

# Bilingüismo y alfabetización

## Un estudio sobre el aprendizaje del sistema de escritura en niños qom bilingües qom-español

Autor:

Ojea, Gladys Liliana

Tutor:

Rosemberg, Celia Renata

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

Bilingüismo y alfabetización: Un estudio sobre el aprendizaje del sistema de escritura en niños qom bilingües qom-español

Gladys Liliana Ojea

Tesis de doctorado  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Nacional de Buenos Aires

Directora: Dra. Ana María Borzone  
Consejera de estudios: Dra. Celia Renta Rosemberg

Junio 2017

## Agradecimientos

*Quiero agradecer a Ana María Borzone, directora de esta tesis, por su permanente estímulo y colaboración así como por su dedicación y compromiso con la educación de los niños.*

*Agradezco a Celia Rosemberg, Nilda Romero, Juana Aranda, Rita Silvestre, Telma Gómez, Susana Rodríguez, Beatriz Inderecio, Antonia Sánchez, Ana Medrano, Florencia Genta, Daniel Fernández y Mauricio Maidana por su ayuda en distintas etapas de la investigación.*

*Quiero expresar también mi reconocimiento y gratitud a los maestros, los niños y las familias de las comunidades de Pampa del Indio, Villa Río Bermejito, Gran Resistencia y Derqui por su participación entusiasta y por el compromiso sostenido a lo largo de los años.*

## Resumen

El objetivo de la presente tesis es contribuir al conocimiento del bilingüismo qom / español y de la relación entre dicho bilingüismo y el proceso de alfabetización en un grupo de niños de primer grado provenientes de distintas comunidades qom de la zona de Pampa del Indio, provincia del Chaco, a los efectos de realizar un aporte en la búsqueda de soluciones a la problemática del “fracaso escolar” que se observa en los niños pertenecientes a estas poblaciones indígenas. Este estudio se realiza desde una perspectiva psicolingüística, en el marco más amplio de la psicología cognitiva, disciplinas en las que se ha desarrollado un importante corpus de conocimientos respecto del procesamiento del lenguaje en bilingües y del aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, la presente tesis recurre a instrumentos teórico-metodológicos de las disciplinas mencionadas para explorar el bilingüismo de los niños y analizar su proceso de alfabetización.

El trabajo empírico fue desarrollado en tres estudios que analizaron el desempeño lingüístico-comunicativo de los niños en sus distintas lenguas, la incidencia del bilingüismo en las habilidades de procesamiento fonológico/ léxico y la relación entre dichas habilidades y el aprendizaje del sistema de escritura.

Los resultados de la tesis mostraron que los niños de Pampa del Indio, expuestos tempranamente al qom y al español desarrollaron distintas formas de bilingüismo que se evidencian en los niveles fonológico y léxico de su desempeño lingüístico y que, más allá de las características específicas que el bilingüismo de estos niños presente, en el marco de una intervención pedagógica adecuada, dicho bilingüismo no obstaculiza de ningún modo su proceso de alfabetización.

## Índice

	<i>Pág.</i>
<b>Presentación general</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	11
<b>Capítulo 1</b>	
<b>1. Encuadre Teórico</b> .....	18
<b>1.1. Bilingüismo como fenómeno social</b> .....	18
<b>1.2. Bilingüismo como fenómeno psicolingüístico</b> .....	21
1.2.1. Hablantes bilingües .....	21
1.2.2. Procesamiento del lenguaje en bilingües .....	25
1.2.2.1. El sistema cognitivo humano en el marco de la psicología cognitiva .....	26
1.2.2.2. Procesamiento del lenguaje en bilingües .....	27
1.2.2.2.1. Acceso al léxico mental .....	28
1.2.2.2.2. Mecanismos de activación – desactivación/ inhibición de las lenguas .....	28
<b>1.3. Bilingüismo y alfabetización</b> .....	32
1.3.1. Modelos de aprendizaje de la lectura y la escritura .....	32
1.3.2. Características de los sistemas fonológico y ortográfico del español y del qom .....	35
1.3.2.1. Sistemas fonológicos del qom y del español .....	36
1.3.2.2. Sistemas ortográficos del qom y del español .....	38
<b>Capítulo 2</b>	
<b>2. Encuadre empírico</b> .....	41
<b>2.1. Estudios sobre el contacto de lenguas y la incidencia de     factores sociales en el desarrollo del bilingüismo infantil</b> .....	42
2.1.1. Sobre contacto de lenguas .....	42

2.1.2. Sobre la incidencia de factores sociales en el desarrollo del bilingüismo infantil .....	44
<b>2.2. Estudios psicolingüísticos sobre desarrollo léxico y fonológico y sobre cambio de código en niños bilingües .....</b>	<b>45</b>
2.2.1. Estudios sobre léxico .....	46
2.2.1.1. <i>Cantidad de palabras y conceptos</i> .....	46
2.2.1.2. <i>Organización semántica</i> .....	48
2.2.2. Estudios sobre fonología .....	52
2.2.3. Estudios sobre cambio de código .....	52
<b>2.3. Estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras del proceso de alfabetización y su relación con el bilingüismo .....</b>	<b>54</b>
2.3.1. Estudios sobre habilidades precursoras del proceso de alfabetización en monolingües .....	54
2.3.1.1. <i>Conciencia fonológica</i> .....	54
2.3.1.2. <i>Memoria fonológica y acceso al léxico mental</i> .....	57
2.3.2. Estudios sobre conciencia fonológica en bilingües .....	61
 <b>Capítulo 3</b>	
<b>3. El desempeño lingüístico-comunicativo de los niños qom en qom y en español .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1. Introducción .....</b>	<b>69</b>
<b>3.2. Encuadre metodológico .....</b>	<b>71</b>
3.2.1. Estrategia general .....	71
3.2.2. Técnicas de obtención y análisis de la información empírica ....	74
<b>3.3. Resultados y discusión .....</b>	<b>79</b>
3.3.1. Análisis general de las entrevistas .....	79

3.3.1.1. <i>Entrevistas en español “modo monolingüe”</i> .....	79
3.3.1.2. <i>Entrevistas en qom “modo bilingüe”</i> .....	81
3.3.2. <i>Análisis detallado de las entrevistas</i> .....	91
3.3.2.1. <i>Turnos de habla y palabras</i> .....	91
3.3.2.1.1. <i>Entrevistas en qom</i> .....	91
a) <i>Análisis por turnos de habla</i> .....	91
b) <i>Análisis por palabras</i> .....	93
3.3.2.1.2. <i>Entrevistas en español</i> .....	100
a) <i>Análisis por turnos de habla</i> .....	100
b) <i>Análisis por palabras</i> .....	104
3.3.2.2. <i>Comprensión y producción: entrevistas en qom y en español</i> .....	105
<b>3.4. Discusión general</b> .....	<b>134</b>
 <b>Capítulo 4</b>	
<b>4. Procesamiento fonológico y léxico en qom y en español</b> .....	<b>138</b>
<b>4.1. Introducción</b> .....	<b>138</b>
<b>4.2. Encuadre metodológico</b> .....	<b>140</b>
4.2.1. <i>Estrategia general</i> .....	140
4.2.2. <i>Técnicas de obtención y análisis de la información empírica</i> ....	142
<b>4.3. Resultados y discusión</b> .....	<b>146</b>
4.3.1. <i>Prueba de repetición de pseudopalabras</i> .....	147
4.3.1.1. <i>Grupos PEQ y PE</i> .....	147
4.3.1.2. <i>Caso “monolingüe qom”</i> .....	153
4.3.2. <i>Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras</i> .....	154
4.3.2.1. <i>Grupos PEQ y PE</i> .....	155
4.3.2.1.1. <i>Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras “ítems monolingües”</i> .....	155

a) <i>Repetición de pseudopalabras e identificación de imágenes</i> .....	155
b) <i>Corrección de pseudopalabras</i> .....	163
4.3.2.1.2. <i>Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras “ítems bilingües”</i> .....	171
4.3.2.2. <i>Caso “monolingüe qom”</i> .....	173
4.3.2.2.1. <i>Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras “ítems monolingües”</i> .....	173
4.3.2.2.2. <i>Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras “ítems bilingües”</i> .....	175
4.3.3. <i>Prueba de producción de categorías conceptuales</i> .....	176
4.3.3.1. <i>Grupos PEQ y PE</i> .....	176
4.3.3.1.1. <i>Cantidad total de palabras</i> .....	178
4.3.3.1.2. <i>Cantidad de palabras por categorías</i> .....	181
4.3.3.2. <i>Caso “monolingüe qom”</i> .....	190
<b>4.4. Discusión general</b> .....	<b>193</b>
 <b>Capítulo 5</b>	
<b>5. El aprendizaje del sistema de escritura en qom y en español</b> .....	<b>201</b>
<b>5.1. Introducción</b> .....	<b>201</b>
<b>5.2. Encuadre metodológico</b> .....	<b>203</b>
5.2.1. <i>Estrategia general</i> .....	203
5.2.2. <i>Técnicas de obtención y análisis de la información empírica</i> ....	207
<b>5.3. Resultados y discusión</b> .....	<b>210</b>
5.3.1. <i>Prueba de emparejamiento de sonido inicial</i> .....	210
5.3.2. <i>Prueba de escritura de palabras</i> .....	215
5.3.2.1. <i>Resultados de la prueba de escritura de palabras por lengua y por prueba</i> .....	216
5.3.2.1.1. <i>Cantidad de palabras</i> .....	216

5.3.2.1.2. <i>Nivel de adecuación en la escritura de palabras ..</i>	217
5.3.2.2. <i>Resultados de la prueba de palabras considerando ambas                   lenguas hacia el final del año .....</i>	222
<b>5.4. Discusión general .....</b>	<b>225</b>
<b>Capítulo 6</b>	
<b>6. Conclusiones generales .....</b>	<b>230</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>240</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>255</b>

## Presentación general

La presente investigación se inicia en el año 2005 a partir de la demanda de una escuela del Barrio Toba de Gran Resistencia, Chaco, al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Nación<sup>1</sup>. La escuela solicitaba al Estado nacional asistencia técnica para ayudar a la comunidad escolar a revertir el alto porcentaje del llamado “fracaso escolar” que desde hacía años se registraba en sus distintos cursos. En lo que respecta al primer ciclo de la Educación General Básica (EGB), la escuela contaba con tres divisiones para primer grado, una de las cuales estaba conformada enteramente por niños repetidores. También había en la escuela dos cursos multigrado cuyo objetivo era alcanzar las metas fijadas para primer ciclo de EGB (1º a 3º año). Estos cursos estaban conformados por niños con sobreedad elevada (hasta 14 años) y repetidores. Los datos fueron registrados por la misma escuela y reflejaban una situación que contaba ya con varios años.

En este marco, convocadas por el Ministerio de Educación de la Nación, dos investigadoras, Celia Rosemberg y la autora de esta tesis, hicimos contacto con la escuela a los efectos de tomar conocimiento más detallado de la situación y ofrecer la colaboración solicitada. Si bien el apoyo ministerial se interrumpió en poco tiempo, el camino iniciado en Gran Resistencia no lo hizo; por el contrario, se extendió a otras zonas de la provincia del Chaco: Pampa del Indio y Villa Río Bermejito. En este recorrido, establecimos vínculos con niños, maestros indígenas de qom, maestros criollos<sup>2</sup> de español y miembros de distintas comunidades qom de la provincia del Chaco y conocimos, además, otras situaciones escolares con resultados, lamentablemente, similares a los mencionados en el párrafo anterior.

Los maestros, familiares de los niños, miembros de las comunidades e investigadoras compartimos la preocupación sobre la situación de “fracaso escolar” y, por eso, iniciamos conjuntamente un doble trabajo de investigación e intervención con el objeto de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y,

---

<sup>1</sup> Actualmente Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe

<sup>2</sup> "Criollo" es el modo en el que se identifica en la zona a la persona no indígena nacida en el pueblo.

en consecuencia, de los aprendizajes de los niños<sup>3</sup>. En lo que respecta a la investigación, maestros, familiares y miembros de las comunidades qom trabajaron activamente en la producción de los instrumentos empleados en este estudio para la obtención de los datos: colaboraron con la elaboración de pruebas en qom, las tomas piloto y definitiva de esas pruebas, la realización de entrevistas en qom a los niños, transcripciones de información audio grabada, traducciones del qom al español, etc. En lo referente a la intervención, participaron de la elaboración de libros etnográficos (Borzzone & Rosemberg, 2000; Rosemberg, 1997; Rosemberg & Borzzone, 1998) para la alfabetización en español –*Las aventuras de Huaqajñe* (Codutti et al., 2010)– y en qom –*Aso nogotole le'enaxat Cintia* (García et al., 2013)– con el objeto de que su implementación en primer grado, en el marco más amplio de una propuesta de intervención que combina aspectos socioculturales y psicolingüísticos (Borzzone de Manrique, 1997), posibilitara el proceso de alfabetización de los niños en ambas lenguas.

Es en este contexto de trabajo conjunto iniciado hace ya más de diez años, y vigente aún al momento de escribir esta tesis, donde se inscribe la investigación que se presenta en las siguientes páginas.

---

<sup>3</sup> El trabajo a lo largo de los años ha contado con el apoyo de distintos organismos nacionales e internacionales: el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-, la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación -SECYT-, la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo de la Provincia del Chaco, la Fundación Save the Children, las Embajadas de Finlandia y de Suiza en Argentina, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo –AECID-, la Universidad Carlos III de Madrid y la Fundación Infancia y Aprendizaje de España.

## Introducción

Argentina es un país pluricultural y plurilingüe. Según datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)<sup>4</sup>, hay diecinueve pueblos aborígenes, muchos de los cuales conservan sus lenguas con mayor o menor grado de vitalidad. Uno de estos pueblos es el qom. Esta etnia es originaria de la región chaqueña, se autodenomina *qom* o *qoml'ek* y habla la lengua qom que pertenece a la familia lingüística guaycurú (qom, mocoit, pilagá). Los qom son la tercera etnia indígena más numerosa del país y la segunda si, además de la cantidad de personas, consideramos el grado de vitalidad de su lengua.

El pueblo qom se encuentra principalmente en las provincias de Chaco, Formosa y norte de Santa Fe, zona ancestral de ubicación, y debido a las migraciones, motivadas fundamentalmente por trabajo, se han establecido grandes asentamientos en otras zonas de la provincia de Santa Fe, en la ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires. Según datos consignados en la ECPI, la población qom en la zona ancestral (Gran Chaco) es de 47.591 personas de las cuales, el 31.6%, 15.045, son niños en edad escolar, entre 5 y 14 años. El 71.5% (10.760) de esos niños asiste a EGB 1 y 2.

Cuando se atiende a la situación lingüística de estos niños, la encuesta muestra que el 56.7% (8.530 niños) habla y entiende qom y un 9.8% más (1.474 niños) no habla la lengua, pero la comprende. Es decir, el 66.5% de los niños tiene competencia lingüística en lengua qom. En lo que respecta al español, no contamos con datos sobre la comprensión y producción oral de los niños. No obstante, podríamos pensar que un porcentaje importante de ellos no tiene conocimientos de esa lengua dado que, según la encuesta, el 42.6% de los niños tiene sólo el qom como lengua materna. Sin embargo, este dato no aporta información respecto del contacto que tienen los niños con el español, el momento en el que comienzan el aprendizaje de esa lengua ni, mucho menos, en qué medida el español forma parte de los conocimientos lingüísticos de los niños al

---

<sup>4</sup> Todos los datos mencionados en el presente trabajo están tomados del INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 – Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. El censo realizado en el 2010, a diferencia del censo del 2001, no consideró “etnias” por separado sino “población indígena” en general según cada provincia. Por esta razón, en muchos casos, seguimos tomando como referencia los datos relativos específicamente a la etnia qom que fueron publicados en los años 2004-2005.

ingresar a la escuela o, más específicamente, al iniciar, en primer grado, el proceso de alfabetización.

### Situación problemática

Al considerar la situación escolar de los niños qom, se advierten dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, como fue observado en el trabajo de campo referido en la *Introducción*, observación corroborada por los datos oficiales. De hecho, el Chaco es la provincia con mayor nivel de *analfabetismo* del país según los censos de los años 2001 y 2010. Los dos censos muestran además que el porcentaje de *población de 15 años o más con primaria incompleta* también es muy alto como podemos observar en las tablas 1 y 2.

Cabe señalar que ambos censos consideraron criterios distintos para evaluar la situación educativa en las poblaciones indígenas. En el censo del 2001, la evaluación fue por etnias consideradas en su zona de ubicación ancestral, esto es, por ejemplo, la etnia qom en Formosa, Chaco y norte de Santa Fe. El censo realizado en el 2010 fue diferente, no se consideraron “zonas ancestrales” sino “provincias” y los datos relativos a la educación corresponden a “educación indígena” en general, sin discriminación por etnia. Es decir, los valores corresponden a todos los indígenas de la provincia del Chaco: qom, wichí, mocoit, etc. No obstante estas diferencias, los resultados exhiben índices igualmente altos de *analfabetismo* y *primaria incompleta* en la provincia del Chaco, índices que aumentan aún más cuando se focaliza en las etnias indígenas:

**Tabla 1:**

<b>Analfabetismo– población de 10 años o más</b>				
CENSO	PAÍS	CHACO	Etnia qom “zona ancestral” (Chaco, Formosa, Santa Fe)	“Población indígena” en Chaco (qom: 74.5%, wichí: 11.2%, mocoví: 9.4%, otros: 4.9%)
2001	2.67%	8.67%	19.34%	-
2010	1.9%	5.48%	-	14.28%

**Tabla 2:**

<b>Población de 15 o más con primaria incompleta</b>				
CENSO	PAÍS	CHACO	Etnia qom "zona ancestral" (Chaco, Formosa, Santa Fe)	"Población indígena" en Chaco (qom: 74.5%, wichí: 11.2%, mocoví: 9.4%, otros: 4.9%)
2001	14.20%	25.04%	46.5%	-
2010	10.46%	18.93%	-	51.06%

Si bien es cierto que las razones que pueden conducir al abandono de la escuela, generar dificultades en el aprendizaje de la lectura y analfabetismo son múltiples, entendemos que la desatención, o la atención inadecuada, de las diversas situaciones lingüísticas de los niños se presenta como una explicación posible de los datos registrados sobre el proceso de alfabetización en estas comunidades.

Dentro de las diversas situaciones lingüísticas mencionadas, nos interesa resaltar en particular dos: 1- Niños monolingües hablantes de qom y 2- Niños bilingües hablantes de qom y de español, es decir, niños para quienes el bilingüismo qom / español constituye su lengua materna. En el primer caso, consideramos que las dificultades en el aprendizaje están asociadas a una intervención inadecuada que suele presentarles a los niños el español como si fuera su lengua materna cuando en realidad es su lengua segunda. Situación observada en distintas escuelas a lo largo del trabajo de campo. Por otra parte, no es suficiente la intervención en qom, lengua materna de los niños. De hecho, según la ECPI, el 71% de los niños que asisten a EGB 1 y 2 no recibe clases en lengua qom. No hay datos respecto del nivel inicial.

El segundo caso, el de los niños bilingües, más allá de posibles intervenciones inadecuadas, pone en escena otro tipo de cuestiones. En primer lugar, la configuración de la competencia lingüística del hablante bilingüe, así como su procesamiento cognitivo-lingüístico, difiere del de los monolingües (Grosjean, 1992 y posteriores). Esta situación podría, eventualmente, incidir de algún modo en el proceso de alfabetización confiriéndole características específicas que, de no ser consideradas, podrían afectar de alguna manera el aprendizaje de los niños. En segundo lugar, en muchos casos, el bilingüismo suele estar asociado con representaciones equivocadas de dicho fenómeno. Así,

por ejemplo, el hecho de que los niños puedan hacer uso combinado de su/s lengua/s, es decir, que puedan desempeñarse en “una lengua y la otra” se traduce, en el marco de las representaciones lingüísticas erróneas de diferentes actores del ámbito educativo, en plantear que los niños no conocen “ni una lengua ni la otra”. Este presupuesto no sólo desconoce la condición misma de hablante bilingüe, sino que, además, cuestiona, de algún modo, la posibilidad de un niño bilingüe de realizar aprendizajes lingüísticos exitosamente. En este sentido, a lo largo de los años de trabajo de campo fue posible escuchar desde afirmaciones como “se confunden” o “confunden todo” hasta consejos del estilo de “es mejor que en la casa no le hablen el idioma”. “Idioma” que siempre refiere a una lengua indígena en el marco de una frase que difícilmente se diría tratándose de otras lenguas. Este tipo de representaciones no sólo están presentes en el ámbito educativo sino también es posible encontrarlas en la voz de especialistas que, sin ningún tipo de sustento teórico o empírico, consideran al bilingüismo como un fenómeno más que “se suma” a las causas que pueden explicar el “fracaso escolar”<sup>5</sup>.

Por todas estas razones, en la presente investigación nos interesa focalizar en el grupo de niños bilingües. Nos proponemos estudiar el bilingüismo qom – español en estos niños, considerar sus características específicas, analizar si existe o no algún tipo de incidencia en el proceso de alfabetización y, eventualmente, en qué consiste dicha incidencia. Esperamos, además, que un mayor conocimiento del tema contribuya a la deconstrucción de representaciones lingüísticas erróneas y prejuicios socioculturales que, difícilmente, contribuyan positivamente al aprendizaje de los niños.

---

<sup>5</sup> “...Podría considerarse que la situación de bilingüismo, en sí misma, es la responsable de las dificultades y los escasos logros observados especialmente en los desempeños de los alumnos y las alumnas en cuyas comunidades las lenguas indígenas presentan mayor vitalidad. El análisis efectuado, sin embargo, indica que en las comunidades donde la situación escolar de los niños, las niñas y los adolescentes se ve más comprometida, el bilingüismo **se suma**, con su innegable complejidad, a una situación educativa en la que la escuela y su oferta alfabetizadora enfrentan un momento coyuntural caracterizado por la extrema debilidad de sus propuestas.” (UNICEF, 2009). El resaltado es nuestro.

## **Acciones contra el “fracaso escolar”**

Corresponde mencionar que en el país se han tomado distintas medidas para intentar revertir la grave situación aludida, fundamentalmente, en el plano legal. Así, se han promulgado numerosas leyes a nivel nacional y provincial que crean las condiciones para generar los cambios necesarios, por ejemplo: la Ley Federal de Educación de 1993 establecía el "derecho de las comunidades aborígenes... al aprendizaje y enseñanza de su lengua", en la reforma constitucional de 1994 se garantiza "el derecho a una educación bilingüe e intercultural", la Ley de Educación Nacional Nro. 26.602 de 2006 crea la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), etc. Sin embargo, los resultados en el aprendizaje de los niños no reflejan los cambios esperados.

En el terreno de las investigaciones realizadas por distintos especialistas sobre cuestiones, en alguna medida, relacionadas con este tema, encontramos estudios lingüísticos sobre diferentes aspectos del lenguaje (fonológico, morfológico, sintáctico, etc.) en distintas lenguas indígenas (Censabella & Messineo, 2013; Gualdieri, 1998; Messineo, 2003 entre otros); estudios sociolingüísticos que dan cuenta de los cambios en las lenguas a través del tiempo por influencia mutua en diferentes contextos de contacto de lenguas (Acuña & Menegotto, 1996, 1998; Avellana, 2012; Granda, 1995; Kovacci, 1987), o bien, se centran en el fenómeno del cambio de código que tiene lugar en las interacciones de hablantes bilingües (Dreidemie, 2011; Unamuno & Maldonado, 2012); reseñas y análisis de cientos de experiencias de intervención en EIB (Gualdieri, 2002; Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2004), propuestas de planificación para la enseñanza del español como lengua segunda (Acuña, 2003) y estudios sobre alfabetización en monolingües realizados desde una perspectiva psicolingüística y sociocultural (Borzzone, 1994, 1997; Borzzone de Manrique & Rosemberg, 1997; Borzzone et al. 2011 entre otros).

Pero, no se han realizado estudios que focalicen en el bilingüismo de los niños y sus características específicas desde una perspectiva psicolingüística, atendiendo a las particularidades propias del desarrollo cognitivo y lingüístico de un hablante bilingüe (Bialystok et al., 2005, 2009; Green, 1986 y posteriores; Grosjean, 1982 y posteriores). En esta línea, los estudios sostienen que los niños expuestos tempranamente a dos lenguas pueden desarrollar diferentes tipos de

bilingüismo según las características particulares del entorno en el que crecen (Fillmore, 1991; Gathercole & Thomas, 2009; Paradis, 2001, 2009). Asimismo, se observa que aprender dos lenguas en lugar de una incide en un desarrollo específico y distinto al de los monolingües en lo que respecta a la fonología y al léxico (Bialystok, 2010; Genesse, 2006; Genesee et al., 1995; Golstein & Fabiano, 2007; Li & Farkas, 2002; Pearson et al., 1993, 1997; Pearson & Fernández, 1994; Umbel et al. 1992 entre otros).

Por otro lado, otra línea de investigaciones muestra que el desarrollo de distintas habilidades de procesamiento fonológico-léxico son fundamentales para desarrollar habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica, (Wagner & Torgesen, 1987; Anthony et al, 2006).

En el marco de estas observaciones, se plantea como **objetivo general** de la presente investigación contribuir al conocimiento del bilingüismo en niños pequeños hablantes de qom y español en el momento de su ingreso a la escuela primaria, focalizando en particular en los niveles fonológico y léxico del lenguaje en virtud de su incidencia en el desarrollo de la conciencia fonológica que cumple un rol fundamental en el proceso de alfabetización.

### **Problema y objetivos de investigación**

De lo expuesto en esta presentación, cabe preguntarse: ¿cuál es la situación lingüística de los niños qom al ingresar a la escuela?, ¿los niños qom son bilingües en el momento del inicio de su alfabetización?; si son bilingües, ¿en qué medida lo son?; ¿cuáles son las habilidades lingüísticas de los niños qom en cada una de sus lenguas en aquellos aspectos específicamente involucrados en el proceso de alfabetización inicial?, ¿incide el bilingüismo en dicho proceso?; de hacerlo, ¿de qué manera lo hace?

Con relación al *objetivo general*, anteriormente planteado, esta investigación se propone los siguientes *objetivos específicos*:

- 1- Describir y analizar las habilidades lingüístico-comunicativas de los niños qom en qom y en español.
- 2- Identificar y analizar eventuales particularidades en el procesamiento fonológico y léxico en qom y en español.

- 3- Identificar y describir el conocimiento del sistema de escritura y las estrategias empleadas en la escritura de palabras en qom y en español.

### **Organización de la tesis**

La tesis se organiza en capítulos. En el *Capítulo 1* se desarrolla el encuadre teórico que especifica los distintos modelos psicolingüísticos y conceptos fundamentales que se consideran en esta tesis para la interpretación del análisis del desempeño lingüístico de los niños y de sus conocimientos del sistema de escritura. En el *Capítulo 2* se lleva a cabo una revisión de las investigaciones sobre bilingüismo atendiendo, en particular, a aspectos psicolingüísticos, cognitivos y a su relación con la alfabetización. En los *Capítulos 3 a 5* se presentan los tres estudios que conforman esta investigación. En cada uno de dichos estudios se presenta el abordaje metodológico, los resultados de los análisis y la discusión a partir de las investigaciones presentadas en los encuadres teórico y empírico. El *Capítulo 3* focaliza en el análisis del desempeño lingüístico-comunicativo de los niños qom en qom y en español en el marco de una serie de entrevistas semi-estructuradas en cada una de las lenguas. Los resultados obtenidos pusieron en evidencia que la casi totalidad de los niños era bilingüe, así como también que el bilingüismo de los niños presentaba características diferentes en lo que respecta a habilidades lingüísticas receptivas y productivas. Esta observación dio lugar a la separación del grupo general en dos subgrupos. El *Capítulo 4* focaliza en las habilidades de procesamiento fonológico y léxico en cada una de las lenguas de los niños considerando las características específicas del bilingüismo de cada subgrupo surgido del estudio anterior. Los resultados mostraron similitudes y diferencias en el desempeño de los distintos subgrupos. El *Capítulo 5* se centra en el desarrollo de conciencia fonológica y el aprendizaje del sistema de escritura en qom y en español por parte de los niños de los distintos subgrupos atendiendo a las diferencias en el procesamiento lingüístico observadas en el estudio desarrollado en el Capítulo 4. Finalmente, el *Capítulo 6* integra, a modo de conclusión, los resultados obtenidos en los distintos estudios. Asimismo, se presentan en este capítulo algunas implicancias para la alfabetización bilingüe.

# Capítulo 1

## 1. Encuadre teórico

El bilingüismo es un fenómeno complejo cuyo estudio demanda atender a distintos planteos teóricos propuestos por diferentes disciplinas como la sociolingüística, la psicolingüística, la lingüística, entre otras. En esta tesis, el estudio del bilingüismo y su relación con la alfabetización se aborda desde una perspectiva psicolingüística, en el marco más amplio de la psicología cognitiva; no obstante, consideramos necesario presentar algunos conceptos básicos provenientes del campo de la sociolingüística. En respuesta a esta complejidad, el encuadre teórico se desarrollará en tres apartados:

- Bilingüismo como fenómeno social
- Bilingüismo como fenómeno psicolingüístico
- Bilingüismo y alfabetización

### 1.1. Bilingüismo como fenómeno social

En este apartado nos proponemos presentar los presupuestos teóricos asumidos en esta tesis respecto del bilingüismo como fenómeno social, en tanto dichos presupuestos constituyen la base general desde la cual se aborda el análisis del habla de los niños bilingües considerados en esta investigación.

El bilingüismo en términos sociales se relaciona con el **contacto de lenguas**. Este fenómeno refiere a la coexistencia en una misma sociedad de dos o más lenguas (Weinreich, 1953). Esta coexistencia da lugar a modificaciones en cada una de las lenguas producto de la influencia del contacto con la otra. Las modificaciones pueden ocurrir en los distintos niveles del lenguaje: fonológico, morfológico, léxico, sintáctico (Hickey, 2013; Myers-Scotton, 2006; Thomason y Kaufman, 1988; Weinreich, 1953).

Thomason y Kaufman (1988) consideran que una de las principales influencias del contacto de lenguas son los **préstamos**, a los que definen como la incorporación de un elemento de una lengua extranjera a la lengua nativa de

un grupo por parte de los hablantes de la lengua nativa. Los primeros elementos que se toman prestados son ítems léxicos. En la presente investigación, el concepto de préstamo es utilizado en este último sentido, es decir, refiere a las palabras que una lengua incorpora de otra lengua.

Myers-Scotton (2006) realiza una clasificación de **préstamos léxicos** que será considerada a lo largo de esta tesis. La autora mencionada divide este tipo de préstamos en **culturales** y **básicos**. Los “préstamos culturales” son palabras que se suman al repertorio léxico de la lengua receptora y refieren a nuevos objetos de la nueva cultura. Muchas veces los nombres de, por ejemplo, ropa (“jeans”) y comidas (“pizza”) de la nueva cultura se toman en préstamo junto con la incorporación a la propia cultura de la prenda y la comida en cuestión. Esta concepción de préstamos léxicos está en consonancia con lo planteado en otros estudios sobre el tema (Grosjean, 1982; Weinreich, 1953). Los “préstamos básicos”, por su parte, son palabras que duplican elementos que la lengua receptora ya tiene en su haber. Myers-Scotton considera que este fenómeno tiene lugar por “presión cultural”. La lengua con mayor prestigio y estatus social prevalece al tiempo que la menos prestigiosa se transforma en lengua receptora de préstamos. Transformación que llega al punto de reemplazar sus propias palabras con las palabras de la lengua de mayor prestigio. El aumento progresivo de este tipo de préstamos se vincularía con la paulatina pérdida de vitalidad de las lenguas. Por otra parte, según esta autora, los préstamos básicos, motivados por el estatus social de la lengua hegemónica, son propios de hablantes bilingües que usan regularmente sus dos lenguas.

Cabe aclarar que, en todos los casos, el proceso de incorporación de préstamos en una lengua es gradual. Forman parte de dicho proceso las necesidades de los hablantes y las características sociolingüísticas de la comunidad bilingüe a la que esos hablantes pertenecen. Entre el momento en el que una palabra es parte del léxico de una lengua y aquel en el que es parte del léxico de dos, hay períodos intermedios en los cuales el carácter de préstamo de una determinada expresión puede ser más o menos incierto. Dicho de otro modo, existe un continuum entre el momento en el que el uso de un préstamo se restringe a las características específicas del habla de un hablante en particular y el momento en que se incorpora a la lengua.

En virtud de lo expuesto, asumimos que el contacto qom-español le confiere a cada una de esas lenguas características específicas que las diferencian de otras variedades dialectales de las mismas lenguas (como describe y analiza Avellana (2012) en el caso particular del español en un estudio que será presentado en el Encuadre Empírico de esta tesis). En este sentido, cuando abordamos en esta investigación el análisis del "español" y del "qom" de los niños, consideramos las variedades de español y de qom que los niños hablan por haber nacido y crecido en una zona de contacto en particular. No nos referimos a una variedad estándar.

Por otra parte, la clasificación de préstamos léxicos planteada por Myers-Scotton da cuenta de las relaciones de poder que influyen sobre el contacto de lenguas en general; de hecho, las influencias no tienen lugar sólo en el nivel léxico. Aun cuando, como mencionamos anteriormente, la influencia entre lenguas en contacto puede generar cambios en todos los niveles del lenguaje en ambas lenguas, hay factores de orden social, político y económico que condicionan el modo en el que esas influencias tienen lugar (Thomason y Kaufman, 1988). Relacionado con estos factores, el concepto de **diglosia** (Ferguson, 1959; Fishman, 1965, 1967) refiere a las distintas funciones que cumple cada una de las lenguas en una sociedad bilingüe y a cómo esas funciones se ejecutan en situaciones sociales que involucran, por un lado, actividades, lugares, momentos, participantes y temas específicos; y, por el otro, relaciones de poder político y socioeconómico. Estas relaciones determinan el tipo de situaciones de contacto entre las lenguas e inciden en la dirección y extensión de las influencias.

En el caso del español y del qom en la región del Chaco, el español es la lengua dominante asociada a los espacios de poder, al estatus y prestigio social, a la posibilidad de acceder a espacios institucionales (medios de comunicación, hospitales, escuelas, etc.), a mayores y mejores opciones de trabajo, etc., posibilidades a las que, de no conocer la lengua, no se accede. Por su parte, el qom es la lengua minoritaria asociada a la vida familiar, a distintos eventos de la vida comunitaria (ciertas prácticas religiosas, sanitarias, consejos de ancianos, etc.), etc. Estos factores afectan la vida de las familias a las que pertenecen los niños e inciden en el desarrollo de su bilingüismo: los niños participarán, con

mayor o menor frecuencia, de distintas situaciones sociales asociadas a una u otra lengua; algunos familiares preferirán, por diferentes razones y de un modo más o menos consciente, privilegiar el desarrollo de una de las lenguas por sobre la otra; otros, privilegiarán ambas; etc.

## **1.2. Bilingüismo como fenómeno psicolingüístico**

### **1.2.1. Hablantes bilingües**

Considerando a los hablantes en particular, las personas que viven en una situación de contacto de lenguas, en la que tienen lugar los fenómenos mencionados anteriormente, pueden ser bilingües o no. Determinar con precisión qué permite definir exactamente si una persona es bilingüe ha sido una cuestión abordada desde distintas perspectivas que condujeron a diferentes clasificaciones de bilingües: 1) “dominantes” o “equilibrados”, según tengan mayor conocimiento y fluidez en una lengua que en la otra o igual nivel de conocimiento y fluidez en ambas lenguas; 2) “simultáneos o secuenciales” según hayan aprendido ambas lenguas al mismo tiempo durante la infancia o una después de la otra, etc. (Hamer & Blanc, 1983).

Una concepción clásica de hablante bilingüe proviene del estructuralismo estadounidense y considera que un bilingüe tiene dos competencias lingüísticas separadas y cada una de ellas es (o debería ser) similar a la de un monolingüe de la misma lengua. Esta concepción surgida en la década de 1930 ha prevalecido entre los investigadores hasta avanzado el siglo XX y, de alguna manera, sigue vigente al día de hoy entre las personas en general, y muchos educadores en particular, ya que forma parte del imaginario social considerar al bilingüe como una persona que se desempeña en dos lenguas como un monolingüe de cada una.

Grosjean (1985 y posteriores) critica esta perspectiva a la que considera una “**visión monolingüe o fraccionaria**” del bilingüismo debido a que el parámetro de descripción y evaluación del desempeño lingüístico del bilingüe siempre es su comparación con los monolingües de sus mismas lenguas. Si consideramos que el bilingüe aprende sus lenguas en entornos en los que dichas lenguas cumplen funciones sociales distintas, el desarrollo de cada una de esas

lenguas va a ser diferente al del monolingüe que puede cubrir todas sus necesidades comunicativas con la misma lengua. De hecho, si el bilingüe pudiera interactuar en las distintas situaciones sociales de las que participa habitualmente y resolverlas en cada una de sus dos lenguas, no sería necesario su bilingüismo. No atender a las necesidades lingüísticas específicas del bilingüe (qué lengua se usa dónde, con quién, para qué, etc.) ni al modo en que esas necesidades inciden en el desarrollo de su competencia lingüística y, en lugar de esto, asumirlo como dos competencias monolingües juntas hace que la comparación deje al bilingüe siempre en “desventaja” respecto del monolingüe. Las necesidades y los usos de las dos lenguas son diferentes, razón por la cual el bilingüe difícilmente es igual y completamente fluido en las dos lenguas. Por otra parte, desde esta misma perspectiva “monolingüe”, el uso combinado de las dos lenguas se asume como una anomalía. Esta perspectiva “monolingüe” es la que subyace en la evaluación que muchos docentes hacen del bilingüismo de sus alumnos cuando afirman que los niños “no hablan ni una lengua ni la otra”.

