DE ADQUISICIÓN
Oclusivas sordas: /p/ /t/ /k/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.6 Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0 Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0
Oclusivas sonoras: /b/ /d/ /g/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0 Inicial: 2.6 Intervocálica: 3.0 Inicial: 2.0 Intervocálica: 3.0
Fricativas: /s/ /f/ /x/ /y/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.6 Final: 2.0 Inicial: 2.6 Intervocálica: 2.6 Inicial: 3.0 Intervocálica: 2.6 Inicial: 2.6 Intervocálica: 2.0
Africada: /ʃ/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.6
Nasales: /m/ /n/ /ɲ/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0 Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0 Final: 2.0 Intervocálica: 2.6
Líquida lateral: /l/	Inicial: 3.0 Intervocálica: 2.0 Final: 2.0

Líquidas centrales: /r/ /r̄/	Intervocálica: 4.0 Final: 5.0 Inicial: 5.0 Intervocálica: 5.0
Vocales: /a/ /e/ /i/ /o/ /u/	2.0 3.0 2.0 2.0 2.0
Diptongos: /au/ /ua/ /ei/ /eu/ /ue/ /ie/	5.0 2.0 4.0 3.0 3.6 3.6
Homosilábicos: /pl/ /bl/ /kl/ /fl/ /tr/ /br/ /kr/ /gr/	4.0 3.0 4.0 4.0 5.0 5.0 5.0 5.0
Heterosilábicos: /rt/ /sk/ /ng/ /ls/	5.0 3.6 3.0 3.6
Combinaciones: /mbr/, /str/	5.0
Polisilábicos: payaso mariposa	3.0 4.0

Por otra parte, a pesar de que los fenómenos de simplificación son típicos durante la infancia, se observan retrasos en la

adquisición lingüística cuando persisten los siguientes rasgos de las unidades y sistemas fonéticos y fonológicos:

- No desarrollar una conciencia fonológica, es decir, no identificar los sonidos que se combinan en la formación de palabras acorde a la norma adulta y, por ende, no reconocer la sílaba, el fonema y el fono (por ejemplo, en la palabra *bebé* el fonema oclusivo /b/ representa dos fonos; en el primero la boca está cerrada, y en el segundo la oclusión está más relajada). De esta manera, un mismo fonema tiene distintos alófonos);
- Distorsionar la estructura fonológica y producir un fonema que no existe;
- Sustituir un sonido por otro que si existe (p.e. jirafa vs /d/irafa: sustitución de consonantes en posición de ataque);
- Omitir un fonema (p.e. puerta vs *pueta*);
- Adicionar un fonema (p.e. piso vs *pi/n/so*);
- Invertir sílabas o consonantes (p.e. mariposa vs *maporisa*);
- Reducir diptongos (p.e. en dinosaurio vs *inosario*);
- Reducir grupos consonánticos (p.e. plancha vs *pancha*);
- Sustituir y omitir la coda (p.e. helicóptero vs /*likotero*/);
- Fusionar dos sonidos en un tercero (coalescencia);
- Asimilar un sonido (p.e. cuaderno vs /*kuarenol*/);
- Repetir sílabas (p.e. pato vs *papato*);
- Omitir sílabas (p.e. helicóptero vs *likotero*);
- Alterar la estructura global de la palabra (p.e. mariposa vs *sosa*).

En términos de Kent (2017: 7), “el habla es un sistema organizado de sonidos que transmite significado. El significado a su vez está basado en el lenguaje, que incluye un con-

junto de palabras usadas en frases y en estructuras gramaticales”. Vislumbramos así que la producción y la articulación fonológica es el primer eslabón de la adquisición lingüística, y que la competencia de este nivel puede afectar los subsecuentes, dado que se componen de dichos constituyentes. Desde una mirada sintética, ideamos el siguiente cuadro que incluye una propuesta de cronología de desarrollo de las habilidades de producción y de comprensión.

*Cuadro 2. Propuesta de cronología de desarrollo de las habilidades de producción y de comprensión.*

<b>DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE L1</b>
Percepción, producción y articulación de la fonética y fonología
Percepción y producción de las unidades semánticas
Comprensión de las palabras según la fonología y la semántica
Comprensión de la frase según la morfosintaxis

Las dificultades fonéticas y fonológicas pueden entonces afectar otros niveles del sistema lingüístico como el nivel morfológico-léxico (los monemas o unidades mínimas de significado, los lexemas o elemento del vocabulario). “Para producir significado los fonemas se combinan en unidades significativas llamadas morfemas. Los morfemas se combinan en frases acorde a reglas gramaticales y estas combinaciones hacen posible la sintaxis del lenguaje” (Kent, 2017: 7).

Las dificultades fonéticas y fonológicas pueden así afectar el nivel semántico y las relaciones de sentido; el nivel sintáctico y

la organización secuencial de las oraciones con base en reglas. Se podrían entonces presentar los siguientes rasgos de adquisición de la morfosintaxis y de la semántica:

- Emitir esencialmente frases simples y omitir oraciones complejas;
- Omitir relaciones complejas como las relaciones de causalidad;
- Omitir partes del discurso como los nexos;
- Sustituir el adjetivo posesivo por un artículo;
- Producir emisiones agramaticales con conjugación no canónica;
- Simplificar la estructura verbal;
- Simplificar la estructura morfológica, como la falta de concordancia.
- Presentar una pobreza semántica que implica ininteligibilidad;
- Omitir elementos argumentales obligatorios (por ejemplo, la falta del sujeto o del objeto).

A su vez, pueden verse afectados la comunicación o la actuación social, y el nivel discursivo, dado que al presentarse dificultades fonológicas, semánticas y sintácticas habrá alteraciones en el nivel pragmático, en la emisión de la intención, en el uso de los elementos extralingüísticos, y en la cooperatividad en la conversación – según las máximas de cantidad, relevancia, modalidad y calidad, o valor de verdad de la información (Grice, 1989) –, y la capacidad de inferencia entre interlocutores.

