

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS
AMÉRICAS, PUEBLA

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades
Departamento de Lenguas

Tesis presentada por Gabriela Elisa Morales Arteaga
como requisito parcial para obtener el grado de
Maestría en Lingüística Aplicada. Dirigida por la
Dra. Amanda Holzrichter y aceptada por el
Departamento de Lenguas.

Santa Catarina Mártir, Puebla, Primavera de 2007

Índice de Contenido

Portada

Capítulo 1. Introducción

- 1.1 Visión General
- 1.2 Motivación de la investigación
- 1.3 Principales trabajos en el área específica de investigación
- 1.4 Precedentes Metodológicos
- 1.5 Preguntas de Investigación

Capítulo 2. Revisión de Bibliografía

- 2.1 La estructura de las palabras: morfemas
- 2.2 Desarrollo Morfológico
- 2.3 Flexión Morfológica
 - 2.3.1 Wug test
 - 2.3.2 Sobregeneralización
 - 2.3.3 Curva U de aprendizaje
- 2.4 Subjuntivo
 - 2.4.1 Usos del subjuntivo

Capítulo 3. Metodología

- 3.1 Metodología para la recolección de datos
 - 3.1.1 Diseño
 - 3.1.2 Participantes
 - 3.1.3 Contexto
- 3.2 Materiales
 - 3.2.1 Instrumento
 - 3.2.2 Títeres
 - 3.2.3 Otros materiales
 - 3.2.4 Área de trabajo
- 3.3 Experimento
 - 3.3.1 Estudio Piloto
 - 3.3.2 Aplicación de experimento final

Capítulo 4. Resultados

- 4.1 Resultados de la primera actividad ¡A ordenar!
 - 4.1.1 Frecuencia de uso de modo verbal – *Quiero que...*
 - 4.1.2 Verbos más utilizados – *Quiero que...*
 - 4.1.3 Corrección en segunda respuesta
- 4.2 Resultados de la segunda actividad ¡A pedir deseos!
 - 4.2.1 Frecuencia de uso de modo verbal – *Deseo que...*
 - 4.2.2 Verbos más utilizados – *Deseo que...*
 - 4.2.3 Corrección en segunda respuesta
- 4.3 Resultados de la tercera actividad ¡Adivina!
 - 4.3.1 Niños/Niñas de cinco años
 - 4.3.2 Niños/Niñas de cuatro años
 - 4.3.3 Niños/Niñas de tres años

Capítulo 5. Discusión

- 5.1 Discusión
- 5.2 Limitaciones y recomendaciones

Referencias Bibliográficas

- Apéndice A Forma Subjuntiva con Imperativo
- Apéndice B Script
- Apéndice C Información recolectada en tercera actividad ¡Adivina! Primera respuesta

Índice de Tablas

Capítulo 1.

- Tabla 1.1 Resultados de recepción y expresión de morfemas gramaticales. Olarte (1986)
- Tabla 1.2 Etapas de adquisición según Brown (1973)

Capítulo 2.

- Tabla 2.1 Tipos de morfemas. Fromkin (2000).
- Tabla 2.2 Ejemplos de medida de Longitud Media de Emisiones (MLU). Dale (1980)
- Tabla 2.3 Curva U de aprendizaje. Karmiloff & Karmiloff-Smith (2001)
- Tabla 2.4 Subjuntivo de verbos regulares. Delgado (2006). Modo subjuntivo en la comunicación en español.
- Tabla 2.5 Ejemplos para explicar la diferencia de significado entre el subjuntivo y el presente de indicativo.

Capítulo 3.

- Tabla 3.1 Características de los participantes del estudio.
- Tabla 3.2 Descripción de marcadores de subjuntivo y ejemplo.
- Tabla 3.3 Planeación de actividades. Instrumento elaborado para elicitación de usos específicos del subjuntivo.
- Tabla 3.4 Promedio de edades y de tiempo de entrevista de los participantes.

Capítulo 4.

- Tabla 4.1 Grupos por edades para el análisis de resultados.
- Tabla 4.2 Tabla comparativa de Uso de Modos Verbales por grupo en la primera actividad ¡A ordenar!
- Tabla 4.3 Uso de subjuntivo en segunda respuesta.
- Tabla 4.4 Tabla Comparativa de Uso de Modos Verbales por grupo en la segunda actividad ¡A pedir deseos!
- Tabla 4.5 Uso de subjuntivo en segunda respuesta.
- Tabla 4.6 Tabla Comparativa de Uso de Modos Verbales por grupo en la tercera actividad ¡Adivina!

Capítulo 5.

- Tabla 5.1 Tiempo de respuesta niños/niñas por promedio de edades.

Índice de Figuras

Capítulo 4.

- Figura 4.1 Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de órdenes por los grupos de participantes en general.
- Figura 4.2 Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de órdenes por el grupo de niños y niñas de 5 años. Resultados obtenidos de la primera actividad ¡A ordenar!
- Figura 4.3 Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de órdenes por el grupo de niños y niñas de 4 años. Resultados obtenidos de la primera actividad ¡A ordenar!
- Figura 4.4 Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de órdenes por el grupo de niños y niñas de 3 años. Resultados obtenidos de la primera actividad ¡A ordenar!
- Figura 4.5 Frecuencia de verbos utilizados en la emisión de órdenes en primera respuesta por el grupo total de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A ordenar!
- Figura 4.6 Frecuencia de verbos utilizados en la emisión de órdenes en segunda respuesta por el grupo total de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A ordenar!
- Figura 4.7 Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de deseos por los grupos de participantes en general.
- Figura 4.8 Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de deseos por el grupo de niños y niñas de 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A pedir deseos!
- Figura 4.9 Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de deseos por el grupo de niños y niñas de 4 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A pedir deseos!
- Figura 4.10 Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de deseos por el grupo de niños y niñas de 3 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A pedir deseos!
- Figura 4.11 Frecuencia de verbos utilizados en la emisión de deseos por el grupo total de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A pedir deseos!
- Figura 4.12 Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de respuestas en Script por los grupos de participantes en general.
- Figura 4.13 Porcentaje de uso de modos verbales utilizados en la emisión de respuestas por el grupo de niños y niñas de 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡Adivina! (Script).
- Figura 4.14 Porcentaje de uso de modos verbales utilizados en la emisión de respuestas por el grupo de niños y niñas de 4 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡Adivina! (Script).
- Figura 4.15 Porcentaje de uso de modos verbales utilizados en la emisión de respuestas por el grupo de niños y niñas de 3 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡Adivina! (Script).

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas se han realizado muchos estudios sobre el proceso de adquisición del lenguaje en niños. Este tema se considera de gran relevancia ya que el proceso de adquisición es un proceso que envuelve tanto capacidades mentales y conceptuales, como sociales y lingüísticas que interactúan de forma complicada. Por ello algunos lingüistas como Bloom (2000) manifiestan lo complejo de este proceso del desarrollo del lenguaje, y comentan que el estudio de esta habilidad adquisitiva se centra en las principales preguntas de la ciencia cognitiva como: ¿Cuál es la naturaleza del aprendizaje humano?, ¿Cómo se relacionan el lenguaje y el pensamiento?, ¿Qué piensan los niños sobre las personas y objetos que se encuentran a su alrededor? El acercamiento a las respuestas de estas preguntas, a través del estudio de la adquisición del lenguaje, provee valiosos e inesperados descubrimientos.

1.1 Visión General

Algunas teorías lingüísticas señalan que los niños aprenden a través de una habilidad natural de organizar las reglas del lenguaje. Chomsky (1988) dice que los niños nacen *equipados* con un *dispositivo de adquisición del lenguaje* (language acquisition device, LAD) en sus cerebros. Nacen con los más importantes principios lingüísticos, pero tienen muchos parámetros que ajustar a lo largo de su temprano desarrollo. De acuerdo con la teoría del innatismo, cuando un niño es expuesto al lenguaje, ese dispositivo (LAD) hace posible que ajuste esos parámetros y deduzca los principios gramaticales. Así mismo, Chomsky (1988) introduce la idea de que cada ser humano cuenta con una capacidad genética para el lenguaje llamada *Gramática Universal* (GU). De acuerdo con esta teoría, todo niño es capaz de adquirir el lenguaje a

través de cierto programa genético, el cual posee una serie de reglas lingüísticas que le ofrecen al infante la habilidad de utilizar el lenguaje de forma lógica y ordenada.

La teoría del innatismo de Chomsky (1988) ha permitido entender cómo adquiere el niño la gramática de su primera lengua, entendiendo a la gramática como un conjunto de elementos y reglas lingüísticas de diversa naturaleza e independientes (fonología, morfología y sintaxis), pero al mismo tiempo interrelacionados entre sí. Dicha adquisición consiste en el desarrollo del lenguaje que se presenta en los niños, en las diferentes etapas de adquisición, en relación al uso correcto de los distintos elementos y recursos lingüísticos de su lengua. Al respecto, Fromkin (2000) señala que los niños adquieren la gramática compleja de su lengua rápidamente, con una gran facilidad y sin instrucción alguna, debido a esa gran capacidad innata para el lenguaje, que es la *Gramática Universal* (GU).

Como Chomsky (1998) y Pinker (1994) mencionan, cuando el ser humano nace, tiene esa capacidad de discriminar e identificar cuál es su idioma materno, qué sonidos le representan significado y cuáles no. Pinker (1994) menciona que desde bebé, el ser humano tiene la capacidad de comunicarse y aprende a hablar antes de aprender a lavarse las manos o a amarrarse las agujetas de los zapatos. El niño pues, desarrolla ciertas habilidades que no son aprendidas, sino innatas, nace con esas facultades, y no es necesario tener cierto nivel de educación, o ir a la escuela para poder producir lenguaje con significado. Asimismo, sostiene que un niño a sus tres años es ya un *genio gramatical* debido a que obedece reglas gramaticales y respeta las ideas universales del idioma que está aprendiendo, debido a la gramática universal. En resumen, y de acuerdo con estas teorías, el ser humano desarrolla su lenguaje porque el lenguaje está en la mente.

Siguiendo la línea de la adquisición del lenguaje, Crain & Lillo-Martin (1999), sugieren que en general los niños empiezan a decir sus primeras palabras entre los doce y dieciocho meses de edad; posteriormente, entre los dieciocho meses y cuatro años y medio de edad empiezan a utilizar oraciones complejas. A esta edad los niños ya conocen lo fundamental de su lengua para poder comunicarse. Sin embargo, la adquisición de una lengua no es predecible en cuanto al tiempo real de adquisición cada niño, ni tampoco es homogénea; algunos niños pueden empezar a decir sus primeras palabras antes de los doce meses, mientras que otros empiezan a utilizar oraciones complejas a los tres años o después de los cinco.

La adquisición del lenguaje tiene un periodo en el cual dicha adquisición se hace de forma natural y funcional. Bowerman & Levinson (2001) sugieren que los niños son notablemente superiores a los adultos en la adquisición exitosa del dominio lingüístico de fonología, morfología y sintaxis. De acuerdo con Lenneberg (1964) el periodo crucial en la adquisición del lenguaje termina alrededor de los doce años. De acuerdo con su teoría, nos dice que si un idioma no se ha aprendido antes de esa edad, nunca podrá ser aprendido en un sentido normal y funcional. A este periodo lo llama *Periodo Crítico del Lenguaje*.

1.2 Motivación de la investigación

Conforme a las ideas de Clark (2003), es posible pensar que en lugar de que exista un solo proceso al que se le pueda llamar adquisición del lenguaje, existen diferentes procesos de adquisición que se van relacionando de acuerdo a su grado de desarrollo: la adquisición del significado de las palabras, la adquisición de la estructura sintáctica de un idioma, la adquisición de las reglas morfológicas, entre otras. Lo interesante de estudiar estos diferentes procesos de adquisición es el interés en el

proceso en sí mismo, ya que aún dando por hecho que los niños poseen una base innata de conocimiento lingüístico, existe una gran variación de idioma en idioma.

Se han llevado a cabo muchos estudios del inglés para explicar la adquisición del lenguaje en niños. Hablando específicamente sobre la adquisición de su morfología, existen diversos estudios, entre los cuales el de Brown (1973) sugiere el orden general de la adquisición de morfemas en el inglés, así como la forma y la etapa en la que éstos se han adquirido. En este tipo de estudios y de descubrimientos se basa el interés de esta investigación de analizar la adquisición morfológica verbal del español, enfocada específicamente al uso del subjuntivo.

Sin embargo, en cuanto a estudios de este tipo en el área de la adquisición del español, es importante tomar en cuenta la percepción de Rodríguez y Berruecos (1993) al realizar una recopilación de trabajos de investigación de morfología, gramática y sintaxis del español. En dicha recopilación señalan que, comparados con otras lenguas, los estudios de adquisición del español son relativamente pocos y se encuentran dispersos en publicaciones de muy diversos tipos, procedentes de muchos países. Además, mencionan que es muy difícil disponer de estos trabajos ya que generalmente las publicaciones se difunden sólo en un ámbito geográfico muy limitado y el número de ejemplares es reducido; así mismo, las bibliotecas institucionales en Hispanoamérica, a pesar de los esfuerzos realizados, aún no cuentan con un sistema de intercambio oportuno y accesible.

1.3 Principales trabajos en el área específica de Investigación

Los estudios longitudinales de Roger Brown y sus colegas en los años sesenta fueron importantes y pioneros en el área de investigación de la producción del lenguaje. La información recolectada de sus tres participantes catalogó el lenguaje que esos tres

niños norteamericanos nativos del inglés produjeron desde el comienzo de sus primeras palabras hasta sus cuatro años, cuando ya eran considerados relativamente *hablantes fluidos*.

Por otro lado, se identificó el orden en el que los morfemas gramaticales aparecen en la producción de los niños en el inglés. Gracias a los resultados encontrados y a la identificación de los errores más comunes producidos por los participantes, pudieron determinar cuáles eran las estructuras más difíciles de adquirir y los fenómenos que iban apareciendo a lo largo de su desarrollo, como el patrón denominado *curva U*, entre otros.

La sugerencia anterior de Brown (1973) de considerar como *hablantes fluidos* a los niños de cuatro años es parte de la justificación del interés de este proyecto de investigación. Éste consiste en trabajar con niños de entre los tres y los cinco años, para confirmar, o no, que a esta edad ya manejan específicamente el modo subjuntivo y qué uso en específico le dan. Por ejemplo: a) Quiero que *vengas* a mi fiesta, b) Voy a darte la muñeca para que *juegues* con ella.

Igualmente, Cohen (1980) realizó un estudio similar, cuyo objetivo fue el de describir la adquisición morfológica del español de niños nativos y encontrar un orden secuencial de adquisición de los tiempos verbales. Los tiempos verbales utilizados para este estudio escogidos demostraron que, alrededor de los tres años los niños ya tienen en su repertorio el presente de indicativo, pretérito, el infinitivo reflexivo, y el presente progresivo.

Hacia los cuatro años ya han adquirido el futuro perifrástico y las formas imperfectas del indicativo, y alrededor de los seis el presente de subjuntivo. Sin embargo, muchos niños habían adquirido el subjuntivo imperfecto alrededor de los tres, pero tendían a utilizarlo menos entre los cinco años y los seis años tres meses de edad.

Cohen descubrió que todas las formas de los tiempos verbales estudiados fueron adquiridas entre los tres y los siete años, y muchas se presentan tan temprano como a los tres años de edad.

Otro estudio que aporta información a la adquisición del español fue el de Beléndez-Soltero (1980). Ella estudió *Las repeticiones y la adquisición del sistema verbal español*, a través del análisis del desarrollo lingüístico de cuatro niños puertorriqueños en Boston, durante periodos comprendidos entre tres y veinte meses.

En su estudio analizó su articulación para determinar a) el patrón de la adquisición del sistema verbal en español para cada niño, b) si la repetición de las formas verbales utilizadas previamente por el adulto tenía una influencia en su desarrollo; y c) si los patrones de desarrollo de esos cuatro niños eran similares. Se obtuvieron los datos de las conversaciones espontáneas (luego transcritas) entre el investigador con cada niño; después se hizo una clasificación y análisis de los datos.

En base al análisis de los datos, se pudo trazar un patrón de desarrollo para la aparición y adquisición de las formas verbales común para los niños, y se infirió que el desarrollo de las repeticiones tuvo una influencia en la adquisición de los sistemas verbales de los niños. El análisis de las repeticiones reveló que todos los niños utilizaban las formas que se les requerían menos frecuentemente cuando se les repetían formas verbales empleadas antes por los adultos, que cuando se usaban esas formas de manera espontánea. Para algunos niños las repeticiones sirvieron además para introducir formas en su sistema verbal.

Otro autor que influye en esta investigación es Olarte (1986), quien realizó un estudio sobre la adquisición de los morfemas del español por niños hispanohablantes monolingües. Esta investigación se realizó para estudiar la adquisición de nueve categorías gramaticales por niños hispanohablantes con edades entre los dos años y

medio y los seis años. Los resultados comparativos indicaron que no hay diferencias significativas entre niños y niñas en la comprensión y producción de los morfemas del español. Tampoco se encontraron diferencias significativas en la comprensión de las flexiones de español. Se presentó sin embargo, una dependencia significativa entre los niveles de clase socioeconómica y la producción de los morfemas. Los resultados de esta investigación indican que la comprensión de ciertos morfemas gramaticales precede a su producción. Sin embargo, en el caso de otros morfemas, la producción precede a la comprensión. Según Olarte (1986) la habilidad de los niños varía, según se trate de comprender o de producir los alomorfos del español.

En la tabla 1.1 se presenta la forma en que Olarte (1986) muestra que la competencia y producción de morfemas gramaticales presentan diversas etapas. Hay morfemas que se adquieren más prematuramente que otros, tanto en la recepción como en la expresión de los mismos.

Tabla 1.1
Resultados de recepción y expresión de morfemas gramaticales. Olarte (1986).