A esta visión fraccionaria, Grosjean le opone la “**visión bilingüe u holística**” del bilingüismo. Según esta nueva perspectiva el *“bilingüe es un todo integrado que no puede ser descompuesto en dos partes separadas. El bilingüe no es la suma de dos monolingües completos o incompletos, sino que tiene una configuración lingüística específica y única. La coexistencia y constante interacción de dos lenguas en el bilingüe produce un sistema lingüístico diferente pero completo”*<sup>6</sup> (Grosjean, 1992). Esta perspectiva contempla las necesidades lingüísticas del hablante bilingüe y las características particulares del desarrollo de sus lenguas. En virtud de esto, se asume que el bilingüe desarrolla competencia en dos o más lenguas en la medida en la que dicha competencia es requerida por sus propias necesidades y las del entorno. En términos de Grosjean: *“Los bilingües adquieren y usan sus lenguas, juntas o separadas, para propósitos diferentes, en diferentes dominios de la vida, con diferentes personas. Diferentes aspectos de la vida a menudo requieren diferentes lenguas”* (2013 [1997]). Grosjean denomina este fenómeno, **principio de complementariedad de las lenguas**. Desde esta perspectiva, definiciones tradicionales como “bilingüe dominante” o “equilibrado” quedan relativizadas. Un bilingüe puede ser

---

<sup>6</sup> La traducción de las citas incluidas en esta tesis nos pertenece.

dominante en una de sus lenguas o en la otra según el contexto social que se tome en cuenta; eventualmente, en algunos casos podría ser equilibrado.

Desde esta “visión bilingüe” del bilingüismo, la comparación entre monolingües y bilingües se reformula. Hay entre ambos tipos de hablantes similitudes y diferencias. En lo que respecta a las similitudes, ambos, monolingües y bilingües, desarrollan una competencia comunicativa suficiente para la vida de todos los días. En el caso del bilingüe, esta competencia comunicativa hará uso de una lengua, de la otra lengua o de las dos juntas dependiendo de la situación en que el sujeto se encuentre, el interlocutor, el tópico, etc., pero resolverá tan exitosamente sus necesidades comunicativas cotidianas como lo hace el monolingüe con una sola lengua. Por otra parte, ambos tipos de hablantes desarrollan una competencia lingüística única. El bilingüe desarrolla una competencia lingüística cuya configuración involucra dos lenguas y la del monolingüe, una. La diferencia está dada por el modo de configuración y no por la “cantidad” de competencias.

Con relación a esto último, Grosjean (1992) señala que las diferencias entre bilingües y monolingües están dadas, justamente, por la configuración específica de la competencia lingüística del bilingüe, así como también por el procesamiento lingüístico que esa especificidad involucra. En este sentido, Grosjean sostiene:

- 1- La estructura y organización de la competencia lingüística del bilingüe es específica y diferente de aquellas de dos monolingües de las lenguas correspondientes.
- 2- El procesamiento lingüístico del bilingüe cuando el input y el output son monolingües es diferente al procesamiento lingüístico del monolingüe. Esto es, cuando un bilingüe interactúa con un monolingüe utiliza sólo una de sus lenguas y la otra lengua se “desactiva”, desactivación que nunca es completa. Este proceso de **activación / desactivación** de lengua/s es específico del procesamiento lingüístico del bilingüe.
- 3- Finalmente, también es específico del bilingüe el procesamiento lingüístico involucrado en la percepción y la producción de habla “combinada”. Esto es, cuando un bilingüe habla con otro bilingüe con quien comparte ambas lenguas adopta una lengua como “**lengua de base**” para la conversación,

pero puede cambiar a la otra lengua en cualquier momento por una palabra, frase, etc. si la situación, tema, interlocutor, etc. lo requiere. Este fenómeno, referido como “**cambio de código**”, implica un tipo de competencia y procesamientos lingüísticos específicos que son propios de hablantes bilingües (por ejemplo, incorporar palabras de una lengua en la estructura sintáctica de otra lengua adecuadamente).

Los modelos de procesamiento lingüístico en bilingües considerados en esta investigación serán presentados en el próximo apartado.

Nos interesa aclarar que, en el marco de esta tesis, consideraremos “**cambio de código**” el cambio de la lengua tomada como “lengua de base” de la conversación a la otra lengua en todas aquellas expresiones cuyo uso no puede ser explicado en términos de “préstamos léxicos”. En este sentido, aludiremos al “cambio de código” como un fenómeno psicolingüístico y a los “préstamos léxicos” como un fenómeno sociolingüístico.

Relacionado con los distintos modos de procesamiento lingüístico del bilingüe, Grosjean (1985 y posteriores) presenta el concepto de “**modo del lenguaje**”. Este concepto refiere al estado de activación de las lenguas del bilingüe y a los mecanismos de procesamiento lingüístico involucrados en un momento determinado. Las distintas situaciones lingüísticas en las que los bilingües se encuentran diariamente disparan modos específicos de interacción. Así, cuando un bilingüe habla con un monolingüe se encuentra en un “modo monolingüe del lenguaje” ya que la situación lo induce a usar una sola de sus lenguas mientras que, cuando habla con otro bilingüe, se encuentra en un “modo bilingüe del lenguaje” en el que ambas lenguas pueden formar parte de la interacción. Estos modos monolingüe y bilingüe son puntos extremos de un continuum en el que ambas lenguas están en mayor o menor medida siempre activadas. En el extremo monolingüe, una de las lenguas está altamente activada mientras que la otra está desactivada, aunque nunca del todo; y en el modo bilingüe, ambas lenguas están activadas en igual medida. El continuum entre estos extremos implica algún nivel de activación de ambas lenguas que le permite al bilingüe poder ajustarse siempre a la información que proviene del contexto situacional.

Cabe señalar que ubicarse en los distintos puntos del continuum no es una decisión consciente, no se elige conscientemente qué lengua se va a usar, ningún bilingüe se pregunta conscientemente qué lengua debe usar con una persona determinada en una situación específica para hablar de un tema en particular. Mucho menos es un fenómeno reflexivo en niños pequeños que pueden no ser conscientes ni siquiera de que hablan dos lenguas. Tampoco son conscientes los procesos mediante los cuales una determinada lengua se mantiene activa durante toda la conversación mientras la otra, la lengua no utilizada en el intercambio, se desactiva y no interviene.

La elección de la lengua por parte de un bilingüe es un fenómeno complejo que involucra la interacción de factores sociales: participantes de la conversación, situación, contenido del mensaje, etc. y factores psicolingüísticos: mecanismos de activación / desactivación de las lenguas o, en términos de Green (1986 y posteriores), activación / inhibición (retomaremos esto en el próximo apartado).

El concepto del “modo del lenguaje” tiene consecuencias importantes en lo que respecta a la consideración de los “cambios de código”. En el modo monolingüe, el cambio de código se considera una estrategia para cubrir un “blanco lingüístico”, en cuyo caso, responde a una intención comunicativa del hablante; o bien, ser una “interferencia” pero no ya en términos de “anomalía” sino como consecuencia de la imposibilidad de desactivar completamente la lengua no utilizada en la interacción. En el modo bilingüe, el cambio de código se asume como la manera habitual de hablar entre bilingües.

### **1.2.2. Procesamiento del lenguaje en bilingües**

La psicolingüística, en el marco más amplio de la psicología cognitiva, ha producido durante las últimas décadas una serie de modelos que intentan dar cuenta de los mecanismos específicos de procesamiento del lenguaje en hablantes bilingües. A continuación, se presentan algunos conceptos básicos de la psicología cognitiva y, luego, los modelos psicolingüísticos del procesamiento del lenguaje en bilingües considerados en esta investigación.

### 1.2.2.1 El sistema cognitivo humano en el marco de la psicología cognitiva.

La psicología cognitiva explora cómo una persona adquiere información sobre el mundo, cómo la representa, cómo la transforma y almacena, cómo la recupera y la usa. Por esa razón, la investigación en este campo se centró en las estructuras de memoria, los formatos de representación de la información y las operaciones cognitivas que se realizan con ellas. En este marco, la noción de **memoria** designa a un conjunto de fenómenos heterogéneos relacionados con distintos procesos: percepción, atención, comprensión, entre otros (De Vega, 1984).

En los años 60 y 70, Atkinson & Shiffrin (1968, 1971) presentan un modelo de memoria que propone básicamente la distinción entre **memoria de largo plazo** (MLP) y **memoria de corto plazo** (MCP). La diferencia entre una y otra memoria está dada por la capacidad, la persistencia y la activación de la información. Mientras la MLP representa un dispositivo de capacidad y persistencia ilimitadas, donde la información se almacena de modo inactivo, la MCP alude a un mecanismo de capacidad y persistencia limitadas, en el cual la información se encuentra permanentemente activada. Según este modelo, la MCP es un dispositivo de retención temporario de información (*memoria de trabajo*) y, al mismo tiempo, un sistema de procesamiento (*memoria operativa*) que opera con información proveniente de la MLP.

En el marco de los modelos que enfocan la MCP como memoria operativa, se destaca el modelo multicomponencial de Baddeley (Baddeley & Hitch, 1974; Baddeley, 2007). Este modelo descarta la idea de memoria operativa como una capacidad general unificada y la describe como un sistema compuesto por tres componentes de almacenamiento temporal: el bucle fonológico (almacena información de tipo lingüístico), la agenda viso-espacial (almacena información visual y espacial) y el retén episódico (puede integrar la información de los dos componentes anteriores y la MLP); y un componente de control atencional: el ejecutivo central. El ejecutivo central es el componente principal, responsable del control y la regulación de la actividad dentro del sistema cognitivo. Se le atribuyen distintas funciones ejecutivas: focalización, control y cambio de atención durante la realización de múltiples tareas, activación

y recuperación de información de la MLP, inhibición de respuesta inmediatas o inadecuadas, etc.

Un concepto clave que subyace a toda descripción de la memoria es el de **representación mental**. Las representaciones mentales son el resultado “interno” del procesamiento de la información proporcionada por los sentidos a partir de estímulos y situaciones “externas”. Más precisamente, las representaciones mentales son el modo en el que el conocimiento se cifra, se organiza, se almacena y se recupera en la mente.

A partir de los años 80, los modelos de la psicología cognitiva son retomados por la neuropsicología, disciplina que estudia las relaciones existentes entre las funciones psicológicas superiores (como la memoria y el lenguaje) y la plasticidad y actividad cerebral. En este marco, la memoria es considerada una propiedad del cerebro que se manifiesta a través de múltiples sistemas diferenciados anatómicamente y funcionalmente (Rufo Campos, 2006). En esta perspectiva la memoria a corto plazo se describe como una memoria frágil, transitoria y muy vulnerable a cualquier tipo de interferencia. Por el contrario, la memoria a largo plazo es una memoria más estable, duradera y poco vulnerable a las interferencias. El proceso por el cual la memoria a corto plazo se convierte en memoria a largo plazo se conoce como “**consolidación de la memoria**”, es un período de transición desde un estado fisiológico inicial lábil hacia el establecimiento de una memoria duradera. El proceso de consolidación es gradual, presenta progresivamente mayor grado de estabilidad a medida que el tiempo pasa y por la repetida evocación de la información almacenada (Ripoll, 2008). Dicho en otros términos, las representaciones mentales se consolidan progresivamente a través de la frecuencia con la que se evocan o recuperan.

#### 1.2.2.2 Procesamiento del lenguaje en bilingües.

En lo que respecta al bilingüismo, uno de los principales focos de la investigación psicolingüística ha sido el léxico mental del bilingüe, tema abordado desde dos diferentes aspectos íntimamente relacionados:

- 1) cómo se accede al léxico de una determinada lengua, ya sea en el reconocimiento como en la producción de palabras (Abutalebi & Green.,

2007; Costa & Caramazza, 1999; De Groot et al., 2000; Disjksra et al., 1998; Finkbeiner et al, 2006; Gerard & Scarborough, 1989; Green, 1998; Grosjean, (2008 [1988]); Soares & Grosjean, 1984) y,

- 2) cuáles son los mecanismos involucrados en la activación de una lengua y la consecuente desactivación o inhibición de la otra ya sea para la comprensión como para la producción de una palabra (Disjksra, 2005; Green, 1986, 1998, 2000; Grosjean, 2002, 2008 [1988, 1997], 2013; Thomas & Van Heuven, 2005)

#### *1.2.2.2.1 Acceso al léxico mental*

En lo que respecta al acceso al léxico mental, las explicaciones provistas por los modelos no son concluyentes. Desde algunas perspectivas, como la de Grosjean, se plantea que, más allá de la posibilidad de que ambas lenguas del bilingüe estén, en mayor o menor medida, siempre activas, el acceso al léxico mental es lingüísticamente "selectivo". Esto es, la selección de palabras se restringe a las opciones presentes en el léxico de la lengua que se está usando en una determinada situación. Dicho de otro modo, se "busca" la palabra en el léxico de la lengua que se está usando y, luego, en el de la otra. Esto ocurriría tanto para el reconocimiento de palabras (Gerard & Scarborough, 1989; Grosjean, (2008 [1988]); Soares & Grosjean, 1984) como en la producción (Costa & Caramazza, 1999; Finkbeiner et al, 2006). Desde otras perspectivas, por el contrario, se plantea que el acceso al léxico mental es lingüísticamente "no selectivo", es decir, más allá de la lengua que se esté utilizando, se accede a las palabras de los léxicos de ambas lenguas tanto en el reconocimiento (De Groot & Delmaar, 2000; Disjksra et al., 1998) como en la producción (Abutalebi & Green., 2007; Green, 1998).

#### *1.2.2.2.2 Mecanismos de activación – desactivación / inhibición de las lenguas*

A continuación, se presentan dos modelos de procesamiento del habla en bilingües; uno de reconocimiento de palabras: el **Modelo Bilingüe de Acceso al**

**Léxico** (Grosjean, 2013 [1997 y posteriores]), que asume que el acceso al léxico es selectivo, y otro de producción: el **Modelo de Control Inhibitorio** (Green, 1986 y posteriores), que asume un acceso al léxico no selectivo. Cabe señalar que estos modelos se elaboraron a partir de estudios realizados con bilingües adultos.

El **Modelo Bilingüe de Acceso al Léxico** (BIMOLA por su sigla en inglés -Bilingual Model of Lexical Access) es un modelo que explica el procesamiento en la percepción del habla en bilingües. Es una adaptación del modelo conexionista de activación interactiva propuesto por McClelland & Elman (1986). El modelo BIMOLA asume dos presupuestos: 1) la existencia de dos léxicos separados pero interconectados y 2) ambas lenguas del bilingüe están, de algún modo, siempre activadas. Con respecto al primer punto, Grosjean adhiere a la *hipótesis de los subconjuntos* de Paradis (1989) según la cual los bilingües tienen dos subconjuntos de conexiones neuronales separados para cada una de sus lenguas. Cada subsistema puede ser independientemente activado o inhibido a partir de fuertes asociaciones entre los elementos que lo conforman. La independencia de cada subsistema permite que el bilingüe hable una sola de sus lenguas cuando está en un modo monolingüe; sin embargo, la interconexión de los subsistemas en un sistema mayor hace posible la ocurrencia de interferencias en su discurso. Por otra parte, es esta misma interconexión la que explica que en un modo bilingüe, los bilingües puedan realizar cambios de código entre las lenguas compartidas con el interlocutor sin dificultad.

Con relación al segundo presupuesto mencionado, el nivel de activación de cada una de las lenguas del bilingüe varía de acuerdo al punto en el continuum del modo del lenguaje en que el hablante se encuentre. En el extremo del modo monolingüe, una de sus lenguas tiene un fuerte grado de activación mientras la otra permanece débilmente activada. Por el contrario, en el otro extremo, en el modo bilingüe, la lengua utilizada como “lengua de base” para la interacción está fuertemente activada, mientras que la otra también tiene un fuerte nivel de activación, aunque menor que la lengua base. Este nivel de activación puede variar según la cantidad de cambios de códigos que tengan lugar durante la interacción hasta llegar, incluso, al cambio de lengua base.

El modelo BIMOLA está conformado por 3 niveles correspondientes a los rasgos fonéticos, los fonemas y las palabras. El nivel de los rasgos fonéticos es el único nivel compartido por las dos lenguas del bilingüe; los niveles de los fonemas y las palabras se organizan independientemente, cada lengua por separado, pero formando parte de un sistema mayor que los incluye.

Este modelo presenta un mecanismo de conexiones ascendentes (bottom-up) y descendentes (top-down) que activan e inhiben distintos elementos del sistema. Los rasgos activan fonemas que, a su vez, activan palabras. Las primeras conexiones, rasgos/ fonemas, es unidireccional (ascendente); las otras, entre fonemas y palabras son bidireccionales (ascendentes y descendentes). Un input oral activa rasgos compartidos por las dos lenguas. Estos rasgos activan fonemas asociados que están organizados en subsistemas independientes para cada lengua. Dentro de este nivel operan mecanismos de activación e inhibición laterales, es decir, cuando un determinado fonema es activado, activa otros fonemas dentro del mismo subsistema a la vez que inhibe otros. Finalmente, los fonemas activan palabras de las cuales forman parte. El nivel de las palabras funciona de la misma manera que el nivel de los fonemas generando activaciones e inhibiciones laterales. Por otra parte, el nivel de las palabras recibe una pre-activación a partir de otras fuentes externas de información: 1) conocer el modo del lenguaje en el que se está teniendo lugar la interacción, 2) la lengua de base en el caso del modo bilingüe y la frecuencia con la que tienen lugar o no los cambios de código, 3) información sobre lo dicho en el diálogo con el otro, 4) el tema del que se habla, 5) el conocimiento de cada una de las lenguas por parte del bilingüe, 6) el conocimiento de mundo, etc. Esta información del contexto incide en la percepción del habla ya que influye en la pre-activación de una lengua y, en consecuencia, en la información lingüística de niveles más altos, sintáctico y semántico, que potencian la activación de palabras de una lengua en particular. Cabe señalar que los mecanismos de activación e inhibición señalados tienen lugar dentro de y entre los niveles de un mismo subsistema lingüístico, no hay procesos de inhibición de una lengua a otra. Esto significa que, en el reconocimiento de palabras, las palabras de cada una de las lenguas compiten sólo con otras palabras de la misma lengua. Finalmente, si bien este modelo plantea un acceso al léxico selectivo, Grosjean (2013) señala que, en algunos casos, cuando las palabras tienen un comienzo similar en

ambas lenguas o son homófonas o cognados, el acceso puede ser no selectivo. Esta activación a través de las lenguas sólo puede tener lugar en los niveles de fonemas y palabras. (Dijkstra, 2005; Grosjean, 2008, 2013 [1988, 1997]; Thomas & Van Heuven, 2005;)

El **Modelo de Control Inhibitorio de Green** (1986 y posteriores) es un modelo de producción del habla que intenta responder a la pregunta sobre cómo un bilingüe puede evitar producir sus dos lenguas al mismo tiempo cuando quiere hablar en sólo una de ellas. Green focaliza en aspectos cognitivos, fundamentalmente en los mecanismos de control de la atención: selección e inhibición que, según este modelo, son los que le permiten al bilingüe utilizar la lengua que quiere usar en una determinada situación. En el marco de este modelo, Green presenta el concepto de "esquema de tarea lingüística" que refiere a los diferentes pasos en el procesamiento mental que un hablante bilingüe lleva a cabo para poder realizar una tarea en una lengua en particular. Se entiende por tarea, por ejemplo, nombrar un objeto, traducir una palabra, etc. Con el objetivo de realizar una determinada tarea, por ejemplo, nombrar un objeto en L1, se activa una representación conceptual, esta representación conceptual a su vez activa, por un lado, el sistema léxico-semántico y, por el otro, los mecanismos de control de la atención. La función de los mecanismos de control de la atención es sostener la activación del esquema de tarea lingüística para poder realizar su objetivo (nombrar un objeto en L1) a través de un procesamiento lingüístico en particular. Por su parte, la función del esquema de tarea lingüística es activar la lengua correcta según el objetivo de la tarea (L1) e inhibir la otra (L2).

Cabe señalar que, en el marco de este modelo, los conceptos están asociados a lemas. Los lemas constituyen un nivel de representación de las palabras que incluye rasgos semánticos y sintácticos, en consecuencia, los lemas son propios de cada lengua. Cuando en un sujeto bilingüe se activa una representación conceptual, esta representación atrae lemas de diferentes lenguas, lemas que compiten por expresar un mismo concepto. Los lemas que corresponden a la lengua meta son seleccionados, mientras que los de la otra lengua se inhiben retroactivamente (después de aparecer). Resumiendo, los

mecanismos de control de la atención mantienen activo un esquema de tarea lingüística determinado para que pueda realizar su objetivo y el esquema de tarea regula la selección de la lengua meta y la inhibición de la otra en el nivel de competición de los lemas.

La importancia de este modelo radica en las implicancias que tiene en el procesamiento cognitivo general ya que el sistema de atención es el mismo que opera en otras tareas cognitivas no lingüísticas. El bilingüismo, por su propia naturaleza, implica un mayor uso de este sistema ya que los mecanismos de selección e inhibición son necesarios cada vez que se usa el lenguaje. Así, la práctica extensa del control y la inhibición permite sostener que los bilingües tienen un mejor desempeño que los monolingües en tareas que requieran de inhibición. El bilingüismo en general tiene efectos positivos en las funciones de control cognitivo y ejecutivo (Abutalebi & Green, 2007; Bialystok, 2009).

### **1.3. Bilingüismo y alfabetización**

En este apartado, nos interesa considerar dos cuestiones: por un lado, los modelos de aprendizaje de la escritura y la lectura y, por el otro, las características de los sistemas fonológicos y ortográficos de las lenguas contempladas en esta investigación.

#### **1.3.1 Modelos de aprendizaje de la lectura y la escritura**

En lo que respecta a la relación bilingüismo y alfabetización, los investigadores han adoptado en sus estudios los modelos de aprendizaje de la escritura y la lectura descriptos para niños monolingües. Estos modelos fueron elaborados en el marco de la psicología cognitiva y se centraron, en un principio, en la lectura de palabras y en menor medida, en la escritura (Ehri, 1992, 1999; Frith, 1985; Marsh et al., 1981; Stuart & Coltheart, 1988).

Los primeros modelos fueron evolutivos y plantearon el aprendizaje en etapas, es decir, como una organización de estadios sucesivos en los que cada etapa da lugar a la posterior, cualitativamente distinta de la anterior. El dominio de habilidades propias de una etapa permite el paso a la siguiente. Estos

modelos fueron cuestionados al observarse que un determinado desempeño en una etapa no desaparece necesariamente en la etapa siguiente, sino que hay superposición en el desarrollo (Donaldson, 1983). Por eso, Ehri (1991) propuso reemplazar el concepto de etapa por el de fase que otorga mayor relevancia a la dinámica del proceso más que a cada una de sus partes. En este sentido, el concepto de fase pretende dar cuenta de dos fenómenos interrelacionados: por un lado, las superposiciones parciales entre distintas formas de lectura y de escritura (formas que según el modelo anterior corresponden a etapas diferentes) y, por el otro, relacionado con lo anterior, el hecho de que el dominio de una fase no necesariamente es un prerrequisito para el pasaje a la siguiente.

Sin embargo, se consideró que el concepto de fase continuaba remitiendo a estados discretos más que a un proceso caracterizado por aprendizajes continuos y transiciones graduales hacia un uso progresivamente más frecuente de mecanismos más eficaces (Treiman, 1994). Por esta razón, actualmente, para describir el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, los investigadores utilizan el concepto de **estrategia**. Este concepto alude tanto a un conjunto de conocimientos específicos como a determinadas habilidades de procesamiento de palabras. Según Lennox y Siegel (1994), el desempeño asociado a las distintas etapas o fases es, en realidad, el predominio del uso de una determinada estrategia de lectura o escritura. Cabe señalar que el empleo de una estrategia específica no implica ningún nivel de intencionalidad.

Los distintos modelos, más allá de sus diferencias, reconocen tres tipos de procesamientos que involucran estrategias distintas:

- 1- Procesamiento no analítico: En el momento inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños emplean **estrategias no analíticas**, es decir identifican pistas visuales que les permiten leer una palabra por asociación entre esa pista y el significado de la palabra o, en el caso de la escritura, memorizan la forma gráfica de una secuencia de letras y la asocian a una palabra. Este tipo de procesamiento corresponde a la fase denominada logográfica (Frith, 1985).
- 2- Procesamiento analítico: el procesamiento analítico de las palabras implica el desarrollo de habilidades de **conciencia fonológica**, el conocimiento de las letras y de las correspondencias fonema - grafema. La conciencia

fonológica es una habilidad metalingüística que implica: deslindar la forma fonológica de las palabras de su representación conceptual, manipular esa forma fonológica y segmentarla en unidades mínimas: fonemas. Es decir, involucra operar conscientemente en un nivel estructural del lenguaje (nivel fonológico) al cual el oyente, en cuanto hablante-oyente nativo de la lengua, no necesita recurrir (Lieberman et al., 1974; Mattingly, 1972, 1974; Shankweiler y Liberman, 1976). En una lengua con sistema de escritura alfabético, la escritura es el producto del análisis fonológico de la forma oral de las palabras y del establecimiento de las correspondencias fonema-grafema. La lectura, la recodificación secuencial de las palabras -grafema-fonema-. Este tipo de procesamiento corresponde a la fase alfabética (Frith, 1985) o analítica (Ehri, 1992).

- 3- Procesamiento ortográfico: este tipo de procesamiento, que da lugar a la fase ortográfica, se caracteriza por el uso de una estrategia no fonológica sino gráfica ya que las palabras se procesan a partir de patrones ortográficos.

Ehri (1999) completa posteriormente este modelo al plantear el proceso completo en cinco fases:

- 1- Prealfabética: *estrategia no analítica* (logográfica),
- 2- Alfabética parcial: esta fase se caracteriza por una *estrategia analítica parcial*. Los niños conocen los sonidos y los nombres de algunas letras y desarrollan cierto nivel de consciencia fonológica. Estos conocimientos y habilidades son utilizados para establecer correspondencias fonema-grafema / grafema-fonema que permiten escribir y leer palabras. Como la estrategia no está consolidada, tienen lugar distintos tipos de errores: confusiones o interrupciones en la lectura; omisiones, sustituciones, adiciones en la escritura.
- 3- Alfabética completa: esta fase se caracteriza por una *estrategia analítica completa*. Los niños desarrollan mayor consciencia fonológica y conocimientos de letras y correspondencias, lo que permite la lectura y escritura de palabras de modo más eficiente. Los niños logran acceder al significado de una palabra a partir de la recodificación fonológica (correspondencia grafema-fonema) en el caso de la lectura y pueden segmentar fonológicamente las palabras y establecer las correspondencias

fonema-grafema para escribirlas.

- 4- Alfabética consolidada: esta fase se caracteriza por el desarrollo de la habilidad para procesar patrones ortográficos, y
- 5- Alfabética automática, propia del lector experto.

Ehri considera que el paso de la *fase alfabética parcial* a la *alfabética completa* es de orden cuantitativo, no cualitativo, dado que involucra el incremento de conocimientos y habilidades que ya están presentes en la primera de estas dos fases. En esta misma línea, el comienzo de la *fase consolidada* tiene lugar en la *fase alfabética*. En este sentido, el concepto de estrategia pretende focalizar en los conocimientos y habilidades necesarios para leer y escribir y en su progresivo perfeccionamiento a través de un proceso de aprendizaje continuo que no supone etapas a superar.

### 1.3.2 Características de los sistemas fonológico y ortográfico del español y del qom

Como se desprende del apartado anterior, los modelos de aprendizaje de la lectura y la escritura desarrollados a partir de los años 70 les confieren a las habilidades de procesamiento fonológico un lugar central. Es por ello que nos interesa explorar las habilidades de procesamiento fonológico de los niños que participan de esta investigación. A tales efectos y con la intención de detectar eventuales diferencias en el procesamiento fonológico de las distintas lenguas de los niños, se diseñaron pruebas que atienden a las características específicas de los sistemas fonológicos del qom y del español.

Por otra parte, la relación entre el sistema fonológico y el sistema ortográfico de una lengua, concretamente, el mayor o menor grado de “transparencia” entre los fonemas y los grafemas que los representan incide en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura, facilitando o dificultando dicho proceso. Se entiende por transparencia la correspondencia unívoca entre fonemas y grafemas, es decir, cuando a un fonema de una lengua le corresponde inequívocamente un grafema (por ejemplo, al fonema /m/ -del qom y del español- le corresponde siempre la letra <m>). Cuando la correspondencia entre fonemas y grafemas no es unívoca (por ejemplo, el fonema /g/ - del qom y del español-

puede escribirse como “g” o “gu”), la relación de los sistemas fonológico y de escritura se vuelve opaca.

Dada la importancia de los factores mencionados, nos interesa presentar a continuación, primero, la descripción y comparación de los sistemas fonológicos del qom y del español; y luego, la relación entre esos sistemas y los sistemas ortográficos correspondientes de cada lengua.

### 1.3.2.1 Sistemas fonológicos del qom y del español

En los cuadros 1 y 2, se presentan, de modo integrado, los sistemas fonológicos del español y del qom. Para el español se tomaron como referencia los trabajos de Frías Conde (2001), Llisterri (1996) y Vidal de Battini (1964); y para el qom, el de Messineo (2003).

Para la lectura de los cuadros, hay que tener en cuenta que: 1) cuando no se especifica “español” (e) o “qom” (q), los fonemas pertenecen a ambas lenguas y 2) “Sd” y “Sn” corresponden a los rasgos “sordo” y “sonoro” respectivamente.

**Cuadro 1: Fonemas consonánticos del español (e) y del qom (q)**

	labial		labio dental		dental		alveolar		palatal		velar		uvular		Laríngea	
	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn
<b>oclusiva</b>	p	b (e)			t (e)	d (e)	t (q)	d (q)	tʃ <sup>1</sup>		k	G	q (q)	G (q)	ʔ (q)	
<b>fricativa</b>			f (e)				s		ʃ (q)	ʒ <sup>2</sup>	x (e)				h <sup>3</sup> (q)	
<b>nasal</b>		m						n		ɲ						
<b>lateral</b>								l		λ						
<b>vibrante simple</b>								r <sup>4</sup>								
<b>vibrante múltiple</b>								r (e)								
<b>semi-cons.</b>		w (q)								y (q)						

<sup>1</sup> Oclusivo africado para Llisterri (1996) y africado para Frías Conde (2001).

<sup>2</sup> Fricativo para Llisterri (1996) y africado para Frías Conde (2001).

<sup>3</sup> Poca frecuencia de uso (Messineo, 2003).

<sup>4</sup> Este sonido existe en qom como variante alofónica de /d/ (Messineo, 2003).

**Cuadro 2: Fonemas vocálicos del español (e) y del qom (q)**

	anterior	central	posterior
cerrada	/i/		/u/ (e)
semicerrada	/e/		/o/
abierta		/a/	

El sistema fonológico del español está compuesto por 23 fonemas: 18 consonánticos y 5 vocálicos. El sistema fonológico del qom consta de 24 fonemas: 18 consonánticos, 4 vocálicos y 2 semiconsonánticos. Como se observa en los cuadros, ambas lenguas comparten gran parte (aproximadamente el 65%) de los fonemas: /a/, /e/, /i/, /o/, /p/, /m/, /s/, /n/, /l/, /tʃ/, /z/, /ɲ/, /λ/, /k/, /g/. En algunos casos, los sonidos existen en ambas lenguas, pero con diferente estatus. Así, por ejemplo, en español [ʃ] es una variante alofónica del fonema /z/ mientras que, en qom, la diferencia /ʃ/-/z/ es fonémica. Y, contrariamente, la distinción /d/-/r/ es fonémica en español y alofónica en qom ([r] es alófono de /d/). Lo mismo ocurre con los fonemas /w/ y /y/ del qom que, en español, son variantes alofónicas de los fonemas vocálicos /u/ e /i/ respectivamente. En el caso del par contrastivo /t/-/d/, está presente en ambas lenguas, aunque difieren en el punto de articulación: en español son dentales y en qom, alveolares.

De la comparación de los sistemas fonológicos de ambas lenguas surgen como diferencias más marcadas, los fonemas: /b/, /f/, /r/, /x/ y /u/ específicos del español y /q/, /G/, /ʔ/ y /h/ específicos del qom. Estos fonemas específicos de cada lengua fueron los considerados, en particular, para la evaluación del procesamiento fonológico de los niños que participaron de esta investigación. Cabe aclarar que para dicha evaluación se tomaron tres de los cuatro fonemas mencionados del qom (se descartó el fonema /h/ por su poca frecuencia de uso) y se seleccionaron tres de los cinco del español: el único fonema vocálico, /u/, y los fonemas consonánticos /b/ y /f/. En la selección de los dos fonemas consonánticos se privilegió el contraste “anterior” (labial y labiodental en el caso del español) / “posterior” (uvular y laríngeo en el caso del qom) del punto de articulación.

### 1.3.2.2 Sistemas ortográficos del qom y del español

A continuación, se presentan los sistemas ortográficos de cada lengua tomando como referencia los cuadros 1 y 2, a los efectos de diferenciar las relaciones unívocas fonema – grafema de las que no lo son. En el caso del alfabeto en qom se tomó como referencia el estudio de Messineo (2003).

#### a) Sistema ortográfico español

##### i. Vocales

	anterior	central	posterior
cerrada	i		u
semicerrada	e		o
abierta		a	

##### ii. Consonantes

	labial		labiodental		dental		alveolar		palatal		velar	
	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn
oclusiva	p	b / v			t	d			ch		k / qu / c	g / gu
fricativa			f				c / s / z			y	j	
nasal		m						n		ñ		
lateral								l		ll		
vibrante simple								r				
vibrante múltiple								r / rr				

La letra <x> se usa para expresar dos fonemas combinados /ks/.

La letra <h> no representa ningún fonema.

La letra <w> tiene muy poca frecuencia de uso, aparece en palabras originales del inglés. Representa el alófono [w].

Como se desprende de los cuadros, 18 de los 23 fonemas del español tienen una relación unívoca con el grafema que los representa (por ej.: /p/ - <p>), lo que constituye un 78% del sistema. Además, los otros casos, en general, se ajustan a reglas estables de ocurrencia (por ej.: el uso de <r> para los fonemas /r/ o /r/, los usos de <g> o <gu> para el fonema /g/, los usos de <c> o <qu> para el fonema /k/, etc.) que facilitan el aprendizaje de los casos no unívocos.

b) Sistema ortográfico qom

i. Vocales

	anterior	central	posterior
<b>cerrada</b>	i ii		
<b>semicerrada</b>	e ee		o oo
<b>abierta</b>		a aa	

Para Messineo, el alargamiento vocálico no tiene estatus fonémico, se trata de un “fenómeno prosódico en función denotativa o expresiva” muy poco frecuente. Este fenómeno se transcribe mediante la duplicación de la vocal. Si bien su ocurrencia no es frecuente, le quita transparencia al sistema de escritura.

ii. Consonantes

	labial		alveolar		palatal		velar		uvular		laríngea	
	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn	sd	sn
<b>oclusiva</b>	p		t	<b>d / r</b>	ch		<b>c/qu</b>	<b>g/gu</b>	q	x	‘	
<b>fricativa</b>			s		sh	y					h	
<b>nasal</b>		m		n		ñ						
<b>lateral</b>				l		ll						
<b>semi-cons.</b>		<b>hu/u/v</b> <sup>1</sup>				ÿ						

<sup>1</sup> Existen algunas normas de uso respecto de una u otra forma, pero esta variación constituye un punto no consolidado en el proceso de estandarización de la escritura. Lo mismo ocurre con d/ r.

Como se observa en los cuadros, 16 de los 24 fonemas del qom tienen una relación unívoca con el grafema que los representa (por ej.: /p/ - <p>), lo que constituye un 67% del sistema. Además, el qom comparte con el español las reglas de ocurrencia para algunos de los casos de relaciones no unívocas (por ej.: los usos de <g> o <gu> para el fonema /g/, los usos de <c> o <qu> para el fonema /k/).

Con casi un 70% o más de univocidad entre los sistemas fonológicos y ortográficos, es posible afirmar que tanto el español como el qom son lenguas con ortografías transparentes.

Por otra parte, si se comparan los sistemas fonológicos-ortográficos del español y del qom, observamos que del total de fonemas compartidos por ambas

lenguas, aproximadamente la mitad se representa de modo unívoco con los mismos grafemas (por ej.: /m/ por <m> en las dos lenguas) y el resto, con grafemas que presentan una relación unívoca con el fonema en una de las lenguas y no unívoca en la otra (por ej.: /s/ es <s> en qom y, en español, puede ser <s>, <c> o <z>, o viceversa, /d/ es <d> en español y puede ser <d> o <r> en qom). Dicho de otro modo, todos los fonemas en común del qom y del español coinciden en su representación gráfica, aunque la relación de univocidad fonema-grafema no es idéntica en ambas lenguas.

## Capítulo 2

### 2. Encuadre empírico

Cuando se estudia a niños bilingües, hay que tener en cuenta que estos niños aprenden sus dos lenguas desde pequeños inmersos en distintos contextos bilingües (dentro de la casa se habla más de una lengua, se habla una lengua en la casa y otra fuera de ella, etc.) y no siempre es sencillo determinar si la adquisición de las dos lenguas es simultánea, es decir, un proceso de adquisición único en el que se construyen dos sistemas lingüísticos en lugar de uno o un proceso secuencial en el que se puede identificar claramente a una de las lenguas como primera y a la otra como segunda.

Además, los estudios sobre bilingüismo en general y en niños en particular enfrentan un desafío metodológico específico del tema. Es muy difícil reunir un grupo de niños con características similares para ser evaluados en algún aspecto determinado. El bilingüismo de los niños difiere por distintas razones: por el tipo de adquisición, las lenguas involucradas, las situaciones sociales de las que los niños participan, etc. Todo esto conduce a que los resultados de las investigaciones no sean concluyentes y, en muchos casos, sólo sean tentativos.

A continuación, se presentan una serie de estudios cuyos resultados cuentan, al momento, con mayor acuerdo entre los investigadores. Estos estudios se organizan en torno a tres temáticas distintas que contemplan los diferentes aspectos involucrados en el abordaje del objeto de estudio de esta investigación:

- Estudios sobre contacto de lenguas y la incidencia de factores sociales en el desarrollo del bilingüismo infantil,
  
- Estudios psicolingüísticos relacionados con el desarrollo léxico y fonológico y con el cambio de código en niños bilingües,
  
- Estudios sobre el desarrollo de habilidades precursoras del proceso de alfabetización y su relación con el bilingüismo.

## **2.1. Estudios sobre el contacto de lenguas y la incidencia de factores sociales en el desarrollo del bilingüismo infantil**

### 2.1.1. Sobre contacto de lenguas

En este apartado nos interesa presentar algunos aspectos de la investigación realizada por Avellana (2012) sobre el contacto qom-español que serán considerados en esta tesis. En su estudio, Avellana sistematiza una serie de cambios presentes en el "español de contacto" (así llama la autora al español modificado por el contacto con el qom) respecto del "español general", cambios que se manifiestan en el español que hablan los adultos qom bilingües qom / español en la zona noroeste de la provincia del Chaco. Avellana explica los cambios en el "español de contacto" a partir de la transferencia de una serie de características estructurales propias de la lengua qom. Menciona, entre otros, cambios en el dominio verbal del "español de contacto" vinculados con las nociones de tiempo y aspecto.