### 3. La investigación

Nuestra investigación empírica es *deductiva* dado que parte de una hipótesis, y es también *deductiva* puesto que se basa en un

marco de referencia preciso. A su vez, es *descriptiva* dado que presenta una medición independiente de dos tipos de variables, y *correlacional* porque relaciona y compara dichos resultados (Hernández *et al*, 2010). Por otra parte, nuestro estudio es *confirmatorio* (Pick y López, 2002: 31-32), al tomar en cuenta trabajos vigentes del campo de la adquisición lingüística infantil. Al medir en un mismo momento diferentes variables, es *transversal* (Hernández *et al*, 2010).

Se utiliza el diseño *ex post facto* que es uno de los diseños más utilizados en las ciencias sociales y que consiste en “una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes” (Kerlinger, 1975: 268).

Se trabaja con dos grupos naturales que han sido seleccionados intencionalmente y que, por ende, no han sido seleccionados al azar o con muestreo probabilístico, y se comparan un **Grupo Experimental** constituido de 2 niñas con un **Grupo Control** conformado de 2 niños.

El diseño *ex post facto* es relevante para nuestra investigación dado que gracias al diseño clásico basado en un grupo experimental y un grupo control “es posible la comparabilidad requerida por la ciencia” (Kerlinger, 1975: 235).

Este estudio es finalmente *cuantitativo* dado que el género – o la variable independiente –, y los diferentes *ritmos* de adquisi-

ción en lengua materna en una población infantil – o la variable dependiente –, producen datos cuantificables que se pueden manejar estadísticamente. Estos resultados numéricos permiten a su vez una interpretación de los fenómenos psicolingüísticos del niño preescolar, y le dan el carácter de *cualitativa y explicativa* a nuestra investigación (Alexopoulou, 2006, 2010; Balbino, 2007; Hernández *et al*, 2010; Van Patten y Benati, 2010; Silva-Corvalán, 2013).

Las hipótesis de este trabajo son las siguientes:

- **Hipótesis de investigación (HI: correlacional y causal):**

El género provoca diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil.

- **Hipótesis nula (H0) y alterna:**

La hipótesis nula sería que “el género no provoca diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil”.

La hipótesis alterna sería que “otros factores ambientales y psicológicos provocan diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil”.

- **Hipótesis estadística:**

La hipótesis estadística sería que la población femenina infantil logrará más rasgos lingüísticos conforme a la norma de la lengua materna.

Como ya fue mencionado, nuestra mirada se centra en estudiar si existe una correlación entre una variable *independiente* (X) – el género –, y una variable *dependiente* (Y) – los

diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en un público infantil.

En cuanto al diseño de investigación, este trabajo contrasta dos grupos, uno experimental femenino (GE) y un grupo control masculino (GC). Se espera que el Grupo Experimental tenga mayores rasgos lingüísticos conforme a la norma de la lengua materna que el Grupo Control. Dada la dificultad de tener acceso a un público infantil, nuestro estudio es preliminar y se basó en una muestra reducida.

La población que interesa este estudio es el infante mexicano de 6 años de edad que se encuentra en el tercer año de la escuela preescolar. Según Piaget (1997), los niños que tienen una edad de 2 años y medio a 7 años tienen un pensamiento *intuitivo* y *objetivo* porque se guían por lo que ven y por lo que perciben. Tienen un pensamiento *egocéntrico e irreversible* al consideran que todo el mundo piensa como ellos, y al imponer sus reglas durante las actividades lúdicas. Asimismo, esta población infantil tiene un pensamiento *inductivo* al hacer juicios de lo particular a lo general, y un pensamiento *deductivo* al hacer juicios de lo general a lo particular. El pensamiento de esta edad es *transductivo*, es decir, sin lógica y con base en analogías.

Es importante tomar en cuenta estas características para entender la adquisición de la lengua materna, dado que el enfoque constructivista de Piaget plantea que el desarrollo cognitivo antecede, respalda y moldea al desarrollo lingüístico.

La muestra de nuestro estudio proviene de una escuela bilingüe en inmersión en francés (24 horas a la semana) y enseñanza del español (3.30 horas a la semana), siendo así un

total de 27.30 horas escolares por semana. El plan curricular de esta escuela se basa en las materias de español, francés, exploración del mundo, lectoescritura, matemáticas, cantos, juegos, música, expresión gráfico-plástica, educación física, computación. Con base en películas, canciones, cuentos, poemas, juegos y manualidades, la escuela preescolar ofrece actividades de comprensión auditiva y escrita, y de expresión oral y escrita, en francés y en español. La enseñanza del francés se

inicia en el 1er año de preescolar, es decir, a los 3 años de edad y se utiliza esa lengua vehicular en todas las materias, excepto en el curso de español.

Los sujetos de este estudio iniciaron así el aprendizaje de las dos lenguas aproximadamente a los 3-4 años de edad, y han tenido contacto con dos sistemas lingüísticos durante cuatro años. El siguiente cuadro presenta la edad al momento del estudio y el género de los infantes que conforman la muestra.

Cuadro 3. Género y edad de los infantes al momento de la investigación.

<b>GRUPO EXPERIMENTAL FEMENINO (GE)</b>	<b>Edad</b>
<b>1.1 Niña 1</b>	6 años 11 meses (7/08/2012)
<b>1.2 Niña 2</b>	6 años 7 meses (27/12/2012)
<b>GRUPO CONTROL MASCULINO (GC)</b>	<b>Edad</b>
<b>2.1 Niño 1</b>	6 años 10 meses (31/10/2012)
<b>2.2 Niño 2</b>	6 años 9 meses (10/10/2012)

En este cuadro se puede apreciar que no existe un contraste significativo del GE y del GC en cuanto a la edad, dado que la Niña 1 es la mayor y que la Niña 2 es la menor.