En la recepción de los morfemas gramaticales:

Morfemas gramaticales más tempranamente adquiridos	Últimos morfemas gramaticales adquiridos
-s, -ero, -o, el futuro perifrástico y -dor	el presente de indicativo, -es, -ando, -a, el pretérito, -endo, y la inflexión de posesivo

En el área de la expresión:

Morfemas gramaticales más tempranamente adquiridos	Últimos morfemas gramaticales adquiridos
-s, el posesivo, -ando, -a, -endo, -o, y -es	el futuro perifrástico, -ero, el pretérito, el comparativo, -dor, y el presente de indicativo

1.4 Precedentes Metodológicos

En relación a la parte metodológica, existen algunas investigaciones importantes en esta área para el español, y además son relevantes metodológicamente para lograr el objetivo que se persigue en este estudio. Entre los más importantes se encuentra el de Cohen (1980), en donde intenta determinar *el orden secuencial en la adquisición de los tiempos verbales del español en niños hispanohablantes entre los tres y los siete años*. Este estudio presenta un intento por describir la adquisición del español de niños con esa lengua materna. Se escogieron cincuenta niños de origen hispano en San Francisco, con edades entre los dos años once meses y los siete años. Los niños fueron entrevistados individualmente con un instrumento estructurado creado por el autor, el cual permitía elicitación de tiempos verbales que ya hubieran adquirido. Las respuestas se grabaron, se transcribieron y se clasificaron de acuerdo con la edad de cada niño y posteriormente, se analizó la producción de tiempos verbales. Estos datos y su análisis hicieron posible el descubrimiento de implicaciones importantes para el área de adquisición del lenguaje.

Así mismo, González (1980), en su investigación sobre *la adquisición de los tiempos verbales y de las expresiones temporales en español entre los dos y los cuatro años y medio*, estudió las emisiones del español de niños de hogares mexicanos entre los dos y los cuatro años seis meses de edad, para analizar la producción de los tiempos verbales y el uso de expresiones temporales tales como los adverbios de tiempo. Tomó dos niños de cada uno de los siguientes niveles de edad: dos, dos años seis meses, tres, tres años tres meses, tres años seis meses, cuatro y cuatro años seis meses; y los entrevistó por separado. Las entrevistas se realizaron durante dos horas y no tuvieron una estructura formal; se emplearon cuentos y cuadernos para colorear, y se hizo todo lo posible para elicitación de respuestas naturales.

De igual forma Kernan & Blount (1966), en el estudio que realizaron sobre la adquisición de la gramática española por niños mexicanos, utilizaron una réplica de la técnica inventada por Berko (1958) para investigar hasta qué punto los niños de cuatro a siete años habían *internalizado* las reglas morfológicas. El estudio de Kernan & Blount fue hecho en español y se llevó a cabo en Jalisco, México con noventa y dos niños y niñas de cinco a doce años, todos hijos de campesinos o de jornaleros agrícolas de muy bajo nivel socioeconómico. Se investigó el plural y el diminutivo de *tifa*, de *fepa* y de *fetor*; el futuro, antepresente, pretérito y copretérito de *tica*, *soste*, *tote* y *suecha* (presentados en tercera persona singular del indicativo, no en infinitivo, por lo cual los sujetos -incluso los del grupo de control formado por dieciocho adultos- manejaron estas formas artificiales como si fueran de la primera conjugación y no como las autoras esperaban. También se aplicaron pruebas para obtener los derivados en -or, -ero y -ería de *tica* y de *pretas*; y el posesivo (singular y plural) de *tifa* y de *tifo*.

Otro autor que utilizó esta técnica para elicitación de tiempos verbales fue Pérez-Perera (1989) en la ciudad de La Coruña en España. En su estudio Pérez-Perera adaptó el material y la técnica de trabajo de Berko, y señaló que ni las fórmulas para la elicitación de los tiempos verbales en pretérito, ni las palabras que utilizó, se parecen a las que Kernan y Blount (1966) utilizaron con niños mexicanos.

Tolbert (1980) en su caso, en su estudio sobre *la adquisición de los morfemas gramaticales* tuvo como objetivo probar las hipótesis sobre el orden de la adquisición de los morfemas gramaticales propuesto por Brown (1973) y De Villiers y De Villiers (1973). La primera de las hipótesis plantea que la complejidad gramatical transformacional acumulada es un factor que determina dicho orden; la segunda, que la complejidad semántica acumulada es otro de los factores; y la tercera, que la frecuencia

de los morfemas en el habla de los padres es otro determinante. Además de estas tres hipótesis Tolbert propuso otras más.

Con todos esos supuestos, la autora programó investigaciones: primero, realizó un estudio longitudinal con tres niños hispanohablantes y cuatro hablantes de la lengua maya cakchiquel. Luego realizó el estudio transversal con diez niños hispanohablantes pertenecientes a un medio rural del oriente de Guatemala y diez de un poblado de pescadores, San Marcos La Laguna donde solo se habla el cakchiquel. Los tres niños hispanohablantes del primer estudio eran hijos de una pareja mexicana de la clase media de Jalapa, Veracruz; de una pareja guatemalteca también de la clase media; y los padres de la última niña eran peruanos de la clase alta residentes, como las otras dos familias, en la ciudad de Guatemala.

Su población se conformó de esta manera para realizar un estudio comparativo entre el inglés (con los resultados de los tres sujetos del estudio clásico de Brown: Adam, Eve y Sarah); el español y el maya cakchiquel. Todos los niños se encontraban en la Etapa I de la adquisición según Brown. Los del estudio transversal alcanzaban la Etapa V. Las cinco etapas del desarrollo lingüístico que Brown establece se miden no por edad cronológica, ya que los niños varían en la velocidad de desarrollo de su competencia, sino por la longitud media de emisiones (LME) que producen. Cuando la longitud media de emisiones aumenta, también aumenta la capacidad del niño de aprender a utilizar estructuras gramáticas de mayor complejidad. Esto es, se van moviendo de la Etapa I a la etapa II, en donde aprenden a usar sufijos en verbos como “-ing”, “on”, “in” y “-s” plurales. Es entonces cuando pasan a las Etapas III, IV y V. En la siguiente tabla 1.2, se explican a detalle las etapas de adquisición de lenguaje según Brown:

Tabla 1.2
Etapas de adquisición según Brown (1973)

Etapa	Edad en meses	LME Longitud Media de Emisiones	Rango de LME	Estructura Morfológica
Etapa I	15-30	1.75	1.5-2.0	(1) Presente progresivo
Etapa II	28-36	2.25	2.0-2.5	(-ing terminación verbal) (2) in (3) on (4) -s plurales (plurales regulares)
Etapa III	36-42	2.75	2.5-3.0	(5) Pasado Irregular (6) -s posesivos (7) forma completa del verbo “to be” cuando éste es el único verbo de la oración
Etapa IV	40-46	3.5	3.0-3.7	(8) Artículos (9) Pasado Regular (-ed terminación verbal) (10) Tercera persona. Presente regular
Etapa V	42-52+	4	3.7-4.5	(11) Tercera persona irregular (12) forma completa del verbo “to be” cuando éste es el único verbo auxiliar de la oración (13) forma corta del verbo “to be” cuando éste es el único verbo de la oración (14) forma corta del verbo “to be” cuando éste es el único verbo auxiliar de la oración

El estudio se centró en comparar los catorce morfemas investigados por Brown et al, y sus equivalentes semánticos para el español y el cakchiquel (lengua aglutinante). La determinación para realizar las equivalencias semánticas según el grado de menor o mayor dificultad se basó en criterios establecidos por Tolbert.

La autora sugiere que, en base a los resultados obtenidos, las tablas de predicción demostraron más correlación con el inglés y menos correlación con el cakchiquel. En cuanto al español, los datos son diversos, pues solamente dos de los componentes: la posición de la frase y el marco de la frase, presentan igual independencia en las tres lenguas. Tolbert (1980) concluye que no puede ofrecer una respuesta sobre cuáles son los factores individuales que determinan la adquisición de los

morfemas gramaticales. Sugiere que una combinación de categorías podría determinar este hecho y agrega que debe proseguirse la investigación de otras posibles categorías.

De igual forma considero de importancia metodológica para mi proyecto de investigación el estudio de Blake (1980), *la adquisición de la selección del modo en niños hispanohablantes de cuatro a doce años*. El propósito de este estudio fue investigar el grado en que los niños hablantes de español de la ciudad de México con edades entre los cuatro y los doce años, habían adquirido el dominio del sistema modal del español. El autor reconoce la casi inexistencia de estudios sobre la adquisición del lenguaje en español e indica que no encontró ningún trabajo sobre el sistema modal.

Otro objetivo del estudio fue el de obtener datos empíricos nuevos sobre la adquisición del español y establecer una jerarquía de dificultad entre los distintos usos del sistema modal. En dos ocasiones se obtuvieron datos de 184 niños pertenecientes a la clase media y cincuenta y cuatro adultos universitarios, mediante una entrevista estructurada de media hora, que se diseñó para inducir a los sujetos a escoger entre los distintos modos. Los cuestionarios incluyeron ejemplos de seis categorías sintáctico-semánticas. El porcentaje de errores para cada una de las seis categorías se calculó sobre la base de algunos *items* de ensayo. Luego se sometió a un análisis de varianza por niveles de edad.

Los hallazgos de esta investigación sugieren que los avances lingüísticos responden a adelantos en el desarrollo cognoscitivo. Los errores acumulativos mostraron que las órdenes indirectas y las cláusulas adverbiales se dominan con mayor facilidad relativa que otras construcciones. Las cláusulas adjetivas aparecen en el siguiente nivel de dificultad. Los verbos de duda, actitud y afirmación presentaron maneras muy variables para seleccionar los modos. El autor considera que la selección

del modo en estas últimas tres categorías está sujeta a otras restricciones pragmáticas y/o no lingüísticas, que no habían sido consideradas como tema de este estudio.

Por último, el estudio de Romero (1985), sobre *la adquisición del verbo en español como lengua materna en Puerto Rico*, explica la metodología realizada que consistió en un estudio transversal del uso de los verbos en seis niños puertorriqueños hispanohablantes monolingües, con edades entre los tres y medio y los cuatro y medio años. Se analizó la producción de verbos, con objeto de conocer mejor el proceso de su adquisición. Las formas incorrectas de su uso se analizaron para identificar dónde emergían dentro del sistema de flexión y, además conocer los factores que pudieran dar cuenta de ellas, como las reglas y estrategias que gobiernan su producción.

Para obtener una muestra amplia de verbos dentro de una variedad de contextos, se obtuvieron muestras del habla de los seis niños en siete tareas semi-estructuradas. Éstas incluían cuatro historietas para que los niños las contaran y tres tareas dependientes de la interacción. Todas se diseñaron con el objeto de propiciar la elicitación de una variedad de tiempos, modos y formas flexionales de persona y número. Cada verbo empleado por los niños se analizó en dos dimensiones: precisión lingüística y propiedad semántica.

Todos los estudios anteriormente descritos de alguna manera han colaborado con la estructura metodológica que se eligió para lograr los objetivos específicos de esta investigación. Como se ha comentado, este estudio se interesa por la adquisición de la morfología verbal del español en niños nativos del español de tres a cinco años, específicamente desde el enfoque y análisis de la adquisición y uso del subjuntivo.

1.5 Preguntas de investigación

Este estudio se concentrará en las siguientes preguntas de investigación, establecidas de acuerdo con la relevancia del tópico y al objetivo del estudio de identificar los patrones que emergen del uso del subjuntivo en niños de tres, cuatro y cinco años que se encuentran desarrollando su capacidad innata del lenguaje.

- 1) ¿Con qué frecuencia los niños de tres, cuatro y cinco años utilizan el subjuntivo cuando éste es requerido? Y cuando utilizan otras formas verbales ¿Cuáles son estas formas?
- 2) ¿Existen variaciones en el uso de subjuntivo de acuerdo con las edades de los participantes del estudio?
- 3) ¿En qué grado existe una variación en la producción y uso del subjuntivo entre los niños de una misma edad cronológica?
- 4) En el uso del subjuntivo de acuerdo con los diferentes pronombres utilizados por los niños de tres, cuatro y cinco años, ¿Cuál es la conjugación más frecuentemente correcta, y cuál es la conjugación con la que se cometen más errores?

Partiendo del punto de vista de las diferentes teorías sobre adquisición de lenguaje presentadas en este capítulo, el objetivo principal de este estudio se enfoca en conocer y explicar a fondo el proceso específico de adquisición y uso del subjuntivo en niños nativos del español. Por ello, en el siguiente capítulo se cubre la necesidad de describir los conceptos y términos que proporcionan una idea clara de la información de este estudio, y sustentan la validez del mismo.

CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE BIBLIOGRAFÍA

En esta parte del estudio se explican términos y conceptos importantes para esta investigación. Se describen: 1) qué son los morfemas, 2) en qué consiste el desarrollo morfológico, 3) la flexión morfológica, y finalmente 4) el subjuntivo.

2.1 La estructura de las palabras: morfemas

Según Karmiloff & Karmiloff-Smith (2001), los idiomas difieren en la forma de la organización de sus morfemas, y, por lo tanto, aprender la manifestación morfológica de un idioma nativo es una parte crucial en la adquisición de la gramática del mismo. Por consiguiente, es indispensable que una persona nativa de un idioma, además de aprender las palabras de su idioma de forma individual, maneje adecuadamente la función de sus morfemas.

Fromkin (2000) menciona que el hablante de un idioma sabe cómo se estructuran las palabras, aún cuando las palabras son compuestas por raíces, o por raíces y sufijos, o en general palabras con afijos. Más aún, los nativos de un idioma pueden distinguir entre formas aceptables o inaceptables en el uso del orden morfológico en las palabras. Esta información se encuentra representada en nuestra gramática mental.

Pinker (1999) nos dice que los niños empiezan a aprender palabras antes de su primer cumpleaños, y alrededor de su segundo cumpleaños tienen un aprendizaje de una palabra nueva cada dos horas. La morfología es una parte de la gramática que envuelve el análisis de la estructura al nivel de las palabras. Se enfoca en la forma en que los morfemas se organizan y combinan para formar palabras y alterar el significado de las mismas en diferentes contextos lingüísticos.

De acuerdo con Fromkin (2000) las palabras tienen la característica de ser multifuncionales, es decir, pueden ser utilizadas en diferentes contextos, en un infinito número de oraciones o pueden usarse de manera aislada. Además señala que las palabras pueden ser simples o compuestas, y que a la mínima unidad con significado se le llama morfema. Es decir, un morfema es la parte más pequeña con significado que forma una palabra, y que no puede ser dividida en partes más pequeñas.

Hay dos tipos de morfemas, los ligados o gramaticales y los libres o léxicos (ver tabla 2.1). Cada uno tiene características diferentes, los primeros dependen de ser combinados con otros morfemas y los segundos representan categorías de palabras.

Tabla 2.1
Tipos de morfemas. Fromkin (2000).

Tipo de Morfema	Características	Ejemplos
Ligados o Gramaticales	No pueden funcionar por ellos mismos, sino que necesitan ser combinados con otros morfemas	-mente, -iendo (elemento de participio), -a, -e, -ado, -ido, -a, -e (elemento de subjuntivo), -s (elemento de plural) entre otros
Libres o Léxicos	Se refieren a cosas, acciones, atributos y conceptos que pueden ser descritos con palabras o ilustrados con dibujos	Ana, amigo, perro, prometer, entre otros, que representan categorías de palabras, como sustantivos, verbos, y adjetivos

No todos los morfemas gramaticales son ligados, ni todos los morfemas léxicos son libres; existen palabras independientes como los artículos y las preposiciones. Los morfemas de flexión son aquellos cuya presencia es necesaria de acuerdo con la estructura específica de la oración, mientras que los morfemas de derivación no son requeridos por la gramática y su ocurrencia no se relaciona con la estructura de la oración.

De acuerdo con Fromkin, todos los morfemas gramaticales y léxicos que una persona nativa de un idioma conoce constituyen su léxico o diccionario mental, que usa junto con un sistema de reglas al momento de producir y entender oraciones.

2.2 Desarrollo Morfológico

El desarrollo morfológico está relacionado con el aprendizaje de las palabras, el cual no tiene punto de terminación, por lo que se puede considerar que dicho desarrollo es constante. Una vez que el niño ha dominado la combinación de palabras, su producción de lenguaje se incrementa rápidamente.

Los niños tienen la capacidad de aprender un idioma sin consultar gramáticas o diccionarios. Según Holzman (1997), los niños desarrollan fluidez en su lengua materna cuando tienen alrededor de cuatro años de edad, y algunos lo hacen considerablemente más temprano.

Existe una forma para cuantificar la complejidad gramatical que presenta el niño: LME ¹(Longitud Media de Emisiones o Enunciados). Dale (1980) señala que la LME es una de las formas tradicionales para evaluar el desarrollo del lenguaje y mide la extensión promedio de una frase. Dale (1980) define a la LME como el número promedio de morfemas en una frase infantil, en donde el morfema es el elemento más pequeño con significado y se utiliza para determinar el desarrollo gramatical del *niño*.