Con respecto al tiempo, Avellana aclara que el modo de marcar la temporalidad en español y en qom es diferente. En el español, los verbos flexionan temporalmente; en qom, no. Así, mientras en español, la morfología verbal, a través de la marcación temporal, permite ubicar una situación respecto del momento de habla en pasado, presente o futuro; el qom se vale de distintos recursos diferentes al verbo para hacerlo, algunos específicos de la lengua y otros compartidos con el español como, por ejemplo, el uso de adverbios temporales: shicait ('ayer'), qoyo'oxoñi ('mañana'), entre otros. Por otra parte, la marcación temporal no tiene lugar en cada oración (cosa que sí ocurre en español ya que cada verbo que se usa expresa tiempo) sino en el contexto del discurso. De este modo, una vez marcado el tiempo con un adverbio que refiera, por ejemplo, al pasado, lo que sigue se asume como ocurrido en el pasado, aunque no se haga referencia a ese tiempo en cada frase (para una descripción detallada de los recursos para expresar la temporalidad en qom ver Messineo & Klein 2003). Avellana señala que una de las características del español de contacto es seguir el comportamiento de la lengua indígena en el modo de marcar la temporalidad. En los siguientes ejemplos, tomados del estudio de

Avellana, se observa cómo las expresiones temporales construyen el marco temporal en el que se interpretan todas las situaciones como pasadas aun cuando los verbos se utilicen siempre en presente:

*Hay un hermano que ya está viviendo acá en esa época.*

*Este campo antiguamente se llama ñololqaic.*

*Antes no hay caminos grandes.*

Con respecto al aspecto, Avellana señala que en el español de contacto se observa un uso extendido del gerundio, usos en algunos casos gramaticales y en otros anómalos en comparación con el español general. La explicación propuesta para este hecho, nuevamente, es el traspaso al español de características específicas de la lengua indígena en lo que hace particularmente a la marcación de los aspectos perfectivo e imperfectivo (Censabella, 2002; Messineo, 2003).

En español, tanto el aspecto perfectivo como el imperfectivo se marcan morfológicamente (ej. estuvo / estaba respectivamente). La marca de imperfectivo es general, expresa tanto la habitualidad (ej. de chico jugaba al fútbol) como la continuidad de una acción sea esta progresiva (ej. caminaba por la calle) o no progresiva (ej. sabía la respuesta). Cuando se trata de una acción progresiva, el español acepta la alternancia con formas perifrásticas de gerundio (ej. caminaba / estaba caminando); en los casos no progresivos no lo acepta (ej.: estaba sabiendo\*). Es decir, marcar lo "progresivo" mediante el uso de una construcción con gerundio es opcional. Lo "no progresivo" no tiene una marcación en particular.

El qom también distingue los rasgos perfectivo / imperfectivo, pero de un modo distinto. El rasgo perfectivo no se marca morfológicamente; el imperfectivo sí. La ausencia de marca de imperfectivo se interpreta como perfectivo. Por su parte, el rasgo imperfectivo puede marcarse por dos morfemas diferente: "tac" para marcar el imperfectivo continuo progresivo y "ta" para marcar el imperfectivo continuo no progresivo.

De lo anterior se desprende que, en lo que respecta al rasgo imperfectivo, el español marca opcionalmente el rasgo "progresivo" y nunca marca el rasgo "no progresivo", mientras que el qom marca obligatoriamente ambos casos.

Avellana señala que estas diferencias entre las lenguas se resuelven en el español de contacto mediante:

- 1) la sobreutilización del gerundio en usos gramaticalmente adecuados: los hablantes tenderán a optar siempre por la forma perifrástica (estaba caminando), en lugar de las formas verbales simples (caminaba).
- 2) la utilización del gerundio en usos gramaticalmente no adecuados para el español general: el intento de reponer una marca obligatoria de "no progresivo", que no existe en español, lleva al uso de la marca de "progresivo" como reemplazo: "Mi viejo me comentó, yo estoy sabiendo así" (ejemplo tomado de Avellana, 2012)

#### 2.1.2. Sobre la incidencia de factores sociales en el desarrollo del bilingüismo infantil

La revisión de investigaciones que focalizan en la incidencia de factores sociales en el desarrollo del bilingüismo infantil muestra que tanto el carácter mayoritario o minoritario de las lenguas como el estatus social de cada una de ellas impacta en el proceso de adquisición de la/s lengua/s por parte del niño, favoreciendo o no el desarrollo del bilingüismo. Según varios estudios (Allen, 2006; Allman, 2005; Gathercole & Thomas, 2009; Wei, 2005), la lengua dominante se adquiere sin dificultad; incluso, en muchos casos dicha adquisición tiene lugar más allá de que los niños estén expuestos a esa lengua en sus casas o no. Sin embargo, el desarrollo y mantenimiento de la lengua minoritaria depende del nivel de input recibido en esa lengua tanto en la casa como en la escuela.

Por su parte, el mantenimiento de la lengua minoritaria está relacionado con el estatus social de las lenguas. En una serie de estudios (Allman, 2005; Khattab, 2009; MacLeod et al., 2013; Pearson, 2007) se ha observado que la incidencia del estatus de las lenguas puede ser tan fuerte que muchas veces llega a influenciar las interacciones familiares dentro del hogar: muchos hermanos mayores se niegan a hablar la lengua minoritaria en la casa, muchos padres deciden educar a sus niños en la lengua que, consideran, tendrá mayor importancia estratégica en el futuro de sus hijos, etc. El estatus de las lenguas

en el entorno sociolingüístico en el que crece el niño es fundamental para el desarrollo de su bilingüismo. Es en virtud de este estatus que los niños mantendrán su lengua minoritaria al tiempo que conserven / adquieran la lengua mayoritaria o bien sufrirán la reducción de la primera a favor de la segunda.

## **2.2. Estudios psicolingüísticos sobre desarrollo léxico y fonológico y sobre cambio de código en niños bilingües.**

Los niños que aprenden dos lenguas, ya sea que las aprendan simultáneamente o no, tienen experiencias de adquisición del lenguaje que difieren de manera importante de la de los niños que aprenden sólo una lengua. Desde la experiencia más próxima del hogar hasta la participación en diferentes situaciones sociales, los niños están inmersos en distintos contextos en los que en mayor o menor medida se utiliza una u otra lengua; eventualmente, ambas lenguas son utilizadas en el hogar. Por esta razón, Bialystok y colegas (2009), en línea con lo planteado por Grosjean (1985 y posteriores) sostienen que, si bien el proceso de adquisición del lenguaje en niños monolingües y bilingües es similar (establecimiento de las primeras representaciones fonológicas, producción de las primeras palabras, primeros usos de la gramática, etc.), la competencia lingüística que desarrollan es distinta. El hecho de que el conocimiento lingüístico del niño bilingüe se divida en dos lenguas hace que la organización representacional del sistema lingüístico de cada una de ellas sea diferente a la de un hablante monolingüe de la misma lengua. Las semejanzas en el desarrollo de las habilidades cognitivas dan cuenta de un proceso de adquisición del lenguaje en monolingües y bilingües con características similares, pero las diferencias en el input al que están expuestos los niños y en el uso de las lenguas hace que el desarrollo de los sistemas lingüísticos sea cuantitativa y cualitativamente diferente.

Cabe señalar, no obstante que, si bien la exposición a las distintas lenguas incide en su desarrollo, el rol del input no es el mismo en el desarrollo del léxico que en el de la fonología de una lengua. En este sentido Bialystok (2001) señala que el desarrollo del sistema fonológico de una lengua puede tener lugar adecuadamente a partir de una exposición reducida a la misma, mientras que el

desarrollo del léxico sí se ve afectado por una exposición menor. El vocabulario necesita ser aprendido, requiere de un esfuerzo de aprendizaje más intencional y, fundamentalmente, está vinculado con la participación del niño en diferentes situaciones. Si es menor la cantidad de situaciones vividas en una determinada lengua, será menor la cantidad de vocabulario aprendido en ella.

En virtud de lo expuesto, los estudios sobre el léxico en niños bilingües han focalizado en aspectos cuantitativos, principalmente, la cantidad de palabras que los niños conocen en cada una de sus lenguas y en ambas y la relación entre la cantidad de vocabulario y cantidad de conceptos (Bialystok 2009, 2010; Genesee, 2006; Genesee et al., 1995; Pearson et al., 1993; Pearson & Fernández, 1994; Pearson et al., 1997; Umbel et al. 1992) y en aspectos cualitativos, en especial, las estrategias de organización semántica (Peña et al., 2002; Song, 2014).

Por su parte, los estudios sobre fonología se han centrado en la integración o separación de los distintos sistemas fonológicos del niño (Genesee, 2006; Bosch & Sebastián-Galles, 1997; Golstein & Fabiano, 2007; Li & Farkas, 2002; Paradis, 2001; Sebastián-Gallés & Bosch, 2005).

Finalmente, otra línea de estudios atendió al cambio de código en niños bilingües focalizando en el léxico, dado que el vocabulario es la forma de cambio de código más habitual en los niños (Comeau et al., 2003; Comeau et al., 2007; Genesee, 2008; Genesee et al., 1995; Genesee & Nicoladis, 2006; Grosjean, 1982, 2008).

### 2.2.1. Estudios sobre léxico:

#### 2.2.1.1. Cantidad de palabras y conceptos

Pearson y colegas (1993) realizaron el primero de los estudios que consideró la cantidad de vocabulario total del bilingüe (el vocabulario de ambas lenguas combinadas) en comparación con el vocabulario de un hablante monolingüe. Compararon la adquisición de vocabulario receptivo y productivo en 25 niños bilingües español / inglés con la de 35 niños monolingües, todos entre 8 y 30 meses de edad. La evaluación del vocabulario incluía cuatro medidas:

cantidad de vocabulario en cada lengua, cantidad total de vocabulario consideradas las dos lenguas conjuntamente y la amplitud de conceptos (un mismo concepto expresado en las dos lenguas se consideraba sólo una vez). La producción total del vocabulario de los niños bilingües no fue significativamente diferente de la de los monolingües de la misma edad. Además, los niños bilingües dominantes en alguna de las dos lenguas, español o inglés, tenían una cantidad de vocabulario comparable a los monolingües de esas mismas lenguas y sólo medían debajo del rango estándar cuando se los comparaba en su lengua más débil. Resultados similares se encontraron en el vocabulario receptivo. Por otra parte, la cantidad de conceptos (el vocabulario combinado de ambas lenguas menos los equivalentes de traducción) también es comparable a la de los monolingües. En un segundo estudio realizado por Pearson & Fernández (1994) se evaluaron los patrones de adquisición del vocabulario productivo y receptivo en 20 niños bilingües español / inglés de entre 10 y 30 meses. Al igual que en el estudio anterior, la comparación de las medidas de vocabulario total y vocabulario conceptual con la población monolingüe eran similares. Lo diferente en este estudio respecto del anterior fue que se realizaron comparaciones internas en el grupo. El aspecto más importante de los resultados fue la alta variabilidad individual entre los niños. Los niños no sólo adquieren el vocabulario a ritmos diferentes sino, además, son muy diferentes entre sí en términos de su entorno lingüístico y el balance en el desarrollo de sus lenguas.

Otra investigación de Bialystok (2010) focalizó en el vocabulario receptivo de 1738 niños de entre 3 y 10 años, 772 niños monolingües inglés y 966 niños bilingües inglés y otra lengua. Los resultados mostraron que, efectivamente, los niños bilingües conocen menos palabras en cada lengua que los monolingües de esa misma lengua; sin embargo, el vocabulario combinado es equivalente o aún mayor que el vocabulario del niño monolingüe y estas diferencias se mantienen a lo largo de las distintas edades evaluadas. Además, Bialystok señala que la diferencia en la cantidad de vocabulario se restringe en gran medida a las palabras relacionadas con el entorno ya que, cuando se evalúa el vocabulario académico en inglés, vocabulario propio de la escuela, los resultados muestran que la cantidad de vocabulario en los niños bilingües es altamente comparable a la de los niños monolingües. De ahí que los bilingües

no estén en desventaja respecto de los monolingües en los logros académicos porque la base lingüística de estas actividades está bien establecida.

Por otra parte, más allá de que la cantidad de vocabulario total pueda ser igual o incluso mayor en los bilingües, la cantidad de conceptos no lo es. La diferencia entre el vocabulario total y el vocabulario conceptual de los niños bilingües da cuenta de la existencia de un solapamiento en sus vocabularios (Allman, 2005; Pearson et al., 1993; Umbel et al., 1992). Es decir, si bien las lenguas se utilizan en contextos diferentes y, en consecuencia, hay muchas palabras relacionadas a conceptos que los bilingües conocen y usan en una sola de sus dos lenguas; el solapamiento indica que los niños bilingües aprenden con frecuencia palabras en ambas lenguas para un concepto común. Los bilingües tienen una ventaja en la cantidad de vocabulario total mientras que no sufren ningún tipo de desventaja en el desarrollo de su vocabulario conceptual.

#### 2.2.1.2. Organización semántica

Con respecto a los modos de organización semántica, Peña y colegas (2002) realizaron un estudio con niños bilingües en el que evaluaron las estrategias de categorización conceptual. En este estudio, las investigadoras replicaron una investigación llevada adelante por Nelson y Nelson (1990) con niños monolingües hablantes de inglés. A los efectos de comprender el proceso de aprendizaje del lenguaje, estas autoras utilizaron una prueba de producción de categorías para evaluar la organización semántica de niños monolingües. Los niños que participaron de este estudio fueron divididos en 3 grupos: 1) un grupo de niños de 5.4 años promedio que no había asistido al jardín; 2) otro grupo de niños de 5.6 años promedio con experiencia escolar y 3) un grupo de niños de segundo grado, 8.1 años promedio. En este estudio, se les pedía a los niños que nombraran todas las palabras que conocían en relación a una determinada categoría en dos situaciones distintas: 1) en el marco de un determinado evento, por ej. "decí todas las comidas que se comen en el desayuno" y 2) sin ningún tipo de contextualización, por ej. "decí todas las comidas que conocés". La categorización contextual es una estrategia semántica que requiere la comprensión de la situación de la que se forma parte y el conocimiento de los

objetos que están presentes en ella y sus funciones para poder categorizar las palabras y así recuperarlas en el futuro, o bien, utilizarlas para aprender otras palabras. La categorización no contextualizada, de tipo taxonómica, implica un proceso de mayor abstracción que involucra una organización jerárquica del conocimiento. Las categorías consideradas fueron comidas, animales y ropa. Los resultados mostraron que los niños más pequeños producían más palabras en las categorías contextualizadas que en las taxonómicas mientras que los niños más grandes se comportaban exactamente al revés. La principal diferencia en categorización taxonómica se daba en la categoría "comidas". Por otra parte, el hecho de que uno de los grupos de niños más pequeños hubiera asistido al jardín y el otro no se evidenció en la cantidad de palabras que produjeron, pero no en el tipo de categorización. Las autoras consideraron que los niños, entre los 5 y los 8 años, a medida que crecen y acumulan más experiencias, van cambiando el modo de categorizar de contextualizado a taxonómico. Es decir, al crecer, los niños van recibiendo más información de mayor variedad de situaciones que los fuerzan a establecer conceptos más nuevos y más amplios para organizar la gran cantidad de palabras en esos eventos. Estas circunstancias conducen al niño al cambio de estrategia de categorización. En un estudio posterior (Lucariello et al., 1992) se evaluó lo mismo en dos grupos de niños de 4.4 y 7.7 años promedio respectivamente y el resultado fue similar.

En el estudio realizado por Peña y colegas (2002) se evaluaron las estrategias de categorización, contextualizada o taxonómica, en un grupo de niños bilingües inglés - español. Participaron de este estudio 44 niños de entre 4 y 7 años que fueron divididos en dos grupos: los más pequeños, 5.1 años promedio y los más grandes, 6.5 años promedio. Se utilizó la misma tarea de producción de categorías del estudio de Nelson y Nelson. Los niños fueron evaluados en cada una de sus lenguas por separado y se consideraron respuestas correctas todas las palabras correspondientes a las categorías sin importar la lengua en la que fueran dichas. Los resultados obtenidos fueron similares a los del estudio con niños monolingües, sin embargo, dado que el grupo de niños más grande tiene una edad promedio de 6.5 años, la principal diferencia que se desprende de la comparación de ambos estudios es que los niños bilingües categorizan en forma taxonómica más tempranamente. En este mismo sentido, Song (2014) realiza un estudio similar en niños bilingües inglés-

mandarín de entre 4 y 7 años de edad y encuentra estrategias de categorización taxonómica a partir de los 5 años. Peña y colegas ofrecen dos explicaciones posibles para este fenómeno. En primer lugar, es posible que los niños bilingües aprendan un mayor número de palabras, lo que sería coincidente con lo observado por Bialystok (2010). Esta mayor cantidad de palabras podría obligar a mejorar la organización del vocabulario transformándolo en una organización semántica más madura (taxonómica). En segundo lugar, la inmersión de los niños en dos culturas podría exponerlos a un número también mayor de situaciones diversas, hecho que, eventualmente, también facilitaría la generación de la categorización taxonómica.

Otro aspecto en el que coinciden los estudios de Peña y colegas y Song es en el hecho de que los niños prácticamente no cambian de código durante la realización de la prueba. En el caso de los niños bilingües español / inglés, hubo un 10% de cambios de código en la tarea realizada en inglés y un 17% cuando se hizo en español. En el caso de los niños bilingües mandarín / inglés, hubo sólo un 10% de cambios de código en la tarea realizada en mandarín. El hecho de que los niños respondan casi exclusivamente en la lengua en la cual se les presenta la tarea lleva a Song a sostener que es posible que la representación semántica del niño bilingüe, activada por la lengua usada en la pregunta estímulo, conduzca a la activación de la misma lengua. O bien, en virtud de su competencia comunicativa, los niños se ajustan a la lengua que su interlocutor está usando, comportamiento observado en otros estudios que serán considerados más adelante. Cabe señalar que, si bien se atendió a la lengua del interlocutor, ninguno de los estudios consideró el modo del lenguaje en el que los niños se encontraban en el momento de realizar la tarea ni, en consecuencia, la eventual incidencia que dicho modo pudiera tener en la producción de palabras.

Finalmente, hay un aspecto en el que ambos estudios difieren y es la cantidad de palabras que los niños conocen en cada una de sus lenguas. Song señala que los niños dicen más palabras en inglés que en mandarín, diferencia que se marca aún más en los niños más grandes. Sin embargo, Song encuentra que, en la categoría animales, en la que se registra el mayor aumento de palabras en inglés a través de las edades (los niños de 7 años nombran más

animales que los de 4), también se observa un aumento de palabras en mandarín, es decir, el hecho de aprender palabras en una lengua no tiene un efecto substractivo en la otra. Por esta razón, la autora considera que el abandono del mandarín por parte de los niños responde a otras causas: las interacciones con los compañeros que demandan el uso de la lengua mayoritaria en el sistema escolar, la necesidad de obtener logros en la escuela, la participación en todos los entornos sociales con excepción del hogar, etc. En el estudio de Peña, por el contrario, la cantidad de palabras dichas en español y en inglés para cada categoría es similar, aunque no siempre coinciden, esto es, las palabras dichas en una lengua no son necesariamente equivalentes de traducción de las dichas en la otra. Algunas palabras eran propias de una lengua y otras de la otra. En este sentido, se observó que las "duplicaciones" (dos palabras equivalentes de traducción) tienen una presencia mayor en los niños más grandes.

Otros estudios contemplaron la producción de categorías en bilingües adultos. En estos casos, el objetivo no era atender a los modos de categorización sino focalizar en los procesos de acceso al léxico mental con el propósito de observar eventuales diferencias entre bilingües y monolingües. En estos trabajos se utilizó sólo la tarea de producción de categorías taxonómicas y se cronometró su realización. Los resultados evidenciaron que los bilingües nombran menos palabras que los monolingües en el mismo tiempo (Portocarrero et al., 2007; Roselli et al., 2000; Gollan et al. 2008). Gollan y colegas explican esta diferencia en el desempeño en el marco de los modelos que sostienen que el acceso al léxico es lingüísticamente no selectivo (Abutalebi & Green., 2007; Green, 1986 y posteriores).

De acuerdo a esta perspectiva, al activarse una representación conceptual, dos representaciones léxicas compiten por ser seleccionadas (dos lemas en términos del modelo de Green). Para Gollan y colegas (2008), la competencia entre términos equivalentes, más exactamente, los procesos puestos en juego para seleccionar uno e inhibir el otro, podrían tener un "costo cognitivo" en el procesamiento que se revelaría en la menor producción de palabras en idéntico período. Esto ocurriría, no obstante, entre palabras,

equivalentes de traducción, con un alto nivel de frecuencia de uso en ambas lenguas.

En la presente investigación nos interesa atender a los procesos de acceso al léxico mental a partir de una categoría taxonómica en los niños que participan de este estudio considerando, en particular, los distintos “modos del lenguaje” en los que esos niños se encuentran en el momento de realizar la tarea de producción de categorías.

### 2.2.2. Estudios sobre fonología

Los estudios sobre el desarrollo fonológico en bilingües son muy escasos y, además, son muy diversos los aspectos que se han considerado en ellos, por lo que los resultados son sólo tentativos (Genesee 2006).

Muchos de los estudios realizados con los niños más pequeños han intentado descubrir si los niños desarrollan un sistema fonológico único que integra las dos lenguas o dos sistemas fonológicos distintos. Si bien es una cuestión no resuelta, los estudios sugieren que, basados en el input oral, los niños construyen dos sistemas fonológicos que son, al menos en alguna medida, independientes cada uno del otro (Bosch y Sebastián-Galles, 1997; Golstein & Fabiano, 2007; Li & Farkas, 2002; Paradis, 2001; Sebastián-Gallés & Bosch; 2005). Los estudios realizados en niños más grandes se centran principalmente en el desarrollo de conciencia fonológica en tanto habilidad metalingüística relacionada con el aprendizaje de la alfabetización. Retomaremos estos estudios en el siguiente apartado.

### 2.2.3. Cambio de código

Los estudios muestran que cambiar de una lengua a la otra en el nivel del léxico es la forma más común de cambio de código en niños (Genesee, 2008; Grosjean, 1982, 2008). Los investigadores atribuyen este fenómeno a dos razones: 1) la sensibilidad de los niños a la información que le suministra el

contexto situacional y 2) la necesidad de cubrir ciertos "blancos" en alguna de sus lenguas, de suplir con una de las lenguas lo que no se conoce en la otra.

Con respecto al primero de los puntos, varios estudios mostraron que los niños a muy temprana edad son sensibles al contexto y se adaptan a las preferencias lingüísticas de su interlocutor. Así, por ejemplo, Genesee y colegas (1995) estudiaron a niños bilingües inglés/ francés de 2/ 3 años en Montreal conversando con sus padres en sus casas. Cada uno de los padres tenía una lengua materna diferente y le hablaba al niño en esa lengua. De este modo, cada padre representaba para el niño un contexto lingüístico diferente. Los chicos fueron observados en distintas situaciones: solos con sus madres, solos con sus padres y con ambos padres presentes. Los resultados mostraron que los niños podían mantener sus lenguas separadas en los diferentes contextos lingüísticos: usaban más la lengua del padre cuando estaban solos con él y más la de la madre cuando estaban con ella. Aún en los casos en que los padres estaban juntos, los niños igual usaban más la lengua del padre cuando interactuaban con él que con la madre y viceversa. Otras investigaciones llegaron a idénticos resultados aún en los casos en los que los niños interactuaban con adultos desconocidos (Comeau et al., 2003; Comeau et al., 2007). Estos resultados coinciden con las observaciones realizadas por Song (2014) referidas más arriba.

Con respecto al segundo de los puntos, cambiar de código para cubrir "blancos" en una de las lenguas, los estudios muestran que los niños toman una palabra de la lengua X cuando hablan la lengua Y porque no conocen esa palabra en la lengua Y. En este sentido tanto los niños pequeños como los mayores cambian de código con más frecuencia cuando hablan la lengua que menos conocen (Genesee, 2006, 2010; Genesee & Nicoladis, 2006). El cambio de código, en este caso, lejos de ser una "anomalía" es una estrategia que da cuenta del desarrollo temprano de la competencia lingüístico-cognitiva y comunicativa de los niños ya que utilizan todos sus recursos lingüísticos para satisfacer sus necesidades de comunicación.

### **2.3. Estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras del proceso de alfabetización y su relación con el bilingüismo.**

Como mencionamos en el marco teórico, en lo que respecta a la relación entre bilingüismo y alfabetización, los investigadores han adoptado en sus estudios los modelos de aprendizaje de la escritura y la lectura descritos para los monolingües. En este sentido, en el siguiente apartado vamos a abordar primero cuestiones relativas a los estudios realizados con niños monolingües y, luego, se presentarán los estudios realizados con bilingües.

#### 2.3.1. Estudios sobre habilidades precursoras del proceso de alfabetización en monolingües.

El concepto de conciencia fonológica, que, como mencionamos en el encuadre teórico, surge en la década del 70 en el marco de investigaciones realizadas por Liberman y colegas (1974) sobre las dificultades en el proceso de alfabetización, dio lugar a modelos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los que las habilidades de procesamiento fonológico son identificadas como cruciales. Estas habilidades dan cuenta del uso de la estructura de los sonidos del lenguaje oral en el procesamiento de la información escrita y oral. Las investigaciones han identificado concretamente tres habilidades fonológicas interrelacionadas que son necesarias para aprender a leer y escribir: conciencia fonológica, memoria fonológica (codificación fonológica en la memoria operativa) y acceso fonológico al léxico mental (recuperación de las representaciones fonológicas de la memoria de largo plazo) (Wagner et al., 1993; Wagner & Torgesen, 1987; Anthony et al. 2006). Cabe señalar que, de las 3 habilidades mencionadas, la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística ya que es la única que implica un nivel de reflexión consciente sobre la estructura fonológica del lenguaje.

##### 2.3.1.1. Conciencia fonológica

Las investigaciones realizadas desde los años 70 sobre los procesos de aprendizaje de la escritura y la lectura proponen que es necesario cierto

conocimiento explícito de los fonemas que conforman las palabras para aprender a leer y escribir en lenguas cuyos sistemas de escritura son alfabéticos. De hecho, el proceso de alfabetización en estas lenguas supone descubrir el principio alfabético, es decir, que las letras representan fonemas. Desde entonces importantes investigadores del área estudiaron la relación entre conciencia fonológica, el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema y las estrategias puestas en juego por los niños para reconocer y escribir palabras (Ehri, 1979).

Las dificultades para establecer la relación entre grafemas y fonemas se derivan de las dificultades para darse cuenta de que las palabras están formadas por secuencias fonémicas. Estas dificultades, a su vez, están relacionadas con el hecho de que el habla es un continuo en el cual los segmentos se superponen como consecuencia de la coarticulación. Los fonemas, por lo tanto, no tienen correspondencias con segmentos de sonido identificables en forma discreta (Liberman et al., 1967). El procesamiento del lenguaje oral se apoya en el conocimiento tácito de la estructura fonológica de las palabras (Mattingly, 1972). Pero para aprender a leer y escribir, los niños deben tomar conciencia de esta estructura y poder manipularla (Tunmer et al. 1988), es decir, deben desarrollar conciencia fonológica, volver consciente el conocimiento fonológico que, por ser hablantes nativos de una lengua, poseen.

Diferentes estudios dan cuenta de la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura (Bradley & Bryant, 1983; Ehri et al., 2001; Juel, 1988; Mc Lean et al. 1987; Spector, 1992; Stanovich et al., 1984; Treiman & Baron, 1981). Con respecto a la escritura, aun cuando la relación entre las formas que se producen y las habilidades en conciencia fonológica han sido menos exploradas, las investigaciones muestran que la conciencia fonológica juega un papel muy importante en su adquisición (Liberman et al., 1985; Lundberg et al., 1980). De hecho, en el estudio clásico de Bradley y Bryant (1983) se había observado que el efecto del entrenamiento en conciencia fonológica era particularmente importante en la escritura. Investigaciones posteriores confirmaron estas observaciones (Ball & Blachman, 1991). Algunos investigadores, incluso, sostienen que la conciencia fonológica es aún más crítica para la escritura que para la lectura (Borzzone de Manrique, 1997; Goswami & Bryant, 1990). Cabe destacar, no obstante, que la conciencia

fonológica, si bien es condición necesaria para la alfabetización, puede desarrollarse en forma independiente y previa al aprendizaje de la lectura y la escritura. (Lundberg, 1991; Lundberg et al., 1988 ).

Finalmente, el aprendizaje de la lectura y la escritura, facilitado por el desarrollo de conciencia fonológica (desarrollo que implica un proceso de reflexión consciente de uno de los niveles del lenguaje) sólo es posible mediante la colaboración de un lector / escritor experto. En esta línea, muchos estudios probaron la relación entre el desarrollo de esta habilidad metalingüística y la intervención pedagógica sistemática (Borzone de Manrique, 1997; Bradley & Bryant, 1883; Bus & Van Ljzendoorn, 1999; Defior & Tudela, 1994; Ehri et al., 2001; Hecht & Close, 2002; Lundberg et al.,1980; Signorini & Borzone, 1996).

En este sentido, en nuestro medio se han elaborado propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura en español en las que se ha incorporado, como uno de sus ejes, el desarrollo de la conciencia fonológica. Estas propuestas, en coincidencia con otras elaboradas en otros países, han demostrado ser muy efectivas para el aprendizaje de los niños (Adams, 1990; Borzone de Manrique, 1997; Diuk, 2003; Marder, 2008; Stanovich, 2000).

Cabe señalar que estas propuestas se fundamentan no sólo en el desarrollo de conciencia fonológica, sino en tres dimensiones de conocimiento:

1) la del proceso de enseñanza y aprendizaje: el desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social (Vigotsky, 1964),

2) la de los conocimientos referidos al proceso de alfabetización: hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el aprendizaje de la escritura y lectura; a esta dimensión pertenece el desarrollo de conciencia fonológica (Borzone de Manrique, 1999; Borzone & Rosemberg, 2000; Borzone & Signorini, 2002) y

3) la del conocimiento del mundo sociocultural de los niños: cada cultura a través de sus lenguas y dialectos, conocimientos y formas de relacionarse, creencias, valores, costumbres, etc. impregna el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños. Por esta razón, las propuestas involucran la elaboración de libros de lectura etnográficos. Estos libros son escritos principalmente en base a

observaciones de la vida cotidiana de los niños. Se busca reflejar la cultura de los niños, su lengua y dialecto, su perspectiva de la vida (Borzzone y Rosemberg, 2000; Rosemberg, 1997; Rosemberg y Borzzone, 1998).

#### 2.3.1.2. Memoria fonológica y acceso al léxico mental

Como mencionamos al inicio de este apartado, el desarrollo de conciencia fonológica está interrelacionado con otras dos habilidades de procesamiento fonológico: la memoria fonológica y el acceso fonológico al léxico mental (Wagner & Torgesen, 1987; Anthony et al, 2006). La memoria fonológica involucra procesos vinculados al mantenimiento y la manipulación de la información en la memoria operativa (Wagner & Torgesen, 1987; Wagner, et al., 1994). El acceso fonológico al léxico mental está vinculado con la posibilidad de recuperar una palabra de la memoria de largo plazo a partir de su representación fonológica. En este sentido, las investigaciones mostraron que el desarrollo de conciencia fonológica depende en gran medida del estatus de las representaciones fonológicas de las palabras en el léxico mental (Elbro et al., 1998; Fowler, 1991; Roberts, 2005; Thomas & Sénéchal, 2004). En efecto, los estudios del desarrollo del habla en los niños evidencian el papel de la "palabra" como unidad en la que tiene lugar la progresiva diferenciación de segmentos menores. Dicho de otro modo, los niños no construyen palabras a partir de fonemas sino, por el contrario, los fonemas surgen de las palabras, más específicamente del contraste entre palabras (Borzzone & Massone, 1979; 1985; Ferguson & Farwell, 1975). Por esta razón, se considera que la evolución en la estructura de las representaciones fonológicas deriva del crecimiento del vocabulario. Conocer progresivamente más palabras exige para su reconocimiento mayor especificidad en las representaciones fonológicas (Gathercole & Baddeley, 1989; Metsala & Walley, 1998).

Dos de las tareas más utilizadas para evaluar las habilidades de memoria fonológica y acceso fonológico al léxico mental son: *la repetición de pseudopalabras* (palabras que respetan la estructura fonotáctica de una

determinada lengua, pero carecen de significado, no forman parte del léxico de esa lengua) y *la repetición y corrección de pseudopalabras derivadas de palabras existentes en la lengua*

- *Repetición de pseudopalabras*

La repetición de pseudopalabras es considerada una medida de la capacidad para codificar y almacenar información fonológica en la memoria operativa (Gathercole & Baddeley, 1996). Esta tarea involucra diferentes procesos cognitivos: discriminar la señal acústica, codificar la información acústica en una representación fonológica, mantener esa representación en la memoria operativa y planificar y reproducir el estímulo fonológico escuchado.

Cabe señalar que el conocimiento léxico almacenado en la memoria de largo plazo incide en la tarea de repetición de pseudopalabras (Gathercole, 1995; Gathercole & Baddeley, 1996) y puede ayudar a su realización o sesgar la tarea. En el primer caso, el conocimiento de los fonemas y las reglas fonotácticas de las palabras conocidas genera un contexto fonológico que facilita la recuperación de la pseudopalabra en tanto está conformada por los mismos fonemas y reglas. En este sentido, conocer una lengua, sus palabras, fonemas, etc. permitiría la realización exitosa de la tarea. Sin embargo, este conocimiento podría sesgar la tarea en los casos en los que la proximidad entre la pseudopalabra y una palabra existente en la lengua es muy alta. Esto se debe a que, en los casos en los que la pseudopalabra se parece mucho a una palabra, se produce una activación de dicha palabra en la memoria de largo plazo y se impone a la pseudopalabra. Esto es, no se repite la pseudopalabra, sino que se produce la palabra activada por el "parecido". Este fenómeno se conoce como **lexicalización** (Gathercole, 1995). Sólo cuando la pseudopalabra no se parece a ninguna palabra existente es posible medir específicamente los procesos fonológicos que intervienen en la tarea y no los léxicos.

En virtud de lo expuesto, si la tarea de *repetición de pseudopalabras* no se realiza adecuadamente, los errores darían cuenta de alguna debilidad en la realización de los procesos cognitivos mencionados más arriba, o bien, en el conocimiento de los fonemas y las reglas fonotácticas de la lengua ya que la

realización de la tarea involucra la articulación de dichos procesos y conocimientos. Estas debilidades podrían interferir en la formación de representaciones léxicas bien especificadas de palabras, condición importante para el desarrollo de conciencia fonológica. Los fenómenos referidos se estudiaron en investigaciones realizadas sobre memoria fonológica, vocabulario y lectura. (Gathercole, 1995; Gathercole et al. 1997).

- *Repetición y corrección de pseudopalabras derivadas de palabras existentes*

En una investigación realizada por Fowler y Swainson (2004) se estudió la relación entre las representaciones fonológicas del léxico mental, las habilidades de nombrar y la lectura en niños de primero y cuarto año de la escuela primaria. Se encontró que, efectivamente, las representaciones fonológicas débiles o imprecisas incide negativamente en la habilidad de nombrar y correlaciona con dificultades en la lectura. En dicho estudio, las investigadoras, además de utilizar pruebas empleadas habitualmente en este tipo de investigaciones (vocabulario receptivo, vocabulario expresivo, repetición de pseudopalabras, etc.), diseñaron una nueva prueba conformada por tres tareas que articulan la habilidad de repetir pseudopalabras con la de nombrar objetos.

Fowler y Swainson intentan desligar el conocimiento conceptual requerido para nombrar un objeto del conocimiento léxico. Más específicamente, estas autoras sostienen que, si un niño no distingue conceptualmente "escalator" de "stairs" puede usar "stairs" para los dos objetos. Otro niño puede distinguir la diferencia, pero no contar con la palabra en su léxico para "escalator" y entonces lo refiere de otro modo: "stairs moving". Otro niño podría tener conocimiento suficiente como para comprender la palabra "escalator" pero no para producirla, o bien, podría producirla, pero pronunciándola de un modo inadecuado. La producción inadecuada de la palabra podría deberse a una representación fonológica imprecisa de la palabra en el léxico mental. Con representaciones fonológicas imprecisas no se puede producir adecuadamente una palabra, no se puede nombrar un objeto. Por esta razón, Fowler y Swainson consideran que si

un niño, al realizar la tarea de nombrar imágenes, no nombra algún objeto podría deberse a que no lo conoce en absoluto, o bien, tiene algún nivel de conocimiento, pero sólo es suficiente para reconocer su nombre y no para producirlo.

Atendiendo a lo expuesto, la prueba diseñada por estas investigadoras contempla, como mencionamos anteriormente, tres tareas:

- Imitar: es una tarea de repetición de pseudopalabras, pero, en este caso, las pseudopalabras se construyen a partir de la alteración de una palabra existente, por ejemplo: "esquelua" por "escuela".

- Identificar: es una tarea de reconocimiento, frente a tres imágenes relacionadas semánticamente, hay que seleccionar la que corresponde al "nombre mal pronunciado" expresado en la pseudopalabra. Si la identificación es posible, se puede inferir que hay conocimiento conceptual y léxico suficiente como para reconocer la palabra en juego. Dicho de otro modo, se conoce el objeto y se comprende su nombre.

- Corregir: es una tarea de recuperación del nombre correcto del objeto, en nuestro ejemplo, hay que reponer la palabra "escuela". Dado que, como mencionamos en el punto anterior, el objeto y el nombre se consideran conocidos, si la tarea de corrección no puede producirse, se asume que es debido a que las representaciones fonológicas del léxico mental son imprecisas. Fowler y Swainson encontraron que el mayor porcentaje de errores producidos por los niños en esta tarea consistía en la producción de otra pseudopalabra fonológicamente similar a la palabra target lo que reforzaba la idea de una representación fonológica incompleta, no clara o difícil de acceder.