Por otra parte, para recabar información sobre cada alumno, el profesor titular ofreció datos personales, familiares y culturales de cada niño; dio información acerca del entorno lingüístico, es decir el

bilingüismo o monolingüismo en la familia; del nivel y proceso académico; del desarrollo psicolingüístico bilingüe de cada infante. A continuación presentamos los datos recabados en este cuestionario en cuanto al rendimiento pedagógico global y al bilingüismo mezclado de la lengua materna (L1) con la lengua extranjera (L2) (Paradis, 2004), por parte de los infantes.

Cuadro 4. Información académica del Grupo Experimental y del Grupo Control (\* +: resultados óptimos vs -: resultados problemáticos).

<b>GRUPO EXPERIMENTAL (GE)</b>	<b>Estancia en la Escuela</b>	<b>Rendimiento académico global</b>	<b>Bilingüismo mezclado de L1 y L2</b>
<b>1.1 Niña 1</b>	4 años	Avanzado (+)*	No (+)*
<b>1.2 Niña 2</b>	4 años	Principiante (-)	Si (-)

<b>GRUPO CONTROL (GC)</b>	<b>Estancia en la Escuela</b>	<b>Rendimiento académico global</b>	<b>Bilingüismo mezclado de L1 y L2</b>
<b>2.1 Niño 1</b>	4 años	Avanzado (+)	No (+)
<b>2.2 Niño 2</b>	4 años	Principiante (-)	Sí (-)

En este cuadro se puede apreciar que los cuatro sujetos han tenido el mismo lapso de estancia en la escuela y que no hay un contraste significativo de los grupos en cuanto al desempeño académico global y al tipo de bilingüismo, dado que cada uno contiene un alumno con nivel principiante y otro con nivel avanzado, y un estudiante con bilingüismo diferenciado y otro con bilingüismo mezclado.

Para medir la competencia en lengua materna utilizamos la *Batería de Evaluación de la Lengua Española* (BELE) que fue diseñada para evaluar el desarrollo lingüístico de niños entre 3 y 11 años de edad, y que fue adaptada para el español de México. Esta prueba evalúa tres componentes: la *forma* (la articulación, la comprensión y la producción); el *contenido* (adivinanzas y definiciones); y el *uso* del lenguaje (Rangel *et al.*, 1991).

Centrándonos en las mediciones que conciernen a la forma, primeramente se miden las variaciones fonológicas a partir de la *Escala de Articulación* de la BELE que, en 63 reactivos, denota problemas en las unidades segmentales de sonido o fonemas, en las distribuciones más frecuentes (inicio de palabra, en medio o intervocálica, y final de palabra). Esta prueba se enfoca en la articulación de los 22 fonemas del español, de las vocales, consonantes, dip-tongos, grupos consonánticos, articulación de palabras mono, bi, y polisilábicas. Más

específicamente, enfocándonos en el habla – o expresión concreta e individual de la lengua puesta en acción (Saussure, 1945) – este estudio se centra en la articulación que gestiona el sistema fonológico, y omite el análisis de la voz que modula la calidad resonante del habla, y la fluidez que organiza el flujo y el ritmo. En esta prueba los reactivos correctos se calificaron con un punto y los incorrectos con 0 puntos. El total de puntos se convierte en la puntuación escalar.

Por otra parte, la BELE conlleva la *Escala de Comprensión* que, en 43 reactivos, incluye unidades de significado o palabras y morfemas; y unidades sintácticas resultado de la combinación entre palabras. Más específicamente, según el grado ascendente de dificultad, esta escala abarca marcadores de género, de número, modificadores, configuraciones oracionales, verbos, pronombres relativos y condicionales. En esta prueba se le presentan al niño tres dibujos y, según el enunciado del examinador que denota las categorías antes citadas, deberá seleccionar la figura correcta. Al igual que en la *Escala de articulación*, los reactivos correctos se calificaron con un punto y los incorrectos con 0 puntos. El total de puntos se convierte en la puntuación escalar.

El siguiente cuadro presenta detalladamente las áreas evaluadas por la *Escala de Comprensión*:

Cuadro 5. Clasificación de los componentes de los enunciados de la Escala de Comprensión de la BELE.

<b>MARCADORES DE GÉNERO</b>	Modificadores en femenino Pronombres de objeto directo en femenino
<b>MARCADORES DE NÚMERO</b>	Plural con S en sustantivo Plural con ES en sustantivo Plural en verbo
<b>MODIFICADORES</b>	Adverbio de lugar Superlativo
<b>CONFIGURACIONES ORACIONALES</b>	Relación agente-objeto en voz activa Relación agente-objeto en voz pasiva Relación objeto directo-objeto indirecto
<b>VERBOS</b>	Presente Gerundio Pretérito regular e irregular Participio regular e irregular Subjuntivo Imperativo Antecopretérito Subordinada final en presente de subjuntivo Subordinada final en pretérito de subjuntivo
<b>PRONOMBRES RELATIVOS</b>	Relativo nominal Subordinada relativa de sujeto Subordinada relativa de objeto directo
<b>CONDICIONALES</b>	Presente-futuro Pretérito de subjuntivo-pospretérito Antepretérito de subjuntivo-antepospretérito Afirmativa Negativa

El análisis de las áreas de sintaxis y semántica atendidas por las pruebas anteriores son reforzadas por una actividad centrada en la función informativa. En ella, en for-

ma oral, se le pide al niño hablar de él, de su familia y de sus actividades cotidianas para observar su complejidad lingüística. En términos de Pallotí (2015, citado por

Jiménez y Torrens, 2018), la complejidad del sistema puede estudiarse en tres niveles, el estructural, el cognitivo, y la complejidad del desarrollo. La complejidad estructural atañe al número y relaciones de elementos dentro de una estructura lingüística, la complejidad cognitiva analiza el procesamiento de esas estructuras, la complejidad del desarrollo se centra en el orden de aparición de los patrones lingüísticos.