Los niños que aprenden reglas empiezan usando morfemas gramaticales alrededor de una LME de 2.5 pero esto varía dependiendo del idioma. Este método

¹ Según Karmiloff & Karmiloff-Smith (2001), la LME se calcula (1) dividiendo el número de morfemas en cada emisión entre el número de emisiones del niño, o (2) dividiendo el número de palabras en cada emisión entre el número de emisiones. La diferencia en utilizar la primera o segunda fórmula reside en la complejidad del sistema morfológico del idioma en que se hace este análisis.

permite a los investigadores diferenciar entre niños quienes simplemente emiten frases juntando palabras y aquellos niños que producen frases tal vez más cortas, pero demostrando el uso de una gramática más compleja. Algunos ejemplos de cálculo de LME se encuentran explicados en la tabla 2.2:

Tabla 2.2
Ejemplos de medida de Longitud Media de Emisiones (LME). Dale (1980)

Ejemplo	LME
Papá comer manzana roja	Esta oración tiene cuatro palabras y un valor de LME de cuatro
Papá come manzanas	Esta oración, aunque es más corta tiene un valor de LME de cinco, ya que presenta una mayor complejidad en sus tres palabras y dos marcadores gramaticales: conjugación del verbo y plural

2.3 Flexión Morfológica

Debido a que existen múltiples variaciones individuales en los niños pequeños que aprenden las reglas del lenguaje y producen formas gramaticales, se ha observado que la adquisición varía entre los niños. Existen errores comunes hechos por ellos que indican lo difícil que puede llegar a ser la adquisición de algunas estructuras. Esto se ha logrado investigar a través de los años con pruebas que explican las causas de estas variaciones.

2.3.1 *Wug* Test

La producción de la flexión morfológica presenta evidencia en el hecho de que los niños crean la gramática, y no la imitan. Un estudio que comprueba este hecho es la prueba *Wug* de Berko (1958). Esta prueba es un experimento lingüístico diseñado para investigar la adquisición del plural y otros morfemas flexionales en los niños de habla inglesa, pero también ha sido utilizado en estudios de adquisición de morfología verbal.

Esta prueba consiste en que se le presenta al niño el dibujo de una extraña criatura, y se le dice: *Este es un Wug*². De inmediato se presenta otro *wug* y el investigador dice *Ahora hay dos de ellos, son dos...* Los niños que han adquirido exitosamente el alomorfema³ /z/ (del morfema plural) responderán: *...wugs*. Esta prueba también incluye preguntas que exploran el entendimiento de la conjugación verbal y el posesivo. Reactivos adicionales son utilizados para investigar la habilidad del niño de los morfemas de derivación como el agentivo -er (a man who *zibs* is a ...).

El resultado más importante que se ha encontrado de esta prueba es que aún niños muy pequeños ya han internalizado sistemáticamente aspectos del sistema lingüístico que los habilitan para producir plurales, pasados, posesivos, y otras formas de palabras que nunca han escuchado antes. La prueba ha sido replicada muchas veces, y ha sido probada acertadamente. Fue la primera prueba experimental que muestra que los niños pequeños han extraído reglas generalizadas del lenguaje que los rodea.

2.3.2 Sobregeneralización

La sobregeneralización es el hecho de que los niños que están aprendiendo reglas apliquen una flexión regular a las formas irregulares en un idioma en particular. Entre los ejemplos más claros encontramos el uso en inglés del morfema de los pasados regulares *-ed* en formas irregulares como los verbos *go* → *goed*, *break* → *breaked*. Por ello se ha llegado a la conclusión de la necesidad de estudiar el habla de los niños como un idioma que tiene sus propias formas y reglas. Según Pye (1992) los niños de dos o tres años no hablan del mismo modo que sus padres; utilizan frases, palabras y sonidos

² El dibujo de una extraña criatura o de una acción que no existe como tal, es algo inventado y adaptado al objetivo de la actividad.

³ Un alomorfema es uno de dos o más morfemas complementarios que manifiesta un morfema en sus diferentes ambientes fonológicos o morfológicos. Los alomorfemas de un morfema se derivan de reglas fonológicas y morfológicas que se pueden aplicar a ese morfema. (Glossary of linguistic terms, 2006).

distintos al uso de los de los adultos. Por ejemplo, es normal escuchar a un niño nativo del español a los tres o cuatro años que dice *cabo* en lugar que *quepo*, y dice *sabo* en lugar de *sé*; esto es porque en ese momento se encuentra sobregeneralizando una regla que aplica al conjugar en presente todos los verbos sin importar que sean regulares o irregulares.

2.3.3 Curva U de aprendizaje

Según Karmiloff & Karmiloff-Smith (2001) uno de los patrones que indican la adquisición de algunas estructuras en niños es la *curva U* de aprendizaje la cual se explica en la tabla 2.3. Conforme al estudio de Roger (2004), se le denomina curva U de aprendizaje al fenómeno observado cuando el desarrollo lingüístico aparenta sufrir un retroceso temporal. Es decir, cuando se incurre en un retroceso antes de corregirse al 100%.

Probablemente el mejor ejemplo conocido de este fenómeno es la curva U de aprendizaje asociada con el aprendizaje lingüístico de los niños. Aún cuando esto es considerado por muchos como un ejemplo de la adquisición de una regla lingüística, Rumelhart y McClelland (1986) demostraron, a través de simulaciones, que la curva U de aprendizaje puede apreciarse en el curso de cualquier aprendizaje individual.

Tabla 2.3
Curva U de aprendizaje. Karmiloff & Karmiloff-Smith (2001)

Porcentaje	Características	Ejemplos
100% correcto	Implica aprendizaje a base de memorizar y comprender pero sin reflejar entendimiento	quepo, sé
menos de 100%	Implica descubrimiento de la regla	cabo, sepo
Regreso gradual al 100% correcto	Implica excepciones de re-aprendizaje palabra por palabra	cabo, sepo... y después quepo, sé

Albright & Hayes (1998) sugieren que esta curva es un fenómeno que se desarrolla cuando los niños implementan por vez primera un *mapeo* flexional sin error (cuando flexionan todo), después producen errores de sobregeneralizaciones como *sabo*, y finalmente alcanzan el desarrollo adulto.

Los autores continúan diciendo brevemente que el periodo temprano en donde no se perciben *errores*, pero tampoco se observa el uso de *flexiones* representa el periodo cuando un cierto número de formas flexionales han sido instaladas en la memoria, pero no son suficientes para permitir el aprendizaje de los *mapeos*. La sobregeneralización se da cuando el *mapeo* memorizado ha sido aprendido. Una vez que éste existe, el niño puede usarlo para aplicar un *acierto* cuando no ha escuchado la forma flexional, o cuando la ha escuchado pero no puede recordarla en ese momento.

Debido a que estos casos de *nunca lo he escuchado* o de *falla de la memoria* son excepcionales, emergen cuando el niño sobregeneraliza únicamente un pequeño porcentaje de las veces. Finalmente, después de una larga fase de aprendizaje, el niño ha memorizado todas las formas irregulares al nivel en que los adultos lo hacen, y por lo tanto, alcanza el otro extremo de la *curva U*.

De cualquier forma, Albright & Hayes (1998) sugieren que la *curva U* no es muy profunda. De hecho, el argumento nativista dice que la curva no es causada por cambios en el *input*, sino por las flexiones que descubre el niño. Los niños saben que hay reglas desde el principio, y conforme las van desarrollando van logrando el manejo del lenguaje a modo de llegar al nivel adulto. Debido a que este estudio se enfoca en el uso de subjuntivo en los niños pequeños, es indispensable explicar las características de este modo verbal.

2.4 Subjuntivo

Contrario a la mayoría de los verbos del modo indicativo, que expresan la acción como un hecho, Delgado (2006) sostiene que los tiempos del modo subjuntivo sirven en muchos casos para expresar una posibilidad o para expresar la realidad subjetivamente. El subjuntivo expresa una actitud de la persona con respecto a alguien o algo. Por lo general necesita de otro verbo que determina el significado de esa actitud. Se utiliza con frecuencia en oraciones subordinadas que empiezan con la palabra *QUE*, pero no todas las oraciones con *QUE* necesitan del subjuntivo. Se utiliza también en la forma imperativa (excepto con tú afirmativo).

Una peculiaridad del subjuntivo es que no puede ser expresado en oraciones simples que presentan un sólo sujeto. Siempre se emplea en oraciones complejas con una o más oraciones subordinadas.

Como todos los tiempos verbales, el subjuntivo no está exento de reglas para ser formado. A continuación se presenta la tabla 2.4 que muestra la forma del subjuntivo con algunos de los verbos regulares:

Tabla 2.4

Subjuntivo de verbos regulares. R. Delgado (2006). Modo subjuntivo en la comunicación en español.

Verbos/Pronombres	Trabajar	Aprender	Escribir
Yo	trabaje	aprenda	escriba
Tú	trabajes	aprendas	escribas
Uds./Ellos/Ellas	trabajen	aprendan	escriban

De acuerdo con Moreno (2005), el español requiere distinguir entre el subjuntivo y el indicativo ya que mientras que el indicativo recrea verbalmente la realidad, el subjuntivo nos permite pronunciarnos sobre esa realidad ya sea queriendo cambiarla o influir sobre ella, es decir, nos permite expresar la subjetividad que se desencadena en nosotros los hablantes, ante la realidad que observamos o experimentamos. Así, mientras en la oración B el hablante claramente quiere influir sobre la realidad que ve o

experimenta, expresando su deseo de cambiarla, el indicativo en la oración A, recrea o indica, a través de la lengua lo que es la realidad que ve o experimenta el hablante.

Tabla 2.5
Ejemplos para explicar la diferencia de significado entre el subjuntivo y el presente de indicativo.

Oración	Ejemplo	Característica
A	La ventana está cerrada	oración en indicativo
B	No quiero que la ventana esté cerrada	oración que empieza con indicativo en la cláusula principal o independiente y continúa con subjuntivo en la cláusula dependiente

2.4.1 Usos del Subjuntivo

Se considera importante para este estudio conocer en general los diferentes usos que tiene el modo subjuntivo. Sin embargo, para conseguir el objetivo que se persigue se utilizarán únicamente determinados usos (establecidos más adelante) de la clasificación de usos de subjuntivo de Delgado (2006), así como algunos marcadores de subjuntivo de Moreno (2005), que se presentan a continuación. Contextos que siempre requieren subjuntivo:

a) Para expresar deseo o esperanza

- (Yo) quiero que (ud.) guarde silencio inmediatamente
- ¿Desea (ud.) que (nosotros) lavemos los platos sucios?
- ¿Quieres (tú) que (yo) te ayude con la tarea?
- (Nosotros) esperamos que todo salga bien
- Ojalá que la fila sea corta. Ojalá que la gente se canse y se vaya.

b) Para expresar pedido, consejo o sugerencia

- Mamá siempre nos pide que limpiemos el cuarto

- ¿Qué me aconsejas que diga en esta situación?
- (Yo) les sugiero que (ustedes) estudien mucho en los exámenes

c) Para expresar una emoción o un sentimiento

- Me alegro mucho de que mi hermana tenga un mejor trabajo
- (Nosotros) estamos muy contentos de que (ustedes) estén aquí
- Me da miedo que mi esposo pierda su empleo
- Estoy cansada de que nunca sepas en donde están tu cosas

d) Para expresar duda o para negar algo con los verbos creer, parecer o pensar⁴

- (Yo) dudo que (ud) pueda terminar ese trabajo hoy
- (Yo) no creo que en esa canasta hayan muchas manzanas
- No me parece que hagas esto una y otra vez

e) Para expresar una opinión con expresiones impersonales tales como

- Es necesario que dejemos todo en el pasado y volvamos a empezar
- Que mala suerte que papá no pueda venir en navidad
- Es normal que te sientas triste por la noticia

f) Para expresar un pedido o una sugerencia (en forma indirecta) con un imperativo inicial

- Dile a tu hermana que me devuelva mi suéter
- Aconséjales a tus alumnos que estudien mucho para los exámenes

g) Para expresar que una decisión depende de la persona a quien se dirige un imperativo

- Haz con tu vida lo que (tú) quieras
- Compra el vestido que (tú) prefieras

⁴ Pero si los verbos creer, parecer o pensar se utilizan en forma afirmativa, hay que emplear el indicativo. Lo contrario de dudar sería **estar seguro de** y también se utiliza el indicativo.

- Hábleme cuando (ud) crea necesario

h) Para hablar de las características de personas o cosas desconocidas, no concretas, hipotéticas

- Quiero comprar un departamento que tenga casa club
- Necesito una secretaria que sepa inglés y francés
- Busco una mascota que sea chiquita y bien portada

i) Para expresar completa duda o incertidumbre con las expresiones *quizás* y *tal vez*⁵.

- Qué raro que Ana no termine el proyecto. Quizás tenga mucho trabajo.
- Voy a preguntarle a Armando, tal vez el sepa que pasa con ella.

j) Para expresar la idea de propósito o finalidad con frases como *para que* o *a fin de que*

- (Yo) te digo la verdad para que (tú) me comprendas mejor
- La nueva ayuda económica es para que el país mejore su situación
- (Yo) le llamaré a fin de que (usted) me informe de lo que pasa día a día

k) Para expresar deseos sin mencionar el verbo de deseo

- Que tengas un buen fin de semana
- Que logre todos sus sueños
- Que te vaya bien
- Que tengan una feliz navidad

l) Para expresar ideas futuras con las expresiones *cuando* y *hasta que*

- (yo) estudiaré inglés hasta que (yo) lo hable muy bien
- (Yo) te llamaré por teléfono cuando (yo) tenga tiempo
- (nosotros) nos quedaremos en la oficina hasta que el informe esté listo
- (Tú) te sentirás muy feliz cuando (yo) consiga un buen trabajo

⁵ Sin embargo, es posible utilizar el indicativo con las expresiones **quizás** y **tal vez** si es que la persona quiere expresar duda o incertidumbre pero en menor grado. Además, la expresión **a lo mejor**, que es equivalente de quizás y tal vez siempre lleva el indicativo.

m) Con el imperativo (ud., uds., tú negativo) para expresar pedidos, consejos, sugerencias, instrucciones, indicaciones y órdenes. (Ver apéndice A). *Fuente: Delgado (2006).*

Como ya se mencionó, en este capítulo se han explicado términos y conceptos importantes para lograr un mejor entendimiento y análisis de esta investigación. En el siguiente capítulo se explica a fondo la metodología que se eligió para llevar a cabo el estudio, y se describen entre otras cosas, el contexto, participantes, materiales e instrumentos que se utilizaron.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En este capítulo se explica la metodología utilizada para la recolección de los datos. En él se describen: 1) el criterio que se siguió para escoger el contexto, 2) los participantes tanto del piloto como del experimento final, 3) la forma en cómo se seleccionó el material, 4) bajo qué criterio y cómo se creó el instrumento y 5) cómo fue la aplicación de dicho instrumento.

3.1 Metodología para la recolección de datos

3.1.1 Diseño

La mayoría de los estudios en el área de adquisición del lenguaje se centra en la recolección de datos de interacciones espontáneas en situaciones que ocurren naturalmente. MacWhinney (1991) menciona que al escuchar un casete de audio o de video grabado durante alguna entrevista se encontrarán acumuladas docenas o cientos de horas de interacciones naturales. Los estudios de esta naturaleza son adecuados en cuanto al hecho de contar con datos obtenidos a través de situaciones reales y espontáneas; sin embargo, debido a que el objetivo de esta investigación es obtener producciones en subjuntivo, no será posible seguir este tipo de diseño de investigación *naturalista* ya que el instrumento utilizado es un instrumento estructurado y diseñado para recolectar estructuras en subjuntivo.

Por ello, la presente investigación se lleva a cabo a través de un estudio transversal donde el fenómeno estudiado es expuesto y medido simultáneamente en una población. Este trabajo busca conocer y explicar el uso del subjuntivo en el lenguaje de cuarenta y cinco niños de tres, cuatro y cinco años. Las muestras de lenguaje obtenidas

fueron grabadas en casetes y se hizo la transcripción necesaria para proceder con el análisis de los datos.

El primero en utilizar esta técnica fue Roger Brown (1973), quien grabó a niños en sus casas periódicamente y después los datos fueron transcritos y estudiados. Se consideró apropiado seguir esta metodología ya que los estudios importantes que la han utilizado han sido para el entendimiento y análisis de la adquisición en los niños de preguntas, negaciones, morfología gramatical del inglés, entre otros.

En resumen, este proyecto de investigación se basa en entrevistas individuales estructuradas utilizando un instrumento diseñado específicamente para elicitación del uso del subjuntivo adquirido por los participantes del estudio. Las respuestas se grabaron, y los datos se transcribieron y se analizaron según su categorización y clasificación de acuerdo con la edad de cada niño. Además el análisis de la producción y uso del subjuntivo se hizo en base a la precisión lingüística y la propiedad semántica. La información se recolectó en un periodo de un mes (octubre 2006).

Todo lo anterior se planeó y realizó, como se ha venido mencionado, en un intento por obtener un mejor entendimiento en el desarrollo, producción y uso del subjuntivo en niños mexicanos nativos de entre tres y cinco años de edad.

3.1.2 Participantes

Se escogieron 45 niños¹⁰

¹⁰ El estudio piloto se llevó a cabo con seis niños del mismo colegio que finalmente están incluidos en el conteo de participantes del experimento final. Esto fue posible gracias a que el instrumento utilizado en el piloto tuvo los resultados desde un principio fueron los esperados. Estos seis niños se dividieron de la siguiente forma: un niño y una niña de tres años, un niño y una niña de cuatro años y un niño y una niña de cinco años. El procedimiento de aplicación del piloto fue el mismo que para el experimento final.

(19 niñas y 26 niños), con edades de tres, cuatro y cinco años, mexicanos y hablantes nativos del español. La selección de los participantes estuvo sujeta a la disponibilidad de los mismos. Los salones tenían un promedio de veintisiete niños y niñas cada uno, sin embargo, en algunos grupos había más niños que niñas y viceversa. Por ejemplo, en segundo año de preescolar, del total de los alumnos de cada salón únicamente había siete niñas en un grupo y ocho en el otro.

Las características de los participantes del estudio se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3.1
Características de los participantes del estudio

Edad	Número	Porcentaje %
3	10	22
4	20	44
5	15	34

Todos los niños son alumnos de la sección de preescolar del colegio privado en donde se llevó a cabo esta investigación. El colegio se encuentra en la ciudad de San Pedro, Cholula, Puebla. Como dato complementario el nivel socioeconómico de los alumnos es variado. De acuerdo con su edad, los niños son alumnos de primero, segundo y tercero de preescolar.