La precisión de las representaciones fonológicas es importante para aprender a leer y escribir ya que cuando se encuentran débilmente definidas pueden retrasar el descubrimiento de los elementos fonémicos de las palabras habladas (Fowler, 1991; Swan y Goswami, 1997). Este retraso incidiría negativamente en el desarrollo de conciencia fonológica. Metsala (1997) encontró correlaciones significativas entre el desempeño en tareas de procesamiento del habla y dificultades en el desarrollo de conciencia fonológica. Por su parte, en el caso específico de la escritura, la precisión de las representaciones fonológicas de las palabras es crucial dado que para escribir

es necesario activar una representación fonológica y mantenerla activa durante el proceso de transcripción (Perfetti, 1992), operaciones que se dificultan si la representación fonológica está débilmente especificada.

Todos los estudios considerados en este apartado se han realizado en niños monolingües que están aprendiendo a leer y escribir. En la presente investigación nos proponemos estudiar la memoria fonológica y el acceso al léxico mental en niños bilingües a partir de la aplicación de pruebas similares a las descritas. Es objetivo de esta investigación explorar si la competencia lingüística y el procesamiento lingüístico específico de los hablantes bilingües (detallado en el Encuadre teórico, apartado 1.2) incide, y eventualmente de qué modo, en las habilidades de procesamiento fonológico-léxico y, consecuentemente, en el proceso de alfabetización.

### 2.3.2. Estudios sobre conciencia fonológica en bilingües

Varios estudios han demostrado que el bilingüismo incide positivamente en el desarrollo de la cognición (Abutalebi & Green, 2007; Green, 1998; Bialystok, 2009, 2010). El procesamiento bilingüe requiere la participación del sistema de atención: selección e inhibición para poder concentrar la atención en la lengua que debe ser seleccionada según la situación e inhibir la otra. Esa experiencia repetida permanentemente, cada vez que el bilingüe habla, mejora el sistema mismo haciéndolo más robusto incluso para otras funciones cognitivas incluyan el lenguaje o no. En este sentido el bilingüismo tiene un efecto ventajoso en el sistema de control ejecutivo.

Partiendo de estas premisas, algunos investigadores estudiaron si el bilingüismo y su consecuente ventaja cognitiva incidía de algún modo en el desarrollo de las distintas habilidades metalingüísticas involucradas en el proceso de alfabetización: 1) conciencia fonológica (definida anteriormente), 2) conciencia léxica: habilidad que involucra el conocimiento de una palabra como unidad (estructura fonológica, clase de palabra, morfología, posibilidades de combinación con otras palabras, significado) y 3) conciencia sintáctica: habilidad

relacionada con el conocimiento de la aceptabilidad gramatical de una frase (Bialystok, 2001; Akbulut, 2007).

Los trabajos focalizaron fundamentalmente en el desarrollo de conciencia léxica en tanto conciencia referencial (la capacidad de distinguir la representación fonológica de una palabra de su representación conceptual – significado-) y de conciencia sintáctica. Los resultados mostraron que los niños bilingües no presentan diferencias sustanciales con los niños monolingües en lo que respecta al desarrollo de conciencia sintáctica; sin embargo, tienen un desempeño considerablemente superior en conciencia referencial.

Con relación al desarrollo de conciencia fonológica, los estudios no son concluyentes. Se registran muchas diferencias entre los niños (tipos de adquisición, lenguas involucradas, conocimientos en cada una de las lenguas, etc.) y en las demandas cognitivas de las tareas que se les presentan (reconocer rimas, emparejar sonido inicial, segmentar fonemas, etc.). Estas variaciones hacen que los resultados sean muy diversos, algunos estudios muestran mejor desempeño en habilidades de conciencia fonológica en bilingües y otros no (Bialystok, 2001). Sin embargo, dado que la conciencia fonológica implica la manipulación de la forma fonológica de las palabras, el desarrollo temprano de la capacidad para deslindar esa forma de la representación conceptual (consciencia referencial) debería incidir positivamente en el desarrollo de conciencia fonológica.

Otra línea de investigaciones en conciencia fonológica, atendiendo a su rol fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura, focalizó en el modo en el que el desarrollo de esta habilidad en una y otra lengua se relaciona e incide en el inicio de la alfabetización.

Durgunoglu y colaboradores (1993) realizaron un estudio con 31 niños hablantes de español que asistían al primer grado de dos escuelas estadounidense bilingües español-inglés. El objetivo de la investigación era saber qué factores incidían más en la lectura de palabras en inglés por parte de estos niños que estaban comenzado su proceso de alfabetización. Estos autores consideraron: reconocimiento de letras, lectura de palabras en inglés y en español, conciencia fonológica (segmentar una palabra en fonemas, integrar

fonemas en una palabra, asociar palabras por el fonema inicial) y el nivel de desempeño oral en las dos lenguas (comprensión y producción oral, léxico y sintaxis). Encontraron que el desarrollo de conciencia fonológica y lectura de palabras en español eran los principales predictores del desempeño de los niños en reconocimiento de palabras en inglés. Contrariamente, el desempeño oral de los niños en español y en inglés no mostró ninguna incidencia en la tarea de lectura de palabras. Estos resultados son consistentes con otros estudios (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; López & Greenfield, 2004) que también permiten sostener que la conciencia fonológica es una habilidad que se transfiere a través de las lenguas.

Por su parte, Wade-Woolley y Siegel (1997) investigaron el desarrollo de conciencia fonológica en una determinada lengua atendiendo a la condición de materna / no materna de dicha lengua. Estas autoras realizaron un estudio con 73 niños, 33 hablantes nativos de inglés y 40 hablantes nativos de diferentes lenguas. Todos los niños asistían al segundo grado de distintas escuelas canadienses. Estos niños habían recibido dos años de instrucción en inglés. Si bien tenían clases en lengua materna, la instrucción era fundamentalmente en inglés. Los niños fueron evaluados en inglés al final de segundo grado. Las tareas en las que se los evaluó involucraban conciencia fonológica: elisión de fonemas, repetición de pseudopalabras, escritura de palabras y pseudopalabras, lectura de palabras y pseudopalabras; así como también conciencia léxica y sintáctica (completar la palabra faltante en una oración, decir si una oración era correcta o no). También evaluaron el acceso al léxico mental y la memoria operativa. Los resultados mostraron que 17 niños hablantes nativos de inglés y 19 no nativos presentaban dificultades en la lectura y, en todos los casos, esas dificultades correlacionaban con el nivel de desempeño en las tareas de procesamiento fonológico, no con la condición de hablante nativo o no nativo. Es decir, los niños que presentaban un buen desempeño en conciencia fonológica se desempeñaban igualmente bien en lectura, mientras que aquellos niños que tenían un nivel de desempeño bajo en conciencia fonológica presentaban dificultades al leer; pero estas dificultades eran independientes de la lengua nativa de los niños. De hecho, la proporción de niños con dificultades en lectura era similar en ambos grupos, el de nativos y el de no nativos. Contrariamente,

los resultados evidenciaron que los niños nativos superaban a los no nativos en tareas que involucraban los niveles léxico y sintáctico. En el caso de hablantes no nativos, había menor desarrollo léxico y menor conciencia de las relaciones sintácticas entre las categorías gramaticales.

Estos resultados coinciden con los de otros estudios (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002) en los que se encontró que el desarrollo de habilidades básicas de lectura tiene lugar de manera similar en nativos y no nativos. En algunos casos, se observaron diferencias a favor de los nativos en algunas de las tareas de procesamiento fonológico en jardín (por ej. la rapidez en nombrar objetos, tarea que involucra el acceso al léxico mental); sin embargo, estas diferencias se superaban en primer grado, cuando todos los niños, nativos o no, se desempeñaban de modo similar. En lo referente a la conciencia sintáctica las diferencias encontradas eran mayores y se mantenían a lo largo de primer grado.

En esta misma línea, Yeung y colaboradoras (2013) llevaron adelante un programa de intervención que focalizaba en el desarrollo de conciencia fonológica en inglés como lengua extranjera en niños hongkoneses hablantes nativos de cantonés. Esta experiencia se realizó en jardines de infantes de Hong Kong por lo que el único contacto de los niños con el inglés era en la escuela, en las horas de clase dedicadas a esa materia. Para el desarrollo del programa de intervención, estas autoras consideraron, por un lado, la hipótesis de la reestructuración léxica de Metsala (1998) según la cual el desarrollo del léxico mental promueve una mayor especificidad de las representaciones fonológicas y, en consecuencia, contribuye al desarrollo de conciencia fonológica. Por otro lado, las investigadoras atendieron a los estudios que dan cuenta de la relación positiva entre la enseñanza sistemática y el desarrollo de conciencia fonológica (Ehri et al., 2001). De este modo, diseñaron un programa de intervención que integraba actividades de enseñanza de vocabulario con actividades para el desarrollo de conciencia fonológica. El programa consistía en 12 semanas de intervención a razón de 2 o 3 sesiones por semana de 20 o 30 minutos. La enseñanza era explícita y sistemática. Se focalizaba fundamentalmente el desarrollo de conciencia fonológica más que la relación conciencia fonológica / sistema de escritura. La investigación se realizó con 76 niños de jardín (5 años promedio) que estaban aprendiendo a leer chino e inglés como lengua

extranjera. Treinta y ocho niños formaron parte del programa de intervención y el resto no. Los 76 niños recibían las clases habituales de chino e inglés. En estas clases, ni la enseñanza del chino ni la del inglés atendía a la relación grafema / fonema. Había diariamente 20 o 30 minutos de “copia” como actividad de escritura en ambas lenguas. Se ponía muy poco énfasis en actividades lingüísticas orales, contrariamente se enfatizaba mucho el aprendizaje de la escritura a través de la palabra como un todo (mediante la copia) y el aprendizaje del nombre de las letras. Los niños fueron evaluados antes y después de la intervención. Las medidas que se consideraron fueron: lectura y escritura en inglés, lectura de pseudopalabras, vocabulario receptivo, conciencia fonológica (reconocimiento y producción de rimas, identificación de fonemas, elisión de fonema inicial) e inteligencia no verbal. Los resultados mostraron que la intervención facilitó el desarrollo de conciencia fonológica, vocabulario expresivo, lectura y escritura de palabras. De todas las medidas, la conciencia fonológica resultó ser el factor más importante en el inicio de la lectura en inglés. Dado el mejor desempeño de los niños que formaron parte del programa de intervención respecto del grupo control, este estudio muestra también que la conciencia fonológica requiere de instrucción directa y explícita. Además, en coincidencia con otros estudios (Lundberg, 1991; Lundberg et al., 1988), estas autoras también encontraron que la conciencia fonológica puede desarrollarse antes de involucrar el sistema de escritura.

Los resultados de los estudios presentados en este apartado son consistentes con la hipótesis de la interdependencia lingüística planteada por Cummins (1979). De acuerdo a esta hipótesis, las habilidades de lectura y escritura se transfieren a través de las lenguas de modo tal que las habilidades desarrolladas en una primera lengua influyen positivamente en el desarrollo de esas mismas habilidades en una segunda lengua (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; Durgunoglu et al., 1993; López & Greenfield, 2004). Según este autor (Cummins, 2010), además, este proceso tiene lugar independientemente de la lengua en la que los niños aprendan a leer y escribir, así como también del momento en el que se inicie el aprendizaje de la lectura y escritura en la segunda lengua. Este planteo es consecuente con lo observado en algunos de los estudios referidos (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al.

2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013) según los cuales, el proceso de alfabetización en una lengua nativa o no nativa es similar. No obstante, cabe destacar que dichos estudios se circunscriben al desarrollo de conciencia fonológica y habilidades de lectura y escritura de palabras.

De lo expuesto hasta aquí se desprende la pregunta por el rol de la lengua materna en el proceso de alfabetización. Alfabetizarse implica el desarrollo de una serie de habilidades metalingüísticas entre las que se encuentran la conciencia fonológica, la conciencia léxica y la conciencia sintáctica.

En lo que respecta a la conciencia fonológica, como vimos anteriormente, existe una relación estrecha entre el desarrollo de esta habilidad y la especificidad de las representaciones fonológicas que surge del contraste entre representaciones fonológicas de palabras ligado, a su vez, al conocimiento progresivo de más palabras (Elbro et al. 1998; Borzone & Massone, 1979; 1985; Ferguson & Farwell, 1975; Fowler, 1991; Gathercole & Baddeley, 1989; Metsala & Walley, 1998; Roberts, 2005; Thomas & Sénéchal, 2004). El desempeño bajo de los niños no nativos de jardín respecto de los nativos en tareas de procesamiento fonológico (por ej. nombrar objetos) que se registra en algunos de los estudios presentados (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002) podría deberse a la inestabilidad de las representaciones fonológicas de palabras como consecuencia del menor desarrollo léxico en la L2 de los niños. No obstante, estos mismos estudios dan cuenta de que las diferencias entre nativos y no nativos se superan en el transcurso del primer grado y que todos los niños finalmente leen y escriben palabras con un nivel de desempeño similar. Eventualmente, es posible pensar que, con determinado conocimiento de léxico en L2 y una intervención sistemática y explícita, el desarrollo de conciencia fonológica y el aprendizaje del principio alfabético puede tener lugar.

Sin embargo, en lo referente al desarrollo léxico en general y, en particular, a la conciencia sintáctica los estudios exhiben diferencias entre niños nativos y no nativos que no logran superarse en el transcurso de jardín y primer grado (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997). Estas diferencias permitirían pensar que la lengua materna ofrece un camino más allanado al proceso de alfabetización.

Por otra parte, atendiendo al desarrollo de conciencia sintáctica, algunos autores (Alderson, 1984) critican el planteo de la transferencia de habilidades a través de las lenguas. Dado que la conciencia sintáctica es la habilidad metalingüística que permite predecir patrones y estructuras textuales que inciden en la comprensión de un texto, las predicciones que el lector pueda hacer en L2 basadas en la gramática de la L1 podría desviarlo más que facilitarle la comprensión. En este sentido, parte del proceso de aprender a leer y escribir en L2 dependería en cierta medida de la alfabetización en la misma L2.

Resumiendo, atendiendo a los distintos estudios presentados, es posible sostener que el desarrollo de conciencia fonológica, el conocimiento de las correspondencias fonema-grafema y, consecuentemente, las habilidades de lectura y escritura de palabras tendría lugar en distintas situaciones de aprendizaje (alfabetización en L1, en L2, en L2 por transferencia de L1), siempre y cuando medie la intervención pedagógica adecuada. Como consecuencia de dicha intervención a lo largo de jardín y primer grado, niños nativos y no nativos de la lengua en la que se alfabetizan equipararían su desempeño. En lo referente al desarrollo de conciencia léxica y sintáctica, los niños nativos y no nativos se diferencian significativamente. Para el desarrollo de las últimas habilidades mencionadas, los niños no nativos requerirían de una experiencia más extensa con palabras de la L2 a través de actividades que desarrollen no sólo las habilidades de comunicación oral, sino también habilidades de escritura y lectura en L2.

Para concluir, cabe señalar dos cosas. Por un lado, los diferentes estudios presentados, como es previsible, se han realizado con distintos grupos de niños, hablantes de distintas lenguas maternas; los niños presentan distintos niveles de desempeño en su segunda lengua (inglés en todos los casos), asisten a distintas escuelas que implementan diferentes programas de educación bilingüe, cuentan con distintos años de exposición a la lengua segunda en el ámbito escolar (según asistan a jardín, primero o segundo grado), distintas edades, (niños de 4 a 6 años), etc. Esta diversidad de factores, además de otros involucrados también en el desarrollo lingüístico de los niños: entorno familiar, nivel socioeconómico,

nivel educativo de los padres, etc., así como también aspectos metodológicos de las distintas investigaciones (habilidades lingüísticas consideradas, tareas diseñadas para la evaluación de dichas habilidades, etc.) impide que los resultados sean concluyentes o, dicho de otro modo, que puedan realizarse generalizaciones respecto del proceso de alfabetización en niños bilingües. Por otro lado, en todos los estudios considerados se observa una clara diferencia entre las lenguas primeras y segundas de los niños. Ningún estudio considera el bilingüismo como lengua materna. Por todas estas razones, nuevos estudios son necesarios. En este sentido, la presente investigación pretende aportar al conocimiento del proceso de alfabetización en niños hablantes de qom y de español que pueden presentar diferentes situaciones lingüísticas: desde una clara diferencia entre L1 y L2 hasta el bilingüismo como lengua materna.

## Capítulo 3

### 3. El desempeño lingüístico-comunicativo de los niños qom en qom y en español

#### 3.1. Introducción

La investigación que dio lugar a la presente tesis focaliza en la situación lingüística de un grupo de niños qom que nacieron y viven en la localidad de Pampa del Indio, zona central de la provincia del Chaco. Si se recorre esta provincia de este a oeste, se observa que los ámbitos en los que vive la gente se van transformando, variando de urbano a semiurbano y rural. Esto implica que las actividades, las ocupaciones, los medios y las condiciones de vida de las personas que integran esas comunidades cambian, así como también el uso de las lenguas qom y español. En este sentido, es posible señalar, al menos, tres situaciones diferentes:

1- Zona sureste (a la que pertenece, por ejemplo, la localidad Resistencia): es una zona urbana, las comunidades qom tienen mucho contacto con la población no indígena. Este contacto tiene como consecuencia un marcado desplazamiento de la lengua vernácula por el español, así como también la hibridación de los sistemas culturales de actividad. Muchos de los niños qom de esta zona son monolingües hablantes de español.

2- Zona centro norte (a la que pertenece, entre otras, la localidad de Pampa del Indio): Es una zona rural con algunos centros urbanizados. La mayor parte de la población qom vive en el campo. En esta zona, el qom es la primera lengua y goza de vitalidad. La lengua es usada en todos los ámbitos de la vida familiar y comunitaria. El español se usa para comunicarse con las personas no indígenas en situaciones de trabajo, transacciones comerciales y distintas actividades que tienen lugar en los pueblos (en hospitales, bancos, correos, etc.). La mayoría de los niños de esta zona aprenden qom como lengua materna. No obstante, muchos de los niños qom de estas áreas están expuestos tempranamente al qom y al español.

3- Zona noroeste (a la que pertenece, por ejemplo, la localidad de Villa Río Bermejito): es una zona básicamente rural con algunos pequeños centros

urbanizados. La mayoría de la población indígena vive en el monte con muy escasos recursos para la subsistencia (falta de agua y alimentos). Es una zona de difícil acceso y comunicación con otros sectores de la provincia. La lengua qom goza de mayor vitalidad. El español se usa para comunicarse con las personas no indígenas, fundamentalmente, en situaciones de trabajo.

Desde ya, las situaciones mencionadas no implican divisiones geográficas tajantes, por el contrario, se despliegan a lo largo de la provincia como un continuum en el que determinados aspectos se presentan en mayor medida que otros. Asimismo, la situación sociolingüística y sociocultural de los niños de estas distintas zonas tampoco es uniforme. Los conocimientos que estos niños tienen de cada una de las lenguas (qom y español) y los saberes, costumbres, creencias, etc. que aprenden y desarrollan en el entorno en el que crecen varían.

En la localidad de Pampa del Indio a la que, como mencionamos, pertenecen los niños que forman parte de esta investigación, las lenguas qom y español conviven desde hace mucho tiempo en situación diglósica. El español es la lengua mayoritaria y dominante, presente en los espacios públicos: comercios, hospital, medios de comunicación (televisión, radio, internet), escuelas, oficinas públicas, etc. El qom, la lengua minoritaria, se habla fundamentalmente, en espacios privados: en el contexto familiar y en el marco de distintas actividades socioculturales en el ámbito comunitario. Con excepción de las personas más ancianas que viven en el medio rural, alejadas del pueblo, los qom son bilingües y el uso que cada hablante hace de sus lenguas se enmarca en contextos situacionales específicos relacionados con la división de funciones sociolingüísticas señalada anteriormente. El bilingüismo qom / español es excepcional en criollos de la zona y en general. Por otra parte, el español está asociado al poder económico, político y social. De alguna manera, el bilingüismo de los qom responde a esta situación: para participar en la vida social en general y en espacios de poder en particular (por ejemplo, aquellos en los que se deciden políticas educativas que afectarán directamente a sus hijos) es necesario hablar español.

De este modo, tanto el qom como el español están presentes, de alguna manera, en la vida cotidiana de las familias qom que viven en Pampa del Indio. En este contexto, los niños qom de la zona adquieren y desarrollan su/s lengua/s.

Sin embargo, nacer y crecer en una situación de contacto de lenguas, por diferentes razones (por ejemplo, el “mayor” prestigio social de una lengua que lleva a que se focalice en particular su desarrollo en detrimento de la lengua de “menor” prestigio social, etc.), no es condición suficiente para ser bilingües. En virtud de esto, cabe preguntarse si los niños qom considerados en esta investigación son bilingües o no y, de serlo, qué características tiene su bilingüismo. Las respuestas a estas preguntas conforman el objetivo de este primer estudio.

### **3.2. Encuadre metodológico**

En la presente investigación se adopta una concepción de metodología que asume la interrelación entre teoría, método y técnica (Besse, 2012; Escolar, 2000; Escolar y Besse, 2012; Sirvent 2004). La descripción de los componentes de la dimensión teórica ha sido referida en los Encuadres Teórico y Empírico de la presente tesis. El método en tanto estrategia general, se detalla a continuación y alcanza tanto al estudio que se presenta en este capítulo como a los estudios que se desarrollarán en los capítulos 4 y 5. Las técnicas de obtención y análisis de la información empírica correspondientes al estudio que se expone en este capítulo se especifican a continuación de la estrategia general, mientras que las relativas a los estudios incluidos en los capítulos 4 y 5 se detallarán oportunamente en dichos capítulos.

#### **3.2.1. Estrategia General**

##### **- Sujetos**

Participaron de este estudio 18 niños en total, 16 niños qom (7 niños y 9 niñas) y 2 niñas mestizas (qom / criollo) según información suministrada por la maestra qom del jardín de la escuela a la que asisten los niños. Una de las niñas mestizas tiene ambos padres mestizos y hablantes de qom y español; la otra niña es hija de una mamá qom y de un papá criollo. Los 18 niños tenían entre

6.1 y 7.1 años (promedio 6.6) en el momento del inicio del trabajo de campo para la toma de datos. Todos ellos habían nacido en la localidad chaqueña de Pampa del Indio y vivían en diferentes comunidades qom asentadas en las cercanías del pueblo. Los adultos qom miembros de estas comunidades hablan qom y español por lo que es posible suponer que los niños han estado expuestos tempranamente a ambas lenguas. En lo que respecta específicamente a los hogares a los que pertenecen los niños, según la maestra de jardín, en todos los casos, en mayor o menor medida estaban presentes ambas lenguas.

Además, los niños asistían al primer grado de una escuela Intercultural Bilingüe que se encuentra en el campo, muy cerca de la entrada al pueblo. La escuela es de jornada completa. Los niños concurren a ella de 8hs a 16hs de lunes a viernes. Durante la mañana, de 8hs a 12hs, la jornada escolar se comparte entre la maestra criolla de español y la maestra indígena de qom. Durante la tarde, de 12hs a 16hs, los niños tienen clase sólo con maestros criollos y en español. Todos los niños habían cursado jardín el año anterior en la misma escuela. Cabe señalar que tanto los maestros de jardín como los de primer ciclo habían formado parte de distintas jornadas de capacitación sobre alfabetización en lengua materna y enseñanza de segundas lenguas realizadas en la escuela, así como también de una serie de actividades que tenían como objetivo la elaboración conjunta de materiales didácticos. Retomaremos este tema en el Capítulo 5.

Los familiares de los niños son personas con trabajos informales y temporarios. Los niños colaboran con distintas tareas en la casa (cuidar hermanos, alimentar animales, buscar agua, etc.) y ayudan a sus familiares en distintos trabajos (sembrar, vender, etc.).

#### - Características del diseño de la investigación

Se evaluó el desempeño lingüístico de los niños en qom y en español mediante la realización de entrevistas (Capítulo 3) y la aplicación de pruebas (Capítulos 4 y 5) en cada una de las lenguas. Tanto las entrevistas como las pruebas tuvieron lugar cerca del inicio del año lectivo, en mayo, y se repitieron al final, en noviembre. Durante el transcurso del año, las maestras de español y de

qom utilizaron libros de lectura etnográficos elaborados para cada una de las lenguas –*Las aventuras de Huaqajñe* (Codutti et al., 2010) y *Aso nogotole le'enaxat Cintia* (García et al., 2013)<sup>7</sup>– e implementaron una propuesta de intervención que combina aspectos socioculturales y psicolingüísticos (Borzone de Manrique, 1997) con el objeto de posibilitar el proceso de alfabetización de los niños en qom y en español.

Para la toma de los datos no sólo se consideró las dos lenguas de los niños, sino también los distintos modos posibles del lenguaje: monolingüe y bilingüe, dado que cada uno de estos modos implica un tipo de procesamiento lingüístico diferente (Grosjean, 1992 y otros posteriores). Así, en el caso del español, las distintas actividades fueron presentadas a los niños por la autora de esta tesis, persona no indígena hablante monolingüe de español; en el caso del qom, por la maestra de jardín de la escuela, persona indígena bilingüe qom / español. Esta maestra interactuaba habitualmente con los niños de la escuela en ambas lenguas. En el marco de las entrevistas y las pruebas en qom, usó deliberadamente el qom como única lengua para hablar con los niños. Si bien los niños, de ser bilingües como la maestra, podían hacer uso de sus dos lenguas (usar una, la otra o ambas), se consideró que la elección del qom por parte de la maestra podría generar el espacio para que los niños hicieran uso de esa misma lengua. Esto posibilitaría la evaluación del desempeño en qom de los niños tanto en comprensión (la maestra sólo utilizaría esa lengua en las preguntas y consignas) como en la producción (si los niños, efectivamente, optaban por el uso de esa lengua en la expresión). El monolingüismo de una de las entrevistadoras y el bilingüismo de la otra eran conocidos por los niños.

Las entrevistas y las pruebas se realizaron en forma individual con cada uno de los niños. Obviamente, los niños estaban mucho más familiarizados con la maestra de jardín que con la autora de esta tesis. En este sentido y a los efectos de generar la mayor confianza posible en los niños, durante las semanas en las que se llevaron a cabo las distintas tareas con los niños (2 semanas en mayo y otras 2 en noviembre), participé de clases, juegos en recreos,

---

<sup>7</sup> Varios maestros de la escuela y familiares de los niños que asisten a ella participaron de la elaboración de los libros mencionados como parte de la colaboración que venían prestando desde los primeros años de esta investigación (como se refirió en la Presentación General de esta tesis). La elaboración de estos libros se retomará más específicamente en el Capítulo 5 dedicado a la alfabetización de los niños.

preparación de actos escolares, comidas (desayuno y almuerzo), etc. En el marco de esta participación conjunta en actividades grupales habituales, se les proponía a los niños las “actividades individuales”: entrevistas y pruebas. En el caso de las pruebas, se les presentaba a los niños en forma de juegos con títeres y, en todos los casos, se les preguntaba si querían “jugar”. Todos quisieron participar de las distintas tareas.

Finalmente, las entrevistas y las pruebas (5 en total entre los estudios incluidos en los capítulos 4 y 5) conformaban las 6 actividades que los niños debían realizar. Para esto, se los convocaba en 3 oportunidades y se les presentaba en cada caso 2 tareas.

### **3.2.2. Técnicas de obtención y análisis de la información empírica**

#### *- La obtención de la información empírica*

**Entrevistas en qom y en español:** Esta actividad tiene un doble objetivo: 1) explorar si los niños son bilingües o no y 2) de ser bilingües, cuál es su desempeño en ambas lenguas. En este sentido, la entrevista es un modo de interacción que permite evaluar el desempeño lingüístico y comunicativo de una persona bilingüe en sus distintas lenguas (Alderson et al., 1995; Bordón, 2006; Prati, 2007). Las entrevistas que se realizaron con los niños estaban semiestructuradas en torno a una serie de temas sobre los que se proponía conversar: familia, animales, juegos, actividades cotidianas. De acuerdo al desempeño lingüístico del niño durante la entrevista y, en la medida de lo posible, se intentaba avanzar hacia la producción de relatos en pasado (por ej. “ayer, fue domingo, no viniste a la escuela, ¿qué hiciste?”) y en futuro (por ej. “hoy, después de la clase, ¿qué vas a hacer?”). Teniendo en cuenta que los niños podían ser monolingües, la secuencia seguida responde a criterios básicos empleados para evaluar el nivel de desempeño que una persona pueda tener en una segunda lengua. Como cierre de las entrevistas, se les mostraba a los niños una historia en imágenes correspondiente a uno de los libros de lectura usado por ellos durante el año escolar, “Las aventuras de Huaqajñe”, y se los invitaba a contar la historia que las imágenes mostraban. En dicha historia se ve a Huaqajñe acariciando un pollito, hecho que provoca el enojo de la

gallina. La gallina se acerca para proteger a su cría y logra espantar a la niña que se va corriendo (Anexo, punto 1). La selección de esta secuencia de imágenes responde a que la historia que relatan está muy ligada a la experiencia cotidiana de los niños. El conocimiento por parte de los niños de la experiencia a relatar facilita su desempeño en la realización de la tarea (Plana, 2010)

- *Análisis de la información empírica*

Se analizaron cuantitativa y cualitativamente 72 entrevistas en total: 4 entrevistas a cada uno de los 18 niños. Dos entrevistas fueron realizadas en mayo: una en español y una en qom; y dos en noviembre, nuevamente, una en cada lengua. Con respecto al primer tipo de análisis mencionado, se cuantificaron los turnos de habla de la entrevistadora (preguntas) y del niño (respuestas) en función de la lengua utilizada en cada uno de ellos. En el caso de las entrevistas en español, se consideró que la entrevistadora, monolingüe español, siempre preguntaría en esa lengua, pero los niños podrían responder: en español, en qom, usando ambas lenguas o no responder. En el caso de las entrevistas en qom, si bien era el qom la “lengua de base”, dado que la entrevistadora era bilingüe, eventualmente, podía formular preguntas en qom, en español o usando ambas lenguas si la situación así lo requería. Los niños, al igual que en el caso anterior, podían no responder o hacerlo usando una lengua, la otra o ambas.

Por otra parte, dado que un turno puede estar conformado por una o por muchas palabras, se cuantificó también la cantidad de palabras utilizadas por los niños en cada una de las lenguas, a los efectos de obtener una descripción más detallada de la proporción del uso de las distintas lenguas en sus respuestas. Las palabras consideradas fueron: verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios y conectores. Se focalizó en las palabras, además, por ser el tipo de “cambio de código” más habitual en los niños (Comeau et al., 2003; Comeau et al., 2007; Genesee, 2008; Genesee et al., 1995; Genesee & Nicoladis, 2006; Grosjean, 1982, 2008). Este hecho coincide con que las palabras también son el tipo de “préstamos” más habitual entre lenguas (Myers-Scotton, 2006; Thomason y Kaufman, 1988). Cabe señalar que la determinación de “préstamos léxicos” como fenómeno sociolingüístico, es decir, qué palabras no originales de una

lengua pueden ser consideradas de todas formas parte de esa lengua amerita un estudio en sí mismo y excede el objetivo de la investigación que se presenta. Sin embargo, dado que el uso de “préstamos léxicos”, en los términos en los que se los considera en esta tesis, no son entendidos como “cambios de código”, encontramos importante establecer criterios que permitieran tomar algunas decisiones al respecto. Para determinar qué palabras podrían ser consideradas préstamos y cuáles no, se optó por la articulación de dos criterios: uno cualitativo y otro cuantitativo. El criterio cualitativo se ajusta a la clasificación realizada por Myers-Scotton (2006) en "préstamos culturales" (palabras que se suman al repertorio léxico de la lengua receptora y refieren a nuevos objetos de la nueva cultura) y "préstamos básicos" (palabras que duplican elementos que la lengua receptora ya tiene en su haber). El criterio cuantitativo considera la cantidad de niños del grupo estudiado que utiliza una misma expresión en las entrevistas realizadas tanto en mayo como en noviembre. Este último criterio es particularmente importante, en especial, en el caso de los “préstamos básicos”.

Para el análisis del vocabulario en las entrevistas, cantidad por lengua y cambios de código, se consideró entonces la posibilidad de 3 grupos de palabras:

1. Palabras en qom: palabras originales de esa lengua
2. Palabras en español: palabras originales de esa lengua
3. Palabras prestadas: palabras eventualmente establecidas en una lengua como préstamos culturales o básicos provenientes de la otra lengua. Este grupo de palabras se consideran del qom o del español según corresponda, aunque no sean palabras originales de esas lenguas.

Por su parte, los “cambios de código” (el uso de palabras pertenecientes a la lengua no utilizada como “lengua de base” en el intercambio, sin que su uso se explique por “préstamo léxico”) se analizaron en virtud del modo del lenguaje: monolingüe o bilingüe.

- 1) En un modo monolingüe, se consideró que el cambio de código puede tener lugar para cubrir un "blanco lingüístico", en cuyo caso, responde a una intención comunicativa del hablante (Genesee, 2006, 2010; Genesee & Nicoladis, 2006); o bien, ser una interferencia debido a la imposible desactivación completa de la lengua no utilizada en la interacción (Grosjean, 1992 y posteriores).

2) En un modo bilingüe: se consideró que el cambio de código es el modo de interacción habitual entre bilingües. La selección de una lengua de base en la entrevista por parte de la entrevistadora no obliga al niño a mantener esa lengua durante toda la conversación.

Las cantidades de turnos de habla y de palabras por lengua se procesaron estadísticamente. Para esto se realizó un análisis de diferencias de los porcentajes utilizando el estadístico Z de comparación de proporciones.

Para el análisis cualitativo del desempeño lingüístico y comunicativo de los niños se fijaron criterios para analizar las entrevistas en términos de "niveles de desempeño". Tales criterios, por un lado, surgen del análisis comparado del desempeño de los niños entre sí y del desempeño del mismo niño en cada una de sus lenguas; por el otro, toman como referencia los descriptores para el análisis de la interacción oral detallados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). En virtud de esto y atendiendo tanto al modo del lenguaje como a la lengua de base de la entrevista, se describieron dos escalas con tres niveles de desempeño cada una:

Escala 1: Modo monolingüe:

El niño:

1) comprende algunas de las preguntas que la entrevistadora realiza en español y responde adecuadamente, pero cambiando a la lengua no compartida con la interlocutora, el qom; o bien, contesta en español utilizando solamente una palabra de contenido (sustantivos y verbos). Puede producir errores semánticos y gramaticales;

2) comprende todas o la mayoría de las preguntas que la entrevistadora realiza en español y contesta adecuadamente en esa misma lengua, pero sus respuestas se reducen a una sola palabra, palabras de contenido (sustantivos y verbos). Puede producir algunos errores semánticos y gramaticales.

3) comprende todas o la mayoría de las preguntas que la entrevistadora realiza en español y responde adecuadamente en esa misma lengua utilizando

expresiones de más de una palabra construidas de modo gramaticalmente adecuado. Eventualmente puede producir un relato breve en español.

Escala 2: Modo bilingüe:

El niño:

1) comprende la mayoría de las preguntas que la entrevistadora realiza en qom y contesta adecuadamente mediante el uso de la otra lengua compartida con la interlocutora, el español; puede necesitar confirmar la comprensión de algunas preguntas y, eventualmente, algunas respuestas pueden no ser adecuadas.

2) comprende todas o la mayoría de las preguntas que la entrevistadora realiza en qom y contesta adecuadamente en esa misma lengua cambiando sólo eventualmente a la otra lengua compartida, el español. Sus respuestas se reducen a una sola palabra, palabras de contenido (sustantivos y verbos). Puede producir algunos errores semánticos y gramaticales.

3) comprende todas o la mayoría de las preguntas que la entrevistadora realiza en qom y contesta adecuadamente en esa misma lengua cambiando sólo eventualmente a la otra lengua compartida, el español. En sus respuestas utiliza expresiones de más de una palabra construidas de modo gramaticalmente adecuado. Eventualmente, puede producir un relato breve en qom.

Cabe aclarar que para distinguir entre respuestas de “una palabra” de contenido o de “más de una palabra” se consideraron sólo las respuestas dadas a preguntas abiertas, es decir, preguntas que permiten ser contestadas de distintas maneras (Por ej.: Cuando no estás en la escuela, ¿qué hacés?) y no preguntas cerradas con una única posibilidad de respuesta (Por ej.: ¿Cómo se llama tu perro?).

Las entrevistas se grabaron y fueron transcritas y, en el caso de las entrevistas en qom, traducidas por la autora de esta tesis y una persona indígena hablante de qom conjuntamente.

### 3.3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de las entrevistas realizadas a los niños. En primer lugar, se consideran aspectos relacionados con el grupo en su conjunto; luego, se presenta un análisis detallado de las entrevistas por niño.

#### 3.3.1. Análisis general de las entrevistas

En primer lugar, cabe señalar que, más allá de la/s lengua/s utilizada/s en las entrevistas y de los distintos modos del lenguaje en que tuvieron lugar, el porcentaje de respuesta de los niños fue alto en todos los casos. En el caso de las entrevistas en español, los niños respondieron al 91.08% de las preguntas en mayo y al 88.29% en noviembre; en las entrevistas en qom, los porcentajes fueron 89.14% y 85.81% respectivamente.

##### 3.3.1.1. Entrevistas en español, “modo monolingüe”

Los resultados del desempeño del grupo en las entrevistas en español en lo que respecta a “lengua utilizada por turno” mostró que el 100% de los turnos de la entrevistadora fueron en esa lengua tanto en mayo como en noviembre. El 91.08% de las respuestas que dieron los niños en mayo se dividen en un 89,57% de turnos en español; 1.13% en qom y 0,38% utilizando ambas lenguas; el 88.29% de respuestas de noviembre en: 87,64% de turnos en español; 0.41% en qom y 0,24% utilizando ambas lenguas como se muestra en las tablas 3.1 a 3.4:

**Tablas 3.1: Lenguas empleadas en los turnos de las entrevistas en español de mayo. Valores expresados en unidades.**

Entrevistas de mayo					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas	No contesta	TOTAL
Español	12	953	4	95	1064

**Tablas 3.2: Lenguas empleadas en los turnos de las entrevistas en español de mayo. Valores expresados en porcentajes.**

<b>Entrevistas de mayo</b>					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas	No contesta	TOTAL
Español	1,13%	89,57%	0,38%	8,93%	100%

**Tabla 3.3: Lenguas empleadas en los turnos de las entrevistas en español de noviembre. Valores expresados en unidades.**

<b>Entrevistas de noviembre</b>					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas	No contesta	TOTAL
Español	5	1078	3	144	1230

**Tabla 3.4: Lenguas empleadas en los turnos de las entrevistas en español de noviembre. Valores expresados en porcentajes.**

<b>Entrevistas de noviembre</b>					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas	No contesta	TOTAL
Español	0,41%	87,64%	0,24%	11,71%	100%

De estos datos se desprende que prácticamente no hubo cambios de código en las respuestas de los niños en las entrevistas en español y que se realizaron casi completamente en esa lengua.