Nuestro estudio se enfoca en la primera categoría, y analiza la complejidad sintáctica que atañe a la estructura de la oración respecto a los elementos cualitativos (relación entre los elementos sintácticos) y cuantitativos (número de elementos). Según estos dos criterios medimos el grado de complejidad del discurso. Se espera que las estructuras simples disminuyan con la edad y que las estructuras complejas aumenten. Vygotsky (1982: 80) plantea que “el momento en que aparecen en el discurso infantil las proposiciones subordinadas constituye la más elevada fase de su desarrollo, ya que la presencia de proposiciones subordinadas demuestra que el niño se ha adueñado de las relaciones más complejas”. Para evaluar la complejidad sintáctica nos remitimos al siguiente índice de Simon (1973):

No de proposiciones _____ X 10  No de oraciones
--

#### 4. Los resultados

##### 4.1. Los resultados de cada infante

Como ya fue mencionado, los rasgos de la *forma* fónica se midieron a partir de la

*Escala de Articulación* de la BELE (Rangel *et al*, 1991) que, en 63 reactivos, denota problemas en las unidades segmentales de sonido o fonemas, en las distribuciones más frecuentes (inicio de palabra, en medio o intervocálica, y final de palabra). Esta prueba se enfoca en la articulación de los 22 fonemas del español, de las vocales, consonantes, diptongos, grupos consonánticos, articulación de palabras mono, bi y polisilábicas.

Desde una mirada cualitativa, en nuestra muestra observamos errores en las categorías siguientes e indicamos la simbología correspondiente:

- **La omisión (-):**  
El niño elimina un fonema como en *pueta* / puerta (-r);
- **La adición (+):**  
Agrega un fonema como en *pi/n/so* / piso (+n) ;
- **La sustitución (/):**  
Cambia un fonema por otro como en */t/aro* / karo/ (/t);
- **La reducción silábica (-):**  
Elimina una sílaba como en *tuga* / tortuga (-tor);
- **La elusión (-):**  
Sustituye una palabra por otra para eludir un fonema;
- **La ausencia de respuesta (0/):**  
Con el silencio y la falta de respuesta, evita un fonema.

Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Resultados de la Escala de Articulación del Grupo Experimental femenino y del Grupo Control masculino.

Escala de Articulación	GE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
<b>Total de respuestas</b>	63	60	58	44
<b>Puntuación Escalar</b>	11	8	6	0
<b>Nivel de rendimiento</b>	Normal (+)	Normal (+)	Inferior al promedio (-)	Extremadamente inferior al promedio (-)

Se observa que, en contraste con las niñas que obtuvieron una calificación típica, los dos niños de la muestra tienen menor puntaje en cuanto a la articulación. El Niño 1 del Grupo Control obtuvo una puntuación

escalar de 6 y un nivel de rendimiento inferior al promedio. Desde una mirada cualitativa, mostró tener dificultades en la articulación de los fonemas presentados en el cuadro siguiente.

Cuadro 7. Áreas de dificultad articulatoria del Niño 1.

Área de dificultad articulatoria	Edad de adquisición	Retraso	Tipo de error
Fonemas iniciales: /e/ (vocal)	3.0 años	3 años 10 meses	Maíz / /e/lote: <b>(-e)</b> Elusión de vocal inicial
/r/ (vibrante múltiple, sonoro, alveolar)	5.0 años	1 año 10 meses	Niloj / /r/elój: <b>(/n)</b> Sustitución de fonema inicial /r/ por el fonema /n/ nasal, sonoro, alveolar
Heterosílabas (dos consonantes juntas pero en sílabas distintas) como en /sk/ (pescado), /rt/ (tortuga)	3.6 años 5.0 años	2 años 5 meses 1 año 10 meses	Pez / pe/sk/ado: <b>(-sk)</b> Elusión de grupo consonántico intervocálico Totuga / To/rt/uga: <b>(-r)</b> Reducción silábica
Homosílabas (dos vocales dentro de una misma sílaba) como en /kr/ (cruz)	5.0 años	1 año 10 meses	Equiz / /kr/uz: <b>(-kr)</b> Elusión de grupo consonántico inicial

El Niño 1 muestra un retraso en el procesamiento de la vocal inicial /e/ que se adquiere a los tres años de edad (retraso de 3 años 10 meses); en el fonema vibrante múltiple inicial, sonoro, alveolar /r̄/ que se adquiere a los 5.0 años (retraso de un año 10 meses); en las heterosílabas /sk/ y /rt/ que se adquieren a los 3.6 y a los 5.0 respectivamente (retraso de 2 años 5 meses y de un año 10 meses); en la homosílaba /kr/ que se adquiere a los 5.0 años (retraso de un año 10 meses).

En 3 ocasiones, el Niño 1 eludió una palabra por otra para evitar determinado fonema o grupo consonántico. En un caso no respondió y omitió la respuesta solicita-

da. En una ocasión, sustituyó un fonema por otro para evitar el fonema vibrante múltiple inicial /r̄/.

Los patrones de dificultad del Niño 1 se centraron en los fonemas iniciales (e/lote: **(-e)**; /r̄/elój: **(/n)**); las heterosílabas o dos consonantes juntas pero en sílabas distintas (pe/sk/ado: **(-sk)**; to/rt/uga: **(-rt)**); las homosílabas o dos vocales dentro de una misma sílaba (/kr/uz: **(-kr)**).

El Niño 2, por su parte, obtuvo una puntuación escalar de 0 y un nivel de rendimiento extremadamente inferior al promedio. Desde una mirada cualitativa, mostró tener dificultades en la articulación de los fonemas presentados a continuación.

Cuadro 8. Áreas de dificultad articulatoria del Niño 2.