3.1.3 Contexto

El colegio privado se encuentra ubicado en la 20 Oriente No. 608 en Cholula, Puebla. Este estudio se llevó a cabo en la sección preescolar del colegio, que accedió a prestar sus instalaciones para la realización de esta parte la investigación. La institución

cuenta con seis grupos de alumnos, dos salones (A y B) por cada grado (primero, segundo y tercero). Cada grado tiene su salón de inglés y su salón de español. Los niños son los que se cambian de salón después del receso y no las maestras como en otras instituciones. En total son seis salones de clases (tres de inglés y tres de español), un salón de música, un patio central, la dirección, el área de cajas y de atención a padres de familia, los baños, la oficina de contabilidad y el salón de psicología. El colegio pidió únicamente que se compartan los resultados finales con la institución.

La fecha y hora de la visita para la realización tanto del piloto como del experimento final se hizo con una semana y media de anticipación. Los días en que se hicieron las visitas variaron dependiendo de las actividades del colegio. La hora de cada visita se mantuvo en un rango de diez de la mañana a las dos de la tarde.

El orden en que se trabajó fue: los grupos A y B de tercer año de preescolar, seguido por los grupos A y B de segundo año de preescolar, y por último los grupos A y B de primer año de preescolar. El orden fue decidido en conjunto con la dirección del colegio en base a las actividades programadas de cada grado.

Es necesario mencionar que la escuela no solicitó algún tipo de permiso firmado por los padres o tutores de los alumnos. Específicamente la investigadora entregó una carta por parte de la universidad en donde se solicitaba el permiso para trabajar con los alumnos y llevar a cabo esta investigación.

3.2 Materiales

3.2.1 Instrumento

Se decidió crear un instrumento específico para el desarrollo de esta investigación y se diseñó de la siguiente forma. Debido a que el tiempo de la investigación no era el apropiado para expandirse al análisis de todos los usos del subjuntivo, se tomó la decisión de utilizar los usos del subjuntivo de acuerdo con la clasificación de Delgado (2006). Estos usos fueron considerados los más adecuados, ya que se refieren a situaciones comunes a las que los participantes pueden ya haber estado expuestos. Se observan situaciones de deseos, de esperanza, de consejo, y de pedido. También se consideraron algunos marcadores de subjuntivo que sugiere Moreno (2005):

Tabla 3.2
Descripción de marcadores de subjuntivo y ejemplo

Descripción	Ejemplo
Subjuntivo en su forma de expresar deseos sin mencionar el verbo de deseo	quiero / queremos que...
Subjuntivo en su forma de deseo o esperanza	deseo / deseamos que...
Subjuntivo en su forma de consejo, pedido o sugerencia	será necesario que..., será mejor que...
Marcadores de subjuntivo	para que..., hasta que...

La estructura del instrumento final se presenta a continuación. Se explica el número de actividades que se utilizaron, el tiempo aproximado que tomó cada una de ellas, el objetivo que se busca alcanzar, el material que se necesitó para llevarlas a cabo, así como una breve descripción del procedimiento que se siguió en cada actividad y un ejemplo de los diálogos que se utilizaron con los participantes. La entrevista estructurada toma un promedio de quince minutos por cada participante.

Tabla 3.3

Planeación de actividades. Instrumento elaborado para elicitación de usos específicos del subjuntivo.

Secuencia de actividades	Tiempo	Actividad	Objetivo	Material	Descripción	Posibles diálogos
Presentación	1 min.	Saludo – Warm up	Darle confianza al niño (a) para empezar a trabajar	4 Títeres de baby Einstein™ (una serpiente, una cabra, un perro y un pato)	Saludo, presentación de títeres	¿Cómo estás?, ¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos años tienes?
Primera Actividad	5 min.	¡A ordenar!	Empezar a elicitar el subjuntivo en su forma de deseos sin mencionar el verbo de deseo	Títeres	Darle al niño (a) un motivo por el cual tiene que usar órdenes y la forma subjuntiva con el imperativo y la expresión quiero que...	Los títeres son un poco desobedientes, pero han estado portándose bien porque estás aquí con ellos. ¿Quieres decirles qué quieres que hagan para ver como se portan? Por ejemplo: Cabra, <i>quiero que...</i> te pares derecha. Ahora tú dile (s) que quieres:
Segunda Actividad	5 min.	¡A pedir deseos!	Elicitar el subjuntivo en su forma de deseo o esperanza	Un cartel con la imagen de un pastel y velitas	Darle al niño un motivo para que pida deseos utilizando el subjuntivo, de forma real	Mi cumpleaños me encanta, y ¿a ti? Sobre todo cuando apago las velitas del pastel y pido mis deseos. Hoy es cumpleaños de (títere) y quiere que lo ayudes a apagar las velitas de su pastel y a pedir sus deseos. Pero debes decir las palabras mágicas antes para que el deseo se haga realidad. Las palabras mágicas son: <i>Deseo que...</i>
Tercera Actividad	5 min.	¡Adivina!	Elicitar el subjuntivo expresando deseo o esperanza, consejo, pedido o sugerencia, y con las expresiones cuando y hasta que	10 carteles con dibujos y preguntas, y títeres	Que al ver el dibujo se entienda la situación hipotética y con imaginación conteste la pregunta utilizando el subjuntivo	Seguir el Script**

Nota. Ver Script** en apéndice B

3.2.2 Títeres

Los títeres fueron escogidos por sus colores y diseños. Son cuatro personajes de Baby Einstein™, una marca de productos, juegos y juguetes interactivos para bebés y niños pequeños.



Los personajes fueron un perro, un pato, una cabra y una serpiente. Los cuatro muy coloridos y amigables. Se observó que a los niños les gustó mucho trabajar con ellos y que en ningún momento se sintieron temerosos de escoger alguno para jugar con él.

3.2.3 Otros materiales

Otros de los materiales utilizados fueron diez tarjetas con dibujos (ver script en apéndice) y pequeñas historias escritas en ellas, el dibujo de un pastel para celebrar el cumpleaños de alguno de los títeres (dependiendo del títere que el niño hubiera escogido) y pedir deseos, una cámara digital para tomar algunas fotos, y una cámara de video SONY de 8 mm. Por último se compraron paletas de dulce para darle una a cada participante al terminar el experimento y de esta forma premiar su esfuerzo.



3.2.4 Área de trabajo

Un pequeño salón fue proporcionado por la escuela para hacer las entrevistas de forma individual y sin distracciones. El salón constaba de dos mesas unidas formando un octágono, forradas de papel de color amarillo y verde, había alrededor de ocho sillas pequeñas de colores. También había un sillón y un escritorio, pero nunca se utilizaron. El salón se encontraba en un área tipo sótano, ya que había que bajar unas escaleras para llegar a él. A continuación se presentan algunas fotografías para ilustrar la descripción del área de trabajo.





3.3 Experimento

3.3.1 Estudio Piloto

Tres días antes de la prueba piloto la investigadora estuvo todo un día (desde las ocho de la mañana hasta las dos de la tarde) en los salones de clases conociendo a los niños y ayudando a las maestras. El objetivo principal de esto fue el establecer una relación más estrecha con los niños, que conocieran a la investigadora y que se creara una relación de confianza para los mejores resultados del estudio, reduciendo las entrevistas fallidas por pena o temor de trabajar con un desconocido.

En su momento se llevó a cabo el estudio piloto previo a la aplicación definitiva del instrumento para ver si los niños entendían las instrucciones y hacían lo que se les pedía, también para probar si los títeres funcionaban o qué tipo de reacción les producían. Otro motivo fue el comprobar si entendían el *script* de las diez tarjetas y qué

tipo de respuestas emitían. Como los niños fueron capaces de entender y completar los procedimientos, instrucciones y actividades del piloto, se procedió a aplicar el experimento de forma final. De esta forma, el instrumento *tentativo* se convirtió en el instrumento final debido a que no sufrió ningún cambio o adaptación durante la prueba piloto.

3.3.2 Aplicación del Experimento Final

El primer paso de la entrevista fue ir a un salón de cada uno de los participantes y pedirle a su maestra que nos permitiera al alumno. Se empezó por los grupos de tercer año de preescolar, después se siguió con los de segundo año y por último los de primer año. Cada alumno fue seleccionado al azar y la mayoría de ellos levantaba la mano para ir a *jugar* con la investigadora. La decisión de hacerlo al azar se tomó en base a que se intentó, en gran medida, disminuir cualquier situación en la que se pudiera manipular la información que se buscaba. Es decir, todos los alumnos eran muestra representativa de los sujetos de estudio, por lo que no se pensó en clasificarlos o seleccionarlos por algún motivo o característica en específico.

Por otro lado, los grupos estaban conformados por un número muy dispar de alumnos, en uno de los salones de primer año de preescolar, por ejemplo, había cinco niñas y 18 niños, por ello se trabajó con todas las niñas y con otro número igual de niños. El escaso tiempo que se tuvo para llevar a cabo las entrevistas y el número tan desequilibrado de alumnos por salón fueron factores que limitaron en cierta medida el número definitivo de participantes en cada grupo.

Después, la investigadora y el participante se dirigían al salón de la investigación. Una vez en el salón, al niño se le pedía que se sentara en una silla estratégicamente ubicada para que la grabación en video y el audio fueran apropiados

para la transcripción. Cada niño fue entrevistado individualmente utilizando el instrumento estructurado, el cual permitía elicitar los usos del subjuntivo adquirido en respuestas lo más naturales posible.

Se le pedía al niño que escogiera un títere para jugar con él, y muchos de ellos escogían hasta a dos. Esto permitió, en su caso, que manejaran diferentes pronombres: *yo, tú, él, ella, nosotros y ustedes*. Se empezó con las órdenes de los niños hacia los títeres, siguiendo con los deseos, y terminando con las tarjetas (ver planeación de actividades Tabla 8). La interacción, la entrevista y las respuestas se grabaron, se transcribieron y se clasificaron de acuerdo con la edad de cada niño y, posteriormente, se analizó la producción del subjuntivo.

Es preciso mencionar que al realizar las actividades del experimento se consideró darle una segunda oportunidad de respuesta al participante cuando en la primera respuesta se presentó un *no uso del subjuntivo*. El mecanismo para hacerlo fue repetir el marcador de subjuntivo, por ejemplo: *quiero que...* junto con su respuesta. Al escuchar el marcador por segunda vez con su respuesta diferente al subjuntivo, en la mayoría de los casos el participante cambió su respuesta y emitió una segunda utilizando el subjuntivo.

El tiempo de cada una de las entrevistas fue variado y dependió del grado de manejo del tiempo y de la comprensión lingüística de cada niño. Se obtuvo un promedio de edad y de tiempo de entrevista por cada grupo, información que se presenta a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 3.4
Promedio de edades y de tiempo de entrevista
de los participantes

Edad Promedio	Tiempo promedio
5,5 años	9:25 min
4,6 años	11:46 min
3,7 años	12:06 min

Como se observa en las tablas anteriores y como era de esperarse, el tiempo de entrevista en los grupos por edad fue aumentando al disminuir la edad de los participantes.

En el siguiente capítulo se exponen los resultados y el análisis realizado en base a los datos recolectados. Se explica como el análisis realizado empezó siendo de tipo cuantitativo, pero conforme se fue desarrollando se combinó con un análisis cualitativo debido a la naturaleza de los datos recolectados.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

El análisis de resultados proporcionó datos relevantes y evidencia de patrones entre los niños de las distintas edades que al ser analizados arrojan información importante para poder contestar las preguntas de investigación de este estudio. Para el análisis de los datos, el grupo de 45 participantes se dividió en tres grupos en base a la edad de cada uno. Esta división se hizo de la siguiente forma:

Tabla 4.1
Grupos por edades para el análisis de resultados

Edad	Número Participantes	Porcentaje
3	10	22
4	20	44
5	15	34

El análisis de este estudio empezó realizando una transcripción de las respuestas elicitadas, tanto las primeras como las segundas respuestas. Después, la información se clasificó por primeras respuestas con uso y sin uso de subjuntivo; así como segundas respuestas con uso y sin uso de subjuntivo. Se pudo observar que si bien, en algunos casos las primeras respuestas no se produjeron con subjuntivo, en las segundas respuestas se observó en un 100% el uso de subjuntivo por parte de los participantes. Conforme a los datos recolectados, se fueron generando gráficas que a lo largo del estudio muestran el comportamiento y patrones de las respuestas obtenidas.

Con el objetivo de organizar la información obtenida para que exista una mejor comprensión de los resultados, a continuación el análisis de los mismos se presenta por grupo y por actividad:

4.1 Resultados de la primera actividad ;A ordenar!

En cuanto a la emisión de órdenes en primera instancia, se obtuvieron resultados sobre la preferencia de uso del subjuntivo así como de otros modos verbales que los niños de estas edades utilizan. Es importante recalcar que la información utilizada para estas gráficas es la arrojada como *primera respuesta* por parte de los participantes. Esta información se encuentra en las gráficas que a continuación se presentan:

4.1.1 Frecuencia de uso de modo verbal – *Quiero que...*

Para lograr un mejor análisis de los resultados se utilizó el término de Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV), que básicamente mide con qué frecuencia cada participante utilizó un distinto modo verbal al formular sus respuestas en cada una de las diferentes actividades.

**Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Primera actividad
Participantes en general**

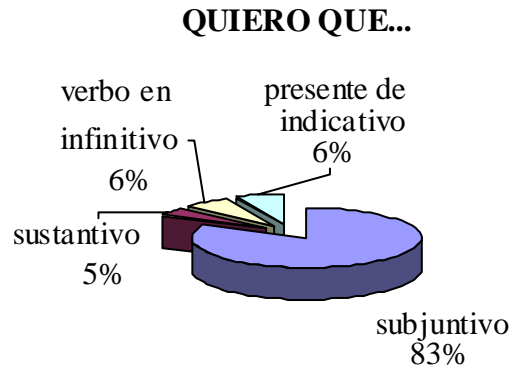


Figura 4.1. Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de órdenes por los grupos de participantes en general.

**Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Primera actividad
Niños/Niñas de 5 años**

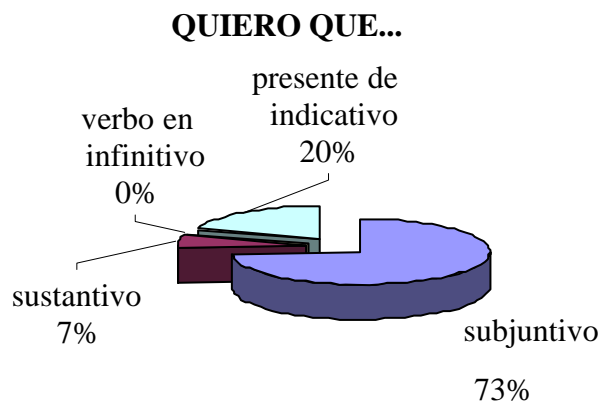


Figura 4.2. Porcentaje de modos verbales utilizados en la emisión de órdenes por el grupo de niños y niñas de 5 años. Resultados obtenidos de la primera actividad ¡A ordenar!

**Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Primera actividad
Niños/Niñas de 4 años**

QUIERO QUE...

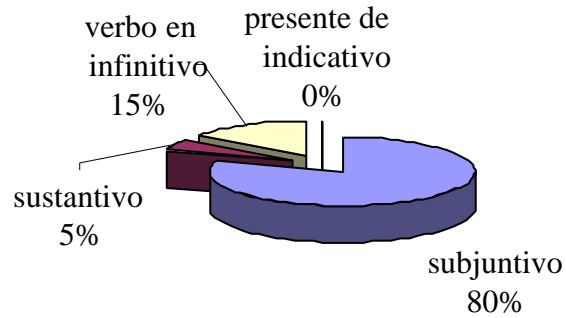


Figura 4.3. Porcentaje de modos verbales utilizados en la emisión de órdenes por el grupo de niños y niñas de 4 años. Resultados obtenidos de la primera actividad ¡A ordenar!

**Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Primera actividad
Niños/Niñas de 3 años**

QUIERO QUE...

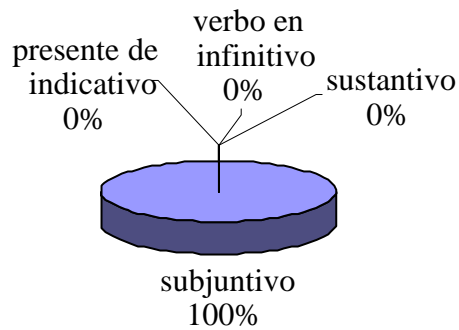


Figura 4.4. Porcentaje de modos verbales utilizados en la emisión de órdenes por el grupo de niños y niñas de 3 años. Resultados obtenidos de la primera actividad ¡A ordenar!

De acuerdo con las gráficas anteriores, se puede observar que en general, el 83% de los participantes utilizó el *subjuntivo* al emitir sus *primeras respuestas*. Por otro lado, el 6% prefirió el *presente de indicativo*, el 6% utilizó *verbos en infinitivo* y el 5% *sustantivos*.

En seguida se presenta una tabla comparativa que arroja los porcentajes por grupo de los diferentes modos verbales utilizados en la primera actividad ¡A ordenar!:

Tabla 4.2

Tabla Comparativa de Uso de Modos Verbales por grupo en la primera actividad ¡A ordenar!

Grupo	Subjuntivo	Verbo en Infinitivo	Presente de Indicativo	Sustantivo
5 años	73%	0%	20%	7%
4 años	80%	15%	0%	5%
3 años	100%	0%	0%	0%

En base a esta información se encuentran diferencias entre los niños de tres, cuatro y cinco años. Los niños y niñas de cinco años usaron el *subjuntivo* en un 73%, mientras que los de cuatro años en un 80% y los de tres años en un 100%. Por lo tanto se observa una disminución en el uso de subjuntivo conforme los niños van siendo mayores.