Cabe señalar que se reconocieron en las producciones de los niños características mencionadas por Avellana (2012) como propias del “español de contacto”, tanto en lo que se refiere al uso extendido de las formas de gerundio como al uso del presente con valor de pasado una vez que el marco temporal “pasado” queda establecido por la presencia de adverbios temporales como, por ejemplo, “ayer”.

Ejemplos:

Entrevistadora: **Y, mi amor, ¿qué hacés en tu casa?**

Niño: **Estoy lavando la ropa, mis zapatillas. Estoy lavando siempre mi cabello.**

...

Entrevistadora: **¿Y qué más hacés en tu casa aparte de lavar la ropa y lavarte el cabello y jugar? ¿Qué hacés? ¿Algo más?**

Niño: **Me estoy lavando mi casa, estoy lavando mi ropa, estoy lavando mi ropero.**

...

Entrevistadora: ... **muy bien. Y, ¿ayer qué hiciste?**

Niño: **Estoy trabajando.**

Entrevistadora: **Ajá, ¿con qué trabajaste?**

Niño: **El número.**

Entrevistadora: **Ah, acá, en la escuela. ¿Y en casa?, ¿qué hiciste ayer en casa?**

Niño: **Estoy trabajando en mi cuaderno, estoy haciendo mi...estoy haciendo mis animales en mi cuaderno... (se refiere a hacer dibujos de animales).**

En los casos en los que este tipo de respuestas tuvieron lugar se consideraron adecuadas tanto semántica como gramaticalmente dado que responden a las características de la variedad “de contacto” de la zona en la que los niños aprenden y desarrollan su español. Cabe destacar que, si bien el trabajo de Avellana focaliza en hablantes qom adultos que viven en una zona más al oeste de la provincia del Chaco, la región de El Espinillo, y no tan central como aquella en la que se encuentra Pampa del Indio, la aparición de fenómenos similares en los niños de Pampa daría cuenta de que las características del “español de contacto” observadas por Avellana están más expandidas en la provincia.

### 3.3.1.2. Entrevistas en qom “modo bilingüe”

Con respecto a las entrevistas en qom, se observa que, a diferencia de las entrevistas en español, la entrevistadora no utilizó el qom en el 100% de las preguntas, aunque sí lo hizo en la mayoría de los casos como se desprende de las tablas 3.5 y 3.6:

**Tabla 3.5: Lenguas empleadas en los turnos de la entrevistadora en las entrevistas en qom de mayo. Valores expresados en unidades y porcentajes.**

	Entrevistas realizadas en mayo			
	preguntas en qom	preguntas en ambas lenguas	preguntas en español	total de preguntas
Unidades	1093	351	11	1455
Porcentajes	75.12%	24.12%	0.76%	100%

**Tabla 3.6: Lenguas empleadas en los turnos de la entrevistadora en las entrevistas en qom de noviembre. Valores expresados en unidades y porcentajes.**

	<b>Entrevistas realizadas en noviembre</b>			
	preguntas en qom	preguntas en ambas lenguas	preguntas en español	total de preguntas
Unidades	1216	401	10	1627
Porcentajes	74.74%	24.65%	0.61%	100%

Como muestran las tablas, las preguntas de las entrevistas en mayo se realizaron en qom en el 75,12% de los casos; en el 24,12% se utilizó ambas lenguas y sólo en el 0,76% de los turnos se habló exclusivamente en español. Los porcentajes son muy similares en noviembre: 74.74%, 24.65 % y 0.61% respectivamente.

En estas entrevistas, la lengua de respuesta del niño se analizó en virtud de la lengua utilizada por la entrevistadora dado que se consideró que el uso de determinada/s lengua/s en la pregunta podría, eventualmente, incidir en la elección de la/s misma/s lengua/s en la respuesta. Los resultados muestran que el comportamiento lingüístico de los niños no sólo fue muy similar en los distintos momentos del año (mayo y noviembre), sino también ante preguntas formuladas sólo en qom o a través del uso de ambas lenguas como se observa en las tablas 3.7 a 3.10. Cabe señalar que no se observó ningún patrón en particular respecto de la/s lengua/s de la respuesta en virtud de la/s lengua/s de la pregunta.

**Tablas 3.7: Lenguas empleadas en los turnos de los niños en las entrevistas en qom de mayo. Valores expresados en unidades.**

<b>Entrevistas de mayo</b>					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas	No contesta	TOTAL
Qom	507	298	170	118	1093
Español	1	10	0	0	11
Ambas	167	95	49	40	351
TOTAL	675	403	219	158	1455

**Tablas 3.8: Lenguas empleadas en los turnos de los niños en las entrevistas en qom de mayo. Valores expresados en porcentajes.**

<b>Entrevistas de mayo</b>					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas	No contesta	TOTAL
Qom	46,39%	27,26%	15,55%	10,80%	100%
Español	9,09%	90,91%	0,00%	0%	100%
Ambas	47,58%	27,07%	13,96%	11,40%	100%
TOTAL	46,39%	27,70%	15,05%	10,86%	100%

**Tablas 3.9: Lenguas empleadas en los turnos de los niños en las entrevistas en qom en noviembre. Valores expresados en unidades.**

<b>Entrevistas de noviembre</b>					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas	No contesta	TOTAL
Qom	536	327	175	178	1216
Español	0	10	0	0	10
Ambas	186	94	68	53	401
TOTAL	722	431	243	231	1627

**Tablas 3.10: Lenguas empleadas en los turnos de los niños en las entrevistas en qom en noviembre. Valores expresados en porcentajes.**

<b>Entrevistas de noviembre</b>					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas	No contesta	TOTAL
Qom	44,08%	26,89%	14,39%	14,64%	100%
Español	0%	100,00%	0,00%	0%	100%
Ambas	46,38%	23,44%	16,96%	13,22%	100%
TOTAL	44,38%	26,49%	14,94%	14,20%	100%

Como puede observarse en las tablas 3.8 y 3.10, si se considera el 100% de los turnos en qom de la entrevistadora, las respuestas de los niños se dividen en: 46.39% qom, 27.26 % español y 15.55% empleando ambas lenguas en mayo y 44.08% qom, 26.89% español, y 14.39% en ambas lenguas respectivamente en noviembre. Si consideramos el 100% de los turnos en los que la entrevistadora usa ambas lenguas, las respuestas de los niños se dividen en: 47.58% qom, 27.07% español y 13.96% empleando ambas lenguas en mayo

y 46.38%, 23.44 %, y 16.96 % respectivamente en noviembre. Las preguntas en español se responden casi exclusivamente en español, pero no resulta significativo dado que las preguntas realizadas en esa lengua conforman menos del 1% tanto en la entrevista de mayo como la de noviembre (tablas 3.5 y 3.6).

Estos resultados evidencian que: 1) los niños hacen mucho más uso de sus dos lenguas cuando se encuentran en un modo del lenguaje bilingüe que monolingüe, 2) el qom es la lengua más utilizada por los niños en las entrevistas en qom, y 3) es alto el porcentaje de turnos en los que los niños recurren al español en sus respuestas. Con respecto a este último punto, si se focaliza en las respuestas de los niños a las preguntas en qom, la cantidad de turnos en “español” y “ambas lenguas” juntos es casi equivalente a la cantidad de turnos en qom, a saber: 46.39% de turnos en qom y 42,81% de turnos en los que se emplea el español en mayo; y 44.08% y 41.28% respectivamente en noviembre como se observa en las tablas 3.11 y 3.12.

**Tabla 3.11:**

<b>Entrevistas de mayo</b>					
Lengua del entrevistador	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas lenguas	No contesta	TOTAL
Qom	46,39%	27,26%	15,55%	10,80%	100%
		<b>42,81%</b>			

**Tabla 3.12:**

<b>Entrevistas de Noviembre</b>					
Lengua del entrevistador	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas lenguas	No contesta	TOTAL
Qom	44,08%	26,89%	14,39%	14,64%	100%
		<b>41.28%</b>			

Algo muy similar sucede en los casos en los que las preguntas de la entrevistadora fueron realizadas utilizando ambas lenguas. Ante el total de preguntas formuladas utilizando “ambas lenguas”, los niños responden un 47.58% de las veces en qom y 41.03% usando ambas lenguas en mayo; y 46.38% y 40.4% respectivamente, en noviembre. Los resultados se muestran en las tablas 3.13 y 3.14:

**Tabla 3.13:**

<b>Entrevistas de mayo</b>					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas lenguas	No contesta	TOTAL
Ambas	47,58%	27,07%	13,96%	11,40%	100,00%
		<b>41,03%</b>			

**Tabla 3.14:**

<b>Entrevistas de noviembre</b>					
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños				
	Qom	Español	Ambas lenguas	No contesta	TOTAL
Ambas	46,38%	23,44%	16,96%	13,22%	100,00%
		<b>40.4%</b>			

En virtud de este alto porcentaje de turnos en los que los niños recurren al español en sus respuestas, se decidió analizar las palabras en español utilizadas teniendo en cuenta la distinción entre “préstamos léxicos” y “cambios de códigos”. Como se mencionó en la metodología, para el análisis de este fenómeno se consideraron dos criterios, uno cualitativo y otro cuantitativo. Con respecto al primero, se tuvo en cuenta la clasificación de Myers-Scotton (2006) de “préstamos culturales” (la palabra no existe en una lengua y entonces la toma de otra) y “préstamos básicos” (se toma de otra lengua palabras que duplican las que ya existen en una lengua determinada) y se articuló este criterio con un criterio cuantitativo. Se consideró la cantidad de niños que utilizó esos eventuales “préstamos” en las entrevistas realizadas tanto en mayo como en noviembre.

Del análisis de las entrevistas, surgen como eventuales “préstamos culturales” del español al qom los nombres de:

1. espacios: hospital, kiosco, mercado, escuela, etc.
2. comidas: polenta, fideos, arroz, yogur, etc.
3. medios de transporte: camión, micro, colectivo, moto, etc.
4. juegos: las escondidas, la mancha, el huevo podrido, etc.
5. lo relacionado con el ámbito escolar: matemática, libro, número, guardapolvo, directora, señorita, etc.
6. objetos tecnológicos: celular, televisión, DVD, computadora, etc.
7. expresiones de tiempo: fin de semana, cumpleaños, lunes, martes, etc.

Las palabras pertenecientes a los cinco primeros grupos fueron utilizadas por el 80% de los niños y las del grupo 6, por el 70%. Estos porcentajes son valores promedio surgidos de las entrevistas realizadas tanto en mayo como en noviembre. El último grupo de palabras fue utilizado por una cantidad de niños menor, sólo el 22%, sin embargo, lo incluimos dentro de los préstamos culturales porque el modo de medir el tiempo en días, semanas, etc. es cultural y lingüísticamente propio del “español” y no tiene equivalente en qom, que lo expresa de otro modo.

Por otra parte, del análisis surgen también como posibles “préstamos básicos”, los nombres de:

8. animales
9. términos de parentesco (mamá, papá, abuela, etc.)
10. conectores (pero, y, entonces, porque, etc.)

Las palabras pertenecientes a los grupos 8 y 9 fueron utilizadas por el 100% de los niños en las distintas entrevistas en qom del año; las palabras del grupo 10, por el 70%. Este último porcentaje expresa el promedio surgido de las entrevistas realizadas tanto en mayo como en noviembre.

Por otra parte, la clasificación presentada coincide con lo sostenido por Myers-Scotton (2006) respecto de que los préstamos léxicos más frecuentes, desde un punto de vista gramatical, son sustantivos y conectores.

Dada la frecuencia de uso de las expresiones referidas, además del aspecto cultural involucrado en los primeros siete grupos, asumimos que existe la posibilidad de que dichas expresiones constituyan “préstamos léxicos” y su uso responda más a un fenómeno sociolingüístico del que los niños forman parte que a un “cambio de código” realizado por diferentes razones (conocimiento de la lengua, preferencia, tópico, función pragmática, etc.) por cada uno de ellos en particular.

En este punto, cabe hacer una aclaración. La constatación de estos “préstamos léxicos” como tales amerita, como se mencionó oportunamente, una investigación en sí misma. En lo referente a los “préstamos culturales” habría que verificar su uso por parte de hablantes monolingües de qom, ya que es esta condición la que daría cuenta de forma fehaciente del estatus “cierto” de

préstamo léxico (Grosjean, 1982). Esta verificación sería difícil de realizar en la lengua qom ya que la mayoría de los qom son bilingües. Sólo algunas personas ancianas que viven en el ámbito rural con poco o ningún contacto con criollos podrían cumplir con esta característica. Situación que, en alguna medida, se inscribe en el marco de la “presión cultural” aludida por Myers-Scotton (2006) y da cuenta del avance de la lengua hegemónica. En el caso de los “préstamos básicos”, esta autora considera que son propios de hablantes bilingües que hacen uso frecuente de sus dos lenguas, es decir, no pasarían nunca al qom hablado por monolingües, permanecerían en el qom hablado por bilingües. En este caso, igualmente, sería necesario verificar el uso de estas expresiones en el qom de un número mayor de personas bilingües qom-español. Incluso, en personas bilingües pertenecientes a distintas comunidades bilingües qom-español, a los efectos de atender a si es un fenómeno que responde a las normas sociolingüísticas de una comunidad bilingüe determinada o es más amplio. De todos modos, la frecuencia con la que aparecen los eventuales “préstamos”, presentados más arriba, en el habla de los niños nos permite pensar en un posible proceso de integración de estas expresiones del español al qom. Este proceso podría encontrarse, eventualmente, en una situación intermedia entre los extremos de ser palabras del español y ser palabras del español y del qom. Dicho de otro modo, estos posibles préstamos podrían tener, de momento, un estatus no “cierto” sino “probable”. De todas formas, y más allá de las limitaciones de esta investigación para realizar afirmaciones de carácter sociolingüístico, consideramos válido aplicar los criterios mencionados al análisis del habla de los niños que forman parte de este estudio, dado que se observa un comportamiento claramente distinto en el desempeño de los niños según las palabras del español en juego. En este sentido, los niños coinciden ampliamente en el uso de determinadas expresiones, las consideradas aquí como “préstamos” (sean efectivamente préstamos lingüísticos, sean préstamos propios de las normas sociolingüísticas que rigen sólo en una comunidad bilingüe determinada y no en otras; o, incluso, si la escuela, como comunidad bilingüe en sí misma, genera el uso de esas expresiones); a la vez que, en otras expresiones del español, cada niño se distingue completamente del otro. En este último caso, considerado en esta tesis como “cambio de código”, no caben dudas de que el uso que los niños hacen del español responde a las

necesidades, intereses, conocimientos, etc. de cada niño en particular y de las características específicas de la situación en la que se encuentra inmerso. En los otros casos, los referidos como “préstamos léxicos”, no lo podemos afirmar; podría tener que ver con el habla del niño en particular o bien con un fenómeno sociolingüístico que lo excede. Por esta razón, nos resulta más adecuado abordar el análisis del vocabulario de los niños y, en particular, del cambio de código una vez realizada la identificación de “préstamos léxicos”, más allá del carácter sólo probable de esos últimos.

Hecha esta aclaración, nos interesa señalar que las palabras del español eventualmente incorporadas al qom (animales, términos de parentesco y conectores) pueden presentarse de la misma manera que en español, o bien, involucrar diferentes tipos de modificaciones en forma sistemática: 1) el uso de uno de los morfemas del plural del qom, “pi”, en lugar del morfema “s” del español (por ej.: “pollitopi”, “chivopi”, etc.), 2) la adición de uno de los morfemas posesión del qom como prefijo a los términos de parentesco en español (por ej.: ñipapa’ -mi papá-, anmama’ -tu mamá-, ñiabuela -mi abuela-, etc.) y 3) cambios fonológico-fonéticos: incorporan un golpe glótico al final de ciertas palabras (por ej.: ñipapa’, anmama’), producen alargamiento vocálico en algunas expresiones (por ej.: “paapá”, etc.).

Por último, los “préstamos básicos”, a diferencia de los “préstamos culturales”, conviven en las entrevistas de los niños con las palabras del qom que expresan los mismos conceptos: “entonces / nache”, “taq / y”, “qalaxaye / pero”, “caaño / caballo”, “olgaxa / gallina”, “pioq / perro”, “ỹaqaỹa / mi hermano”, etc.

En virtud de lo expuesto, entonces, y a modo de ejemplo, se asume que la siguiente interacción tiene lugar en qom, o, expandiendo el término utilizado por Avellana (2012) para el español, en qom “de contacto”, variedad hablada por los niños de Pampa:

Entrevistadora: **Qaq ¿negue’t ca qauo’ocheetac naxa ye ana’abuela lma’ ra pe?**

*Y ¿qué hacen siempre en la casa de tu abuela a la noche?*

Niño: **Semetenactac tele, aña ñiabuela mashe huó’o ñe ndirect tv.**

*Miramos tele, mi abuela ya tiene direct tv.*

Una vez establecidos, entonces, los criterios que permitieron distinguir “préstamos léxicos” de “cambios de código”, se cuantificaron las palabras utilizadas por los niños en sus respuestas distinguiendo: 1) “palabras en qom”, originales de esa lengua, 2) “palabras prestadas del español”, consideradas parte del qom “de contacto”, y 3) “palabras en español”, palabras que constituyen los “cambios de código”.

Cabe aclarar que las respuestas consideradas para este análisis fueron las que tienen lugar ante preguntas formuladas en “qom” y no en “ambas lenguas”. Si bien, como se observó oportunamente, no se encontró un patrón que evidenciara que el uso de la/s lengua/s de la entrevistadora influyera en el uso que los niños hacían de su competencia lingüística, consideramos que tampoco es posible descartar por completo una eventual incidencia en algunos niños o, más específicamente, en algunas respuestas, más allá de que dicha incidencia no se hubiera presentado con una sistematicidad suficiente como para generar un patrón. Por esta razón, en todos los casos, el análisis del uso del español en el habla de los niños focalizará en las respuestas que los niños dieron a las preguntas realizadas por la entrevistadora en qom, lo que, además, constituye el 75% promedio de las entrevistas de mayo y noviembre.

Los resultados del análisis de las palabras utilizadas por los niños se presentan en las siguientes tablas:

**Tabla 3.15: Discriminación de palabras por lengua en las respuestas de los niños a preguntas formuladas en qom en las entrevistas de mayo.**

<b>Entrevistas de mayo</b>				
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños			
	Palabras en qom	Palabras prestadas del español	Palabras en español	TOTAL
Qom	56.46%	23.02%	20.52%	100%
	<b>79.48% qom</b>			

**Tabla 3.16: Discriminación de palabras por lengua en las respuestas de los niños a preguntas formuladas en qom en las entrevistas de noviembre.**

<b>Entrevistas de noviembre</b>				
Lengua de la entrevistadora	Lengua de las respuestas de los niños			
	Palabras en qom	Palabras prestadas del español	Palabras en español	TOTAL
Qom	59.16%	22.48%	18.36%	100%
	<b>81.64% qom</b>			

Estos resultados evidencian que la mayor cantidad de palabras utilizadas por los niños corresponden al qom (57.81% promedio de ambas entrevistas). Además, del total de palabras en español empleadas por los niños en el 42.81% de respuestas en las que acuden a esa lengua en mayo (ver tabla 3.11), sólo el 20.52% implica un cambio de código; y del 41.28% de las respuestas en las que los niños utilizan el español en noviembre (ver tabla 3.12), sólo el 18.36% de las palabras en esa lengua corresponde a cambios de código. Dicho de otro modo, aproximadamente el 80% de las palabras que los niños utilizan tanto en mayo como en noviembre para responder a las preguntas realizadas en qom por la entrevistadora corresponden al qom “de contacto” y el 20% restante, a cambios de código. De estos datos se desprende que hubo un porcentaje mínimo de cambios de código en las respuestas de los niños en las entrevistas en qom y que se realizaron mayoritariamente en esa lengua (conclusión que se sostiene aún en el caso de considerar sólo el qom “original”)

Es pertinente agregar que, en esta misma línea, se realizó un análisis similar de las palabras empleadas en las preguntas por la entrevistadora y dio como resultado que, del total de 24,88% de preguntas formuladas en mayo utilizando el español (consideramos español y ambas lenguas conjuntamente, ver tabla 3.5), el 83.53% de las palabras en esa lengua corresponden a préstamos léxicos; y del 25.26% de las preguntas realizadas en noviembre (ver tabla 3.6), el 78.12% también son préstamos. Podemos concluir entonces que las preguntas de las entrevistas en qom también presentan un porcentaje mínimo de cambios de código. Por otra parte, el hecho de que la mayor cantidad de palabras en español utilizadas por la entrevistadora, que tenía la intención de hablar exclusivamente en qom durante las entrevistas, pertenezcan a las

categorías identificadas como préstamos podría entenderse en consonancia con dicha identificación.

### 3.3.2. Análisis detallado de las entrevistas

El análisis del desempeño grupo total de niños nos muestra que las entrevistas se realizan en español o en qom según la lengua propuesta por la entrevistadora, lo que nos permitiría sostener que todos los niños tienen conocimientos y habilidades lingüísticas en ambas lenguas. A los efectos de explorar eventuales diferencias en el bilingüismo de los niños que conforman el grupo, se llevó a cabo un análisis del desempeño de cada uno de ellos en ambas lenguas. Se atendió a: 1) turnos de habla y palabras y 2) comprensión y producción. Los resultados se presentan a continuación.

#### 3.3.2.1. Turnos de habla y palabras

##### 3.3.2.1.1. Entrevistas en qom

###### a) Análisis por turnos de habla

Las entrevistas realizadas en qom como “lengua de base” en modo bilingüe cuentan con un promedio de 72 preguntas en mayo y 77 en noviembre. Se consideran, en este caso, sólo las preguntas que fueron efectivamente respondidas por los niños. Atendiendo a la lengua utilizada por la entrevistadora, los números mencionados se dividen del modo que se detalla en la tabla 3.17:

**Tabla 3.17: Promedio de preguntas según las lenguas empleadas en las entrevistas en qom de mayo y noviembre.**

	Mayo	Noviembre
Promedio total de preguntas	72.05	77.77
Promedio de preguntas en qom	54.11	57.66
Promedio de preguntas utilizando ambas lenguas	18.5	19.33
Promedio de preguntas en español	0.61	0.55

A los efectos de analizar el uso de las distintas lenguas en las respuestas dadas por los niños, se consideraron, nuevamente, sólo las preguntas realizadas en qom.

Con respecto a las respuestas de los niños se atendió a aquellas dadas completamente en qom y se las distinguió de las respuestas en las que los niños recurrieron al español ya sea utilizando sólo español o bien utilizando esa lengua junto con el qom. En la tabla 3.18 se presentan los resultados del análisis.

**Tabla 3.18: Porcentajes de respuestas formuladas en qom por cada uno de los niños a las preguntas formuladas en esa lengua en las entrevistas en qom de mayo y de noviembre.**

Niño	% de respuestas en qom en mayo	% de respuestas en qom en noviembre
1	47.83	62.03
2	63.77	67.57
3	77.45	62.79*
4	29.03	12.77*
5	11.90	37.14*
6	57.41	65.63
7	74.07	58.46
8	47.54	57.97
9	0	29.17*
10	28	65.22*
11	27.66	8.51*
12	53.75	54.39
13	82.09	75
14	67.65	71.21
15	26.32	27.78
16	66.67	59.32
17	4.17	9.09
18	57.78	46.33

\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en mayo, p-v <0.05.

El máximo porcentaje de respuestas en qom corresponde al caso 13, único que supera el 80% de las respuestas en, al menos, una de las entrevistas. Luego, los valores máximos corresponden a otros 3 niños que superan el 70 % de las respuestas en qom en por lo menos una de las dos entrevistas: casos 3, 7, 14 y, nuevamente, el 13 en su segunda entrevista. La niña 13 es la única que supera el 70% en ambas entrevistas. Otros 5 casos, los niños 1, 2, 6, 10 y 16 también presentan un porcentaje alto de respuestas en qom, arriba del 62% en, por lo menos, una de las entrevistas. Porcentaje superado también por los niños

3 y 14 en la segunda de sus entrevistas. Estos niños optaron mayoritariamente por el qom como lengua de expresión.

En el otro extremo, el menor porcentaje de respuestas en qom corresponde al caso 9, 0% en mayo, seguidos por los casos 4, 5, 11 y 17 con menos del 13% en, al menos, una de las dos entrevistas. El caso 17 es el único por debajo del 10% en ambas entrevistas.

Los casos restantes: 8, 12, 15 y 18, que no miden ni arriba del 70% ni debajo del 13% tomados como referencia, se distinguen de todas formas en una mayor producción en qom: más del 50% promedio de respuestas qom en ambas entrevistas en los casos: 8, 12 y 18; y una baja producción en qom: sólo el 27% promedio de respuestas en el caso 15.

En 12 de los 18 casos, las diferencias registradas entre mayo y noviembre no son estadísticamente significativas; en los casos 3, 4, 5, 9, 10 y 11, sí lo son. Cabe señalar, no obstante, que las diferencias no ocurren en el mismo sentido, esto es, en los casos 3, 4 y 11 la cantidad de respuestas en qom baja, mientras que en los casos 5, 9 y 10, aumenta.

Estas diferencias en la dirección de los cambios, sumado al hecho de que los otros 12 niños no modifican significativamente su desempeño, podrían explicarse más por características propias de los niños en lo que hace a elegir una u otra lengua para hablar en las distintas situaciones en las que fueron entrevistados que a la incidencia del año escolar. Por otro lado, es posible pensar que un comportamiento lingüístico similar en qom hacia fin de año en 12 niños junto al hecho de que otros 3 niños más aumentan su producción en esa lengua puede estar relacionado con la condición “bilingüe” de la escuela que ofrece el espacio para el uso y desarrollo de esa lengua junto con el español.

#### b) Análisis por palabras

Al igual que en el análisis del desempeño del grupo total, se atendió a la cantidad de palabras en qom y en español utilizadas por los niños en las respuestas dadas a las preguntas en qom y se consideró, nuevamente, lo siguiente: 1) palabras en qom (originales del qom), 2) palabras en qom prestadas del español y 3) palabras en español (no préstamos). Recordemos que es este

último caso el que consideramos “cambio de código”. En la tabla 3.19 se presentan los resultados del análisis.

**Tabla 3.19: Porcentajes de palabras de las distintas lenguas utilizadas en las respuestas formuladas por cada uno de los niños a las preguntas en qom en mayo y en noviembre:**

Niño	Entrevistas en qom en mayo				Entrevistas en qom en noviembre			
	% palabras en qom (original)	% palabras en español	% palabras prestadas	% palabras en qom + prestadas	% palabras en qom (original)	% palabras en español	% palabras prestadas	% palabras en qom + prestadas
1	73.04	1.74	25.22	98.3	84.53	2.64	12.83	97.4
2	78.16	5.1	16.67	94.9	81.40	2.79	15.81	97.3
3	87.88	1.14	10.98	98.9	77.73	3.32	18.96	96.7
4	17.62	54.40	27.98		2.79	78.05	19.16	
5	11.58	48.42	40		60.81	8.11	31.08	91.89
6	70.49	0.82	28.69	99.2	72.44	3.94	23.62	96.1
7	91.22	0.27	8.51	99.8	84.81	1.77	13.43	98.3
8	74.04	5.96	20	94.1	81.03	2.89	16.08	97.2
9	5.49	52.75	41.76		21.01	46.22	32.77	
10	53.97	11.11	34.92	88.89	63.64	0	36.36	100
11	10.67	63.33	26		6.90	62.64	30.46	
12	85.17	0.95	13.88	99.1	79.31	2.76	17.93	97.3
13	87.50	0	12.50	100	85.06	2.60	12.34	97.4
14	87.08	0.96	11.96	99.1	88.05	1.77	10.18	98.3
15	15.93	44.25	39.82		21.67	45.83	32.50	
16	77.44	7.32	15.24	92.7	75.26	2.58	22.16	97.5
17	0.73	69.34	29.93		4.30	61.29	34.41	
18	88.29	1.46	10.24	98.6	74.19	1.29	24.52	98.8

El máximo porcentaje de palabras en qom corresponde al caso 7, utiliza el 91% de palabras en qom en la entrevista de mayo junto con un muy bajo porcentaje de cambio de código: 0.27%. El porcentaje más bajo en cambio de código lo registra el caso 13, 0%, es decir, esta niña se desempeñó completamente en qom más allá de que sólo el 87.50 % de sus palabras pertenecen al qom original. Estos dos niños, al igual que en el caso de los turnos, vuelven a destacarse por tener los valores más altos en lo que se refiere a su producción en qom. De todas formas, son varios los niños que utilizan más del 80% de palabras en qom en al menos una de las dos entrevistas: 1, 2, 3, 8, 12, 14 y 18 y dos niños más arriba del 70%: 6 y 16 a la vez que todos estos casos están debajo de un 6 % en cambio de código. Es decir, estos 11 casos mencionados tienen una producción muy alta en qom. Si, además, consideramos

las “palabras prestadas del español al qom” superan el 92% de palabras en qom “de contacto” tanto en las entrevistas realizadas en mayo como en noviembre. En este último sentido, se agregan incluso dos niños más con porcentajes altos, los casos 10 y 5.

El caso 10 registra un 88.89% de palabras en qom “de contacto” en mayo y 100% en noviembre. Cabe señalar que el comportamiento de este niño, si bien no alcanza el 70% mínimo tomado como referencia más arriba para calificar la producción “muy alta” en qom, de todas formas, mide alto en los valores de uso de palabras en esa lengua: 53.97% en mayo y 63.64% en noviembre a la vez que registra valores muy bajos en el uso de “palabras en español” (cambios de código): 11.11% en mayo y 0% en noviembre. Asimismo, en lo que respecta al porcentaje de respuestas (turnos) en qom en las distintas entrevistas del año, mide bajo en mayo: 28% de respuestas en qom, pero muy alto en noviembre: 65.22% (valor cercano al 70% tomado como referencia). Es decir, este niño tiene, en general, un desempeño similar al de aquellos niños que alcanzaron los valores más altos en lengua qom.

Por su parte, el caso 5, alcanza un valor muy alto de palabras en qom, 60.81% y 91.89% en qom “de contacto” (palabras en qom + palabras prestadas) en noviembre. Sin embargo, el resto de los valores que registra son más acordes a los de los niños que optaron por expresarse mayoritariamente en español, así observamos que el porcentaje de respuestas (turnos) en qom en las entrevistas son bajos tanto en mayo como en noviembre: 11.90% y 37.14% respectivamente; así como la cantidad de palabras en qom en mayo también es bajo: 11.58% junto con un porcentaje de cambios de código (“palabras en español”) alto: 48.42%.

En el otro extremo, con menos del 12% de las palabras en qom en por lo menos una de las dos entrevistas del año, están los niños 4, 5 (presentado más arriba) y 9; y en ambas, 11 y 17. Esto coincide con los resultados obtenidos en el análisis de los turnos de habla (ver tabla 3.18), según los cuales estos mismos casos tenían los porcentajes más bajos en respuestas en lengua qom (menos del 13%) en al menos una de las entrevistas. Estos niños cuentan también con los valores más altos en cambios de código. En este sentido, al niño 4 le corresponde el mayor porcentaje de “palabras en español”: 78.05% en

noviembre, seguido de los casos 17: 69.34% en mayo y 61.29% en noviembre, y 11: 63.33% en mayo y 62.64% en noviembre. Estos últimos dos casos, 11 y 17, registran, consecuentemente, los porcentajes más bajos en palabras en qom en ambas entrevistas: el niño 11: 10.67% en mayo y 6.90% en noviembre; y el 17 presenta menos del 5% en ambas entrevistas: mayo, 0.73 % y noviembre, 4.30%.

Por último, el caso 15, si bien registra valores un poco más altos a los mencionados en el párrafo anterior en lo referente a la producción en qom, de todas formas, mide bajo en el porcentaje de respuestas en qom en ambas entrevistas (27% promedio) y en la cantidad de palabras utilizadas en esa lengua: 15.93% en mayo y 21.67% en noviembre. También cuenta con un porcentaje de cambios de código (“palabras en español”) relativamente alto: 44.25% en mayo y 45.83% en noviembre.

Finalmente, en 9 de los 18 casos, las diferencias registradas entre mayo y noviembre no son estadísticamente significativas; en los otros 9 casos, sí lo son. Dichas diferencias se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 3.20: Diferencias significativas en los porcentajes de uso de palabras en las distintas lenguas en mayo y noviembre por niño:**

Niño	Entrevista en qom / mayo			Entrevista en qom/ noviembre		
	% palabras en qom	% palabras en español	% palabras prestadas	% palabras en qom	% palabras en español	% palabras prestadas
1	73.04		25.22	84.53*		12.83*
3	87.88		10.98	77.73*		18.96*
4	17.62	54.40	27.98	2.79*	78.05*	19.16*
5	11.58	48.42		60.81*	8.11*	
7	91.22	0.27	8.51	84.81*	1.77*	13.43*
9	5.49			21.01*		
10		11.11			0*	
16		7.32			2.58*	
18	88.29		10.24	74.19*		24.52*

\* Diferencias significativas respecto de los mismos valores en mayo ( $p < 0.05$ ).

Como se observa en la tabla, las diferencias en los casos 1, 3 y 18 se registran en las palabras en qom y en las palabras prestadas, estas diferencias

no afectan al cambio de código propiamente dicho ya que ambas categorías están consideradas como parte de la misma lengua.

Hay 4 casos, 5, 9, 10 y 16, que exhiben un cambio a favor de la lengua qom, de hecho, suben los porcentajes de uso de palabras en qom (caso 9), bajan los porcentajes de palabras en español (casos 10 y 16) o ambos (caso 5). Si bien en todos los casos las diferencias son significativas, los aumentos de porcentajes más considerables son los correspondientes a los casos 9, sube del 5.49% de palabras en qom en mayo al 21.01% en noviembre y, en especial, el caso 5, que sube del 11.58% de palabras en qom en mayo al 60.81% en noviembre, a la vez que, el uso de las palabras en español desciende del 48.42% en mayo al 8.11% en noviembre. Este es el caso que registra la diferencia en el desempeño entre mayo y noviembre más marcada. Estos casos, 5 y 9, también registran un aumento significativo del qom hacia fin de año en lo que respecta al porcentaje de respuestas formuladas en esa lengua (ver tabla 3.18).

Los últimos dos casos, el 4 y el 7, registran diferencias significativas en todos los tipos de palabras coincidiendo en la disminución del uso de las palabras en qom en noviembre. Sin embargo, hay una diferencia entre ambos casos. En el caso 4 la disminución de las palabras en qom es claramente a favor del español. De hecho, las palabras en qom disminuyen del 17.62% en mayo al 2.79% en noviembre y las palabras prestadas, del 27.98% al 19.16% respectivamente, a la vez que las palabras en español aumentan del 54.40% en mayo al 78.05% en noviembre. Por el contrario, en el caso 7, la disminución de las palabras en qom, del 91.22% en mayo al 84.81% en noviembre, redonda principalmente en un aumento de palabras prestadas que suben del 8.51% en mayo al 13.43% en noviembre. Si bien hay, de todos modos, un aumento de las palabras en español del 0.27% al 1.77%, el empleo de esta lengua por parte de este niño sigue siendo mínimo. En este sentido, el caso 7 podría considerarse, al igual que los caso 1, 3 y 18 como casos de variación dentro del uso del qom, entre palabras del qom original y palabras prestadas del español. Sólo 5 casos, entonces, implican un cambio a favor de una de las lenguas hacia el final del año, 4 hacia el qom y 1 hacia el español. Nuevamente, la cantidad de casos en los que se registran diferencias significativas a lo largo del año y la diversidad en el tipo de diferencias parecerían dar cuenta más de la idiosincrasia del niño que de la incidencia del año escolar. De todas formas, como mencionamos

anteriormente, la condición de bilingüe qom/ español de la escuela podría estar incidiendo en el hecho de que el uso de ambas lenguas se sostenga similar hacia el final del año y no tenga lugar un cambio hacia un mayor uso del español que del qom.

Los datos presentados hasta acá nos permiten concluir que:

- 1- Hay constantes en el desempeño del grupo: todos los niños responden, en mayor o menor medida, en qom (excepto el caso 9 en mayo) y usan palabras en esa lengua.
- 2- No obstante estas constantes, el grupo no es homogéneo. Algunos niños (1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18) registran mayor producción en qom (aun considerando sólo el qom “original”) y otros (4, 5, 9, 11, 15 y 17), en español.
- 3- Además, el mismo niño puede variar su desempeño a lo largo del año. Los niños 3, 4, 5, 9, 10, 11 y 16 registran diferencias significativas entre mayo y noviembre ya sea en el porcentaje de respuestas formuladas en qom o en el de palabras utilizadas “en qom” o “en español” (fundamentalmente, los niños 5 y 10). Estas diferencias pueden ser a favor del qom (5, 9 y 10) o no (3, 4, 11 y 16). Las variaciones en el mismo niño, además de las encontradas entre los distintos niños, aumenta todavía más la heterogeneidad del grupo.
- 4- La incidencia del año escolar es difícil de interpretar ya que gran parte de los niños no registra ninguna diferencia hacia el final del año y los otros no coinciden en las direcciones de esas diferencias: a favor de una lengua o de la otra. Quizás, la principal influencia de la escuela, dado su condición de bilingüe, sea contribuir al mantenimiento del bilingüismo en los niños en tanto es un espacio en el que se privilegia el uso de ambas lenguas.