Área de dificultad articulatoria	Edad de adquisición	Retraso	Tipo de error
Fonemas iniciales como las vocales: /a/ /e/ /i/	2.0 años 3.0 años 2.0 años	4 años 9 meses 3 años 9 meses 4 años 9 meses	- Bebés / /a/las: <b>(-/a/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir una vocal inicial - <b>0/ /e/lote: (-/e/)</b> Ausencia de respuesta para evitar una vocal inicial - Bebé / h/i/jo: <b>(-/i/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir una vocal inicial
/tʃ/ (africado, sordo, palato-alveolar)	2.0 años	4 años 9 meses	- Biberón / /tʃ/upón: <b>(-/tʃ/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema inicial /tʃ/
/t/ (oclusivo, sordo, dental)	2.0 años	4 años 9 meses	- Vaso / /t/aza: <b>(-/t/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema inicial /t/
/m/ (nasal, sonoro, bilabial)	2.0 años	4 años 9 meses	- Tapa / /m/esa: <b>(-/m/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema inicial /m/
/k/ (oclusivo, sordo, velar)	2.0 años	4 años 9 meses	- <b>0/ /k/eso: (-/k/)</b> Ausencia de respuesta para evitar el fonema inicial /k/
/f/ (fricativo, sonoro, labiodental)	2.6 años	4 años 3 meses	- Lámpara / /f/oco: <b>(-/f/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema inicial /f/

Diptongos	4.0 años	2 años 9 meses	<b>0/</b> p/ei/ne: <b>(-/ei/)</b> Ausencia de respuesta para evitar un diptongo
Fonemas intervocálicos: /m/ (nasal, sonoro, bilabial)	2.0 años	4 años 9 meses	- Cam/p/a / Ca/m/a: <b>(+/p/)</b> Adición de fonema intervocálico, oclusivo, sordo, bilabial /p/
/d/ (oclusivo, sonoro, dental)	3.0 años	3 años 9 meses	- Cubos / da/d/os: <b>(-/d/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema intervocálico /d/
<b>/r̄/</b> (vibrante múltiple, sonoro, alveolar)	5.0 años	1 año 9 meses	- Pe/d/ro / Pe/ <b>r̄</b> /o: Adición del fonema oclusivo, sonoro, dental <b>(+/d/)</b> al fonema intervocálico <b>/r̄/</b>
Heterosílabas como /sk/ (pescado)	3.6 años	3 años 3 meses	- Pez / pe/sk/ado: <b>(-/sk/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico intervocálico
/ng/ (chango)	3.0 años	3 años 9 meses	- Mono / cha/ng/o: <b>(-/ng/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico intervocálico
/ls/ (bolsa)	3.6 años	3 años 3 meses	- Mochila / bo/ls/a: <b>(-/ls/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico intervocálico
Homosílabas como /kl/ (clavos)	4.0 años	2 años 9 meses	- Tornillos / /kl/avos: <b>(-/kl/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico inicial
/fl/ (flores)	4.0 años	2 años 9 meses	- Plantas / /fl/ores: <b>(-/fl/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico inicial
Grupos consonánticos de 3 consonantes como /mbr/ (sombrero)	5.0 años	1 año 9 meses	- Gorro / so/mbr/ero: <b>(-/mbr/)</b> Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico intervocálico

El Niño 2 muestra un retraso notorio en su articulación. Por ejemplo, la edad de adquisición de las vocales /a/ e /i/ es a los 2 años (retraso de 4 años 9 meses), y de la vocal /e/ es de tres años (retraso de 3 años

9 meses); la del diptongo /ei/ es de 4 años (retraso de 2 años 9 meses); los fonemas iniciales /m/, /t/, /k/, /ʃ/ deben adquirirse a los 2 años (retraso de 4 años 9 meses) y el fonema /f/ a los 2.6 años de edad (retraso

de 4 años 3 meses); los fonemas intervocálicos /m/ a los 2 años (retraso de 4 años 9 meses), /d/ a los 3 años (retraso de 3 años 9 meses), /r̄/ a los 5 años (retraso de un año 9 meses); las heterosílabas /ng/ a los 3 años (retraso de 3 años 9 meses), /sk/ y /ls/ a los 3 años 6 meses (retraso de 3 años 3 meses); las homosílabas /kl/ y /fl/ a los 4 años de edad (retraso de 2 años 9 meses); el grupo consonántico /mbr/ a los 5 años (retraso de un año 9 meses), y el niño no los ha adquirido aún.

En 10 ocasiones, el Niño 2 eludió una palabra por otra para evitar determinado fonema o grupo consonántico. Tres veces no respondió y omitió la respuesta solicitada. En dos casos, adicionó un fonema suplementario.

Las dificultades del Niño 2 se centraron así en:

- Las vocales y consonantes iniciales (/a/las (**-/a/**); /e/lote (**-/e/**); h/i/jo (**-/i/**); /f/upón: (**-/f/**));
- Los fonemas intervocálicos (Ca/m/a: (**+/p/**); da/d/os: (**-/d/**); Pe/r̄/o: (**+/d/**));
- Las heterosílabas (dos consonantes juntas pero en sílabas distintas) (Pe/sk/ado: (**-/sk/**); cha/ng/o: (**-/ng/**); bo/ls/a: (**-/ls/**));
- Las homosílabas (dos vocales dentro de una misma sílaba) (/kl/avos: (**-/kl/**); /fl/ores: (**-/fl/**));
- Los grupos consonánticos de 3 consonantes como /mbr/ (so/mbr/ero: (**-/mbr/**));
- La producción de diptongos (p/ei/ne: (**-/ei/**)).

Observamos que para el Niño 2 el diptongo /ei/ representó un área de dificultad por incluir diversos componentes y relaciones, y no pudo visualizar esta unidad como “la existencia de dos vocales en una misma sílaba, una de estas vocales presenta la mayor abertura, la mayor energía articulatoria, la mayor perceptibilidad y constituye, por lo tanto, el centro o núcleo silábico; la otra o las otras vocales forman el margen silábico, prenuclear o postnuclear, según se encuentre antes o después del núcleo silábico” (Quilis, 2010: 41).

#### 4.2. Comparación de los resultados del Grupo Experimental femenino y del Grupo Control masculino.

El cuadro siguiente presenta una síntesis de los datos en porcentajes y en puntuación escalar del Grupo Experimental y del Grupo Control, presentados más arriba.

Cuadro 9. Síntesis de los resultados académicos y de articulación del Grupo experimental femenino y del Grupo control masculino.