Por otro lado, se observa que únicamente el grupo de cuatro años utilizó *verbos en infinitivo* en un 15%, los demás grupos no reportaron el uso de este modo verbal. En cuanto al *presente de indicativo* se observó que este fue un modo verbal utilizado únicamente por el grupo de niños de cinco años en un 20%. Por último, el análisis arrojó evidencia de que los grupos de cinco y cuatro años utilizaron *sustantivos* al responder en un 7% y 5% respectivamente. Con estos datos se observa que existe un incremento en el uso de sustantivos conforme la edad de los niños va aumentando.

Es importante hacer notar que el grupo de tres años no presentó ningún modo verbal diferente al subjuntivo, por lo que podemos concluir que en cuanto al uso del marcador de subjuntivo *quiero que...* los niños de tres años mostraron una preferencia del 100% por el uso del subjuntivo al emitir sus respuestas en esta primera actividad.

4.1.2. Verbos más utilizados - *Quiero que...*

Los verbos más utilizados fueron analizados de acuerdo con el número total de participantes. Los resultados se presentan en la figura 4.5 que a continuación se muestra. Es importante mencionar que estos datos provienen del 83% que representa el porcentaje de participantes que utilizaron el subjuntivo al emitir su *primera respuesta*, como lo indica la figura 4.1.

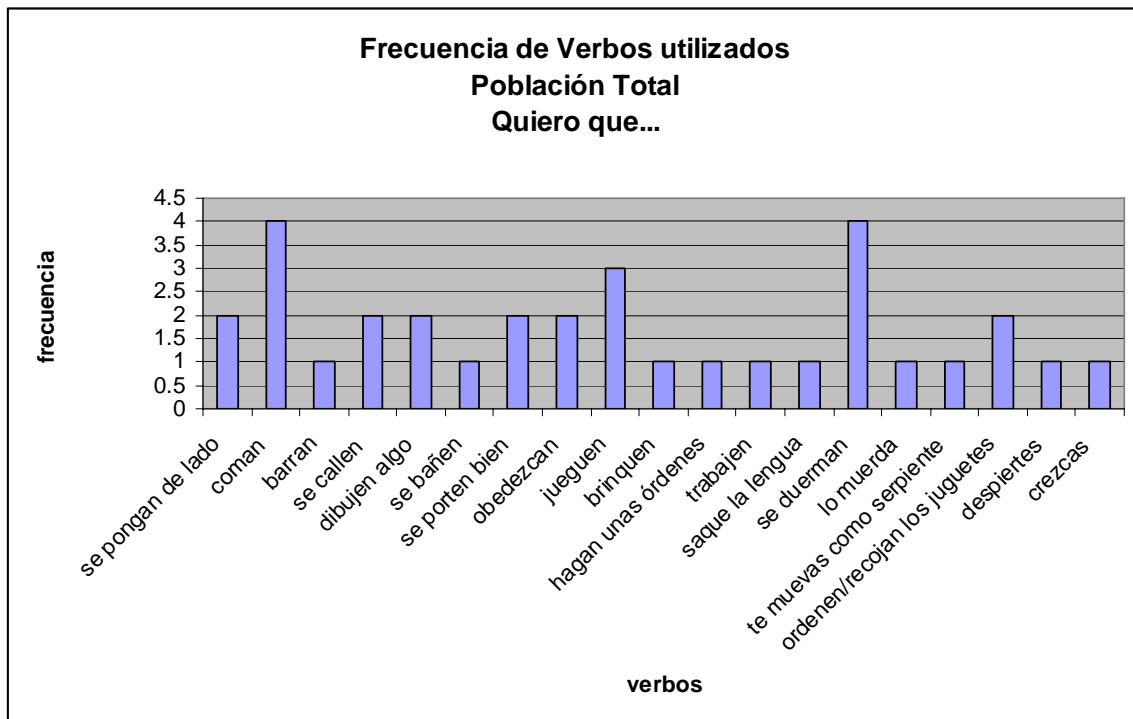


Figura 4.5. Frecuencia de verbos utilizados en la emisión de órdenes en primera respuesta por el grupo total de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A ordenar!

En esta primera actividad se observó que los participantes de todos los grupos coincidieron en uso de algunos verbos, por lo que se puede observar que los verbos más utilizados como *comer, dormir y jugar*, entre otros, deben ser los verbos más comunes para ellos, es decir, los que escuchan en casa o en la escuela. También se observó que entre los tres grupos de participantes se utilizaron verbos conjugados con diferentes pronombres como *tú, él, ella, ellos y ustedes*.

Como se mencionó en el capítulo anterior, a los participantes se les dio una segunda oportunidad de responder utilizando el subjuntivo. Esta segunda oportunidad se presentó cuando en la primera respuesta se observó un *no uso del subjuntivo* aún cuando el marcador del subjuntivo había sido dado. Al analizar las segundas respuestas, los verbos frecuentes que se presentan en la gráfica 5 se modificaron de la siguiente forma:

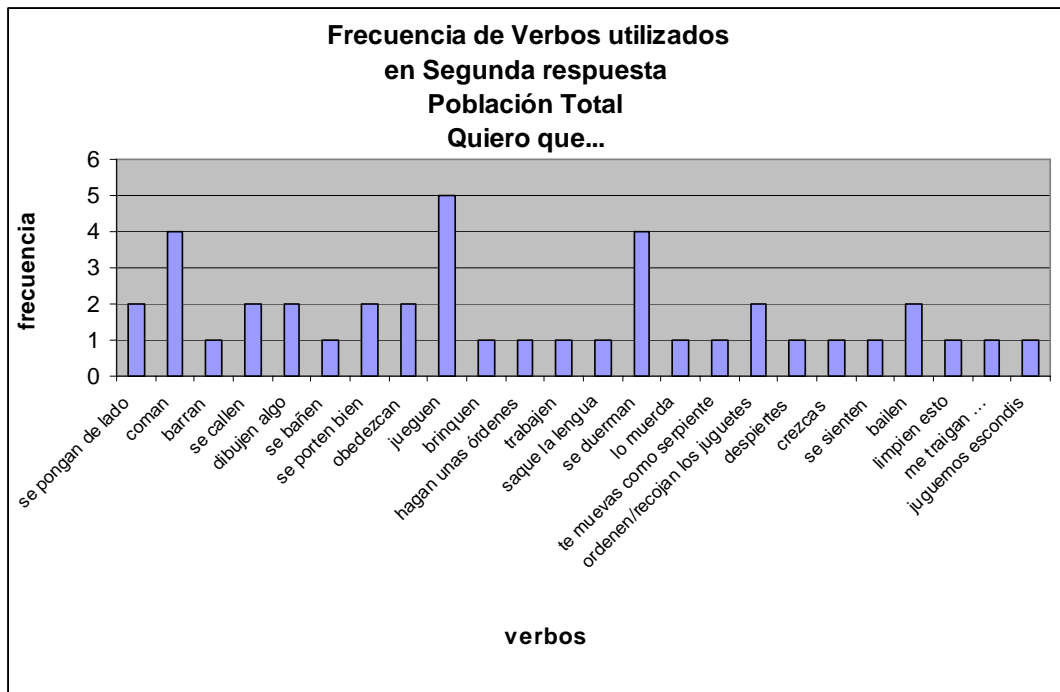


Figura 4.6. Frecuencia de verbos utilizados en la emisión de órdenes en segunda respuesta por el grupo total de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A ordenar!

En la figura 4.6 se puede ver que el verbo más utilizado por los participantes fue *jugar*, y los otros dos más utilizados fueron *comer* y *dormir*. Estos datos tuvieron un cambio con respecto a la figura 4.5, ya que en la primera respuesta los participantes utilizaron más *comer* y *dormir*. De cualquier forma, estos verbos fueron los más comúnmente utilizados por los niños participantes del estudio. Además se observó que en esta segunda respuesta apareció otro pronombre que no se había utilizado en la primera respuesta: *nosotros... juguemos “escondis”*

4.1.3. Corrección en segunda respuesta

Como se ha comentado, un patrón común que se pudo observar fue el hecho de que en la primera respuesta los participantes emitían formas diferentes al subjuntivo (ver gráfica 1). Sin embargo al repetir el marcador de subjuntivo utilizado junto con la primera respuesta emitida, los niños tendieron a corregirla, y ya en la segunda respuesta reflejaban el uso del subjuntivo. Un ejemplo de este patrón se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 4.3
Uso de subjuntivo en segunda respuesta

Actividad	1a. respuesta	Marcador	2a. Respuesta	Edad
¡A ordenar!	Quédense quietos	Quiero que...	Se sienten	5,6
	Órdenes	Quiero que...	Bailen	5,6
	Se tienen que irse de aquí	Quiero que...	Limpíen esto	5,8
	Obedece	Quiero que...	Jueguen	5,1
	Jugar	Quiero que...	Jueguen	4,11
	Bailar	Quiero que...	Bailen	4,9
	Quiero agua por favor	Quiero que...	me traigan agua	4,10
	Jugar	Quiero que...	Juguemos escondis	4,6

Al tomar estos datos como punto de referencia, se puede concluir que los niños de cuatro y cinco años cambiaron su primera respuesta al escuchar nuevamente la oración formada por el marcador de subjuntivo *quiero que...* y su respuesta. Por ejemplo: *Quiero que... se queden quietos*. Esta acción refleja que en su lenguaje ya utilizan el subjuntivo desde los tres años, esto se puede comprobar por el grupo de tres años que mostró un 100% en el uso de subjuntivo, pero que probablemente lo evitan para utilizar otro modo verbal como el presente de indicativo en el caso del grupo de cinco años, o los verbos en infinitivo en el caso del grupo de cuatro.

4.2 Resultados de la segunda actividad ¡A pedir deseos!

4.2.1 Frecuencia de uso de modo verbal – *Deseo que...*

Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV) Primera respuesta – Segunda actividad Participantes en general

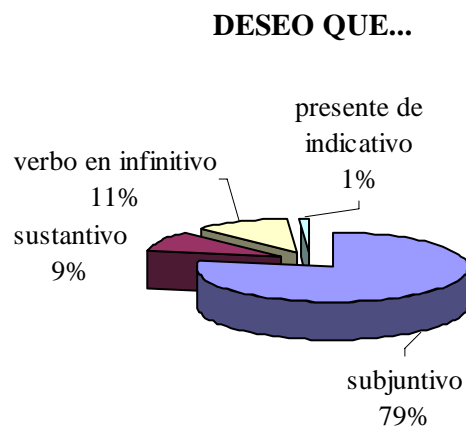


Figura 4.7. Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de deseos por los grupos de participantes en general.

En cuanto a la formulación de deseos en la segunda actividad “A pedir deseos”, la frecuencia de uso de modos verbales fue analizada tanto sobre la población en general como por cada uno de los tres grupos. En general observar que el 79% del total de los participantes utilizaron el subjuntivo al emitir sus primeras respuestas, esto después de haberles indicado los marcadores de subjuntivo: *deseo que...*

Entre los tiempos verbales utilizados además del *subjuntivo* se encontró en un 11% el uso de *verbos en infinitivo*, en un 9% el uso de *sustantivos*, en un 1% el uso de *presente de indicativo*.

De acuerdo con las edades de los participantes se obtuvieron los siguientes datos:

**Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Segunda actividad
Niños/Niñas de 5 años**

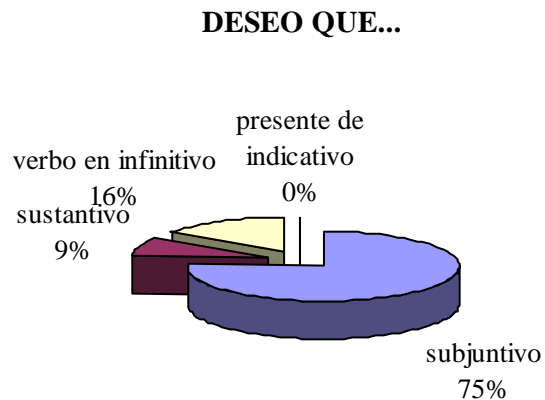


Figura 4.8. Porcentaje de modos verbales utilizados en la emisión de deseos por el grupo de niños y niñas de 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A pedir deseos!

**Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Segunda actividad
Niños/Niñas de 4 años**

DESEO QUE...

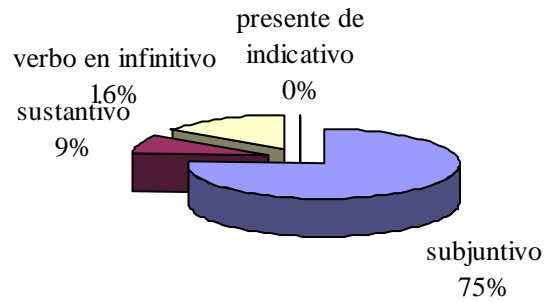


Figura 4.9. Porcentaje de modos verbales utilizados en la emisión de deseos por el grupo de niños y niñas de 4 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A pedir deseos!

**Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Segunda actividad
Niños/Niñas de 3 años**

DESEO QUE...

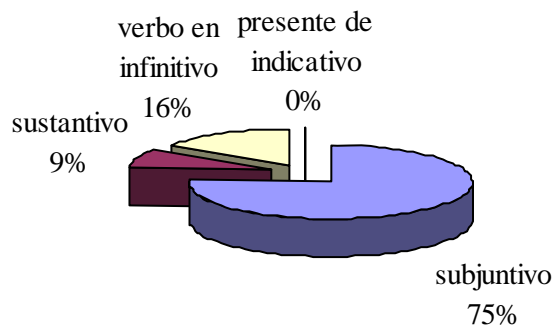


Figura 4.10. Porcentaje de modos verbales utilizados en la emisión de deseos por el grupo de niños y niñas de 3 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A pedir deseos!

De acuerdo con las gráficas anteriores emitidas por lo resultados analizados de la actividad “A pedir deseos” podemos notar que en cada grupo se presentó en más del 50% el uso del subjuntivo. Los participantes de cinco años utilizaron el subjuntivo al emitir sus deseos en un 75%, los de cuatro años fueron los que más lo utilizaron en un 83% y el grupo de participantes de tres años lo utilizó en un 60%.

A continuación se presenta una tabla comparativa que arroja los porcentajes por grupo de los diferentes modos verbales utilizados en la segunda actividad ¡A pedir deseos!:

Tabla 4.4
Tabla Comparativa de Uso de Modos Verbales por grupo en la en la segunda actividad ¡A pedir deseos!

Grupo	Subjuntivo	Verbo en Infinitivo	Presente de Indicativo	Sustantivo
5 años	75%	16%	0%	9%
4 años	81%	10%	2%	7%
3 años	60%	0%	0%	40%

De acuerdo con esta información se encuentran diferencias en la preferencia de uso de modos verbales entre los niños de tres, cuatro y cinco años. Los niños y niñas de cinco años usaron el *subjuntivo* en un 75%, mientras que los de 4 años en un 81% y los de tres años en un 60%. Por lo tanto, se observa una tendencia interesante que va en aumento en el uso de subjuntivo conforme los niños van siendo más grandes de edad, aunque esta tendencia es más notoria en el grupo de niños y niñas de cuatro años ya que son los que más lo utilizaron.

Por otro lado, se observa que el uso de *verbos en infinitivo* también aumenta conforme la edad de los niños es mayor, ya que el grupo de tres años no los usan en

absoluto, mientras que los de cuatro los utilizan en un 10% y los de cinco años lo prefieren en un 16%.

En cuanto al *presente de indicativo*, se observó que este fue un modo verbal utilizado únicamente por el grupo de niños de cuatro años en un porcentaje del 2%. Y por último, el análisis arrojó evidencia de que todos los grupos utilizaron *sustantivos* al responder en porcentajes muy diferentes. El grupo de cinco años lo utiliza en un 9%, los de cuatro en un 7% y los de tres años en un porcentaje del 40%.

Es importante hacer notar que el grupo de tres años presentó en su mayoría (60%) el uso de subjuntivo, y de sustantivos en un 40%, ellos no reflejaron alguna otra preferencia de uso de modo verbal al emitir sus respuestas. En esta segunda actividad se observó una disminución en el uso del subjuntivo en contraste con la primera actividad, en donde este mismo grupo presentó el uso del subjuntivo en un 100%.