Finalmente, si retomamos la división del grupo general referida en el punto 2: niños con “mayor producción en qom” y niños con “mayor producción en español” y volvemos sobre el análisis de turnos de habla referido en la primera parte de este apartado, observamos que las entrevistas realizadas a los niños del segundo grupo son considerablemente más breves que las del primero, tanto por la cantidad de preguntas en general como por la cantidad de preguntas en qom en particular, como se observa en la tabla 3.21:

**Tabla 3.21: Promedios de preguntas en las entrevistas en qom de mayo y de noviembre según la/s lengua/s en la que se formulan las preguntas. Se consideran por separado el grupo general y los subgrupos “mayor producción en qom” y “mayor producción en español”.**

Promedios de preguntas...	grupo general (18 niños)		“mayor prod. en qom” (niños: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16 y 18)		“mayor prod. en esp.” (niños 4, 5, 9, 11, 15, 17)	
	MAYO	NOV.	MAYO	NOV.	MAYO	NOV.
en total	72.05	77.77	80.16	86.5	55.83	59.66
en qom	54.11	57.66	60.66	64.5	41.16	44
en ambas lenguas	18.05	19.33	19.5	22	12.83	14
en español	0.61	0.55	-	-	1.83	1.66

Focalizando en las preguntas en qom, el detalle de las entrevistas niño por niño muestra lo siguiente:

**Tabla 3.22: Cantidad de preguntas en qom por niño en mayo y en noviembre.**

Niño	Cantidad de preguntas en qom en mayo	Cantidad de preguntas en qom en noviembre
1	46	79
2	69	74
3	102	86
4	62	47
5	42	35
6	54	64
7	54	65
8	61	69
9	34	48
10	25	23
11	47	47
12	80	57
13	67	72
14	68	66
15	38	54
16	57	59
17	24	33
18	45	60

Como se observa en la tabla 3.22, en general, todos los niños se ajustan al promedio del grupo del que forman parte. Las únicas excepciones son los niños 1 y 18 que, si bien pertenecen al grupo “mayor producción en qom”, en mayo responden a una cantidad de preguntas similar al promedio del otro grupo;

y el niño 4 que está en la situación inversa a la descrita también en el mes de mayo. Por otra parte, destacan los niños 10 y 17 por lo breve de sus entrevistas: 25 preguntas en mayo y 23 en noviembre para el caso 10 y 24 y 33 respectivamente para el caso 17. Sobre estos casos se volverá más adelante.

Si bien la cantidad de preguntas en las entrevistas no puede tomarse por sí sola como una indicación del conocimiento de lengua o del desempeño lingüístico de los niños, la menor extensión de las entrevistas en qom realizadas al grupo “mayor producción en español” respecto del otro grupo, tanto en mayo como en noviembre, podría eventualmente estar relacionado con dificultades en la comprensión de las preguntas en qom. Dicho de otro modo, dado que los niños se encuentran en un modo bilingüe, si comprenden las preguntas pueden responder en qom o en español ya que ambas lenguas están compartidas con la entrevistadora. El uso del español podría responder a distintos factores: el tema de la pregunta, las preferencias del niño... o bien a un menor conocimiento y desarrollo de habilidades lingüísticas en qom. No hay modo realmente de distinguir la/s causa/s. Ahora bien, si hay dificultades en la comprensión de la pregunta, no es posible responder en ninguna de las dos lenguas. Esto podría conducir a abreviar las entrevistas. El análisis de la comprensión de las preguntas será abordado en el punto 3.3.2.2.

#### 3.3.2.1.2. Entrevistas en español

##### a) Análisis por turnos de habla

Las entrevistas realizadas en español cuentan con un promedio de 54 preguntas en mayo y 60 en noviembre. Al igual que en el caso anterior, se consideraron sólo las preguntas efectivamente respondidas por los niños.

Si atendemos a los grupos establecidos en el apartado anterior, “mayor producción en qom” y “mayor producción en español”, vemos que, en este caso, los promedios de preguntas varían respecto del grupo general, pero en el sentido inverso a la variación encontrada en el caso de las entrevistas en qom. En esta oportunidad, los niños del grupo “mayor producción en español” responden a una

cantidad promedio de preguntas mayor que los niños del otro grupo, como puede verse en la tabla 3.23.

**Tabla 3.23: Promedios de preguntas en las entrevistas en español de mayo y de noviembre. Se consideran por separado el grupo general y los subgrupos “mayor producción en qom” y “mayor producción en español”.**

Promedio de preguntas	Grupo general (18 niños)		“mayor producción en qom” (niños: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16 y 18)		“mayor producción en español” (niños 4, 5, 9, 11, 15, 17)	
	MAYO	NOV.	MAYO	NOV.	MAYO	NOV.
<b>en español</b>	54.22	60.33	48.9	45.41	64.83	90.16

Cabe considerar que, a diferencia de las entrevistas en qom, en la que los niños disponían de sus dos lenguas para responder, en este caso, la condición de monolingüe de la entrevistadora colocaba a los niños en un modo monolingüe del lenguaje, lo que implicaba para ellos que sólo una de sus lenguas estaba “habilitada” para la conversación. De este modo, no sólo la comprensión de las preguntas podría implicar alguna dificultad para los niños (como en el caso anterior), sino también la producción de las respuestas en español aún a preguntas comprendidas en esa lengua. En este sentido, de haber dificultades en la producción en español podía preverse que la entrevista se acortara de modo considerable y, eventualmente, se suspendiera ya que los niños no podían recurrir a su otra lengua para responder. Por este motivo, en las entrevistas en español, quizás con mayor razón que en las entrevistas en qom, la cantidad de preguntas de las entrevistas consideradas niño por niño podría estar aún más relacionada con su desempeño en español.

A continuación, en la tabla 3.24, se presenta el detalle de las preguntas formuladas en español a cada uno de los niños:

**Tabla 3.24: Cantidad de preguntas en español por niño en mayo y en noviembre.**

niño	Cantidad de preguntas en mayo	Cantidad de preguntas en noviembre
1	53	66
2	52	37
3	70	84
4	70	67
5	74	83
6	27	31
7	55	52
8	69	78
9	61	123
10	45	29
11	84	83
12	62	28
13	16	22
14	43	25
15	47	124
16	45	58
17	53	61
18	43	35

Como puede observarse en la tabla, las entrevistas con mayor cantidad de preguntas, 70 o más, corresponden a los casos: 3, 4, 5, 8, 9, 11, 15. Los niños 4, 5, 9, 11 y 15 son 5 de los 6 niños que conforman el grupo de “mayor producción en español”. Dos de ellos en particular, el 9 y el 15 registran los valores más altos, 123 y 124 preguntas respectivamente en noviembre. El sexto niño del grupo, el 17, vuelve a medir, como en las entrevistas en qom, por debajo del promedio de su grupo; sin embargo, en estos casos respondió a más cantidad de preguntas, 53 y 61 en mayo y noviembre respectivamente. Los niños 3 y 8, que respondieron también a una cantidad alta de preguntas, corresponden al grupo de “mayor producción en qom”.

En el otro extremo, las entrevistas con menor cantidad de preguntas, menos de 30 ya sea en mayo o en noviembre, corresponden a los casos 6, 10, 12, 13 y 14. Estos 5 niños pertenecen al grupo de “mayor producción en qom”. Cabe destacar que el caso 13, que registra los valores más altos de producción en qom en las entrevistas en esa lengua, tiene en las entrevistas en español los valores más bajos de todos, 16 preguntas en mayo y 22 en noviembre, lo que podría implicar una diferencia en el conocimiento de sus lenguas en favor del

qom. Por otra parte, el caso 12, que responde a un número muy bajo de preguntas en noviembre, 28, registra en mayo una cantidad mucho mayor, 62.

Estos datos, sumados a los obtenidos en los análisis de las entrevistas en qom, nos permite sostener que los niños que se caracterizan por tener “mayor producción en español” tuvieron entrevistas en qom más breves y más extensas en español y, viceversa, los niños con “mayor producción en qom” tuvieron entrevistas más extensas en qom y, al menos cinco de ellos (6, 10, 12, 13 y 14) más breves en español.

En lo que respecta a la/s lengua/a empleada/s en las respuestas a las preguntas en español, más allá de la condición de monolingüe de la entrevistadora, los niños podían, eventualmente, contestar en español, en qom o usando ambas lenguas. En este sentido, el análisis los turnos de habla de los niños arroja los siguientes resultados:

**Tabla 3.25: Porcentajes de respuestas formuladas en español por cada uno de los niños en las entrevistas en esa lengua en mayo y en noviembre.**

niño	% de respuestas en español en mayo	% de respuestas en español en noviembre
1	98.11	100
2	100	100
3	100	100
4	100	100
5	100	100
6	100	96.77
7	98.18	98.08
8	97.10	100
9	98.36	100
10	100	100
11	100	98.80
12	93.55	100
13	62.50	90.91*
14	100	100
15	100	100
16	100	100
17	100	100
18	97.67	100

\* Diferencia estadísticamente significativa respecto del mismo valor en mayo ( $p < 0.05$ ).

Como se observa en la tabla 3.25, los niños responden casi exclusivamente en español. La única excepción es el caso 13 que, en mayo,

responde en español sólo el 62.50% de las preguntas. Cabe recordar que las entrevistas realizadas a esta niña fueron sumamente breves: 16 preguntas en mayo y 22 en noviembre. Este es el único caso en el que entre mayo y diciembre se registra una diferencia estadísticamente significativa, diferencia que podría deberse al mayor contacto con el español en la escuela.

b) Análisis por palabras

Al igual que en el análisis por turnos de habla, el análisis por palabras empleadas en las respuestas muestra un uso casi excluyente del español en todos los niños, como se observa en la tabla 3.26.

**Tabla 3.26: Porcentaje de palabras en español por niño en mayo y noviembre.**

niño	Porcentaje de palabras en español en mayo	Porcentaje palabras en español en noviembre
1	98.16 %	100 %
2	100 %	100 %
3	100 %	100 %
4	100 %	100 %
5	100 %	100 %
6	100 %	98.63 %
7	99.78 %	99.59 %
8	99.11 %	100 %
9	99.11 %	100 %
10	100 %	100 %
11	100 %	99.64 %
12	96.77 %	100 %
13	79.31 %	93.10 %
14	100 %	100 %
15	100 %	100 %
16	100 %	100 %
17	100 %	100 %
18	99.33 %	100 %

Nuevamente, la única excepción es la niña 13 en mayo que concentra la mayor cantidad de los pocos “cambios de código” registrados en las entrevistas en español a lo largo del año. La sigue, en una proporción mucho menor, el caso 12. Retomaremos este tema más adelante.

Los datos presentados en este apartado nos permiten concluir que todos los niños responden en español a una cantidad considerable de preguntas formuladas en esa lengua. No obstante, las diferencias en las extensiones de las entrevistas podrían estar eventualmente relacionadas con el desempeño de los niños en español, en especial, en el caso de la niña 13.

### 3.3.2.2. Comprensión y producción: entrevistas en qom y en español

Del análisis general de las entrevistas surge que todos los niños hacen uso de ambas lenguas, en el caso del español no se registran prácticamente cambios de código y, en el caso del qom, un porcentaje mínimo, 20%. Sin embargo, el análisis realizado niño por niño muestra que este último porcentaje no se distribuye uniformemente entre los niños, sino que, por el contrario, se concentra fundamentalmente en 6 de ellos. Seis niños optan por el español como lengua de expresión en las entrevistas en qom a la vez que participan de entrevistas en esa lengua más breves comparados con los otros niños. De la misma manera, también se observan entrevistas en español comparativamente más breves en aquellos niños con un alto porcentaje de producción en qom en las entrevistas en esa lengua, principalmente, el caso 13. Como referimos anteriormente, la mayor o menor extensión de las entrevistas podría, eventualmente, estar relacionado con diferencias en los conocimientos y habilidades lingüísticas desarrolladas por los niños en cada una de sus lenguas. En este sentido, en este apartado nos interesa atender a la comprensión de las preguntas por parte de los niños y a las características de su producción. Este análisis se realizó en función de las escalas presentadas en el Encuadre Metodológico.

En lo que respecta a la comprensión, se atiende a la adecuación semántica de las respuestas dadas por los niños en cualquiera de sus lenguas a las preguntas realizadas por la entrevistadora, sean estas preguntas abiertas o cerradas.

En el caso de la producción, se consideran las características de las respuestas semánticamente adecuadas dadas por los niños, en cualquiera de sus lenguas, sólo a preguntas abiertas. Las características contempladas están

relacionadas con la complejidad gramatical de las respuestas: 1 palabra de contenido (fundamentalmente sustantivos y verbos) o más de 1 palabra de contenido (lo que implica la articulación adecuada de palabras de contenido en una estructura sintáctica mayor). Con respecto a esto, cabe señalar que no consideramos que respuestas de una sola palabra implique ningún tipo de “peor” desempeño en una lengua comparado con respuestas de más de una palabra, ni consideramos tampoco que refleje un conocimiento no consolidado de la lengua en cuestión. Lo que sí pensamos es que la construcción de una respuesta con más de una palabra de contenido incluidas en una estructura gramaticalmente adecuada para responder de un modo semánticamente pertinente a una pregunta da cuenta de un buen desempeño en las habilidades productivas en esa lengua. Este último tipo de respuestas es el que aporta datos más consistentes para la evaluación de las habilidades productivas de los niños en sus dos lenguas.

Ejemplos de los distintos tipos de respuestas adecuadas semánticamente:

A- Ejemplos de respuestas de una palabra de contenido.

B- Ejemplos de respuestas de más de una palabra de contenido:

B.1: Respuestas a preguntas específicas de la entrevista.

B.2: Respuestas que integran relatos narrados por los niños a partir de preguntas realizadas por la entrevistadora o por su propio deseo de contarlos.

A- Ejemplos de respuestas semánticamente adecuadas de una palabra de contenido (verbos y sustantivos fundamentalmente):

1) Entrevistadora: **Ra qontaña na arma', ¿negue't ca auo'otta naxa?**

*Quando estás en tu casa, ¿qué hacés siempre?*

Niño: **Jugar.**

2) Entrevistadora: **Qaq ra qonta'a ye arma', ¿negue't ca auo'ottac 'am?**

*Y cuando estás en tu casa, ¿qué hacés?*

Niño: **Qaica.**

*Nada.*

3) Durante el relato de la historia en imágenes de Huaqajñe, la entrevistadora se refiere al momento en el que los niños ven el camión de yogur y quieren comer:

Entrevistadora: **Nache ¿ca 'eetec qo'ollaxa?**

*Entonces, ¿qué pasó?*

Niño: **Le dieron.**

4) A partir, nuevamente, de la historia de Huaqajñe:

Entrevistadora: **Aha', qaq ¿qo'ollaxa huaina'a ca 'eetec?**

*Sí, y ¿qué pasó acá?, ¿qué pasó? (se refiere al yogur)*

Niño: **Nỹomtac na.**

*Están tomando.*

B.1- Ejemplos de respuestas semánticamente adecuadas de más de una palabra de contenido (verbos y sustantivos fundamentalmente):

1) Entrevistadora: **Y ayer que no hubo clase, ¿qué hiciste en casa?**

Niño: **Jugué con mi hermanita.**

2) Entrevistadora: **Qaq ra pe, ¿negue't ca auo'ottac ra pe?**

*Y de noche, ¿qué hacés a la noche?*

Niño: **Estoy en la casa nomás.**

3) Entrevistadora: **Qaq ra ntetom ra qonsheguem cheta'ague qonsheguem, ¿negue't na auo'ottac naxa?**

*Y a la mañana cuando te levantás, cuando recién te levantás, qué hacés siempre?*

Niño: **Ñapilottac nache seỹona ÿapela'.**

*Me lavo la cara después lavo mi zapatilla.*

4) Con referencia a la historia de Huaqajñe, cuando Huaqajñe y Ramón están saliendo de la escuela:

Entrevistadora: **¿Negue't ca ÿo'ota'ape qo'ollaxa?**

*¿Qué hicieron?*

Niño: **Reraxaatac so Ramón, nache huo'o so natena'aguet camioneta yogur layi', nche resheenaxana**

*Ramón va a estudiar, entonces encontró la camioneta que lleva yogur, entonces compró*

5) Refiriéndose a la gallina que corre a Huaqajñe cuando intenta tocarle los pollitos:

Entrevistadora: **Nache ¿ca 'eetec qo'ollaxa?**

*Entonces ¿qué pasó?*

Niño: **Aso late'e le corrió qonye qauemai aso late'e.**

*La mamá (se refiere a la gallina) le corrió (a Huaqajñe) porque es mala la mamá.*

Cabe observar que los casos de respuestas de “más de una palabra” incluyen, como se desprende de los ejemplos citados, 3 situaciones posibles:

a- Todas las palabras en español. Esto ocurre tanto ante preguntas en español (ejemplo 1) como ante preguntas en qom (ejemplo 2)

b- Todas las palabras en qom (ejemplo 3). Esto sólo tiene lugar ante preguntas en qom.

c- La mayoría de las palabras pertenecen a la lengua de base de la entrevista y se incluye alguna palabra en la otra lengua. Esto ocurre exclusivamente en las entrevistas en qom. La palabra del español incluida puede ser un préstamo (ejemplo 4: “camioneta” y “yogur”) o no (ejemplo 5: “le corrió”), En todos los casos se considera la respuesta como una respuesta en qom con más de una palabra dado que la mayoría de las palabras de las respuestas pertenecen a esa lengua que es la lengua de base y las palabras en español (préstamos o cambios de código) se incorporan a esa estructura.

Resumiendo, si atendemos a todos los tipos considerados en A y B1, las respuestas se dividen en: 1) una palabra en español, 2) una palabra en qom, 3) más de una palabra en español (puede, excepcionalmente, incluir una palabra en qom) y 4) más de una palabra en qom, aquí se consideran las distintas posibilidades mencionadas en el punto c del párrafo anterior.

B.2- Además, dentro del punto B, respuestas de “más de una palabra”, se incluyen aquellos casos en los que los niños produjeron relatos, ya sea como consecuencia de una pregunta realizada por la entrevistadora o a partir de su propio deseo por contar algo. Estos relatos están contruidos discursivamente de distintos modos y requieren de mayor o menor colaboración por parte de la

entrevistadora para su construcción. Sin embargo, su inclusión, no tiene por objeto el análisis de los relatos en sí mismos, en tanto discurso narrativo. Los consideramos porque su producción da lugar a enunciados extensos y gramaticalmente complejos relacionados con el conocimiento y el desempeño de ese niño en la lengua en la que los narra.

- Ejemplo de relato en qom

Después de hablar sobre cómo la gallina corrió a Huaqajñe cuando le quiso tocar los pollitos, la entrevistadora le pregunta a la niña si alguna vez a ella también la corrió algún animal. Entonces la niña le cuenta sobre su perra Solita:

Entrevistadora: **Qaq ‘am ye arma’ ¿huo’o ca arelo nche ishet ra nogaqai’, aca arelo ‘olgaxa, arelo pioq?, ¿negue’t ca ishet ra nogaqai’ ye arma’?**

*Y vos en tu casa, ¿tenés algún animal malo?... gallina, perro, ¿qué animal se puede poner malo en tu casa?*

Niña: **Qaica ca nogaqaic.**

*No hay (animales) malos.*

Entrevistadora: **Qaica, ŷaq... ¿‘enuac soxoraic?**

*No hay... ah... ¿todos son buenos?*

Niña: **Solita aha’.**

*Solita sí.*

Entrevistadora: **ŷaq... Solita.**

*Ah... Solita.*

Niña: **Rtoxon.**

*Ladra*

Entrevistadora: **Ah... pioq. ¿Negue’t ca icanapec naxa?**

*Ah... es una perra. ¿A quién corre siempre?*

Niña: **Maiche qomi’, ra sa’ashaqtexa’, ra rtoxon, ra ñe’etega nche sataxauec ye querom, rtoxoat nche ŷache so lpinec nche chec.**

*Entre nosotros, cuando estamos jugando, cuando ladra, cuando se asusta entonces nos escapamos allá lejos, está ladrando y ladrando, entonces lleva el hueso y come.*

- Ejemplos de relato en español

Entrevistadora: **Qaq shecailla ¿ta’ainco ra sa’auanac ana escuela?**

*Y el otro día, ¿por qué no viniste a la escuela?*

Niño: **Bueno, porque estaba en el hospital.**

Entrevistadora: **¿Estabas en el hospital?! ¿Ta’ainco?**

*... ¿Por qué?*

Niño: **Acá me hincaron la uva (se refiere a “aguja”).**

Entrevistadora: **¿Estabas con suero?**

Niño: **Sí.**

Entrevistadora: **¿Ta’ainco?**

*¿Por qué?*

Niño: **Mirá... mirala** (*sigue refiriendo a la "aguja" y muestra el pinchazo*).

Entrevistadora: **¿Negue't ca 'am na'axat qo'ollaxa internado?**

*¿Qué te hizo mal que estabas internado?*

Niño: **No era internado... no era ese, me llevaron al hospital nomás.**

Entrevistadora: **¿Negue't ca 'am na'axat? Nhuoshec o 'etaxat ¿na 'am na'axat?**

*¿qué te hizo mal? Comida o agua ¿qué te hizo mal?*

Niño: **Chancho moro.**

Entrevistadora: **¿Chancho moro? Ýaguec so qollec. ¿Negue't ca ýo'ottac qo'ollaxa so chancho moro?**

*¿Chancho moro? Comiste mucho. ¿Quién preparó el chancho moro?*

Niño: **Le matamos.**

Entrevistadora: **Le mataron nache qa'añiiuac.**

*... y entonces lo cocinaron*

Niño: **Y me llevaron al hospital por eso dice mi papá que no \*come<sup>8</sup> dulce, igual comí, me hizo mal ese<sup>9</sup>.**

Entrevistadora: **Qaq ¿negue't ca 'am ýauegueuo el hospital?**

*Y ¿quién te llevó al hospital?*

Niño: **Mi mamá.**

Entrevistadora: **Ah...**

Niño: **Y después cuando salí después me cortaron el pelo.**

Para terminar, se presenta a modo de ejemplo un fragmento de entrevista que incluye respuestas consideradas semánticamente inadecuadas:

El niño cuenta que baña a su perra:

Entrevistadora: **Qaq na 'etaxat, ¿hua'ague ca chegaqa'ague?**

*Y el agua, ¿dónde la conseguís?*

Niño: **Allá** (*señala en una dirección en la que se encuentra una canilla usada por varios miembros de la comunidad*).

Entrevistadora: **En la canilla... qoýoqta... qaq ¿negue't ca re'elleetac naxa?**

*En la canilla... lejos... y ¿quién va a buscar (agua) siempre?*

Niño: **Mi papá...**

Entrevistadora: **¿Negue't ...?**

*¿Cómo ... (se interrumpe porque el niño sigue hablando)?*

Niño: **...taq aýem**

*y yo (completa la respuesta anterior).*

Entrevistadora: **Taq 'am... ¿Negue't ca qauoita'a?**

*Y vos... ¿Cómo van?*

Niño: **Buscamos agua** (*el niño no contesta adecuadamente*).

Entrevistadora: **Pero ¿negue't ca qauoita'a?**

*Pero ¿cómo van?*

Niño: **Para tomar agua** (*el niño vuelve a contestar inadecuadamente*).

---

<sup>8</sup> "come" es la forma utilizada por el niño

<sup>9</sup> Algunas personas consideran que comer dulce inmediatamente después de haber comido chancho moro cae mal.

Entrevistadora: **Pero en bicicleta, o petañe, o mooto, ¿negue't ca qauoita'a?**

*Pero en bicicleta, o caminado, o en moto, ¿cómo van? (la entrevistadora reformula su pregunta).*

Niño: **Bicicleta.**

Los análisis se presentarán considerando por separado los dos grupos discriminados en el apartado anterior en virtud de su desempeño en las entrevistas en qom: “mayor producción en español” y “mayor producción en qom”:

1- Grupo “mayor producción en español” - Niños, 4, 5, 9, 11, 15 y 17: En este caso, se focalizará en las entrevistas en las que estos niños respondieron en español a preguntas hechas en qom con el objeto de evaluar si la elección del español como lengua de expresión, junto con la menor extensión de las entrevistas en esa lengua se debe sólo a una preferencia del niño o a un menor conocimiento del qom frente al español. Esto último podría reflejarse en la adecuación o inadecuación semántica de las respuestas. Luego, se atenderá al desempeño que estos mismos niños tuvieron en las entrevistas en español.

2- Grupo “mayor producción en qom”: Los niños pertenecientes a este grupo respondieron en qom en las entrevistas en qom y en español en las entrevistas en español. Es decir, a diferencia del grupo anterior, este grupo manifiesta destrezas productivas en ambas lenguas. Sin embargo, de los análisis realizados en los apartados anteriores, se pudo establecer una diferencia dentro del grupo en lo que respecta, fundamentalmente, a la extensión de las entrevistas y, en menor medida, al uso de palabras en qom en las entrevistas en español. En función de esto, dividiremos la presentación de este grupo en dos:

- a) Los casos 6, 10, 12, 13 y 14: estos niños registran las entrevistas más breves en español. Además, los niños 12 y 13 concentran los pocos cambios de códigos registrados en esas entrevistas. Se focalizará en el análisis de las entrevistas en español a los efectos de ver si su brevedad está relacionada con la idiosincrasia de los niños o con su nivel de

conocimiento del español. Luego, se considerará el desempeño de estos mismos niños en sus entrevistas en qom.

- b) Los casos restantes de este grupo: 1, 2, 3, 7, 8, 16 y 18 no arrojan diferencias considerables entre las entrevistas en qom y en español. Se atenderá a todas las entrevistas en general a los efectos de verificar o no un desempeño efectivamente similar en ambas lenguas.

1- Grupo “mayor producción en español”: Niños, 4, 5, 9, 11, 15 y 17:

- a) **Comprensión:** Respuestas adecuadas e inadecuadas a las preguntas en qom en las entrevistas en qom.

En las entrevistas realizadas a estos niños se encontraron muy pocas respuestas inadecuadas semánticamente a las preguntas formuladas por la entrevistadora en qom, sólo 15 respuestas en total. Recordemos que el promedio de preguntas a las que responden estos niños es de 42 y aún en el caso de las entrevistas más breves, las correspondientes al niño 17, la cantidad de preguntas fue 24 en mayo y 33 en noviembre. En las tablas 3.27 y 3.28 se presenta la distribución de errores por niño por entrevista:

**Tabla 3.27: Cantidad de respuestas adecuadas e inadecuadas por niño en las entrevistas en qom de mayo y noviembre. Valores expresados en unidades.**

Niño	Mayo		Noviembre	
	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas
<b>4</b>	59	3	44	3
<b>5</b>	40	2	33	2
<b>9</b>	34	-	48	-
<b>11</b>	47	-	47	-
<b>15</b>	37	1	54	-
<b>17</b>	22	2	31	2

**Tabla 3.28: Cantidad de respuestas adecuadas e inadecuadas por niño en las entrevistas en qom de mayo y noviembre. Valores expresados en porcentajes**

Niño	Mayo		Noviembre	
	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas
4	95.16 %	4.83 %	93.19 %	6.81 %
5	95 %	5 %	93.94 %	6.06 %
9	100 %	-	100 %	-
11	100 %	-	100 %	-
15	97.3 %	2.70 %	100 %	-
17	90.91 %	9.09 %	93.55 %	6.45 %

Como se observa en la tabla 3.28, la cantidad de respuestas inadecuadas representa un porcentaje mínimo de las entrevistas en todos los casos.

En este sentido, en este grupo se registraron dos casos en los que los niños prefirieron chequear que habían comprendido bien la pregunta antes de responder. La forma de chequear fue traducir la pregunta al español:

- Entrevista niño 11 – mayo

Entrevistadora: **¿Negue't cam arqopita ra auo'ottac ana'ana escuela ra qonta'a 'am?**  
*¿Qué te gusta hacer cuando estás en la escuela?*

Niño: **Jugando.**

Entrevistadora: **Jugando... ¿negue't ca aua'ashtegue' naxa?**  
*... ¿con quién jugás siempre?*

Niño: **¿Con quién estoy jugando?**

Entrevistadora: **Aha'.**  
*Sí.*

Niño: **Con Nahuel.**

- Entrevista niño 17 - mayo

Entrevistadora: **Qaq shecailla so, qaq shecailla so sauanac ana escuela, ¿negue't ca auo'ottac 'am?**  
*Y el otro día, cuando no viniste a la escuela, ¿qué hiciste?*

Niño: **¿Cuándo yo no vine a la escuela?**

Entrevistadora: **Aha'... ¿negue't ca auo'ottac ye arma'?**  
*Sí... ¿qué hiciste en tu casa?*

Niño: **Estaba ayudando a mi mamá a pintar la casa.**

b) **Producción:** Respuestas de una o de más de una palabra en qom o en español a preguntas abiertas en qom:

Con respecto a las características de las respuestas, una palabra de contenido o más de una, el análisis de las producciones de los niños muestra lo siguiente:

**Tabla 3.29: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en qom de mayo.**

Entrevistas de mayo					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en qom	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
<b>4</b>	15	3	-	6	6 y relato
<b>5</b>	13	1	-	2	10
<b>9</b>	13	-	-	4	9
<b>11</b>	9	-	-	4	5 y relato
<b>15</b>	13	3	-	5	5 y relato
<b>17</b>	6	-	-	5	1 y relato

**Tabla 3.30: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en qom de noviembre.**

Entrevistas de noviembre					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en qom	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
<b>4</b>	12	2	-	2	8 y relato
<b>5</b>	12	3	5	3	1
<b>9</b>	10	-	-	7	3
<b>11</b>	7	1	-	1	5
<b>15</b>	20	1	4	3	12
<b>17</b>	8	-	-	1	7

Como se observa en las tablas 3.29 y 3.30, excepto el caso 5 en la entrevista de noviembre, todos los demás respondieron fundamentalmente en español y, si se consideran ambas entrevistas conjuntamente, todos pudieron responder a varias de las preguntas formuladas en qom hablando en español

con estructuras que incluyen más de una palabra de contenido. Los niños 4, 11, 15 y 17 registran, además de respuestas de más de una palabra, relatos breves en español. Los niños 9, 11 y 17, por su parte, no registran ninguna palabra en qom en las entrevistas de mayo, lo que se repite en noviembre en los casos 9 y 17.

Responder adecuadamente a más del 90% de las 42 preguntas promedio realizadas en qom en las entrevistas en esta lengua da cuenta de conocimientos de esa lengua y del desarrollo de habilidades receptivas en qom por parte de este grupo de niños. Por otra parte, las respuestas en qom, principalmente en los niños 5 y 15 en noviembre, implicarían algún nivel de habilidades de producción. No obstante, respecto de estas últimas habilidades, sólo podemos sostener que hay una clara preferencia por el español ya sea porque los niños conocen más esa lengua que el qom o simplemente porque se sienten más cómodos expresándose en español. Cabe señalar que, dentro del grupo “mayor producción en español”, los niños 5 y 17 manifestaron “no saber” qom:

- Entrevista niño 5 - noviembre

Entrevistadora: **¿Negue't na 'am ñapaxagueteguec la señora Kuki?**  
*¿Qué te enseña la señora Kuki?*

Niño: **Lengua.**

Entrevistadora: **Lengua... ¿qaq aso señora Rita?**  
*... ¿y la señora Rita?*

Niño: **Qom la'aqtac.**  
Lengua qom.

Entrevistadora: **¿Huo'o na auañaten na qom la'aqtac 'am? ¿'Eetec ca qom la'aqtac auañaten?**  
*¿Hay algunas palabras que conocés en lengua qom? ¿Qué palabras de la lengua qom sabés?*

Niño: ...

Entrevistadora: **¿'Am saishet ra ma auañaten na qom la'aqtac? Ra qonta'a ye arma', ¿saishet ra 'am qaitactegue' ra auota'a qom?**  
*¿Vos no sabés la lengua qom? Cuando estás en tu casa, ¿no te hablan en qom?*

Niño: **Aha'.**  
Sí.

Entrevistadora: **¿Aso anmama' qom lashe?**  
*¿Tu mamá es qom?*

Niño: ... *(hace un gesto expresando que no sabe)*

Entrevistadora: **¿Sa'auañaten? ¿Qaq aso come' qom lashe o roqshe lashe?**  
*¿No sabés? ¿Y tu abuela es qom o criolla?*

Niño: **Roqshe lashe.**  
Criolla.

Entrevistadora: **¿Y'auana ra 'am retaqtotecot ra huota'a qom lashe, nache roqshe nomás?**  
*¿Nunca te habla en idioma qom, entonces español nomás?*

Niño: **Aha’.**

*Sí.*

Entrevistadora: **Pero ¿’am auayaten na qom o roqshe?**

*Pero ¿vos sabés idioma qom o español?*

Niño: **Roqshe.**

*Español.*

Corresponde destacar que este niño es el que registra, dentro del grupo, la mayor cantidad de respuestas en qom a preguntas abiertas, incluso, en algunos casos, con estructuras formadas por más de una palabra en qom (ver tabla 3.30). Recordemos que este niño también registraba el cambio más marcado en su desempeño entre mayo y noviembre respecto del uso de la lengua qom (ver tabla 3.20). “No saber” qom parece ser una percepción del niño, percepción que, más allá de ajustarse o no a la realidad, reflejaría, por lo menos, una mayor comodidad por parte del niño en el caso del español.

▪ Entrevista niño 17 - noviembre

Entrevistadora: **¿’Am aua’axayña na qom o saishet ra aua’axayña?**

*¿Vos sabés hablar qom o no sabés?*

Niño: ...

Entrevistadora: **Ye arma’ ¿saishet ra retaqa na qom ye’eye arhuo’?**

*En tu casa ¿no habla qom tu familia?*

Niño: *(asiente)*

Entrevistadora: **¿Negue’t ca retaqtac na qom?**

*¿Quién habla qom?*

Niño: **Mi mamá.**

Entrevistadora: **¿Negue’t ca l’ya?**

*¿Quién más?*

Niño: **Mi papá.**

Entrevistadora: **¿Negue’t ca l’ya retaqtac na qom?**

*¿Quién otro habla qom?*

Niño: **Mi abuela.**

Entrevistadora: **¿Qaq ’am ta’ainec ra sa’ataqa na qom?**

*¿Y vos por qué no hablás qom?*

Niño: ...

Entrevistadora: **Pero a’jem auayteteguet.**

*Pero me entendés.*

Niño: *(niega)*

Entrevistadora: **¿Saishet?**

*¿No?*

En el caso de este niño, las entrevistas son más breves, presenta respuestas inadecuadas, emplea estrategias de confirmación de la comprensión

(traducción al español de las preguntas en qom), no responde ninguna pregunta en qom y manifiesta no comprender la lengua. Quizás podría ser el único caso que ofrece más datos para considerar su preferencia por el español como un mayor conocimiento de esa lengua.

Con respecto al desempeño de estos niños en las entrevistas en español, se comprueba que no presentan ninguna dificultad en la comprensión de las preguntas en esa lengua, de hecho, se registra una sola respuesta inadecuada en las entrevistas realizadas en mayo y en noviembre a todos los niños. Se confirma, además, el buen desempeño en la producción en español registrado también en las entrevistas en qom. En este sentido, el análisis de las entrevistas evidencia los siguientes resultados:

**Tabla 3.31: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en español de mayo.**

Entrevistas de mayo					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en español	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
4	9	-	-	1	8 y relato
5	22	-	-	9	13 y relato
9	16	-	-	5	11
11	17	-	-	5	12 y relato
15	23	-	-	9	14 y relato
17	18	-	-	5	13

**Tabla 3.32: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en español de noviembre.**

Entrevistas de noviembre					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en español	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
4	13	-	-	6	7
5	25	-	-	6	19
9	25	-	-	5	20
11	17	-	-	4	13 y relato
15	24	-	-	3	21 y relato
17	25	-	-	6	19

En resumen, el grupo presentado en este apartado, claramente, comprende qom ya que la mayoría de las preguntas en esa lengua son respondidas adecuadamente, a la vez que elige el español como principal lengua de expresión. Si bien se registran diferencias entre los niños, sólo en un caso se podría sostener que la preferencia del español se debe a un eventual menor conocimiento en lengua qom.

2- Grupo “mayor producción en qom”: Niños 6, 10, 12, 13 y 14:

a) **Comprensión:** Respuestas adecuadas e inadecuadas a las preguntas en español en las entrevistas en español.

En las entrevistas en español realizadas a estos niños prácticamente no se registran respuestas semánticamente inadecuadas, sólo 4 en total. Recordemos que el promedio de preguntas a las que responden estos niños es de 47, salvo el caso de la niña 13 a la que le corresponden las entrevistas más breves en español: 16 preguntas en mayo y 22 en noviembre. En la tabla 3.33 se presenta la distribución de errores por niño por entrevista:

**Tabla 3.33: Cantidad de respuestas adecuadas e inadecuadas por niño en las entrevistas en español de mayo y noviembre. Valores expresados en unidades.**

Niño	Mayo		Noviembre	
	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas
6	27	-	31	-
10	45	-	29	-
12	60	2	28	-
13	16	-	22	-
14	41	2	25	-

Como se desprende de la tabla, los niños contestaron adecuadamente al 100% de las preguntas en todas las entrevistas en los casos 6, 10, y 13; al 97% en el caso del niño 12 en mayo y al 95% en el caso del niño 14 también en mayo.

Cabe señalar que en los casos de los niños 12 y 13, tanto en mayo como en noviembre, algunas de las respuestas adecuadas fueron expresadas en lengua qom. Sobre este tema volveremos más adelante.

b) **Producción:** Respuestas de una o de más de una palabra en qom o en español a preguntas abiertas en español:

Con respecto a las características de las respuestas, una palabra de contenido o más de una, el análisis de las producciones de los niños muestra lo siguiente:

**Tabla 3.34: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en español de mayo.**

Entrevistas de mayo					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en español	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
6	9	-	-	5	4
10	11	-	-	4	7
12	10	1	-	5	4
13	6	5	-	1	-
14	15	-	-	13	2

**Tabla 3.35: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en español de noviembre.**

Entrevistas de noviembre					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en español	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
6	12	-	-	6	6
10	4	-	-	2	2
12	11	-	-	2	9
13	-	-	-	-	-
14	14	-	-	8	6

Con excepción del caso 13, los niños respondieron casi exclusivamente en español y, en todos los casos, registran varias respuestas de más de una palabra en mayo y noviembre.

Hay dos casos, como se mencionó anteriormente, el 12 y el 13, que responden en distintas oportunidades en qom (tanto a preguntas abiertas como a preguntas cerradas). Estos cambios de código podrían tener lugar para cubrir “un blanco lingüístico”, es decir, en lugar de una palabra que no se sabe en español se usa una palabra en qom. En este sentido, el cambio de código da cuenta de la intención comunicativa del hablante que apela a todos sus conocimientos lingüísticos para seguir adelante con el diálogo. O bien, los cambios de código podrían manifestar interferencias, la aparición involuntaria de la lengua no compartida con el interlocutor. En el primer caso, la necesidad de cambiar de código podría deberse a un menor conocimiento del español; en el segundo, no necesariamente. Recordemos que estos dos casos se encuentran entre aquellos con entrevistas más breves en español, el caso 13 en mayo y noviembre y el 12 en noviembre.