	<b>GE Niña 1</b>	<b>GE Niña 2</b>	<b>GC Niño 1</b>	<b>GC Niño 2</b>
<b>Rendimiento académico</b>	Avanzado 100% (+)	Principiante 50% (-)	Avanzado 100% (+)	Principiante 50% (-)
<b>Bilingüismo mezclado</b>	NO 0% (+)	SÍ 50% (-)	NO 0% (+)	SÍ 50% (-)
<b>FORMA</b>				
<b>Articulación</b>				
<b>Total de respuestas</b>	63	60	58	44
<b>Puntuación escalar</b>	11	8	6	0
<b>Nivel de desempeño</b>	Normal (+)	Normal (+)	Inferior al promedio (-)	Extremadamente inferior al promedio (-)

Convirtiendo nuestros datos en símbolos (+: resultados óptimos *vs* -: resultados problemáticos), ofrecemos el siguiente cuadro que organiza los indicadores con mayor claridad. Los resultados muestran una

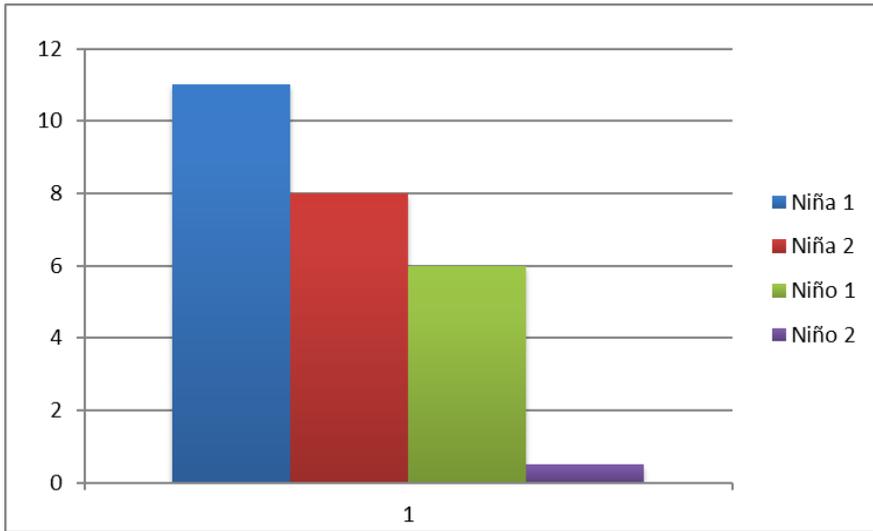
correlación entre el género con el rendimiento de *articulación* de los sujetos, indicando la superioridad de las niñas del Grupo Experimental frente a los niños del Grupo Control.

Cuadro 10. Correlación entre el género y los resultados de la Escala de Articulación.

	<b>GE Niña 1</b>	<b>GE Niña 2</b>	<b>GC Niño 1</b>	<b>GC Niño 2</b>
<b>Rendimiento académico</b>	+	-	+	-
<b>Bilingüismo mezclado</b>	+	-	+	-
<b>FORMA</b>				
<b>Articulación</b>				
<b>Puntuación escalar</b>	+	+	-	-
<b>Nivel de desempeño en la articulación</b>	Normal	Normal	Inferior al promedio	Extremadamente inferior al promedio

Finalmente, representamos la puntuación escalar de la *Escala de Articulación* en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Puntuación escalar de la *Escala de Articulación*.



Dicha gráfica denota el retraso del Grupo Control masculino frente a la competencia articulatoria lograda por el Grupo Experimental femenino. Podemos postular entonces que las niñas fueron más exitosas en las habilidades de “producción de fonemas del español en palabras aisladas en sus distribuciones más frecuentes y de

la integridad orgánica-funcional del área orofacial para la realización de movimientos finos necesarios para la producción diferencial de los fonemas” (Rangel *et al*, 1991: 208).

Respecto a la segunda escala de la BELE que se estudió, se obtuvieron los siguientes resultados en cuanto a la *comprensión*:

Cuadro 11. Resultados cuantitativos de la *Escala de Comprensión*.

	CE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
<b>Total de respuestas</b>	37	40	32	33
Puntuación escalar	15	17	12	13
Nivel de desempeño	Superior al promedio (+)	Muy superior al promedio (+)	Normal (+)	Normal (+)

Los resultados de los cuatro niños fueron positivos en cuanto a la comprensión, sin embargo resalta las calificaciones menores de los niños de la muestra en comparación con las

niñas. A continuación, se presentan las áreas lingüísticas no consolidadas por los sujetos de nuestro estudio, resaltando mayor áreas de dificultad en la población masculina.

Cuadro 12. Áreas de dificultad de la Escala de Comprensión.

<b>GE Niña 1</b>	<b>GE Niña 2</b>	<b>GC Niño 1</b>	<b>GC Niño 2</b>
<b>P</b> retérito irregular <b>P</b> articipio irregular <b>A</b> ntepretérito de subjuntivo <b>A</b> ntepospretérito <b>S</b> ubordinada final en pretérito de subjuntivo <b>S</b> ubordinada relativa de objeto directo <b>O</b> ración afirmativa	<b>S</b> ubordinada final en pretérito de subjuntivo <b>O</b> ración negativa <b>R</b> elación objeto directo-objeto indirecto	<b>P</b> retérito regular e irregular <b>A</b> ntepretérito de subjuntivo <b>A</b> ntepospretérito <b>S</b> ubjuntivo presente <b>S</b> ubordinada final en presente de subjuntivo <b>S</b> ubordinada final en pretérito de subjuntivo <b>S</b> ubordinada relativa de objeto directo <b>O</b> ración afirmativa <b>A</b> dverbio de lugar <b>S</b> uperlativo	<b>P</b> retérito regular e irregular <b>P</b> retérito de subjuntivo <b>P</b> ospretérito <b>A</b> ntepretérito de subjuntivo <b>A</b> ntepospretérito <b>I</b> mperativo negativo <b>S</b> ubjuntivo presente <b>S</b> ubordinada final en pretérito de subjuntivo <b>S</b> ubordinada relativa de sujeto <b>O</b> ración negativa <b>O</b> ración afirmativa <b>P</b> ronombre de objeto directo en femenino
<b>Áreas de dificultad: 7</b>	<b>Áreas de dificultad: 3</b>	<b>Áreas de dificultad: 10</b>	<b>Áreas de dificultad: 12</b>