4.2.2. Verbos más utilizados - *Deseo que...*

A diferencia de que en la primera actividad los participantes utilizaron verbos frecuentes, en la segunda actividad se observó mucha variedad en los verbos emitidos al formular deseos, por lo que no existe evidencia de alguna frecuencia en específico. Algunos de los deseos emitidos son:

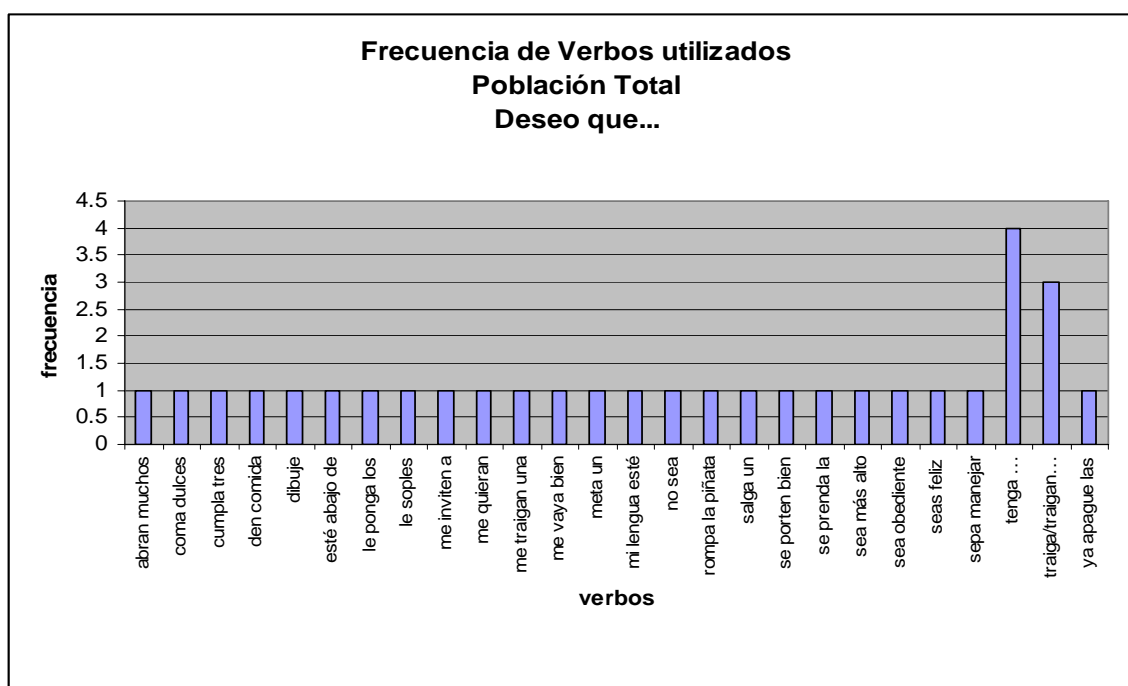


Figura 4.11. Frecuencia de verbos utilizados en la emisión de deseos por el grupo total de niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡A pedir deseos!

Debido a que el contexto de esta actividad era una fiesta ficticia, en donde el títere o el niño celebraban su cumpleaños apagando las velitas de su pastel y pidiendo deseos, los verbos utilizados más frecuentemente fueron: tener (tenga) y traer (traiga/me traiga/traigan). Los pronombres utilizados por los participantes del estudio fueron *tú, él, ella, ellos y ustedes*.

4.2.3. Corrección en segunda respuesta

Al igual que en la primera actividad se notó un patrón común que siguieron los participantes. El patrón consiste en que en la primera respuesta los participantes emitían formas diferentes al subjuntivo (ver figura 4.7), pero en algunos casos, al repetir el marcador de subjuntivo utilizado junto con la primera respuesta, los niños corregían su primera emisión y en la segunda respuesta registraban entonces el uso del subjuntivo. Un ejemplo de este patrón se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 4.5
Uso de subjuntivo en segunda respuesta

Actividad	1a. respuesta	Marcador	2a. Respuesta	Edad
¡A pedir deseos!	tener muchas croquetas	Deseo que...	me traigan muchas croquetas	4,10
	tener padrinos mágicos	Deseo que...	tenga muchos juguetes	4,9
	estar feliz	Deseo que...	esté feliz	4,6
	hacer la tarea	Deseo que...	haga la tarea	4,6
	navidad	Deseo que...	ya sea navidad	3,11
	ya me quiero ir	Deseo que...	ya me vaya	3,11
	tener un astronauta	Deseo que...	sea un astronauta	4,6

De acuerdo con estos datos, se puede concluir que este patrón se presentó en los niños y niñas de todas las edades. Esta acción refleja que los niños de tres, cuatro y cinco años utilizan el subjuntivo, pero probablemente lo evitan para utilizar otro modo verbal como los verbos en infinitivo en el caso del grupo de cinco años, el presente de indicativo en el caso del grupo de cuatro, y los sustantivos en el caso del grupo de tres años.

4.3 Resultados de la tercera actividad ¡Adivina!

En esta tercera actividad la frecuencia de uso de modos verbales presentada por la población en general se muestra en la siguiente gráfica, en donde podemos observar que el 76% del total de los participantes utilizaron el subjuntivo en su primera respuesta, el 13% utilizó verbos en infinitivo, el 5% el presente de indicativo, el 4% periodos de tiempo y el 2% restante utilizó sustantivos para formular sus respuestas.

**Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Tercera actividad
Participantes en general**

Script

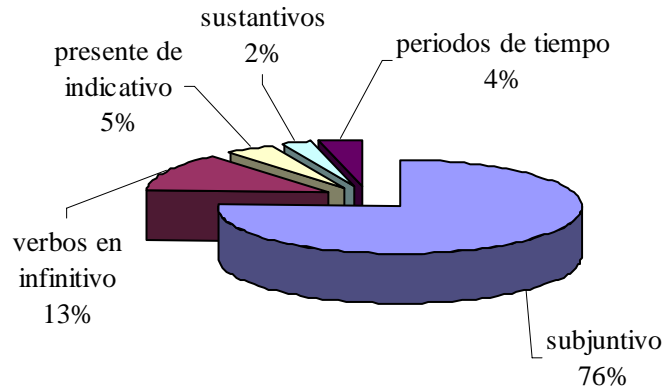


Figura 4.12. Porcentaje de uso de modos verbales (FUMV) utilizados en la emisión de respuestas en Script por los grupos de participantes en general

Para este análisis, se utilizaron también los datos arrojados de forma individual por los tres grupos formados de acuerdo a la edad de los participantes del estudio.

4.3.1. Niños/Niñas de cinco años

En este grupo se encuentran ocho niñas con un promedio de edad de 5,5 años y siete niños con un promedio de edad de 5,4 años. El grupo registró un tiempo de entrevista promedio de 9:25 min. Los resultados de uso de modos verbales de este grupo se presentan en la siguiente gráfica (ver apéndice C):

Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Tercera actividad
Niños/Niñas de 5 años

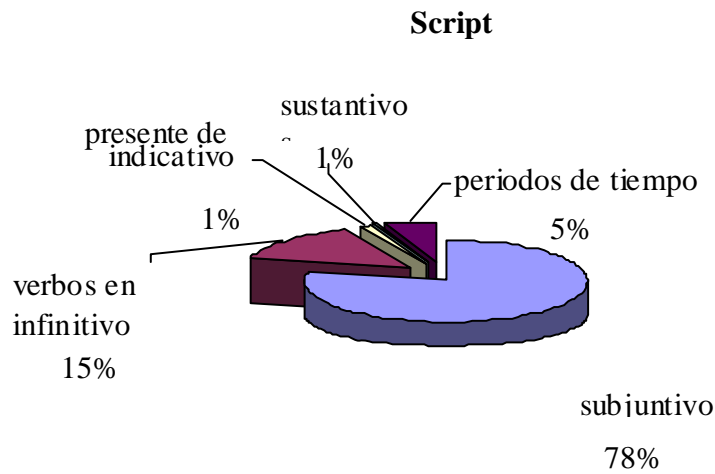


Figura 4.13. Porcentaje de uso de modos verbales utilizados en la emisión de respuestas por el grupo de niños y niñas de 5 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡Adivina! (Script).

Lo que se pudo observar es que los participantes de este grupo presentaron el uso de subjuntivo en un 78%. Se observa un *no uso del subjuntivo* en un 22% del cual el 15% presentó uso de *verbos en infinitivo*, el 1% de *sustantivos*, el 1% el uso de *presente de indicativo* y el 5% utilizó *periodos de tiempo* en sus respuestas. Ejemplos de periodos de tiempo fueron: *en cinco semanas, hasta un mes, hasta la noche, ahorita y hasta hoy*. Este tipo de respuestas se presentaron en las preguntas 4, 9 y 10 en donde el marcador de subjuntivo utilizado fue *hasta que...*

Es importante hacer notar que en los casos anteriores los participantes rectificaron su primera respuesta, y en la segunda se observó el uso del subjuntivo.

4.3.2. Niños/Niñas de cuatro años

En este grupo se encuentran seis niñas con un promedio de edad de 4,7 años y catorce niños con un promedio de edad de 4,4 años. El grupo registró un tiempo de

entrevista promedio de 11:46 min. Los resultados de uso de modos verbales de este grupo se presentan en la siguiente gráfica (ver apéndice C):

**Frecuencia de Uso de Modo Verbal (FUMV)
Primera respuesta – Tercera actividad
Niños/Niñas de 4 años**

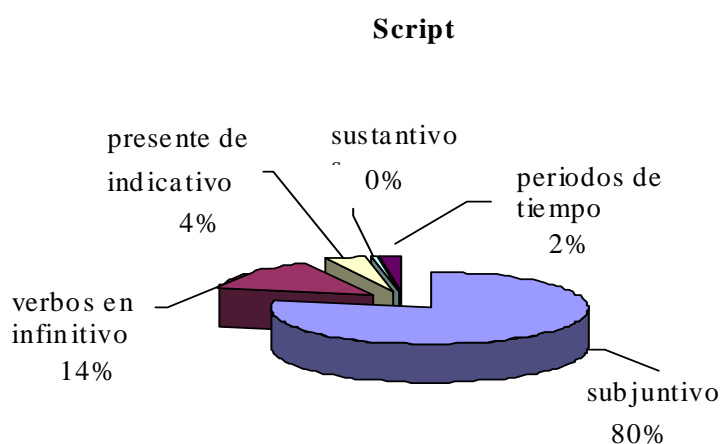


Figura 4.14. Porcentaje de uso de modos verbales utilizados en la emisión de respuestas por el grupo de niños y niñas de 4 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡Adivina! (Script).

Lo que se pudo observar es que en general los participantes de este grupo tienen una preferencia de uso de *subjuntivo* del 80%. Los demás modos verbales que presentaron fueron el uso de *verbos en infinitivo* en un 14%, de *presente de indicativo* en un 4%, de *periodos de tiempo* en un 2% y solo un participante en una de sus respuestas utilizó el sustantivo *ayuda* para la pregunta 8. Sin embargo, ese caso no fue suficiente para tener un valor representativo en la figura 4.13.

Este grupo tuvo un 14% de preferencia en el uso de verbos en infinitivo; *jugar*, *dormir*, *correr*, *llorar* y *usarlo* son algunos de los ejemplos de este uso. Por otro lado, algunos ejemplos de periodos de tiempo fueron *a las ocho*, *ya*, *nunca* y *hasta mañana*.

En este caso también es importante mencionar que en este grupo, al repetir la primera respuesta con el marcador correspondiente, los participantes tendieron a modificar su respuesta haciendo uso del subjuntivo.

4.3.3. Niños/Niñas de tres años

Este grupo está formado por cinco niñas con un promedio de edad de 3,9 años y cinco niños con un promedio de edad de 3,4 años con un promedio de tiempo de entrevista de 12:06 min. Los resultados de uso de modos verbales de este grupo se presentan en la siguiente gráfica (Ver apéndice C):

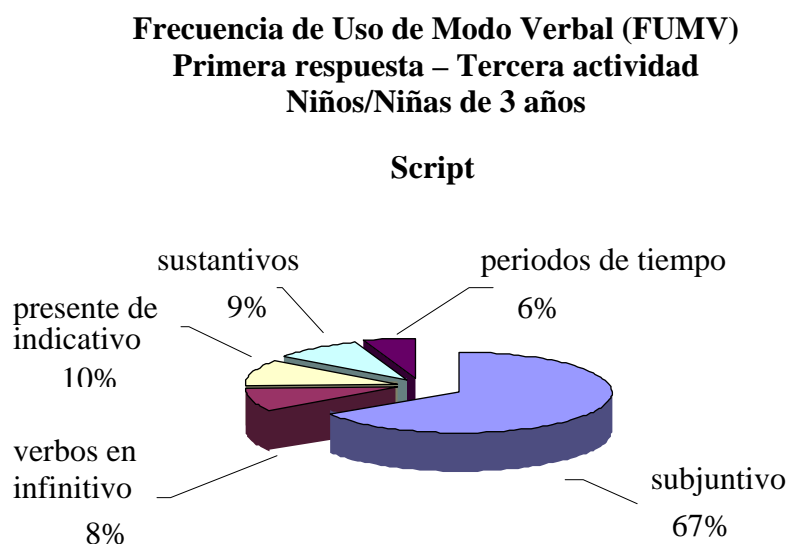


Figura 4.15. Porcentaje de uso de modos verbales utilizados en la emisión de respuestas por el grupo de niños y niñas de 3 años. Resultados obtenidos de la actividad ¡Adivina! (Script).

Se observa una tendencia de los mismos *no usos de subjuntivo* de los grupos anteriores: uso de verbos en infinitivo, de sustantivos, de presente de indicativo y de periodos de tiempo. En este grupo se observó un uso de *subjuntivo* del 67 %, un 10% en el uso del *presente de indicativo*, un 9% en *sustantivos*, un 8% en el *uso de verbos en infinitivo* y un 6% en el uso de periodos de tiempo.

A continuación se presenta una tabla comparativa que arroja los porcentajes por grupo de los diferentes modos verbales utilizados en la tercera actividad por el total de los participantes del estudio:

Tabla 4.6
Tabla Comparativa de Uso de Modos Verbales por grupo en la tercera actividad ¡Adivina!

Grupo	Subjuntivo	Verbo en Infinitivo	Presente de Indicativo	Sustantivo	Periodos de tiempo
5 años	78%	15%	1%	1%	5%
4 años	80%	14%	4%	0%	2%
3 años	67%	8%	10%	9%	6%

De acuerdo con esta información se encuentran diferencias en la preferencia de uso de modos verbales entre los niños de tres, cuatro y cinco años. Los niños y niñas de cinco años usaron el *subjuntivo* en un 78%, mientras que los de cuatro años en un 80% y los de tres años en un 67%. Esta tendencia es muy parecida a la preferencia de uso de subjuntivo de la segunda actividad ¡A pedir deseos! Por lo tanto, se observa nuevamente una tendencia que consiste en un aumento en el uso de subjuntivo conforme los niños van siendo más grandes, aunque esta preferencia es mayor en el grupo de niños y niñas de cuatro años, ya que son los que más lo utilizaron.

Por otro lado, se observa que el uso de *verbos en infinitivo* también aumenta conforme la edad de los niños es mayor, ya que el grupo de tres años los usaron en un 8%, mientras que los de cuatro los utilizaron en un 14% y los de cinco años lo prefieren en un 15%. En cuanto al *presente de indicativo*, se observó que este fue un modo verbal utilizado por el grupo de cinco años en un 1%, por el de cuatro años en un 4% y por el de tres años en un 10%, en este caso la tendencia tuvo una disminución en su uso conforme los niños eran mayores. Además, el análisis arrojó evidencia de que no todos

los grupos utilizaron *sustantivos* ya que en el grupo de cuatro años no se reflejó este uso. El grupo de cinco años lo utiliza en un 1% y los de tres años en un 9%.

Es importante hacer notar que en esta tercera actividad se presenta el uso de *periodos de tiempo* que no se había reflejado en las actividades anteriores. Este uso se presentó en las preguntas 4 (¿Hasta cuándo va a dejar de correr?), 9 (¿Hasta cuándo va a dejar de comer?) y 10 (¿Hasta cuándo va a empezar a estudiar?) en donde se utilizó el marcador de subjuntivo *hasta que...* para elicitación de la respuesta. Sin embargo se puede observar que no se presentó ningún caso de periodos de tiempo en la pregunta 3b (¿Hasta cuándo le va a dejar de mostrar la ropa?), misma que también utiliza el marcador *hasta que...*

En base al análisis de los datos realizado en este capítulo, en el siguiente se culmina esta investigación con una discusión sobre las implicaciones de los resultados presentados en estas páginas, además se presentan algunas recomendaciones para futuras investigaciones y las conclusiones.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

5.1 Discusión

Existen diversos factores involucrados en la explicación del proceso de adquisición y uso de la forma del subjuntivo de los niños nativos del español, mismos que deben ser considerados para conocer cuáles son los diferentes recursos y formas a los que ellos recurren para utilizar el subjuntivo de manera competente.

Como se ha manifestado anteriormente, el interés de esta investigación se centró en conocer cómo es la adquisición, manejo y uso de este tiempo verbal en los niños de las edades mencionadas, para detectar cuáles son los patrones que ellos siguen (si es que hay alguno), así como cuales son los errores más comúnmente cometidos, y en base a qué se cometen, (si es que se cometen).

La interpretación de los resultados obtenidos en el experimento aplicado a los participantes, proporciona información y evidencia para contestar las preguntas de investigación que interesan a este trabajo. ¿Con qué frecuencia los niños de tres, cuatro y cinco años utilizan el subjuntivo cuando éste es requerido?, y cuando utilizan otras formas verbales ¿cuáles son estas formas?, ¿existen variaciones en el uso de subjuntivo de acuerdo con las edades de los participantes del estudio?, ¿en qué grado existe una variación en la producción y uso del subjuntivo entre los niños de una misma edad cronológica?, ¿cuál es la conjugación más frecuentemente correcta, y cuál es la conjugación con la que se cometen más errores?

A continuación se pretenden delimitar los aspectos implicados en la interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación, a través del análisis de las respuestas de los participantes en las diferentes actividades a las que fueron expuestos.

Primera - segunda respuesta

El instrumento creado y utilizado para este estudio permitió encontrar un patrón de comportamiento lingüístico que consistió en que en algunos casos, los participantes tendían a mostrar un *no uso del subjuntivo* en su primera respuesta, debido a que utilizaban como recurso otros modos verbales, aún cuando el marcador del subjuntivo había sido dado. Por ello se les dio una segunda oportunidad de responder, sin volver a formular la pregunta, únicamente repitiendo el marcador de subjuntivo; con esto los participantes confirmaron o cambiaron su primera respuesta. Es relevante señalar que en el 100% de los casos, los participantes del estudio que tuvieron una segunda respuesta utilizaron el subjuntivo.