A continuación, se presenta un análisis en profundidad de las entrevistas de los casos 12 y 13:

- Entrevistas niña 13

Como se mencionó en el Encuadre Metodológico, las entrevistas tienen dos partes, una primera parte personal con preguntas sobre la familia, la escuela, las actividades diarias, etc. y otra parte en la que se conversa a partir de una historia en imágenes tomada del libro “Las aventuras de Huaqajñe”. En mayo, en la primera parte de la entrevista, esta niña contestó a 4 preguntas, todas las respuestas fueron en español y adecuadas semánticamente. Sólo una de esas respuestas presentaba una forma inadecuada gramaticalmente:

Entrevistadora: **¿Te gusta jugar?... ¿Te gusta jugar?**

Niña: **Te gusta juego.**

Pero se realizaron además otras 8 preguntas que no fueron respondidas lo que dio lugar a la suspensión de esta parte de la entrevista, único caso de suspensión.

Con respecto a la segunda parte, la de la historia en imágenes, fue posible conversar un poco más ya que las preguntas se apoyaban en las imágenes (se señalaba mientras se preguntaba) y esta situación hacía más clara la pregunta para la niña. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Entrevistadora: **¿Qué tiene (Huaqajñe)?**

Niña: **Perro.**

Entrevistadora: **Tiene un perrito, muy bien, y a ver ¿qué más? Acá está Huaqajñe con el perrito, y acá está Huaqajñe en la casa con la familia. Ves, ¿cómo es la familia de Huaqajñe?, ¿quién es este?**

Niña: **Papá.**

Entrevistadora: **Este es el papá, muy bien, y ¿ésta quién es?**

Niña: **Mamá.**

Entrevistadora: **La mamá, y mirá, ¿qué están haciendo el papá y la mamá acá? ¿Qué hacen? Mirá.**

Niña: **Mate.**

Así la niña respondió a 12 preguntas, sin embargo, sólo 5 de las respuestas fueron en español y en todos los casos estaban relacionadas con nombrar personas u objetos presentes en la imagen. Las otras 7 respuestas, 6 de las cuales correspondían a preguntas abiertas, las respondió mayoritariamente en qom. Ejemplos:

Entrevistadora: ... **Y mirá, acá un día, después de clase, Ramón y Huaqajñe vuelven a casa. Van caminando y mirá, ¿qué pasó?**

Niña: **Pollitos.**

Entrevistadora: **Pollitos, encontraron unos pollitos. ¿Y qué pasó con esos pollitos? Mirá, ¿qué pasó?**

Niña: **Yaconhua'a.**

*Agarra.*

Entrevistadora: **¿y qué pasó después?**

Niña: **Isoc.**

*Pica (se refiere a la gallina).*

Entrevistadora: **Ajá, ¿qué pasó entonces, después?**

Niña: **Ratauec.**

*Se escapó.*

Entrevistadora: **Ajá, muy bien, muy bien mi amor, muy bien.**

Las respuestas en qom son semánticamente pertinentes a las preguntas que se le plantean a la niña, responden claramente a su intención de contestar y continuar con el diálogo. En este sentido, se trata de cambios de código para cubrir un “blanco lingüístico”, es decir, la niña reemplaza con palabras en qom las que no conoce en español.

En la entrevista de noviembre, las preguntas de la primera parte aumentan a 12 que son respondidas adecuadamente, sin embargo, no hay respuestas a preguntas abiertas y, en general, las respuestas se apoyan en opciones ofrecidas en las preguntas. Ejemplos:

Entrevistadora: **Muy bien, mi amor, ¿con qué personas vivís?**

Niña: ...

Entrevistadora: **¿Con quién vivís? En casa estás vos, ¿quién más está?**

Niña: ...

Entrevistadora: **¿Vivís con tu mamá?**

Niña: **Sí.**

Entrevistadora: **Sí. ¿Y quién más, mi amor, en tu casa estás vos, está mamá, quién más está?**

Niña: **Papá.**

...

Entrevistadora: **... Y, ¿qué hacés vos en casa?, ¿qué hacés cuando estás en casa?**

Niña: ...

Entrevistadora: **¿Qué hacés? ¿Lavás la ropa?**

Niña: **Sí**

Entrevistadora: **Sí, lavás la ropa ¿Y qué más lavás?**

Niña: **Remera.**

Entrevistadora: **Lavás la remera, muy bien, muy bien.**

Niña: **Pantalón.**

Entrevistadora: **El pantalón. Ajá. Y ¿qué más, además de lavar la ropa, qué otra cosa hacés en casa?**

Niña: ...

Entrevistadora: **Y, en la escuela, ¿qué te gusta hacer en la escuela?**

Niña: ...

Entrevistadora: **¿Qué te gusta?, ¿te gusta leer, te gusta dibujar, te gusta escribir, te gusta pintar?, ¿qué te gusta hacer en la escuela?**

Niña: **Pintar.**

Entrevistadora: **Pintar te gusta más. Muy bien, mi amor**

En la parte de la entrevista correspondiente a la historia en imágenes, las respuestas todavía se sostienen bastante sobre las ilustraciones como en mayo, pero, a diferencia de la primera entrevista, aquí sólo una respuesta de las diez es en qom. Las nueve respuestas restantes son de una sola palabra en español y nombran objetos o animales que se ven en las imágenes. En este caso, a partir de todos los análisis presentados (mayor producción en qom, entrevistas muy cortas en español, suspensión de la entrevista en mayo, no responder a preguntas abiertas en español o hacerlo en qom, apoyarse en las imágenes para responder a las preguntas formuladas en español, etc.) es posible sostener que

esta niña, más allá de tener algunos conocimientos de español se encuentra casi en el extremo de un monolingüismo qom.

- Entrevistas niña 12

Esta niña respondió adecuadamente al 97% de las preguntas formuladas en español en mayo (60 preguntas de 62) y al 100% de las formuladas en noviembre (28 preguntas). Sólo en 4 oportunidades, la niña responde adecuadamente, pero cambiando de lengua. Ejemplos:

Entrevistadora: **Muy bien. ¿Y qué más hacés con los animalitos? Les das de comer... ¿Qué más?**

Niña: **Lapat.**

*Carne.*

Entrevistadora: **¿Cómo, mi amor?**

Niña: ...

Entrevistadora: **Mi amor, ¿qué me dijiste? Les das de comer me decías... ¿Qué más hacés con los perritos?**

Niña: **Pan.**

Entrevistadora: **Pero dijiste algo como lapa...? ¿Qué me dijiste?, no escuché bien.**

Niña: **Pan.**

Entrevistadora: **Ah. Pan. Les das pan, muy bien.**

...

Entrevistadora: **Huaqajñe quiere agarrar los pollitos. Y cuando va a agarrar los pollitos mirá, ¿qué pasó? ¿qué pasó? Huaqajñe quiere agarrar los pollitos ¿y?**

Niña: **Qaicanapec.**

*Salieron corriendo.*

Entrevistadora: **¿Qué pasó?**

Niña: **Agarró.**

Entrevistadora: **Agarró, ajá, agarró el pollito, Huaqajñe agarró el pollito ¿y?**

Niña: **Y corre.**

En este caso, como en el anterior, es posible considerar que esta niña apela al qom por no conocer las palabras en español para responder y con la intención de continuar con la conversación. Nuevamente, apelar al qom es una estrategia comunicativa. No obstante, esta niña parece tener claro que el qom no es una lengua compartida y, por eso, cuando la entrevistadora muestra que no entiende su respuesta en qom, la niña no vuelve a insistir en esa lengua, sino que cambia su respuesta (“pan” por “lapat”) o intenta reformularla (“agarró”, “y corre” por “qaicanapec”) en español como demuestran los ejemplos transcritos.

En el caso de esta niña, a diferencia del anterior, sostiene entrevistas más extensas, especialmente en mayo (60 preguntas) y responde adecuadamente en todos los casos (sólo presenta 2 errores en mayo), muy pocas veces cambia de código al qom como estrategia para llevar adelante la conversación, pero no tiene dificultad en reformular su respuesta si observa que la comunicación con su interlocutora se afecta por la inclusión del qom, lo que no puede ser realizado en el caso de la niña anterior. Teniendo en cuenta que los análisis presentados anteriormente ubican a esta niña (como a la niña 13) entre los que producen mayoritariamente en qom, es probable que su conocimiento de esta lengua sea mayor que el del español, sin embargo, tiene suficientes conocimientos de español como para responder adecuadamente y en esa lengua en, por lo menos, una entrevista extensa y, en muchos casos, con respuestas de más de una palabra en español (13 casos en total, ver tablas 3.34 y 3.35).

Los otros 3 casos de este grupo, el 6, el 10 y el 14 responden todas las preguntas en español, no registran prácticamente ninguna respuesta inadecuada (sólo 2 el niño 14) y todos producen respuestas de más de una palabra. No obstante, podemos señalar algunas particularidades:

- Entrevistas niña 6

Esta niña registra las entrevistas más breves luego del caso 13, 27 preguntas en mayo y 31 en noviembre (ver tabla 3.24). Contesta bien en todos los casos y en 10 oportunidades en total, lo hace con respuestas que incluyen más de una palabra de contenido (ver tablas 3.34 y 3.35). Coincide con la niña 13 de este grupo en presentar muy pocos casos de inadecuación gramatical, como por ejemplo el siguiente:

Entrevistadora: **¿Vos sos la que cuida a los perros?**

Niño: **Sí**

Entrevistadora: **¿Cómo los cuidás?**

Niño: **Bien**

Entrevistadora: **Bien, muy bien, mi amor, pero ¿qué hacés para cuidarlos?**

Niño: **Comer**

Entrevistadora: **les das de comer, ajá. Me parece muy bien.**

- Entrevistas niño 10

Este niño responde adecuadamente a todas las preguntas, lo hace siempre en español y, en algunos casos, con más de una palabra en la respuesta (ver tablas 3.34 y 3.35). Su inclusión en este grupo se debía a lo breve de la entrevista en español, en especial, en noviembre: 29 preguntas (ver tabla 3.24). En este sentido, cabe mencionar que este niño registra los porcentajes más altos de preguntas sin responder en todas las entrevistas realizadas tanto en qom como en español en mayo y en noviembre (entre un 35% y un 50%), dado lo cual la brevedad de sus entrevistas en ambas lenguas puede deberse sólo a características personales del niño en lo que hace a su comportamiento en una situación no habitual como son estas entrevistas.

- Entrevistas niño 14

Este niño responde adecuadamente al 95% de las preguntas realizadas en la entrevista de mayo (41 preguntas de 43) y al 100% de la entrevista de noviembre (25 preguntas). Siempre responde en español. En mayo, la mayoría de las respuestas son de una sola palabra de contenido, situación que cambia hacia noviembre.

En lo que respecta a las entrevistas en qom, si atendemos al desempeño de todos los niños de este grupo, observamos que no registran respuestas inadecuadas a ninguna de las preguntas, como se observa en la tabla 3.36.

**Tabla 3.36: Cantidad de respuestas adecuadas e inadecuadas por niño en las entrevistas en qom de mayo y noviembre. Valores expresados en unidades.**

Niño	Mayo		Noviembre	
	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas
6	54	-	64	-
10	25	-	23	-
12	80	-	57	-
13	67	-	72	-
14	68	-	66	-

Con respecto a las características de las respuestas dadas a las preguntas abiertas, vemos lo siguiente:

**Tabla 3.37: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en qom de mayo.**

<b>Entrevistas de mayo</b>					
<b>Niño</b>	Cantidad de preguntas abiertas en qom	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
<b>6</b>	22	9	13	-	-
<b>10</b>	5	3	2	-	-
<b>12</b>	17	9	8 y relato	-	-
<b>13</b>	6	3	3	-	-
<b>14</b>	7	5	2 y relato	-	-

**Tabla 3.38: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en qom de noviembre.**

<b>Entrevistas de noviembre</b>					
<b>Niño</b>	Cantidad de preguntas abiertas en qom	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
<b>6</b>	19	10	8	-	1
<b>10</b>	3	2	1	-	-
<b>12</b>	11	5	5	-	1
<b>13</b>	10	4	6	-	-
<b>14</b>	14	8	6 y relato	-	-

En las entrevistas en qom, los niños responden a la casi totalidad de las preguntas en esa lengua, producen respuestas de más de una palabra y en algunos casos (12 y 14) también relatos.

De este grupo de niños, podemos concluir, entonces, que la niña 13 presenta un desempeño mínimo en español obligando a la abreviación de las entrevistas, mientras que en qom participa de entrevistas más extensas, no comete errores en las respuestas y responde a la mayoría de las preguntas abiertas con respuestas de más de una palabra. Los niños 6, 12 y 14 se desempeñan adecuadamente en ambas lenguas, no registran prácticamente ninguna respuesta inadecuada en ninguna de las lenguas y sólo en muy pocas oportunidades apelan a cambios de código en el modo monolingüe como modo

de cubrir “blancos lingüísticos” (sólo la niña 12). En las entrevistas en qom, se observa una cantidad de respuestas de “más de una palabra” mayor que en las entrevistas en español y la aparición de relatos, lo que en español no ocurre. En este sentido, contamos con más datos para confirmar el desarrollo de habilidades productivas en qom que en español. Con respecto al niño 10 es escasa su producción en ambas lenguas, sin embargo, responde adecuadamente a las preguntas y lo hace en qom, cuando la entrevista es en qom, y en español, cuando la entrevista es en esa lengua. En resumen, más allá de las diferencias observadas en las entrevistas en qom y en español, podemos considerar que, con la única excepción de la niña 13, los niños de este grupo son bilingües, pueden comprender y producir enunciados en ambas lenguas. Las diferencias en los desempeños registradas en la producción en qom y en español podrían dar cuenta de distintos niveles de conocimiento y de desarrollo de habilidades lingüísticas en cada una de esas lenguas. Sin embargo, estas diferencias no invalidan el hecho de que estos niños tienen un desempeño comunicativamente eficiente tanto en qom como en español.

### 3- Grupo “mayor producción en qom”: Niños 1, 2, 3, 7, 8, 16 y 18

Los niños de este grupo, en virtud de los análisis presentados en este estudio, se caracterizan por tener un desempeño similar en todas las entrevistas, ya sea las realizadas en qom como lengua de base o en español. A los efectos de corroborar estos datos, se considerará en detalle su desempeño en cada una de las entrevistas:

a) **Comprensión:** Respuestas adecuadas e inadecuadas a las preguntas en qom y en español en las distintas entrevistas del año.

**Tabla 3.39: Cantidad de respuestas adecuadas e inadecuadas por niño en las entrevistas en qom de mayo y noviembre. Valores expresados en unidades.**

niño	Mayo		Noviembre	
	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas
1	46	-	79	-
2	69	-	73	1
3	102	-	86	-
7	54	-	65	-
8	61	-	69	-
16	56	1	59	-
18	45	-	60	-

**Tabla 3.40: Cantidad de respuestas adecuadas e inadecuadas por niño en las entrevistas en español de mayo y noviembre.**

niño	Mayo		Noviembre	
	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas	Respuestas adecuadas	Respuestas inadecuadas
1	53	-	66	-
2	52	-	37	-
3	70	-	84	-
7	54	1	52	-
8	69	-	78	-
16	45	-	58	-
18	41	2	35	-

Como se observa en las tablas 3.39 y 3.40, los niños responden sin registrar prácticamente ninguna respuesta inadecuada a un importante número de preguntas tanto en qom como en español.

b) **Producción:** Respuestas de una o de más de una palabra en qom o en español a preguntas abiertas en qom o en español:

Con respecto a las características de las respuestas, una palabra de contenido o más de una, el análisis de las producciones de los niños en las entrevistas en qom muestra lo siguiente:

**Tabla 3.41: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en qom de mayo.**

<b>Entrevistas de mayo</b>					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en qom	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
1	13	4	6	3	-
2	11	8	2	1	-
3	14	6	8 y relato	-	-
7	15	4	11 y relato	-	-
8	15	1	13	-	1
16	11	4	7	-	-
18	6	1	5 y relato	-	-

**Tabla 3.42: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en qom de noviembre.**

<b>Entrevistas de noviembre</b>					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en qom	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
1	11	4	7	-	-
2	13	4	9	-	-
3	16	8	8	-	-
7	9	3	6	-	-
8	15	7	8 y relato	-	-
16	15	7	8 y relato		
18	8	2	6	-	-

En lo que respecta a las entrevistas en español, los resultados se detallan en las siguientes tablas:

**Tabla 3.43: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en español de mayo.**

Entrevistas de mayo					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en español	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
1	16	-	-	7	9
2	11	-	-	6	5
3	14	-	-	3	11 y relato
7	16	-	-	3	13 y relato
8	18	-	-	4	14
16	12	-	-	7	5
18	13	-	-	4	9 y relato

**Tabla 3.44: Detalle por niño de la cantidad de respuestas, en qom o en español, de una o más de una palabra a preguntas abiertas en las entrevistas en español de noviembre.**

Entrevistas de noviembre					
Niño	Cantidad de preguntas abiertas en español	Cantidad de palabras en las respuestas de los niños consideradas según la lengua			
		Qom		Español	
		1 palabra	Más de 1 palabra	1 palabra	Más de 1 palabra
1	18	-	-	6	12
2	13	-	-	1	7
3	23	-	-	5	18
7	13	-	-	1	12
8	22	-	-	7	15 y relato
16	15	-	-	4	11
18	6	-	-	1	5

Como se desprende de los resultados presentados: no se registran cambios de código en el modo monolingüe, los niños responden con estructuras de más de una palabra tanto en qom y como en español y 4 de los 7 niños (3, 7, 8 y 18) producen relatos en ambas lenguas. Estos datos nos permiten afirmar que estos niños tienen un buen desempeño en habilidades receptivas y productivas en ambas lenguas.

Resumiendo, los análisis de las entrevistas permiten ubicar a los niños en los siguientes niveles de desempeño de las escalas 1 y 2 presentadas en el Encuadre Metodológico:

**Escala 1 – Lengua española – Modo monolingüe**

Niveles de desempeño	Niños
1	13 (en mayo y noviembre)
2	2, 6, 12, 14 16 (mayo) 10 (noviembre)
3	10 (mayo) 2, 6, 12, 14, 16 (noviembre) 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 15, 17, 18 (en mayo y noviembre)

La niña 13 comprende muy pocas preguntas en español y responde adecuadamente apelando en varias oportunidades a la lengua no compartida con el interlocutor. Esta situación tiene lugar tanto en mayo como en noviembre, por lo que no parecería haber incidencia del año escolar en el desempeño comunicativo en español de esta niña.

El resto de los niños comprende sin dificultad todas o la mayoría de las preguntas formuladas en español en las dos entrevistas del año. En lo que respecta a la producción, todos los niños responden adecuadamente a preguntas abiertas en español. Algunos de ellos, los niños 2, 6, 12, 14 y 16 producen mayoritariamente respuestas de una sola palabra en las entrevistas de mayo y, en el caso del niño 10, en la entrevista de noviembre. A este grupo corresponden los pocos casos de respuestas inadecuadas o cambios de código observados. Los niños 6, 10, 12 y 14 pertenecen, además, al grupo caracterizado por participar de entrevistas breves en español. Tres de estos niños (6, 12 y 14) modificaron su desempeño en noviembre; al igual que los niños 2 y 16. Esto es, hacia el final del año produjeron respuestas en español que involucraban más de una palabra de contenido. Este cambio podría, eventualmente, ser atribuido a la incidencia del año escolar.

Los niños 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 15, 17 y 18 producen mayoritariamente respuestas de más de una palabra tanto en mayo como en noviembre. Dentro de este último grupo, 8 niños (3, 4, 7, 8, 11, 15, 17 y 18) también producen relatos en español.

En virtud de lo expuesto, podemos sostener que, con la única excepción de la niña 13, todos los niños se desempeñan en español de una manera comunicativamente eficiente. Hablar mucho o hablar poco no es necesariamente una cuestión atribuible al dominio del recurso lingüístico. No obstante, la diferencia entre los niños que se desempeñan en un nivel 3 en ambas entrevistas del año y aquellos que varían entre los niveles 2 y 3 podría dar cuenta de que el grupo no es homogéneo en lo referente a sus conocimientos y habilidades lingüísticas en español.

### Escala 2 – Lengua qom – Modo bilingüe

Niveles de desempeño	Niños
1	4, 5, 9, 11, 15, 17 (en mayo y noviembre)
2	2 (en mayo) 6 (en noviembre) 10 (mayo y noviembre)
3	6 (mayo) 2 (en noviembre) 1, 3, 7, 8, 12, 13, 14, 16, 18 (en mayo y noviembre)

En el caso de la lengua qom, 9 niños (1, 3, 7, 8, 12, 13, 14, 16 y 18) comprenden todas las preguntas realizadas en esa lengua y responden a las preguntas abiertas con varias respuestas de más de una palabra de contenido tanto en mayo como en noviembre; y 2 niños más (2 y 6) se comportan del mismo modo en al menos una de las entrevistas del año. Cabe señalar que 7 de estos 11 niños produjeron además relatos en qom en alguna de las dos entrevistas (3, 7, 8, 12, 14, 16 y 18). El caso 10 responde adecuadamente en qom a las preguntas abiertas formuladas en esa lengua tanto en mayo como en noviembre, pero, en ambos momentos del año, opta mayoritariamente por respuestas de una sola palabra. En este caso, a diferencia de lo observado en español, el desempeño de los niños parece ser más homogéneo, de hecho, la mayoría se desempeña en un nivel 3 a lo largo del año.

Con respecto a los niños restantes: 4, 5, 9, 11, 15 y 17, más allá de registrar alguna respuesta en qom a las preguntas realizadas en esa lengua (especialmente el caso 5), responden adecuadamente en español en la mayoría de los casos. La adecuación semántica de las respuestas en español a las

preguntas formuladas en qom nos permite afirmar que estos niños comprenden sin dificultad el qom, pero no producen en esa lengua de la misma manera que lo hacen en español. Estos niños optan por el español como lengua de expresión en todos los casos, entrevistas en español y entrevistas en qom. Por esta razón, contamos con datos suficientes para considerar que estos niños desarrollaron habilidades receptivas en qom, pero resulta difícil evaluar el desarrollo de sus habilidades productivas en esa lengua dado que, prácticamente, no hablan en qom en ninguna de las entrevistas del año. En este sentido, parecería no haber incidencia de la práctica escolar en el desempeño productivo en qom por parte de estos niños. Esta preferencia por el español podría, eventualmente, deberse a un mayor conocimiento de esa lengua respecto del qom.

De la lectura conjunta de ambas escalas, podemos afirmar que 17 de los 18 niños son bilingües qom-español y 1, la niña 13, se encuentra casi en el extremo de un monolingüismo qom (en adelante será identificada como “caso monolingüe”). De los 17 niños bilingües, todos coinciden en sus habilidades receptivas dado que, sin excepción, comprenden sin dificultad las preguntas formuladas tanto en qom como en español. Sin embargo, estos niños se diferencian en la producción en una y otra lengua. Mientras 11 niños (1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 16 y 18) producen en español y en qom (en adelante “grupo PEQ”), hecho que nos permite observar el desarrollo de habilidades productivas en ambas lenguas, los 6 niños restantes (4, 5, 9, 11, 15 y 17) producen casi exclusivamente en español (en adelante “grupo PE”). Esta situación no nos permite observar el desarrollo de habilidades productivas en qom por parte de estos 6 niños. No obstante, dado que la elección o no de una lengua como lengua de producción en una interacción en modo bilingüe puede responder a factores no necesariamente lingüísticos, tampoco es posible afirmar que este grupo de niños no haya desarrollado dichas habilidades. Resumiendo, la diferencia entre los grupos PEQ y PE es que en el primer caso podemos observar el desarrollo de habilidades productivas en qom y en el segundo, no. Situación que no se modifica a lo largo del año.

### 3.4. Discusión general

El presente estudio tuvo por objeto explorar las habilidades lingüístico comunicativas en qom y en español de los niños que forman parte de esta investigación con el objeto de determinar su condición de bilingües y describir las características de su bilingüismo en particular. Con este fin, se realizó una serie de entrevistas semi-estructuradas en cada una de las lenguas de los niños. Estas entrevistas contemplaban, además, los distintos modos del lenguaje en los que los niños se pueden encontrar, en tanto dichos modos involucran diferentes tipos de procesamiento lingüístico.

Los resultados de los análisis de las entrevistas muestran que, con la única excepción de una niña que se encuentra casi en el extremo de un monolingüismo qom, los niños cuentan con suficientes conocimientos y habilidades lingüísticas tanto en qom como en español como para poder desempeñarse en las distintas entrevistas de un modo comunicativamente eficiente. No obstante, se encontró, en línea con otros estudios realizados con niños bilingües (Pearson et al, 1997), variabilidad interna en el grupo estudiado en lo que respecta a su desempeño en ambas lenguas. Esto es consecuente con las condiciones de adquisición de la/s lengua/s, es decir, en función de las demandas exigidas por el entorno y las necesidades propias del niño, es muy difícil que un grupo de niños bilingües coincida en sus conocimientos y usos de la/s lengua/s. La principal diferencia hallada entre los niños bilingües permite distinguirlos en dos subgrupos: aquellos que se expresan tanto en qom como en español y aquellos que lo hacen sólo en español.

El hecho de que algunos niños se expresen sólo en español podría estar relacionado con su participación en mayor cantidad de situaciones sociales en las que se usa esa lengua y, en consecuencia, la mayor frecuencia de uso incidiría en que el español se torne la lengua de “preferencia” de esos niños. Por otra parte, también es posible pensar que otro tipo de factores sociales, principalmente el estatus y prestigio de la/s lengua/s, influyan en detrimento del uso de la lengua minoritaria, como fue observado en diferentes estudios (Allman, 2005; Khatib, 2009; MacLeod et al., 2013; Pearson, 2007). En este sentido, es importante la presencia de ambas lenguas en la escuela ya que, como se

observó a lo largo de este primer estudio, los niños que se expresan en qom al inicio del año conservan el mismo nivel de uso en esa lengua hacia noviembre; al tiempo que algunos de los niños que se expresan siempre en español en mayo registran un uso algo mayor del qom hacia el final del año. Esto es coherente con varios estudios que mostraron que la exposición a la lengua minoritaria tanto en la escuela como en el hogar incide positivamente en el mantenimiento y desarrollo de la lengua minoritaria en los niños (Allen, 2006; Allman, 2005; Gathercole & Thomas, 2009; Wei, 2005).

Otra interpretación posible del uso, casi exclusivo, del español por parte de algunos niños podría encontrarse en las características del contexto diglósico, más específicamente, en la situación asimétrica de poder entre las lenguas. La lengua mayoritaria tiende a expandirse no sólo a mayor cantidad de espacios sociales, sino también privados a través de, por ejemplo, los medios de comunicación, internet, la escuela misma, etc. Podríamos considerar una señal de este fenómeno, la eventual existencia de los “préstamos básicos”, esto es, la incorporación en el qom de términos del español que “duplican” los que ya existen en el qom para expresar el mismo concepto. Según Myers-Scotton (2006), los préstamos básicos podrían generar alguna modificación en la distribución diglósica de las lenguas, alterando los límites que dividen los usos y funciones de cada una de ellas. Dicho de otro modo, el avance de lo público sobre el límite de lo privado podría incidir en la reducción progresiva del uso de la lengua propia de lo privado.

En otro sentido, otra consecuencia de la relación entre las lenguas se observa también en las variedades de español y qom habladas por los niños. El contacto produce diferentes tipos de modificaciones en las lenguas involucradas confiriéndoles características específicas a cada una de ellas. En el caso del español y del qom que hablan los niños, se observaron marcas propias del contacto de esas lenguas en particular: el uso expandido del gerundio y la contextualización temporal discursiva en el caso del español, lo que concuerda con lo observado por Avellana (2012); y préstamos léxicos provenientes del español en el caso del qom. Esto último coincide con lo planteado por Myers-Scotton (2006) respecto de que los préstamos léxicos suelen ir de la lengua

dominante a la minoritaria. Este tema nos resulta importante porque remite a las diferencias entre las variedades dialectales que hablan los niños y las presentes en la escuela: la variedad estándar y, más específicamente, la variedad escolar. En este sentido, las variedades “de contacto” pueden resultar mucho más distantes de la variedad estándar que otras. Esto es, expresiones del tipo “Ayer estoy lavando mi zapatilla”, como emisión completa por parte de un hablante, podrían ser calificadas como “erróneas” no sólo desde la variedad estándar y escolar sino consideradas inadecuadas también desde el español “en general” (en términos de Avellana, 2012). En este sentido, la variedad “de contacto” podría ser sancionada aún en aquellas situaciones en las que otras variedades de español fueran aceptadas. En el caso del qom, la variedad “de contacto” que incluye una cantidad considerable de préstamos léxicos también podría ser criticada en virtud de una eventual “pureza” de la lengua. Por esta razón, es importante la comprensión de estos fenómenos sociolingüísticos en el área educativa.

Más allá de las características específicas que los diferentes factores sociales y sociolingüísticos le hayan conferido al bilingüismo particular de cada niño y más allá de las particularidades de las variedades de español y qom habladas por ellos, todos los niños dieron cuenta de poder interactuar exitosamente en situaciones comunicativas en las que una de sus lenguas o ambas estaban involucradas.

Estas situaciones pusieron en evidencia cómo los niños se ubican en distintos puntos del “modo del lenguaje” (Grosjean, 1985 y posteriores) según compartan o no su/s lengua/s con su interlocutor. En el caso de las entrevistas en español en modo monolingüe prácticamente no se registraron cambios de código de parte de los niños, lo que da cuenta de un procesamiento lingüístico que involucra la desactivación “casi” completa de una de las lenguas. En lo que respecta a las entrevistas en qom en modo bilingüe, el procesamiento lingüístico implicado difiere del anterior ya que ambas lenguas están altamente activadas. No obstante, se observó que, en líneas generales, los niños optaron por usar una lengua en particular durante toda la entrevista: la misma que usaba la entrevistadora, el qom; o bien, la otra lengua compartida con ella, el español. Sobre la base de estas lenguas, se observaron cambios de código (al español o

al qom respectivamente) pero fueron mínimos. Es posible pensar que el nivel de activación de las dos lenguas es distinto en aquellas entrevistas en las que la interacción es qom/ español respecto de aquellas en las que la interacción es qom/ qom. Esta observación sería consecuente con la concepción de “modo de lenguaje” como un continuum más que como puntos extremos.

Finalmente, atendiendo al objetivo que dio lugar a este primer estudio: explorar la condición de monolingües o bilingües de los niños y las características de su bilingüismo, podemos afirmar que 17 de los 18 niños son bilingües y se desempeñan de un modo comunicativamente eficiente en ambas lenguas mientras que una niña, más allá de contar con conocimientos de español, se encuentra próxima al extremo del monolingüismo qom. Por otra parte, el análisis del bilingüismo de los niños evidencia una diferencia importante en lo que hace a la elección de la lengua de expresión. En este sentido se determinaron dos grupos: aquellos que producen en ambas lenguas, PEQ (“producen en español y qom), y aquellos que producen sólo en español, PE. Cabe preguntarse de qué manera el bilingüismo de estos niños incide en el procesamiento fonológico / léxico en qom y en español, así como también si las características específicas del bilingüismo de cada uno de los grupos en particular se reflejan de algún modo en el desarrollo de habilidades de procesamiento fonológico / léxico en las distintas lenguas. Las respuestas a estas preguntas conforman los objetivos del estudio que se presenta en el capítulo siguiente.

## Capítulo 4

### 4. Procesamiento fonológico y léxico en qom y en español

#### 4.1. Introducción

Los objetivos específicos de este estudio se centran en la exploración del procesamiento fonológico y léxico en los niños que, según los resultados del estudio anterior, exhiben diferentes situaciones de bilingüismo: 1) comprensión y producción bilingüe español - qom, grupo PEQ y 2) comprensión bilingüe español – qom y producción casi excluyente en español, grupo PE. Además, se contempla también, a modo de referencia, el único “caso monolingüe qom” registrado entre los niños.

Las habilidades cognitivo-lingüísticas consideradas para el estudio del procesamiento fonológico y léxico son “memoria fonológica” y “acceso al léxico mental”. Ambas habilidades están íntimamente relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica, condición necesaria para el aprendizaje del sistema de escritura (Wagner & Torgesen, 1987; Anthony et al, 2006).

La memoria fonológica es una habilidad cognitivo-lingüística implicada en la formación de representaciones fonológicas de las palabras, y, en consecuencia, en el aprendizaje del vocabulario (Gathercole y Baddeley, 1989). Esta habilidad permite segmentar, ordenar y reproducir sonidos percibidos a la velocidad a la que se produce el habla. Es decir, permite discriminar una señal acústico-fonética y transformarla en sus fonemas constituyentes, esto es, codificar la información acústica en una representación fonológica; mantener ordenada esa representación en la memoria operativa y planificar y ejecutar la respuesta.

Hay un consenso generalizado de que la mejor forma de medir la capacidad de la memoria fonológica es la repetición de pseudopalabras (Gathercole & Baddeley, 1996). El niño que repite pseudopalabras no puede recurrir a representaciones fonológicas de palabras que ya tiene almacenadas en la memoria de largo plazo, ya que las pseudopalabras son “palabras inexistentes”. Por lo tanto, la tarea de repetir pseudopalabras mediría la memoria fonológica, sin que la activación de una representación léxica facilite la tarea de

formar una representación fonológica, mantenerla ordenada en la memoria operativa y planificar y reproducir el estímulo escuchado. La realización exitosa de esta tarea implica el desarrollo de las habilidades cognitivas mencionadas (discriminar, codificar, retener, ordenar, planificar y reproducir) así como también del conocimiento de los fonemas y reglas fonotácticas de la lengua en la que se realiza la tarea.

Por su parte, el “acceso al léxico mental” implica la posibilidad de recuperar una palabra almacenada en la memoria de largo plazo a partir de su representación fonológica. Esto depende del estatus que las representaciones fonológicas de las palabras hayan alcanzado, esto es, el grado de completamiento y especificación fonémica de la representación.

Comprender y producir una palabra puede implicar diferentes estatus de representaciones fonológicas. En este sentido, como señala Fowler y Swainson (2004) una representación fonológica no completamente especificada, débil, poco clara puede permitir comprender una palabra, pero no producirla o, al menos, no producirla correctamente (“pronunciarla bien”). A los efectos de estudiar el acceso al léxico mental, estas autoras diseñaron la prueba de “repetición y corrección de pseudopalabras” que adaptamos para esta tesis (ver Encuadre Metodológico).

Cabe señalar que el desarrollo de representaciones fonológicas progresivamente más completas y especificadas está relacionado con la cantidad de palabras que un niño conoce en una determinada lengua ya que la formación de representaciones fonológicas tiene lugar en el marco de la “palabra”, en tanto unidad que permite diferenciar segmentos menores, y de su contraste con otras palabras (Borzzone & Massone, 1979; 1985; Ferguson & Farwell, 1975; Gathercole & Baddeley, 1989; Metsala & Walley, 1998).

En el caso de niños bilingües, la cantidad de palabras en cada una de sus lenguas puede ser equivalente o muy disímil. Además, el acceso al léxico mental en estos niños podría también verse influido por la elección de lengua realizada por la persona que interactúa con él y el modo del lenguaje en el que se encuentre.

Como mencionamos anteriormente, la memoria fonológica y el acceso al léxico mental son habilidades relacionadas con la conciencia fonológica y, en

consecuencia, con el proceso de alfabetización de los niños. Por esta razón, en el presente estudio nos interesa explorar si el bilingüismo de los niños qom que forman parte de esta investigación y, más exactamente, las características específicas de dicho bilingüismo observadas en el estudio anterior, incide y, eventualmente de qué modo, en el desarrollo de esas habilidades en la/s lengua/s de los niños.

## **4.2. Encuadre Metodológico**

### **4.2.1. Estrategia general**

Descrita en el estudio presentado en el Capítulo 3.

- Consideraciones generales:

A continuación, se presentarán en detalle una serie de pruebas elaboradas, originalmente, en español y adaptadas al qom a los efectos de esta tesis. En este apartado, nos interesa considerar algunas cuestiones relativas al proceso de adaptación.

Una de las pruebas consiste en la “repetición de pseudopalabras”, es decir, la repetición de palabras que no existen en una lengua determinada, pero respetan los sonidos propios de esa lengua, los modos de combinación de esos sonidos y la acentuación. Esta prueba, que focaliza en la memoria fonológica y las representaciones fonológicas que los niños tienen del español y del qom, se elaboró, entonces, atendiendo a los sonidos específicos de cada una de esas lenguas, es decir, considerando los fonemas presentes en una lengua y ausentes en la otra. Se atendió, además, a la combinación de fonemas propios de cada lengua (reglas fonotácticas) y a la acentuación. Para el español se siguió la descripción del sistema fonológico presentada por Vidal de Battini (1964), Frías Conde (2001), Guirao & Borzone de Manrique (1972) y Llisterri (1996); y, en el caso del qom, por Messineo (2003).

Otra de las pruebas, la “repetición y corrección de pseudopalabras”, comparte con la prueba anterior la tarea de “repetición de pseudopalabras” pero difiere en el hecho de que las pseudopalabras derivan de palabras existentes en la lengua (por ej.: la pseudopalabra “esterlla” deriva de la palabra española

“estrella” o “qotasi”, de la palabra qom “qotaqui”). La tarea de “corrección de pseudopalabras” consiste en poder reponer la palabra original de la que la pseudopalabra deriva. Esta prueba focaliza en las representaciones fonológicas de las palabras que permiten el acceso al léxico mental, de ahí la importancia de elaborar las pruebas a partir de palabras existentes y frecuentes en las lenguas. En el caso del español, la prueba se elaboró tomando como referencia las listas de palabras frecuentes de Alameda y Cuetos (1995). En el caso del qom se carece de ese tipo de información. Por esta razón, para adaptar esta prueba, se trabajó con hablantes de qom de distintas localidades de la provincia del Chaco y se confeccionó una eventual lista de palabras frecuentes relacionadas con la vida cotidiana. Se focalizó en aquellas palabras que son sustantivos que nombran objetos dibujables. Luego de una primera selección de palabras, se armó un cuadernillo de imágenes y se exploró con grupos de niños qom de Resistencia, Pampa del Indio y Villa Río Bermejito si, efectivamente, conocían esos objetos y sabían cómo se llamaban en qom. Cuando el conocimiento de los niños confirmaba la predicción de frecuencia estimada por los adultos, se seleccionaba la palabra. De este modo, se confeccionó la lista de palabras que permitió la elaboración de esta prueba, así como también la prueba de “emparejamiento de sonido inicial” que se presentará en el Capítulo 5.