En la escala de *comprensión* resalta la facilidad de la población femenina en cuanto a las habilidades de “identificar la relación adecuada entre el sentido de un enunciado y su referencia (dibujo) y de conocer los

aspectos del contenido necesario para la comprensión de las estructuras sintácticas de las siguientes categorías: marcadores de género, marcadores de número, configuraciones oracionales, verbos, pronom-

bres relativos y condicionales” (Rangel *et al*, 1991: 208). Las áreas de dificultad de los niños se sitúan esencialmente en los verbos.

Como ya fue mencionado, los niveles de sintaxis y de semántica estudiados en las pruebas anteriores fueron reforzadas por el análisis de una entrevista oral realizada a los infantes, en la cual se analizó la complejidad sintáctica que atañe a la estructura de la oración respecto a los elementos cualitativos (relación entre los elementos sintácticos) y cuantitativos (número de elementos). Según estos dos criterios se midió el grado de complejidad estructural según Pallotti (2015, citado por Jiménez y Torrens, 2018).

Recordemos que la complejidad sintáctica se mide con el siguiente índice de Simon (1973):

$$\frac{\text{No de proposiciones}}{\text{No de oraciones}} \times 10$$

Una oración puede consistir en una sola palabra, o varias palabras estructuradas en torno a un sujeto y a un predicado, y muestran independencia fónica, sintáctica y semántica. En cambio, la proposición es subordinada, es decir que depende gramaticalmente y semánticamente de la oración principal y, según su función, puede ser substantiva, relativa, circunstancial, temporal, causal, de objetivo, consecutiva, de oposición, de consecuencia, condicional, comparativa. Según Serra *et al* (2000: 425) esta habilidad tiene “un orden de aparición variable (...) entre los 27 y los 36 meses de edad”.

El siguiente cuadro denota la complejidad sintáctica de cada niño de la muestra según la fórmula de Simon (1973), y en porcentajes según el total de oraciones y proposiciones. Para evitar la variable extraña de la heterogeneidad de turnos (Niña 1: 22; Niña 2: 26; Niño 1: 18; Niño 2: 35) tomamos en cuenta 18 turnos para cada niño, ese número siendo la cantidad mínima de turnos que tuvo el Niño 1.

Cuadro 13. Resultados cuantitativos de la Complejidad sintáctica.

	GE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
<b>Entrevista en español</b>	<u>Proposiciones: 2</u> <u>Oraciones: 20</u>	<u>Proposiciones: 3</u> <u>Oraciones: 19</u>	<u>Proposiciones: 1</u> <u>Oraciones: 20</u>	<u>Proposiciones: 1</u> <u>Oraciones: 20</u>
<b>Complejidad sintáctica</b>	1	1.57	0.5	0.5
<b>%</b>	9% (+)	13% (+)	4% (-)	4% (-)

En el cuadro 13 observamos la escasez de estructuras complejas en los cuatro infantes, así como el retraso del grupo control masculino en cuanto a la complejidad sintáctica.

Con un esfuerzo de síntesis, integramos los resultados de las tres pruebas y presentamos los resultados de la escala de *articulación, comprensión* y *producción* en el siguiente cuadro:

Cuadro 14. Correlación entre el género y los resultados de la escala de articulación; de comprensión; de complejidad sintáctica.

	GE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
<b>FORMA</b>				
<b>Nivel de rendimiento en la articulación</b>	Normal	Normal	Inferior al promedio	Extremadamente inferior al promedio
<b>Nivel de rendimiento en la comprensión</b>	Superior al promedio	Muy superior al promedio	Normal	Normal
<b>CONTENIDO</b>				
<b>Nivel de rendimiento en la complejidad sintáctica</b>	9%	13%	4%	4%

En este cuadro se observa que la *Escala de Articulación* mostró niveles de rendimiento normal para las niñas, e inferior al promedio y extremadamente inferior al promedio para los niños.

La *Escala de Comprensión* denotó calificaciones altas para las niñas – muy superior al promedio y superior al promedio –, y un nivel normal para los niños, denotando nuevamente diferencias de *ritmo* de adquisición en los infantes.

En cuanto a la *Complejidad sintáctica* en español, se notó que el discurso de los 4 niños contiene pocas frases complejas con proposiciones subordinadas, sin embargo, se ve también la superioridad de las niñas en comparación con los resultados de los niños.

Este cuadro confirma así nuestra hipótesis de trabajo y muestra que “las niñas adquieren más rápidamente el lenguaje que los niños” (McLeod, 2009: 109), de-

notando una correlación del género con la escala de *articulación, comprensión y producción*, siendo los dos niños de la muestra los que presentaron mayor cantidad de dificultades y resaltando el Niño 2 en su nivel de retraso.

Concluimos que los datos de nuestras poblaciones femenina y masculina confirman la rapidez – o *ritmo* de adquisición –, de las niñas y, en cambio, la *ruta – o etapas de adquisición* de la progresión lingüística –, fue la misma en ambos grupos.

### 5. Discusión y conclusión

Nuestros datos apoyan los postulados de McLeod (2009), Shriberg (2009) y Flipsen (2015) en cuanto a la rapidez de las niñas en la adquisición de la fonología. Aunado a ello, obtenemos los mismos resultados que Ardila *et al.* (2009) que reportan esa misma ventaja de la población femenina infantil en las pruebas de comprensión del discurso y de coherencia en la expresión narrativa.