En estos casos, su primera respuesta era por ejemplo: DESEO QUE... *un astronauta*. Al responder de esta forma, se les repetía el marcador dado: “Ah! entonces deseas que”... y ellos monitoreaban su respuesta: *tenga un astronauta*. En algunos casos se observa sobregeneralización en uso de subjuntivo. Un ejemplo de esto fue:

Ya me quiero ir Deseo que... Ya me vaya (deseo irme)

Sin embargo en todos los casos, los participantes mostraron competencia, producción y uso de subjuntivo en su segunda respuesta, aún cuando el uso no haya sido apropiado.

Este patrón de comportamiento lingüístico ratifica la idea de Gómez et al (2005), que sostiene que a los niños no se les corrige al cometer un error; si éste tiene suficiente madurez lingüística como para corregirse, entonces lo hará. Si su edad es mayor el individuo reconocerá su error de manera involuntaria. A ésta percepción le llama “el monitor” (Krashen, 1981), un dispositivo mental que *avisa* que lo que se está expresando es erróneo. Asimismo, Pinker (1994) dice que un niño a sus tres años es ya

un *genio gramatical* debido a que obedece reglas gramaticales y respeta las ideas universales del idioma que esté aprendiendo, debido a la gramática universal.

Variaciones por edades

La información obtenida en este rubro, nos ayuda a encontrar la respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ✓ ¿Con qué frecuencia los niños de tres, cuatro y cinco años utilizan el subjuntivo cuando éste es requerido?, y cuando utilizan otras formas verbales ¿cuáles son estas formas?
- ✓ ¿Existen variaciones en el uso de subjuntivo de acuerdo con las edades de los participantes del estudio?,
- ✓ ¿En qué grado existe una variación en la producción y uso del subjuntivo entre los niños de una misma edad cronológica?

El análisis de resultados nos llevó a identificar que los diferentes grupos por edades, indican una variación entre sí en la preferencia de uso del subjuntivo o de algún otro modo verbal en la primera respuesta. Sin embargo, no hay evidencia suficiente para decir que también existe una variación entre los niños de las mismas edades cronológicas.

Un patrón general encontrado es que los niños de tres, cuatro y cinco años utilizaron en un gran porcentaje (más del 60%) el subjuntivo cuando éste fue requerido en las tres actividades. De cualquier forma, después del subjuntivo los niños de cinco años prefieren el presente de indicativo y el uso de verbos en infinitivo, comparado con los de cuatro años cuya preferencia se inclina hacia el uso de verbos en infinitivo; y con

los de tres años que muestran una preferencia por el uso de sustantivos y del presente de indicativo.

Por ejemplo, en la primera actividad “¡A pedir deseos!”, cuyos marcadores de subjuntivo fueron: DESEO QUE, OJALÁ QUE, y ESPERO QUE, uno de los modos verbales (además del subjuntivo) utilizados por los grupos de niños y niñas cuatro y cinco años para responder cuáles eran sus deseos fue el uso de sustantivos. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, cuando su primera respuesta mostraba un *no uso de subjuntivo*, la segunda respuesta tendía a ser monitoreada y corregida utilizando apropiadamente el modo verbal en cuestión.

Tiempo de respuesta

Los resultados obtenidos en este estudio nos indican que no existe variación alguna en la producción del subjuntivo entre los niños de una misma edad cronológica, sin embargo, si se manifiesta una pequeña diferencia lógica en el tiempo de respuesta entre los diferentes grupos por edad. Se demostró que los participantes más grandes se tardaban menos en emitir sus respuestas. Esto puede ser atribuido a la capacidad de manejo del lenguaje y al grado de competencia lingüística que cada individuo va desarrollando con el tiempo.

Tabla 5.1
Tiempo de respuesta niños/niñas por promedio de edades

Edad	Tiempo
5,4 años	9:25 min
4,5 años	11:46 min
3,6 años	12:06 min

Dando continuidad a este punto, Gómez et al (2005), sostienen que la edad es un factor de suma importancia en la consolidación y madurez lingüística (competencia comunicativa y lingüística). Ellos explican que en el desarrollo y adquisición del lenguaje intervienen múltiples factores que determinan el grado de madurez de las competencias lingüísticas y comunicativas de los individuos, donde es importante considerar que los factores individuales como la edad, la motivación, la inteligencia, la atención y la memoria juegan un papel inevitable en dicho desarrollo.

Conjugación verbal

Partiendo de la definición de *conjugación verbal* que se refiere al conjunto de las formas del verbo con sus terminaciones o morfemas verbales con sentido completo. En donde, se pueden combinar los distintos morfemas para formar verbos conjugados en modo, tiempo, número y persona (Fromkin, 2000), se realizó un análisis de estos cuatro factores para determinar la respuesta a la pregunta: ¿cuál es la conjugación más frecuentemente correcta, y cuál es la conjugación con la que se cometen más errores?

En las respuestas de los participantes se utilizó más frecuentemente la conjugación de verbos para los pronombres tú, el, ella, ellos y ustedes, ya que en la mayor parte de las veces, sus respuestas se referían a los títeres en singular y plural y a los sujetos de las tarjetas presentadas. Todas las conjugaciones fueron correctamente hechas ya que en ninguna se observó algún error de conjugación. Además, en el uso del subjuntivo de los participantes del estudio, se identificó el uso de la regla fonética aplicada a la vocal del verbo en infinitivo¹

¹ Regla fonética del subjuntivo aplicada a la vocal del verbo en infinitivo

<i>En los verbos terminados en -ar:</i>	<i>a → e</i>
<i>En los verbos terminados en -er:</i>	<i>e, i → a</i>

Frecuencia de verbos utilizados

En la primera y segunda actividad del experimento, como se menciona en la metodología, en donde se le pide al participante que le dé órdenes al o los títeres, se pudo observar que los tres verbos más utilizados por los niños fueron *coman, jueguen, duerman*. Cudzie (2005) describe dos nociones emparentadas que está involucradas con la frecuencia verbal: la disponibilidad y la familiaridad. A la disponibilidad la describe como la capacidad de evocar las palabras en determinadas situaciones particulares; en la mayoría de los casos las palabras más disponibles son también las más frecuentes en el discurso espontáneo. A la familiaridad, por otro lado, la describe como una noción psicológica; es un mejor indicador de la facilidad de identificación de las palabras y está en relación con el tiempo de reacción verbal. Estos dos elementos se complementan con el *input* frecuente que reciben los niños en la casa o en la escuela con respecto a los verbos mencionados.

Tomando en cuenta los factores anteriormente descritos, y tomando como punto de partida la premisa que menciona que la adquisición del lenguaje consiste en el desarrollo del lenguaje de los niños, cuando éstos tienen la capacidad de manejar los distintos elementos y recursos lingüísticos de su lengua materna; se puede concluir que los niños de tres, cuatro y cinco años ya han adquirido y manejan el subjuntivo de una forma competente; sin embargo en base al análisis de resultados se observa que existe una disminución de uso de este modo verbal entre los niños de cuatro y cinco años de edad con respecto a los de tres años.

Particularmente, encuentro la posibilidad de que este patrón de uso se puede atribuir al hecho de que a los niños de tres años de edad, sus padres tienden a darles órdenes en casa (quiero que te laves las manos, quiero que recojas tus juguetes cuando termines de jugar, etc), y los maestros en la escuela (abran sus libros en la página...,

quiero que guarden silencio, etc), por lo que los niños de esta edad tienden a utilizar este tipo de estructuras y le dan este uso al subjuntivo. Por el contrario, conforme los niños van creciendo y expandiendo su lenguaje, conocen más modos verbales y tienen más opciones para utilizar al comunicarse, por ello la disminución de uso de subjuntivo observada en los grupos de cuatro y cinco años. Este puede ser un tema de investigación para desarrollarlo independientemente o como complemento del presente estudio.

Lo anterior se demuestra en la primera actividad, en donde el grupo de tres años utilizó el subjuntivo en el 100% del total de sus primeras respuestas. Esta información coincide con la de Cohen (1980) que dice que de acuerdo a los resultados de su estudio, aunque todas las formas de los tiempos verbales estudiados fueron adquiridas entre los tres y los siete años, muchas se presentan tan temprano como a los tres años de edad. Este hecho termina por confirmar la idea de Fromkin (2000) que sostiene que los niños adquieren la gramática compleja de su lengua rápidamente, con una gran facilidad y sin instrucción alguna, debido a esa gran capacidad innata para el lenguaje, que es la gramática universal (GU).

Finalmente, de la misma forma que el estudio de Olarte (1986) es importante mencionar que los resultados comparativos indicaron que no hay diferencias entre el sexo de los participantes que resulte en una variación con respecto a la comprensión y producción del subjuntivo.

5.2 Limitaciones y recomendaciones

Para el área de la adquisición del lenguaje resulta indispensable conocer la forma en que el lenguaje va siendo adquirido y desarrollado por los individuos a través del tiempo. Existen muchos estudios realizados en este campo, sin embargo no los suficientes realizados específicamente para el español.

La falta de estudios en México relacionados con la adquisición y uso de tiempos verbales, específicamente de subjuntivo, fue una de las principales limitaciones de este estudio. Esta limitación se convierte en una sugerencia para futuras investigaciones. Hay mucho campo todavía sin ser estudiado sobre la adquisición del español en general, pero específicamente en la variación de México, en relación a todas las investigaciones que se han llevado a cabo para otros idiomas, en un sinnúmero de diferentes países.

Por otro lado, también fue difícil el hecho de manejar los diferentes perfiles de participantes que se consiguieron de cada grupo, debido a la poca disponibilidad de estudiantes como participantes del estudio, y al número mal equilibrado de niños y niñas que se encontraba en cada salón de clases, obteniendo así grupos con desbalance en cuanto a sexo y número de participantes.

Una recomendación para futuras investigaciones tiene que ver con el tiempo de investigación, por ejemplo, contar con la posibilidad de llevar a cabo la realización de un estudio longitudinal, ya que esta es una investigación descriptiva del desarrollo lingüístico de los participantes con relación a la adquisición y uso de subjuntivo en una edad determinada. De esta forma, se podría recolectar mucha más información para profundizar en el tema.

Por otro lado, este estudio intenta dejar una ventana abierta a todos los interesados en realizar estudios cualitativos y en trabajar con niños. Los niños son un grupo de trabajo que trae consigo información muy interesante e indispensable para conocer el comportamiento del lenguaje. La información que proporcionan la mayoría de las veces es también natural e impredecible, sin contar las muchas satisfacciones y gratificaciones que aporta el trabajar con ellos.

Por último, para futuras investigaciones o para ampliar este estudio se recomienda también utilizar un método de análisis cuantitativo para determinar otra

pauta de información que sería necesaria y básica para responder otra clase de preguntas de investigación. Además, al realizar más estudios ampliando las variables que aquí se señalan, es probable que se llegue a descubrimientos más extensos sobre los resultados aquí destacados.

Referencias Bibliográficas

- Albright, A. & Hayes, B. (1998). *An automated learner for phonology and morphology*. University of California: Los angeles.
- Beléndez-Soltero, P. (1980). Las repeticiones y la adquisición del sistema verbal español. Rodríguez, O. & Berruecos, M. *La adquisición del español como lengua materna*. (pp. 30). México: El Colegio de México.
- Berko, J. The child's learning of English morphology.
- Blake, R. (1980). La adquisición de la selección del modo en niños hispanohablantes de 4 a 12 años. Rodríguez, O. & Berruecos, M. *La adquisición del español como lengua materna*. (pp. 31). México: El Colegio de México.
- Bloom, P. (1993). *Language acquisition*. Cambridge, MA: MIT.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meaning of words*. Cambridge, MA: MIT.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge: The MIT press.
- Clark, Eve (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge, MA: MIT.
- Cohen, S. (1980). Orden secuencial en la adquisición de los tiempos verbales del español en niños hispanohablantes entre los tres y los siete años. Rodríguez, O. & Berruecos, M. *La adquisición del español como lengua materna*. (pp. 43). México: El Colegio de México.
- Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Cudzie, J (2005). *Psicolingüística: Tres formas de abordar la significación*. Article (n.d.) Retrieved March 30th, 2007, from <http://referaty.atlas.sk/cudzie-jazyky/spanielcina/14598/?print=1>

Dale, Philip (1976). *Language Development: structure and function*. Rinehart and Winston, N. Y.: EUA.

De Boysson-Bardies (1999). *How language comes to children*. Cambridge, MA : MIT.

Fromkin, V. (2000). *Linguistics: An introduction to linguistics theory*. Oxford : Blackwell.

Gómez, J., Montilla, A., Torrealba, F. (2005). “Desarrollo y adquisición del lenguaje”

Article (n.d.) Retrieved March 29th, 2007 from

<http://www.monografias.com/trabajos31/desarrollo-lenguaje/desarrollo-lenguaje.shtml>

González, G. (1980). La adquisición de los tiempos verbales en español entre los dos y los cuatro años y medio. Rodríguez, O. & Berruecos, M. *La adquisición del español como lengua materna*. (pp. 62). México: El Colegio de México.

Holzman, M. (1997). *The language of children*. Cambridge, MA: Prentice Hall.

Ingram, David (1989). *First Language Acquisition: Method, description and explanation*. Cambridge, MA: MIT.

Jusczyk, P. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge, MA: MIT.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, MA.: Harvard University.

Kernan, K. & Blount, B. La adquisición de la gramática española por niños mexicanos. Rodríguez, O. & Berruecos, M. *La adquisición del español como lengua materna*. (pp. 80). México: El Colegio de México.

Lenneberg, E.H. (1964). *The Capacity for Language Acquisition*. In *The Structure of Language: Readings In the Philosophy of Language*. Fodor, J.A. and Katz, J.J. (ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall: 579-603.

Lubbers-Quesada, M. (2000). *Adquisición de la morfología verbal en el español*. *Lingüística Mexicana*, Vol. 1, Núm 2.

MacWhinney, B (1991). *Implementations are not conceptualizations: revising the verb learning model*. *Cognition* 49, 235-290.

Mendoza, E., Fresneda, M., Muñoz, J., Carballo, G., Cruz, A. (2001). *Morfología Verbal: Estudio de las irregularizaciones de pseudoverbos en niños españoles*. *Psicológica* 22, 165-190. Cartuja: España

Menyuk, P. (1963). *Syntactic rules used by children from preschool through first grade*. *Child Dev*, 34, 407

Moreno, O. (2005). *Gramática Avanzada del Español*. Georgia State University, Department of Modern and Classical Languages.

Olarte, G. (1986). Adquisición de los morfemas del español por los niños hispanohablantes monolingües y monoculturales. Rodríguez, O. & Berruecos, M. *La adquisición del español como lengua materna*. (pp. 92). México: El Colegio de México.

Pérez-Pereira, M. (1984). La adquisición de los morfemas: algunas evidencias del español. Rodríguez, O. & Berruecos, M. *La adquisición del español como lengua materna*. (pp. 100). México: El Colegio de México.

Pinker, Steven (1999). *Words and Rules*. NY: Basic Books.

Pye, C. (2001). La adquisición de la morfología verbal en el maya K'iche. En Cecilia Rojas & Lourdes de León (eds.), *Procedimientos de IV Encuentro sobre Adquisición del Lenguaje*. México.

Rodríguez, O. y Berruecos, M. (1993). *La adquisición del español como lengua materna: Bibliografía descriptiva*. El Colegio de México.

Romero, M. (1985). La adquisición del verbo en el español como lengua materna en Puerto Rico. Rodríguez, O. & Berruecos, M. *La adquisición del español como lengua materna*. (pp. 120). México: El Colegio de México.

Seagal, Evelyn F. (1975). Psycholinguistics Discovers the Operant: A review of Roger Brown's a first language: The early stages. *Journal of experiemntal analysis of behavior*. 23, 149-158.

Tolbert, M. (1978). La adquisición de los morfemas gramaticales. Rodríguez, O. & Berruecos, M. *La adquisición del español como lengua materna*. (pp. 129). México: El Colegio de México.

“Wug Test” Article. (n.d.). Retrieved April 7th, 2006, from Wikipedia
<http://www.answers.com/topic/wug-test>

“Language Acquisition” Article (n.d.). Retrieved April 7th, 2006, from Wikipedia
<http://www.answers.com/main/ntquery;jsessionid=ja75xqx5neqf?metod=4&dsid=2222>

“Glossary of Linguistic Terms” Retrieved May 15th, 2006, from <http://www.sil.org/Linguistics/GlossaryOfLinguisticTerms/>

“Gramática y ortografía: El subjuntivo en cláusulas nominales” Article (n.d.). Retrieved August 9th, 2006, from <http://www.indiana.edu/%7Ecall/reglas/sub:nominales.html>

“Usos del subjuntivo en español” Article (n.d.) Retrieved August 9th, 2006, from <http://oldwww.upol.cz/res/ssup/hispanismo1/alo-subj.htm>

“El subjuntivo en español” Article (n.d.). Retrieved August 9th, 2006, from <http://www.unsfrd.org/Subjuntivo>

APÉNDICE A: FORMA SUBJUNTIVA CON IMPERATIVO

Para expresar pedidos, consejos, sugerencias, instrucciones, indicaciones y órdenes.

Tabla 17
Forma subjuntiva con imperativo. Delgado (2006).

Tú	Usted	Ustedes
Afirmativo		
Habla	Hable	Hablen
Come	Coma	Coman
Escribe	Escriba	Escriban
Ven (venir) excepción	Venga	Vengan
Ve (ir) excepción	Vaya	Vayan
Di (decir) excepción	Diga	Digan
Ten (tener) excepción	Tenga	Tengan
Sé (ser) excepción	Sea	Sean
Haz (hacer) excepción	Haga	Hagan
Sal (salir) excepción	Salga	Salgan
Pon (poner) excepción	Ponga	Pongan
Trae	Traiga	Traigan
Levántate	Levántese	Levántense
Quédate	Quédese	Quédense
Di. Dile. Díselo.	Diga. Dígale. Dígaselo.	Digan. Díganle. Díganselo.
Da. Dale. Dáselo.	Dé. Déle. Déselo.	Den. Denle. Dénselo.
Negativo		
No hables	No hable	No hablen
No comas	No coma	No coman
No escribas	No escriba	No escriban
No vengas	No venga	No vengan
No vayas	No vaya	No vayan
No digas	No diga	No digan
No tengas	No tenga	No tengan
No seas	No sea	No sean
No hagas	No haga	No hagan
No salgas	No salga	No salgan
No pongas	No ponga	No pongan
No traigas	No traiga	No traigan
No te levantes	No se levante	No se levanten
No te quedas	No se quede	No se queden
No digas. No le digas. No se lo digas.	No diga. No le diga. No se lo diga.	No digan. No le digan. No se lo digan.
No des. No le des. No se lo des.	No dé. No le dé. No se lo dé.	No den. No le den. No se lo den.

Nota. No se usa subjuntivo con el imperativo afirmativo tú, Para ello se utiliza la 3ra persona del presente, excepto 8 excepciones

APÉNDICE B: SCRIPT

SCRIPT utilizado en la tercera actividad ¡Adivina!
(Ver tabla 8)

Instrucciones: Yo les voy a enseñar unas tarjetas a ti y a nuestros amigos (títeres), y luego les voy a contar lo que está pasando en ellas. Después les voy a hacer preguntas. Los títeres van a contestar, pero tú les tienes que ayudar porque a veces ellos no saben que decir porque son un poco tímidos y les da pena, por lo que se le traba la lengua... entonces tú le ayudas a terminar ¿sale?

¿Están listos?

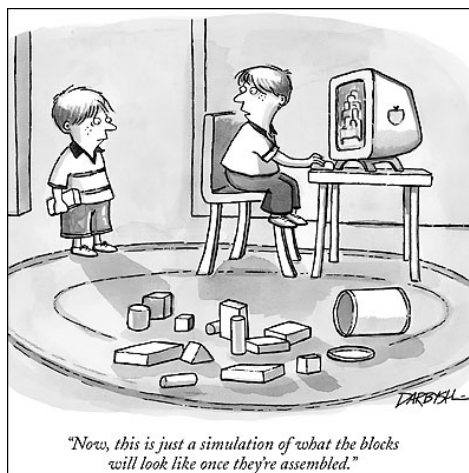


1.- La gallina está abrazando a su pollito.

Es de noche y ella tiene mucho sueño pero el pollito no.

¿Qué quiere la gallina que haga el pollito?

Títere: LA GALLINA QUIERE QUE EL POLLITO_____



2.- A estos niños les dijo su mamá que recogieran sus juguetes, y en lugar de hacerlo, se pusieron a jugar con la computadora.

¿Qué tienen que hacer para que su mamá no los regañe?

Títtere: SERÁ MEJOR QUE _____



3.- Aquí hay una mamá enseñándole ropa a su hijo.

¿Para qué crees que le está mostrando la ropa?

Títtere: PARA QUE _____

¿Hasta cuándo crees que la mamá va a dejar de mostrarle la ropa?

Títtere: HASTA QUE _____



4.- El perro está corriendo detrás del gato.

¿Hasta cuándo crees que va a dejar de correr?

Títere: HASTA QUE _____



5.- Esta niña está triste porque quiere salir a jugar al jardín, pero está haciendo frío y sus papás no la dejan.

Si quiere salir a jugar ¿qué tiene que hacer?

Títere: ES NECESARIO QUE _____



6.- El papá oso está jugando con su hijo básquetbol

El osito le quiere ganar a su papá pero como es más chiquito, ¿Qué puede hacer para ganarle a su papá?

Títtere: SERÁ MEJOR QUE _____



7.- Una mamá y su perro están haciendo un pastel

La mamá rompió un huevo que no debía romper,
ahora el pastel le va a quedar mal.

¿Qué tiene que hacer para que el pastel le quede rico?

Títtere: ES NECESARIO QUE _____



8.- Dibujo: La hormiga está cargando una semillota ¡pobre hormiga!.

A lo lejos se acerca un elefante...

¿Qué le pide la hormiga al elefante?

Títire: LA HORMIGA LE PIDE QUE _____



9.- A la cabra le gusta comer.

¿Hasta cuándo crees que va a seguir comiendo?

Títire: HASTA QUE _____



10.- La niña tiene que estudiar pero está viendo la tele.

¿Hasta cuándo crees que empiece a estudiar?

Títore: HASTA QUE _____

APÉNDICE C: INFORMACIÓN RECOLECTADA EN
TERCERA ACTIVIDAD ¡ADIVINA! PRIMERA RESPUESTA

Figura 1
Datos recolectados en la actividad 3 ¡Adivina! Grupo de niñas y niños de 5 años.

Reactivo	Marcadores Utilizados	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8
1	quiere que...	se duerma	que juegue	se duerma	dormirse	se duerma	se duerma	se duerma	se duerma
2	será mejor que...	recoger	acomoden todo	recoger los juguetes	recojan	se duerma	levantar los juguetes	lo limpien todo	recojan los juguetes
3	para que...	se la ponga	se vista	se la ponga	se la ponga	se compre nueva	guardarla	le quede	se la ponga
3b	hasta que...	deje de dejar ropa	el hijo se quiera cambiar	cuando se quiera poner la ropa	ya tenga	quiera una ropa nueva	ya no le ponga ropa	crezca	se vayan a la casa
4	hasta que...	en 5 semanas	lo amarren	tenga su hueso	cuando se vaya el gato	cuando ya atrape al gato	cuando ya no haya un gato	cuando se vaya el gato	se vaya el gato
5	será necesario que...	se ponga abrigo	que juegue en la casa	se tape	ponerse un suéter	ponerse un suéter	ponerse un suéter	se ponga un suéter	se ponga un suéter
6	será mejor que...	correr	ser grande	crecer	gane	corra más rápido	crezca	entrenar	sea más grande
7	será necesario que...	echar huevos al pastel	haga otro	nada más le eche un huevo	Haga otro	echen unos ingredientes	ponerle el huevo el que ya si rompe	le ponga mantequilla	ponga otros huevos
8	le pide que...	que la ayude	que lo cargue y él lleve la semilla	la lleve	su comida	se quite del camino	la ayude	la semilla	cargue la semillota
9	hasta que...	deje de comer	se canse	cuando se acabe	se llene	cuando ya se acabe todo	hasta un mes	nunca va a dejar de comer porque si no se muere	hasta la noche
10	hasta que...	deje de ver la tv	ya quiera	cuando deje de ver la tv	ya no quiera ver la tv	cuando ya acabe su programa favorito	cuando termine de ver la tv	cuando le diga su mamá que ya baje	Ahorita

Continúa...

APÉNDICE C: INFORMACIÓN RECOLECTADA EN
TERCERA ACTIVIDAD ¡ADIVINA! PRIMERA RESPUESTA

Reactivo	Marcadores Utilizados	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15
1	quiere que... será mejor	se acueste	que se duerma	se acueste	se duerma	que la cuide	que se duerma	que ya se duerma
2	que...	lo ordenen	recoger para que se	recojan sus juguetes	los recojan	recojan porque ese no	recoger los juguetes	guardar sus juguetes
3	para que...	se la ponga	cambie	se la ponga	para vestirse	tiene ropa	para que se la compre	para que se la ponga
3b	hasta que...	se la ponga bien	hasta que se cambie	acabe	hasta que se vista	hasta que se ponga el vestido	hasta que le compre su ropa	ya se vaya
4	hasta que... será necesario	cuando el gato se siente	hasta que el gato se vaya	el gato no corra	hasta que el gato ya no esté	hasta que persiga al gato	hasta que lo atrape	cuando crezca
5	que...	ponerse el abrigo	que tiene que decir por favor	se ponga la sudadera	que se ponga un suéter	que se ponga un suéter	que salga el sol	ponerse el suéter
6	será mejor que...	lo agarre y le lance el balón a la canasta	crecer como el tiene que no romper el	Crezca	patear el balón	que gane el osito	que sea más grandote	no sé
7	será necesario que...	la harina	huevo y echarle agüita	ya no rompa el huevo	no ponga el huevo	ponerle mantequilla	no romper el huevo	comprarlo
8	le pide que...	que lo ayude después de	que cargue y que se apure	la ayude	que no se la coma (a la hormiga)	que se vaya	le pide que le dé la semilla	que la cargue
9	hasta que...	que lo ayude después de jugar	sea de noche	Termine	hasta que le den su comido	como dos...	hasta que se le acabe	hasta hoy
10	hasta que...	terminen las caricaturas	termine el programa	termine de ver las caricaturas	hasta que deje de ver la tv	hasta que vea la tv	hasta que se cansé de ver la tv	hasta que apague la tv

APÉNDICE C: INFORMACIÓN RECOLECTADA EN
TERCERA ACTIVIDAD ¡ADIVINA! PRIMERA RESPUESTA

Figura 2
Datos recolectados en la actividad 3 ¡Adivina! Grupo de niñas y niños de 4 años.

Reactivo	Marcadores								
	Utilizados	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8
1	quiere que...	coma	dormir	se duerma	esté en sus brazos	se duerma	ve la tv	obedezca	que se duerma
2	será mejor que...	recojan	recojan sus juguetes	recoger los juguetes	recogerlos	recogerlos	llorar	obedezcan	alcen los juguetes
3	para que...	se la ponga	para lavarse	comprársela	vestirse	ver si le gusta o no	para la escuela	para que se lo compre a su papá	para cuando el sea grande pueda ponerse su ropa nueva
3b	hasta que...	crezca	ya deje de lavar	escoja	se vista	diga su hijo que esta si está bien	la guarde	obedezca	hasta cuando terminen
4	hasta que...	se pare el gato	hasta que deje de dejar	se vaya el gato	crezcan	el gato se pueda esconder	corre con el gato	obedezca al gato	hasta cuando el gato se vaya muy lejos
5	será necesario que...	se tape	se ponga el suéter	se ponga una chamarra	se ponga chamarra	se espere hasta que haiga mucho jardín	que ve por la ventana	obedezca	ponerse ropa caliente
6	será mejor que...	crezca	sea grande	la lance	juegue a otra cosa	que puedan compartir la pelota	que le de el hueso	obedezca	él tiene que crecer
7	será necesario que...	le ponga mantequilla	ponerle azúcar	vuelva a hacer otro pastel	no rompa el huevo	ponga un poco de cereal y mantequilla	que soplara el pastel	obedezca a mamá	que no lo rompa
8	le pide que...	que le ayude	le pide ayuda	que tenga hijitos	le ayude a cargar la semilla	ayuda	le pesa	no comérselo	que cargue la semilla
9	hasta que...	cuando tenga mucha hambre	nazca otra oveja	que tenga hijitos	se acabe	vea cosas que se ven muy deliciosas de comida	coma con la boca	obedezca al sr	hasta cuando encuentre otra cosa
10	hasta que...	cuando termine de ver la tv	apague la tv	acabe la caricatura	sea la hora que tenga que estudiar	Su mamá diga que por qué ves tv	a las 8	que obedezca a su mamá	hasta cuando ella ya no quiera ver la tv

Continúa...

APÉNDICE C: INFORMACIÓN RECOLECTADA EN
TERCERA ACTIVIDAD ¡ADIVINA! PRIMERA RESPUESTA

Reactivo	Marcadores Utilizados	Participante 9	Participante 10	Participante 11	Participante 12	Participante 13	Participante 14	Participante 15
1	quiere que...	se duerma	duerma	se duerma	se duerma	coma	que trabaje	jugar
2	será mejor que...	guarden los juguetes	los recojan	recogerlos	guarden los juguetes	lo guarden	tienen que levantar todo	recogerlos
3	para que...	para el viernes	se ponga algo	comprarla y que no se quede chica la otra ropa	se la ponga	usarlo	vea	para ponérsela
3b	hasta que...	que el niño se porte bien	se vista	cuando crezca la mamá ya no la va a mostrar	quiera	no sé	se vaya	se la ponga
4	hasta que...	crezca el perro	ya no deje de correr	cuando se esconda (el perro)	amarren la escalera	se vaya	se pare el perro	se detenga
5	será necesario que...	ponerse el suéter	juegue afuera	taparse	se cambie	ponga su chamarra	se tiene que poner una chamarra	ponerse la sudadera
6	será mejor que...	sea grande	gane	que agarre el balón y se dé la vuelta	lo carguen	lo patée fuerte	correr	tener un bat grande
7	será necesario que...	lo lave	le ponga esto	que quite el huevo	lo muevan	lo revuelva	que quite el huevo	eche un huevo
8	le pide que...	que la ayude	la lleve muy fuerte	ayudarlo	que lo cargue	le ayude	que la ayude	que la cargue
9	hasta que...	más	deje de comer	cuando deje de comer	nunca	la acabe	pare	llegue la hormiguita
10	hasta que...	cuando crezca	ya	cuando apaguen la tv la niña se va a estudiar	hasta que apaguen la tv	la apague	vea la tv	hasta que no vea la tv

Continúa...

APÉNDICE C: INFORMACIÓN RECOLECTADA EN
TERCERA ACTIVIDAD ¡ADIVINA! PRIMERA RESPUESTA

Reactivo	Marcadores Utilizados	Participante 16	Participante 17	Participante 18	Participante 19	Participante 20
1	quiere que...	los perros hablan, los patos no	se duerma	caminar	se duerma	haga que se duerma
2	será mejor que...	guardemos los juguetes	recogerlos	guarden los juguetes	guarden los juguetes en la caja	se porten bien
3	para que...	tenga mucha ropa	para cambiarse	el niño para ponérsela	para lavar la ropa	se la ponga
3b	hasta que...	el niño ya no tenga poquita ropa	aprenda a cambiarse	quiera	se cambie	el niño quiera la ropa
4	hasta que...	el gato no corra	el gato se esconda	se coma su cola	deje de ladrar el perro	deje de correr el gato
5	será necesario que...	ponerse su chamarra	que se ponga una chamarra	ponerse chamarra	que se ponga chamarra	que se ponga la chamarra
6	será mejor que...	se ponga sus tenis	que brinque y se meta por aquí y entonces le meta al básquetbol	pierde	meta la pelota de básquetbol en la portería	que e lance más y que gane
7	será necesario que...	no rompa los huevos	que compre huevos	que hace bien el pastel	le pongan el sabor	que lo cocine bien
8	le pide que...	que no esté cargando esa semillota	le tiene que pedir que le cargue	que está pesada	no tenga la semilla	que se vaya porque está cargando eso
9	hasta que...	hasta mañana	hasta que llegue a la granja	se lo coma rápido	sea grande	hasta que suelte esa hoja
10	hasta que...	su mamá la llame	que deje de ver la tv	una crayola	acabe de estudiar	acabe de ver la tv

APÉNDICE C: INFORMACIÓN RECOLECTADA EN
TERCERA ACTIVIDAD ¡ADIVINA! PRIMERA RESPUESTA

Figura 3
Datos recolectados en la actividad 3 ¡Adivina! Grupo de niñas y niños de 3 años.

Reactivo	Marcadores					
	Utilizados	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
1	quiere que...	coma	la abraza	despierte	vuele	sea de día
2	será mejor que...	recogerlos	levanten los juguetes	guarden sus juguetes	levanten los juguetes	recojan
3	para que...	cambiarse	le quede la ropa	tenga ropa	se pone su ropa	se la pruebe
3b	hasta que...	muchos días	en sus cajones	obedezca	se va	obedezca
4	hasta que...	se pare (el perro)	lo quiere morder	dejar de correr	se esconde	deje de perseguir al gato
5	será necesario que...	cambiarse	se quede en la casa	se porte bien	poner un suéter	se cambie y se ponga un suéter
6	será mejor que...	golpearle	gane	meta gol	jugar con la pelota	crezca
7	será necesario que...	que no romperlos	una vela	se porte bien	le eche azúcar	deje de echarle huevos al pastel
8	le pide que...	está llorando	un plátano	que la ayude	la semilla	cargue una chiquita
9	hasta que...	hasta que crezca	un papel	se porte bien	crezca	hasta hoy
10	hasta que...	ahorita que se acabe	hasta la noche	la obedezca	con colores	hasta mañana

Continúa...

APÉNDICE C: INFORMACIÓN RECOLECTADA EN
TERCERA ACTIVIDAD ¡ADIVINA! PRIMERA RESPUESTA

Reactivo	Marcadores Utilizados	Participante 6	Participante 7	Participante 8	Participante 9	Participante 10
1	quiere que...	se duerma	se lo coma	coma	crezca	se duerme
2	será mejor que...	los levanten	recojan sus juguetes	recojan sus juguetes	recojan los juguetes	recogen sus juguetes
3	para que...	se la ponga	se vista	se vista	vuelva más grande	le pone ropa
3b	hasta que...	se vaya	mañana	levante	recogiera sus juguetes	recoge sus juguetes
4	hasta que...	atrape al gato	salga el sol	se vaya rápido el gato	lo muerda	no contestó
5	será necesario que...	se tape	salga con su pelota	agarre las llaves	crezca	cuando deja de llover si puedo salir
6	será mejor que...	corra más rápido	alcance a su papá	coma más para que le gane a su papá porque ya está grande, ya creció	crezca	rebotarla con la mano
7	será necesario que...	no rompa los huevos	su pastel	haga un pastel otro rico y tiene una uva cargue una semilla	le ponga una fresa y una vela	lo echa en la cacerola
8	le pide que...	la ayude	la trampa	porque el elefante es más grande	le cargue la esa	semilla
9	hasta que...	quiera	mañana	deje de comer	cuando no tenga hambre	hierba
10	hasta que...	saque su libreta	mañana	pare de ver la tv y que la pague	cuando tenga clases	a la escuela

APÉNDICE C: INFORMACIÓN RECOLECTADA EN
TERCERA ACTIVIDAD ¡ADIVINA! PRIMERA RESPUESTA