Nuestro estudio mostró en efecto que la población femenina infantil adquiere más rápidamente los rasgos de L1 que los niños, denotando una correlación del género con las escalas de *articulación*, de *comprensión* y de *complejidad sintáctica*, siendo los dos niños de la muestra los que presentaron mayor número de dificultades. Confirmamos así nuestra hipótesis de investigación de que el género implica diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil, y la hipótesis estadística de que la población femenina infantil logra mayor rasgos lingüísticos conforme a la norma de la lengua materna.

Para entender con mayor precisión los fenómenos plurales del salón de clase ha-

bría que ampliar nuestra población y centrarse en nuevas líneas de investigación al estudiar hipótesis alternas que expliquen nuestros resultados, enfocándonos en otros factores ambientales y psicológicos que puedan provocar diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil. En este trabajo vimos que la edad, el nivel académico y el bilingüismo no pueden ser considerados como hipótesis alternas dada su distribución equitativa en el grupo experimental y en el grupo control.

En cambio, como lo proponen Ardila *et al.* (2009), en futuras investigaciones podríamos enfocar nuestra mirada hacia ciertos factores ambientales como responsables de las diferencias encontradas entre la población femenina y la población masculina infantil. Desde un enfoque cultural, según McLeod (2009) podríamos centrarnos en los modelos psicolingüísticos para contrastar el *input* que reciben niñas y niños por parte de su entorno, y estudiar cómo éste determina el *output* de ambas poblaciones.

Retomando la descripción constructivista de Piaget descrita al inicio de este trabajo, podríamos plantear que este entorno lingüístico ambiental, o *input*, podría determinar el desarrollo cognitivo y, por ende, “el proceso ontogénico, gradual, complejo, y adaptativo” (López-Ornat, 2011: 2), que sustenta el comportamiento verbal en niñas y niños. Observamos así que mientras los niños se encuentran en una etapa centrada en el pensamiento intuitivo, objetivo, egocéntrico, irreversible y transductivo, las niñas podrían tener mayor madurez cognitiva al disponer de un pensamiento concreto que se deriva de una realidad tangible. Podrían utilizar un pensamiento reversible

que les permite idear diferentes perspectivas y dimensiones. Por ejemplo, idearían la sílaba como una unidad de la cadena hablada que “está constituida por un sonido o por un grupo de sonidos”, y percibirían los componentes y las relaciones incluidas, es decir que “el núcleo silábico tiene los máximos de todos los rasgos que poseen los sonidos que forman la sílaba: máximo de intensidad, de sonoridad, de perceptibilidad, de abertura, de tensión muscular. A medida que la posición de los sonidos está más alejada del núcleo, van disminuyendo estas propiedades” (Quilis, 2010: 67).

#### Referencias

- Alexopoulou, A. (2006) “Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva”. En *Revista Porta Linguarum*. Granada: Universidad de Granada, pp. 17-35.
- Alexopoulou, A. (2010) “Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. En Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana, pp. 1-10.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E. & Inozemtseva, O. (2009) “Gender difference in cognitive development”. *Developmental Psychology*, 47(4), pp. 984-90.
- Balbino, A. (2007) *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.
- Barriga Villanueva, R. (1990) *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. CDMX: El Colegio de México.
- Flipsen, P. Jr. (2015) “Emergence and Prevalence of Persistent and Residual Speech Errors”. *Seminars in Speech and Language*, 36, pp. 217-23.
- Grice, P. (1989) *Studies in the Way of Words*. Harvard: Harvard University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Jiménez, M.D. & A. Torrens (2018) “Sobre el concepto de complejidad en Lingüística”. *Actas do XIII Conferência Internacional de Lingüística Xeral*, Vigo 2018, 483-489.
- Kent, R. (2017) “Normal Aspects of Articulation”. En Bernthal, J.E.; Bankson, N.W. & Flipsen, P. (2017) *Articulation and Phonological Disorders. Speech Sound Disorders in Children*. Pearson: Boston.
- Kerlinger, F. (1975) *Investigación del comportamiento*. México: Editorial Interamericana.
- López-Ornat, S. (2011) “La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011”. *Revista de investigación en Logopedia*, 1, 1-11.
- McLeod, S. (2009) “Speech Sound Acquisition”. En Bernthal, J.; N. Bankson & P. Flipsen (Eds.) *Articulation and Phonological Disorders*. Nueva York: Pearson.

Con su reversibilidad de pensamiento, las niñas podrían desarrollar un pensamiento lógico para su toma de decisiones. Finalmente, podrían haber adquirido la habilidad de llevar a cabo operaciones, o acciones interiorizadas, y haber consolidado la conciencia fonológica.

Los datos aquí reportados son valiosos para el ámbito de la psicolingüística y la educación dado que permiten ofrecer una enseñanza personalizada y plural, y consolidar así el entendimiento y la calidad del proceso educativo.

- Papalia, D.E.; R.D. Feldman & G. Mantorella (2012) *Desarrollo Humano*. CDMX: Mac-Graw Hill.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Piaget, J. (1997) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pallotti, G. (2015) "A simple view of linguistic complexity". *Second Language Research*, 31, 117-34.
- Pick, S. y A.L., López (2002) *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Quilis, A. (2010) *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Rangel, E., S. Romero & M. Gómez (1991) *Batería de Evaluación de la Lengua Española, Estandarizada a la CDMX*. SEP, Dirección General de Educación Especial.
- Real Academia Española (2022) *Diccionario de la lengua española*. Versión electrónica.
- Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Serra, M.; E. Serrat; R. Solé; A. Bel & M. Aparici (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Shriberg, L.D. (2009) "Children speech sound disorders: From post-behaviorism to the postgenomic era". En: R. Paul & P. Flipsen Jr. (Eds). *Speech Sound Disorders in Children*, pp. 1-34. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Silva-Corvalán, C. (2013) *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. California: University of Southern California.
- Simón, J. (1973) *La langue écrite de l'enfant*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Van Patten, B. & A. Benati (2010) *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.
- Vygotsky, L.S. (2000) "Sobre el plurilingüismo en la edad infantil". En *Obras escogidas*, Madrid: Visor, 341-48 (1935).