Una vez elaboradas todas las pruebas, se realizó una toma piloto de las pruebas en qom y en español en las localidades de Resistencia, Pampa del Indio y Villa Río Bermejito. Este pilotaje tuvo dos consecuencias: 1) la necesidad de realizar modificaciones en las pruebas en ambas lenguas (dibujos no claramente identificables, palabras no propias de la variedad de español de la zona, etc.) y 2) la confirmación de Pampa del Indio como localidad en la que llevar adelante la investigación sobre bilingüismo ya que fue el único lugar en el que los niños pudieron realizar las pruebas en qom y en español debido a su conocimiento de ambas lenguas. En Resistencia y en Villa Río Bermejito, los niños conocían español o qom respectivamente y pudieron realizar sólo las pruebas en la lengua que conocían. Por último, se realizaron las correcciones finales y se hizo una última toma piloto sólo en Pampa del Indio. Al año siguiente a este último pilotaje, con el nuevo grupo de primer grado en la escuela Intercultural Bilingüe de Pampa del Indio, se llevó a cabo la toma definitiva de los datos.

Con respecto a este último punto, la toma de datos, en ambas pruebas: “repetición de pseudopalabras” y “repetición y corrección de pseudopalabras”, cada entrevistadora registró en papel las respuestas del niño y las grabó. Luego, ambas entrevistadoras realizaron una certificación conjunta de lo registrado en papel a partir de su confrontación con las grabaciones. El objetivo era evitar que la dominancia en una u otra lengua de las entrevistadoras pudiera incidir en la percepción de los sonidos producidos por los niños durante la realización de las pruebas. Los resultados del chequeo conjunto de los registros realizados por separado mostraron un acuerdo del 95% en las distintas pruebas.

#### **4.2.2. Técnicas de obtención y análisis de la información empírica**

- *La obtención de la información empírica*

1. **Prueba de repetición de pseudopalabras:** Se elaboró una lista de 20 pseudopalabras: 10 con fonemas propios del qom, no presentes en español (uvular oclusivo sordo, uvular oclusivo sonoro y laríngeo oclusivo sordo) y 10 con fonemas propios del español, no presentes en qom (bilabial oclusivo sonoro, labiodental fricativo sordo y vocal cerrada posterior). La prueba consistía en 2 ítems de ensayo y 20 de prueba. Cabe señalar que los mismos 20 ítems forman parte de la prueba tomada en español (modo monolingüe) y en qom (modo bilingüe). (Anexo, punto 2).

En ambos grupos de 10 pseudopalabras se combinaron además otros dos aspectos: la longitud de la palabra y la estructura silábica. Cada uno de los grupos de 10 palabras quedó conformado por: 5 pseudopalabras de 2 sílabas y 5 pseudopalabras de 3 sílabas. En ambos grupos se alternaban sílabas simples y complejas. Se consideró sílaba simple a la estructura conformada por una consonante (C) en el inicio y una vocal núcleo (V): CV. Esta estructura es considerada canónica y está presente en todas las lenguas. Las modificaciones a dicha estructura constituyen un aumento en la complejidad. En este sentido, las sílabas CVC y CCV, presentes tanto en qom como en español, se consideraron complejas. La estructura CVC porque tiene una consonante en la coda y la estructura CCV porque el ataque o cabeza tiene dos consonantes. En las pseudopalabras complejas

se combinaron estos distintos tipos silábicos. Por otra parte, todas las pseudopalabras con sonidos del español tenían el acento en la penúltima sílaba y las pseudopalabras en qom, en la última sílaba por ser esas posiciones las más frecuentes en cada una de las lenguas (Guirao y Borzone de Manrique, 1975; Messineo, 2003). La lista de 10 pseudopalabras en español se elaboró en base al diccionario de frecuencia de sílabas incluido en Alameda y Cuetos (1995). En el caso del qom, se atendió a lo señalado por Messineo (2003) y a lo observado en la lista de palabras en qom elaborada para esta investigación. Con respecto a esta observación, cabe mencionar que, dado que la estructura CVC, si bien es compleja, es muy frecuente en qom, las pseudopalabras en esta lengua incluyen este tipo de sílaba en mayor proporción que las de español.

Los 10 estímulos con sonidos del español fueron grabados por una voz adulta femenina perteneciente a una hablante no indígena monolingüe español, los 10 estímulos con sonidos del qom fueron grabados por otra voz adulta femenina perteneciente a una mujer qom bilingüe qom - español. Había un espacio de silencio entre estímulo y estímulo de 5 segundos.

El orden de grabación de los estímulos se organizó de dos maneras: 1) primero los 10 estímulos con sonidos propios del qom seguidos de los 10 estímulos con sonidos propios del español, 2) en el orden inverso al anterior. A la mitad de los niños se les tomó la prueba en el primer orden mencionado y a la otra mitad, en el segundo. El objetivo era evitar que un eventual cansancio del niño hacia el final de la prueba pudiera afectar siempre a los estímulos pertenecientes a la misma lengua.

La prueba fue administrada en forma individual a cada uno de los niños en el marco de un juego con un títere que “hablaba palabras inventadas”. Se les decía a los niños que iban a oír palabras inventadas y que prestaran mucha atención porque luego de oírlas debían repetirlas con la mayor precisión posible. Se asignó un punto a cada respuesta correcta.

Las respuestas de los niños fueron grabadas en grabadores digitales y registradas en papel.

2. **Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras:** se utilizó la prueba diseñada por Fowler y Swainson (2004) y adaptada al español por

Diuk y Borzone (2006). En dicha adaptación, los niños oían una pseudopalabra grabada (una palabra del español mal pronunciada) a través de un grabador escondido dentro de un títere. Previamente, se les había explicado a los niños que, como el títere estaba aprendiendo a hablar, cometía muchos errores y necesitaba ayuda. Una vez escuchada la palabra mal pronunciada, se les solicitaba a los niños que la repitieran, es decir, debían pronunciar la palabra de la misma manera que lo había hecho el títere (repetición de pseudopalabra). Luego se les presentaba a los niños tres dibujos de objetos diferentes, uno de los cuales representaba lo que el títere había intentado decir. A partir de esas imágenes, los niños debían identificar el dibujo correcto a partir del reconocimiento de la palabra mal pronunciada por el títere (acceso al léxico mental a través de la forma fonológica modificada de la palabra). Finalmente, se les pedía a los niños que pronunciaran la palabra correctamente para enseñarle al títere a decirlo bien (corrección de pseudopalabra).

Se asignaron puntajes separados para la repetición de la pseudopalabra, la identificación de la imagen correcta (reconocimiento de la palabra) y la corrección de la pronunciación. Se asignó un punto a cada respuesta correcta. Cabe señalar que la corrección de la pronunciación se consideró en los casos en los que las identificaciones fueron correctas.

Tanto en la prueba en español como en la prueba en qom, la tarea consistía en 2 ítems de ensayo y 15 de prueba. Las palabras estaban controladas por frecuencia y largo. La frecuencia de las palabras del español fue establecida en base al diccionario de Alameda y Cuetos (1995). En el caso de las palabras en qom, la frecuencia se estableció de acuerdo a lo señalado en el inicio de este apartado. Con respecto al largo, se alternaron palabras de 2 y 3 sílabas. En ambas lenguas, las pronunciaciones erróneas fueron derivadas de la palabra target a través de la elisión, adición, inversión o sustitución de fonemas.

Es necesario aclarar que los 15 ítems incluidos en cada una de las pruebas se dividen en dos grupos: 1) un primer grupo de 10 "Ítems monolingües", esto es, 10 pseudopalabras derivadas de palabras target propias de cada una de las lenguas, español o qom, según la prueba (Por ej.: "fancho" derivada de "chancho" o "qacheme" derivada de "qachepe" -hacha-) y 2) un segundo

grupo de 5 “Ítems bilingües”, 5 pseudopalabras que podían considerarse tanto derivadas de una palabra target en español como de una palabra target en qom (Por ej.: “saro” podría derivarse de “aro” en español o de “aro’o” – sombrero- en qom). En el primer caso, el de los “ítems monolingües” hay sólo 1 opción correcta para las tareas de identificación y corrección de la pseudopalabra; en el segundo, hay 2: la identificación y corrección de la pseudopalabra que implica la recuperación de la palabra en español; o bien, la identificación y corrección de la pseudopalabra que implica la recuperación de la palabra en qom. Los “ítems monolingües” son específicos de cada prueba (prueba en español o en qom); los “ítems bilingües” son compartidos por ambas. (Anexo, punto 3)

Finalmente, atendiendo a las características fonológicas de las pseudopalabras y palabras incluidas en esta prueba, dado que se privilegió la frecuencia de uso de las palabras y no la especificidad de los sonidos de cada lengua, los “ítems monolingües” considerados no necesariamente coinciden en contener fonemas específicos de cada lengua. Así, en el caso del español, 5 de las 10 pseudopalabras y palabras incluidas contienen sonidos específicos de la lengua; en el caso del qom, 6. Con respecto a los “ítems bilingües”, se focalizó deliberadamente en sonidos compartidos por ambas lenguas. Además, en la grabación de este último grupo de ítems, se procuró una acentuación idéntica en todas las sílabas que conforman la pseudopalabra para evitar que la entonación (grave o aguda) sesgara la realización de la tarea orientando la identificación de la imagen y posterior corrección de la pseudopalabra hacia una lengua en particular (español o qom respectivamente).

Las respuestas de los niños fueron grabadas en grabadores digitales y registradas en papel.

3. **Prueba de producción de categorías conceptuales.** En esta prueba, adaptada de Lucariello et al. (1992) por Rosemberg et al. (2012), el niño tiene que proporcionar ítems conceptuales básicos correspondientes a diferentes categorías superordinadas familiares que comprenden: animales, comidas, ropa, herramientas y partes del cuerpo. La entrevistadora le pide al niño que nombre todos los animales/ comidas... etc. que conoce y se

registra la cantidad de ítems conceptuales de nivel básico que el niño puede producir para cada categoría superordinada. Esta tarea se les presenta a los niños en español, modo monolingüe y en qom, modo bilingüe. No se fijó ningún límite de tiempo en la realización de la tarea. La prueba terminaba cuando los niños así lo indicaban (“listo”, “ncha’aye” (ya está), “eso nomás”, etc.). La realización de esta prueba implica el acceso al léxico almacenado en la memoria de largo plazo a partir de una categoría taxonómica (no a partir de una representación fonológica modificada, como en el caso de la prueba anterior). Se observó si la lengua de la entrevistadora y, en particular, el modo del lenguaje incidía en ese acceso. Además, se consideró la cantidad de palabras dichas en total y en cada categoría en particular por lengua y se atendió a la presencia o no de solapamiento conceptual entre los vocabularios de ambas lenguas. En el caso de la prueba de “producción de categorías conceptuales”, los niños fueron grabados y la transcripción fue realizada por la autora de esta tesis y un maestro qom bilingüe qom – español conjuntamente.

- *Análisis de la información empírica*

En todos los casos, los resultados de las pruebas se procesaron estadísticamente. Se realizó un análisis de diferencias de medias utilizando el estadístico *t de Student* para muestras relacionadas, el estadístico *t de Student* para muestras independientes y el estadístico *Z* para la comparación de proporciones con el objeto de establecer eventuales diferencias en el desempeño lingüístico de los niños.

### **4.3. Resultados y discusión**

Los resultados de las pruebas incluidas en este estudio se presentarán atendiendo a la clasificación realizada en el capítulo anterior. Esto es, por un lado, se compararán los resultados de los grupos PEQ y PE y, por el otro, se presentarán los resultados correspondientes al “caso monolingüe qom”.

### 4.3.1. Prueba de repetición de pseudopalabras

#### 4.3.1.1. Grupos PEQ y PE

Los resultados de la prueba de repetición de pseudopalabras muestran que, en todos los casos, sin distinción de grupos, los niños se desempeñan mejor en la repetición de pseudopalabras con sonidos propios del qom que del español, como se observa en las tablas 4.1 y 4.2. Esto daría cuenta de que, comparativamente, las representaciones fonológicas del qom están más consolidadas. (Ripoll, 2008)

**Tabla 4.1: Porcentaje de aciertos en la repetición de pseudopalabras con sonidos específicos del español y del qom en las pruebas tomadas en mayo a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Mayo			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
<b>Sonidos del español</b>	<b>41.8%</b> (16.01%)	<b>36.70%</b> (20.66%)	<b>38.20%</b> (18.34%)	<b>53.3%</b> (18.62%)
<b>Sonidos del qom</b>	<b>70% *</b> (15.49%)	<b>60%</b> (22.8%)	<b>67.3% *</b> (17.37%)	<b>75%</b> (10.49%)

\* Diferencia significativa respecto de los sonidos del español en la misma prueba, p-v <0.05.

**Tabla 4.2: Porcentaje de aciertos en la repetición de pseudopalabras con sonidos específicos del español y del qom en las pruebas tomadas en noviembre a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
<b>Sonidos del español</b>	<b>47.3%</b> (19.02%)	<b>58.3% **</b> (20.41%)	<b>49.1%</b> (18.14%)	<b>55%</b> (10.49%)
<b>Sonidos del qom</b>	<b>76.4% *</b> (22.48%)	<b>70%</b> (22.8%)	<b>71.8% *</b> (20.89%)	<b>73.3% *</b> (15.06%)

\* Diferencia significativa respecto de los sonidos del español en la misma prueba, p-v <0.05.

\*\* Diferencia significativa con relación al mismo valor en mayo, p-v <0.05.

Cabe destacar que los valores obtenidos por los niños de los dos grupos en la repetición de sonidos del qom no sólo son mayores que a los correspondientes al español, sino que son altos en general. El nivel de aciertos

alcanzado por ambos grupos en la realización de la tarea en qom está en torno al 70% tanto en mayo como en noviembre. Esto es, los niños se desempeñan muy bien en una tarea que involucra la memoria fonológica como habilidad cognitivo lingüística. La condición de hablantes bilingües les permite además desarrollar esta misma habilidad en otra lengua en la que registran un porcentaje de aciertos considerablemente menor. No obstante, la diferencia está dada en la lengua en la que opera la memoria fonológica y no en el desarrollo de la habilidad en sí misma. Dicho de otro modo, los niños desarrollaron memoria fonológica y tienen un muy buen desempeño en, por lo menos, una de sus lenguas.

- Comparación del desempeño de cada grupo en la misma lengua

Si se compara el desempeño de cada uno de los grupos en la misma lengua en las distintas pruebas del mismo momento del año (Por ejemplo, se compara el desempeño del grupo PEQ en español en las pruebas en qom y en español tomadas en mayo), encontramos que no se registran diferencias significativas en ningún caso, lo que daría cuenta de la no incidencia ni de la lengua empleada por la entrevistadora ni del modo del lenguaje en la realización de esta tarea.

Por otra parte, al comparar el desempeño de cada grupo en la misma lengua a lo largo del año, observamos que sólo el grupo PE muestra una mejora significativa en la repetición de pseudopalabras con sonidos específicos del español en la prueba en español de noviembre (58.3%) respecto de la prueba en español de mayo (36.7%). Sin embargo, esta mejora no implica una diferencia significativa respecto de la repetición de los mismos ítems en las pruebas en qom de mayo (53.3%) ni de noviembre (55%). Dicho de otro modo, el desempeño del grupo PE en la repetición de pseudopalabras con sonidos específicos del español en la prueba en español de noviembre es similar al de la prueba en qom de mayo y noviembre. Esta observación, sumada al hecho de que no se registra ninguna otra diferencia significativa en las pruebas de noviembre respecto de las de mayo, mostraría que el desempeño de los niños es bastante constante a lo largo del año. Lo mismo sucede con el grupo PEQ que no registra diferencias significativas entre mayo y noviembre en ninguna lengua.

- Comparación del desempeño de cada grupo en las distintas lenguas

Si se atiende al desempeño de cada grupo en las distintas lenguas en la misma prueba (Por ejemplo, el grupo PEQ en español y en qom en la prueba en español de mayo), observamos, como mencionábamos en el inicio de este apartado, que en todos los casos es mejor el desempeño en qom. En el caso del grupo PEQ, las diferencias en el desempeño son siempre significativas a favor del qom, lo que pondría en evidencia una mayor consolidación de las representaciones fonológicas del qom respecto de las del español por parte de este grupo. En el caso del grupo PE, la producción es considerablemente mejor en qom que en español si atendemos a los porcentajes de aciertos, sin embargo, registra sólo una diferencia significativa a favor de esa lengua en la prueba tomada en noviembre. Este mejor desempeño en qom por parte del grupo PE también daría cuenta de una mayor consolidación de las representaciones fonológicas en esa lengua, aunque en menor medida que el otro grupo que registra diferencias significativas en todos los casos.

- Comparación del desempeño entre los grupos en las distintas lenguas.

Si se atiende a la comparación entre grupos, no se registra ninguna diferencia significativa en el desempeño en general. Este hecho, sumado al muy buen desempeño del grupo PE en la repetición de pseudopalabras con sonidos propios del qom, nos permite pensar que, más allá de la preferencia del español como lengua de expresión por parte de los niños de este grupo, y aun considerando un eventual mayor conocimiento de esa lengua respecto del qom en habilidades expresivas, las representaciones fonológicas están más consolidadas en qom que en español en todos los niños. Esto podría deberse a una mayor incidencia de la lengua qom en el inicio de la adquisición del lenguaje por parte de estos niños, más allá de que luego, por diferentes razones (algunas de las cuales fueron consideradas en el Capítulo 3), algunos hayan abandonado el uso de esa lengua.

- Análisis de los errores producidos por cada grupo en la repetición de pseudopalabras.

Cuando se atiende a los errores cometidos por los niños en la realización de la tarea de repetición de pseudopalabras, se observan fundamentalmente dos tipos de errores: la producción de otras pseudopalabras y, en un porcentaje considerablemente menor, la producción de palabras. El detalle de los errores cometidos por los niños se presenta en las tablas 4.3 y 4.4:

**Tabla 4.3: Tipos y porcentajes de errores en la repetición de las pseudopalabras con sonidos específicos del español y del qom en las pruebas tomadas en mayo a los grupos PEQ y PE. Los porcentajes están calculados sobre el total de los estímulos presentados en la tarea.**

	Mayo							
	Sonidos del español				Sonidos del qom			
	Prueba en español		Prueba en qom		Prueba en español		Prueba en qom	
	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE
<b>Producen otra pseudo</b>	49.49%	44.59%	48.48%	35.18%	20.9%	33.33%	12.72%	20.12%
<b>Producen una palabra</b>	6.06%	12.96%	9.09%	7.4%	8.18%	3.7%	15.45%	4.8 %
<b>Producen una palabra y traducen</b>	-	-	-	-	0.9%	1.85%	0.90%	-
<b>No responden</b>	2.02%	3.7%	2.02%	2.02%	-	-	2.02%	-

**Tabla 4.4: Tipos y porcentajes de errores en la repetición de las pseudopalabras con sonidos específicos del español y del qom en las pruebas tomadas en noviembre a los grupos PEQ y PE. Los porcentajes están calculados sobre el total de los estímulos presentados en la tarea.**

	Noviembre							
	Sonidos del español				Sonidos del qom			
	Prueba en español		Prueba en qom		Prueba en español		Prueba en qom	
	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE
<b>Producen otra pseudo</b>	36.36%	33.33%	37.37%	37.03%	8.08 %	24.07%	10.04%	22.22%
<b>Producen una palabra</b>	11.11%	3.7%	9.09%	5.5%	10.04%	3.7%	16.16%	3.7%
<b>Producen una palabra y traducen</b>	-	-	1.01%	-	5.05 %	1.85%	-	-
<b>No responden</b>	2.02%	1.85%	2.02%	-	-	-	1.01%	-

En lo que respecta a la producción de otras pseudopalabras, este tipo de error puede estar relacionado con dificultades en alguna de las habilidades cognitivo-lingüísticas implicadas en la tarea: discriminar los sonidos del estímulo, codificarlos o retenerlos en la memoria operativa para su producción, así como también con el conocimiento de los fonemas y las reglas fonotácticas de la lengua en la que se realiza la tarea. Estas eventuales dificultades tienen lugar en mayor medida cuando la lengua es el español. En el caso del qom, estos errores se reducen considerablemente en los dos grupos, especialmente, en el grupo PEQ. Este tipo de error proporcionaría también evidencia empírica sobre lo observado anteriormente respecto de la mayor consolidación de las representaciones fonológicas en lengua qom (Ripoll, 2008).

En el caso de los errores por producción de palabras, cabe señalar que del total de palabras producidas en todas las pruebas (113), el 67.25 % (76) está relacionado con en 3 estímulos en particular: “cobira”, “olga” y “pe’exo”. Los niños produjeron las palabras “comida”, “olxaga” (gallina) y “pioxo” (perros) respectivamente. Esto implicaría que las pseudopalabras son muy semejantes a palabras existentes en el léxico mental del niño lo que pudo haber incidido en la realización de la tarea orientándola hacia la “lexicalización” (Gathercole, 1995).

El 32.75 % restante de producción de palabras se divide en dos grupos:

a) Un 23.91 % de “lexicalizaciones”, es decir, el mismo caso que el anterior, pero sin sistematicidad. Las lexicalizaciones fueron aleatorias. A partir de un estímulo oral qom o español, algunos niños produjeron una palabra parecida en qom o español según correspondiera. Por ejemplo: en el caso del español, ante el estímulo “bufa”, un niño produjo “bruja”; en el caso del qom, ante el estímulo “soxaqui”, un niño produjo “taxaqui” –olla-. Es decir, los niños produjeron palabras en qom o en español respetando la lengua a la que pertenecían los sonidos que conformaban la pseudopalabra, pero sin importar si la prueba la tomaba una entrevistadora en qom o en español. Esto es, como mencionábamos más arriba con relación a los resultados generales, no habría incidencia ni de la lengua del interlocutor del niño ni del modo del lenguaje en la realización de esta tarea. Y b) Un 8.84% de lexicalizaciones (10 casos en total) que implicaron, además, la traducción de la palabra activada. En la tabla 4.5 se detallan los casos:

**Tabla 4.5: Lexicalizaciones y traducciones**

Cantidad de casos	Estímulo	Lexicalización	Traducción - Respuesta dada por el niño al repetir el estímulo
1	cobira	comida	nhuashec
2	olxa	olgaxa	gallina
3	pe'exo	pioxo	perros
1	yoma'	ima'	mi casa
2	huaxache	nhuaxaye	manos
1	huaxache	huaxaŷaxa	zorro

La traducción “nhuashec” aparece en la prueba en lengua qom mientras que 8 de las 9 traducciones al español se encuentran en las pruebas en español. Estas respuestas, a diferencia de los casos del grupo “a”, reflejarían la incidencia de la lengua del interlocutor en la realización de la tarea ya que la traducción evidencia la disposición del niño a ajustarse a ella. Si bien toda lexicalización compromete el nivel semántico de las palabras, la traducción parecería implicar un compromiso aún mayor. Dicho de otro modo, en las lexicalizaciones del grupo “a” priman las semejanzas fonológicas y el acceso a las representaciones léxicas

de las palabras a partir de las representaciones fonológicas; de ahí que puedan lexicalizarse palabras en una u otra lengua más allá de la lengua del interlocutor del niño. En las traducciones prima el nivel semántico sobre el fonológico, ya que es este nivel el que permite reponer la palabra en la otra lengua. Estos pocos ejemplos nos permitirían pensar que la incidencia de la lengua del interlocutor y, eventualmente, del modo del lenguaje tendría lugar a partir de un mayor compromiso del nivel semántico de las palabras.

#### 4.3.1.2. Caso “monolingüe qom”

Los resultados de la prueba de repetición de pseudopalabras en el caso de la niña próxima al extremo monolingüe qom muestra un mejor desempeño en qom que en español. Sin embargo, su desempeño en español también es bueno, como se observa en la tabla 4.6:

**Tabla 4.6: Porcentajes de aciertos en la repetición de pseudopalabras con sonidos específicos del español y del qom en las pruebas tomadas en mayo y noviembre.**

	Mayo		Noviembre	
	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)
Pseudo con sonidos del español	60 %	70 %	70 %	50 %
Pseudo con sonidos del qom	80 %	90 %	80 %	100 %

En el caso de esta niña, la mayoría de los errores consisten en la producción de otras pseudopalabras. Se registran sólo dos lexicalizaciones que se corresponden a los estímulos mencionados previamente como condicionados por la semejanza con palabras existentes en la lengua (“olgaxa” y “comida”).

Estos resultados permiten que nos preguntemos si una mínima exposición a una lengua (eventualmente en el hogar/ pueblo, en el jardín, durante los primeros meses de primer grado: marzo-mayo) junto con el uso de algunas

pocas expresiones en esa misma lengua es suficiente para la adquisición de su sistema fonológico. Es posible que en el largo proceso de aprender palabras y desarrollar habilidades lingüístico-comunicativas en una lengua, las habilidades y conocimientos fonológicos se consoliden más rápidamente. En este sentido, estos resultados serían coherentes con lo planteado por Bialystok (2001) quien considera que el desarrollo del sistema fonológico de una lengua puede tener lugar adecuadamente a partir de una exposición reducida a la misma, mientras que el desarrollo del léxico, contrariamente, se ve afectado por una exposición menor.

Por otra parte, la presencia de un porcentaje importante de palabras del español en el qom en carácter de préstamos, más allá de las adaptaciones fonológico-fonéticas que puedan tener lugar, también podría incidir en la adquisición de los sonidos propios del español. De hecho, los adultos bilingües qom – español podrían producir estos eventuales préstamos como cuando hablan en español. En este sentido, no encontramos estudios sobre el contacto qom-español que focalicen en el aspecto fonológico de las lenguas.

#### **4.3.2. Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras**

Como se explicó en la metodología, la prueba de repetición y corrección de pseudopalabras implica la realización de tres tareas diferentes: 1) repetición de pseudopalabras derivadas de palabras existentes en la lengua, en lengua qom o en español según se trate de la prueba en una o en otra lengua (por ej.: “qotasi” de “qotaqui” –bolso- o “laballo” de “caballo”), 2) identificación de imágenes que representan lo que las pseudopalabras nombran de modo incorrecto y 3) la corrección de las pseudopalabras, esto es, la recuperación de las palabras de las que derivan (“qotaqui” y “caballo” en nuestro ejemplo). Cabe recordar, además, que esta prueba tiene dos partes: 1) una primera sección con 10 “ítems monolingües”, es decir, la prueba en qom cuenta con 10 pseudopalabras derivadas de palabras en qom, así como la prueba en español cuenta con 10 pseudopalabras derivadas de palabras en español y 2) una segunda parte con “ítems bilingües”, es decir, pseudopalabras que podrían

derivar tanto de palabras en qom como de palabras en español. La primera parte de las pruebas es diferente y específica de cada lengua, la segunda parte es compartida por ambas pruebas.

A continuación, se presentan los resultados de las distintas tareas correspondientes a esta prueba.

#### 4.3.2.1. Grupos PEQ y PE

##### 4.3.2.1.1. Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras “ítems monolingües”.

###### a) Repetición de pseudopalabras e identificación de imágenes

- Comparación del desempeño de los distintos grupos en ambas lenguas

Los resultados de las tareas de repetición de pseudopalabras e identificación de imágenes muestran que, en todos los casos, sin distinción de grupos, los niños se desempeñan mejor en qom que en español, fundamentalmente, en la repetición de pseudopalabras, como se observa en las tablas 4.7 y 4.8. Estos resultados coinciden con los obtenidos en la prueba anterior.

**Tabla 4.7: Porcentaje de aciertos en las tareas de repetición de pseudopalabras e identificación de imágenes en las pruebas en español y en qom de mayo tomadas a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Mayo			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
<b>Repetición de pseudo</b>	<b>23.6%</b> (16.9%)	<b>21.7%</b> (14.27%)	<b>56.4% *</b> (29.08%)	<b>76.7% *</b> (18.62%)
<b>Identificación</b>	<b>72.7%</b> (26.4%)	<b>73.3%</b> (19.66%)	<b>96.4% *</b> (6.74%)	<b>88.3%</b> (9.83%)

\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español, p-v <0.05.

**Tabla 4.8: Porcentaje de aciertos en las tareas de repetición de pseudopalabras e identificación de imágenes en las pruebas en español y en qom de noviembre tomadas a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
<b>Repetición de pseudo</b>	<b>22.7%</b> (21.49%)	<b>40% **</b> (15.49%)	<b>60.9%*</b> (27%)	<b>76.7% *</b> (12.11%)
<b>Identificación</b>	<b>91.8%</b> (9.82%)	<b>90%</b> (10.95%)	<b>98.2%</b> (4.05%)	<b>100%**</b> (-)

\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español, p-v <0.05.

\*\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en mayo, p-v <0.05.

Con respecto a la repetición de pseudopalabras, ambos grupos, tanto en mayo como en noviembre, repiten mejor las pseudopalabras derivadas de palabras en qom que en español. En todos los casos, las diferencias a favor del qom son estadísticamente significativas. Por otra parte, el grupo PE mejora significativamente en la repetición de pseudopalabras en la prueba en español de noviembre respecto de la de mayo. Este mismo comportamiento se registró también en la prueba anterior. Esto podría deberse a la incidencia del año escolar en este grupo de niños.

Si se focaliza en aquellas pseudopalabras que no sólo derivan de palabras en una u otra lengua, sino que, además, contienen sonidos específicos de cada una de ellas (5 de 10 en el caso del español y 6 de 10 para el qom), encontramos resultados muy similares a los anteriores como puede observarse en las siguientes tablas:

Tabla 4.9: Porcentaje de aciertos en las tareas de repetición de pseudopalabras con sonidos propios del qom y del español en las pruebas en español y en qom de mayo tomadas a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.

	Mayo			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
Repetición de pseudos derivadas del español con sonidos específicos	<b>20%</b> (21.90%)	<b>26.67%</b> (16.33%)	-	-
Repetición de pseudos derivadas del qom con sonidos específicos	-	-	<b>62.12%</b> (31.7%)	<b>80.56%</b> (19.48%)

Tabla 4.10: Porcentaje de aciertos en las tareas de repetición de pseudopalabras con sonidos propios del qom y de español en las pruebas en español y en qom de noviembre tomadas a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.

	Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
Repetición de pseudos derivadas del español con sonidos específicos	<b>18.18%</b> (20.88%)	<b>40%</b> (17.88%)	-	-
Repetición de pseudos derivadas del qom con sonidos específicos	-	-	<b>66.67%</b> (30.73%)	<b>83.33%</b> (14.90%)

En lo referente a la identificación, el desempeño es siempre mejor en las pruebas en qom que en español, especialmente, en mayo. En ese momento del año, el grupo PEQ identifica significativamente mejor en qom que en español. Cabe señalar que, más allá de las diferencias observadas, todos los valores alcanzados por los niños son muy altos. En mayo, los niños del grupo PEQ alcanzan un 96.4% de aciertos en la identificación en qom y los niños del grupo PE, 88.3%; y en español, ambos grupos superan el 70% de aciertos. En noviembre, el nivel de aciertos de todos los niños en ambas lenguas varía entre un 90% y un 100% de aciertos. Esto significa que los niños cuentan con

representaciones fonológicas de palabras en español y en qom lo suficientemente bien especificadas como para poder reconocerlas.

Al igual que en la prueba anterior, no se registran diferencias estadísticamente significativas en la comparación del desempeño entre ambos grupos.

En coincidencia con los resultados observados en la prueba anterior, el mejor desempeño de los niños en repetición de pseudopalabras derivadas de “palabras” en lengua qom y en la identificación de las imágenes que ilustran esas “palabras”, permite pensar que las representaciones fonológicas de los niños y el acceso al léxico mental a partir de ellas está más sólidamente consolidado en qom que en español.

Por otra parte, estos datos nos permiten realizar dos observaciones:

- 1) Si se comparan los valores obtenidos por los niños en la tarea de repetición de pseudopalabras con sonidos específicos de cada lengua (tablas 4.1 y 4.2) y de pseudopalabras derivadas de palabras en las distintas lenguas (tablas 4.7 y 4.8), se observa que en esta última tarea los porcentajes de aciertos, fundamentalmente en el caso del español, son menores.
- 2) Además, si bien no se registran diferencias significativas en el desempeño entre grupos, en la tarea de repetición de pseudopalabras derivadas de palabras en qom, el grupo PE obtiene valores considerablemente más altos que el grupo PEQ (tablas 4.7 y 4.8).

A los efectos de atender al alcance de estas diferencias, se realizó el análisis de los errores producidos por los niños. En el siguiente apartado se detallan los resultados de dicho análisis.

- Análisis de los errores producidos por cada grupo en la repetición de pseudopalabras.

Si bien la tarea de repetición de pseudopalabras “derivadas” de palabras existentes muestra un mejor desempeño en lengua qom que en español, lo que coincide con los resultados de la prueba presentada en el apartado 4.3.1; los porcentajes de aciertos en la realización de la tarea son considerablemente

menores que en la prueba anterior en la que se repetían pseudopalabras “no derivadas” de palabras existentes. Esto puede observarse en la tabla 4.11 en la que se comparan los porcentajes de aciertos obtenidos por los niños en cada una de las pruebas.

**Tabla 4.11: Porcentaje de aciertos en las pruebas de repetición de pseudopalabras no derivadas y derivadas de palabras existentes en las distintas pruebas de mayo y noviembre tomadas a los grupos PEQ y PE.**

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en Español		Prueba en Qom		Prueba en Español		Prueba en Qom	
	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE
<b>Pseudos no derivadas</b>	40 %	45 %	-	-	48.2 %	56.65 %	-	-
<b>Pseudos derivadas del esp.</b>	23.6 %	21.7 %	-	-	22.7 %	40 %	-	-
<b>Pseudos no derivadas</b>	-	-	68.65 %	67.5 %	-	-	74.1 %	71.65 %
<b>Pseudos derivadas del qom</b>	-	-	56.4 %	76.6 %	-	-	60.9 %	76.7 %

Nota: Los porcentajes correspondientes a la prueba anterior, pseudopalabras “no derivadas” (con sonidos específicos de cada lengua) expresan los valores promedios de los obtenidos por los niños en cada una de las lenguas en las dos pruebas tomadas en mayo y en noviembre. Por ej.: en el caso del grupo PEQ: mayo, pseudopalabras con sonidos del español, prueba en español: 41.8%; mayo, pseudopalabras con sonidos del español, prueba en qom: 38.20%. Valor promedio para mayo, pseudopalabras con sonidos del español: 40%.

Como se desprende de la tabla 4.11, con la única excepción de la repetición de pseudopalabras derivadas del qom por parte del grupo PE, en todos los otros casos, los porcentajes de aciertos disminuyen cuando se repiten pseudopalabras derivadas o, dicho de otro modo, los niños cometieron más errores cuando repitieron pseudopalabras derivadas de palabras existentes, principalmente, en español. En la tabla 4.12 se especifica el porcentaje de aumento de errores en cada caso:

Tabla 4.12: Porcentajes de aumento en la cantidad de errores cometidos en la tarea de repetición de pseudopalabras derivadas respecto de las no derivadas.

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en Español		Prueba en Qom		Prueba en Español		Prueba en Qom	
	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE
Pseudos derivadas del esp.	16.4 %	23.3%			25.5%	16.65%		
Pseudos derivadas del qom			12.5 %	-			13.2%	-

Al analizar los errores cometidos en la realización de la tarea, se observa que los niños:

- 1- producen otras pseudopalabras (por ej.: en lugar de la pseudopalabra “fego”, se produce la pseudopalabra “tego”),
- 2- lexicalizan, es decir, recuperan de la palabra original de la que se derivó la pseudopalabra (por ej.: en lugar de repetir la pseudopalabra “plánjaro”, se recupera la palabra “pájaro”), y
- 3- producen palabras no relacionadas de ningún modo ni con la pseudopalabra original ni con la palabra involucrada (por ej.: en lugar de pseudopalabra “trapa” derivada de “tapa”, se produce la palabra “nido”).

En la siguiente tabla se detallan los porcentajes de cada uno de estos errores:

Tabla 4.13: Tipos y porcentaje de errores en la repetición de pseudopalabras derivadas en las distintas pruebas del año tomadas a los grupos PEQ y PE. Los porcentajes están calculados sobre el total de los estímulos presentados en la tarea.

Tipos de errores	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)		Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE
Producen otra pseudopalabra	27.27%	33.33%	22.22%	12.96%	22.72%	29.15%	13.13%	9.25%
Lexicalizan	14.77%	16.66%	15.51%	1.85%	28.40%	16.66%	17.17%	5.55%
Producen una palabra	29.54%	22.21%	1.01%	-	14.77%	10.41%	2.02%	-
No responden	4.82%	6.1%	4.86%	8.49%	11.41%	3.78%	6.78%	8.5%

Como se observa en la tabla 4.13, nuevamente con excepción del grupo PE en las dos pruebas en qom, hay un porcentaje considerable de errores que corresponden a lexicalizaciones. Estos porcentajes son congruentes con los porcentajes de aumento de errores referidos anteriormente, como se observa en la tabla 4.14:

**Tabla 4.14: Comparación de los porcentajes de aumento de errores en la repetición de pseudopalabras derivadas y de lexicalizaciones:**

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español (sonidos del español)		Prueba en qom (sonidos del qom )		Prueba en español (sonidos del español)		Prueba en qom (sonidos del qom )	
	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE
<b>Aumento de errores</b>	16.4 %	23.3%	12.5 %	-	25.5%	16.65%	13.2%	-
<b>Lexicalización</b>	14.77%	16.66%	15.51%	1.85%	28.40%	16.66%	17.17%	5.55%

Como mencionamos previamente, la proximidad fonológica entre una pseudopalabra y una palabra existente en el léxico mental del niño puede activar esa palabra y dar lugar a una lexicalización. En la prueba anterior se observaron casos de lexicalizaciones, aunque en un porcentaje menor. Es posible pensar que las pseudopalabras derivadas de palabras hayan conservado mayor proximidad a esas palabras que las que puedan establecerse cuando las pseudopalabras no derivan de palabras existente en la lengua. Si esto es así, el mayor porcentaje de errores registrados tendría que ver más con características de la prueba que con diferencias reales en el desempeño de los niños en la realización de la tarea. Cabe destacar que, de todas formas, el aumento de errores en general (más allá de las lexicalizaciones) no modifica el hecho del mejor desempeño en qom de parte de ambos grupos.

En otro sentido, es interesante notar que las lexicalizaciones (motivadas probablemente por la misma prueba) tienen lugar en español y en qom en el caso de los niños del grupo PEQ, pero sólo en español en el grupo PE. Es decir, las lexicalizaciones evidencian un comportamiento diferente en los niños del grupo PE respecto de sus lenguas, ya que en español lexicalizan y en qom,

prácticamente, no lo hacen. Esta diferencia explica el mejor desempeño de este grupo respecto del grupo PEQ en la tarea de repetición de pseudopalabras derivadas del qom. Si lexicalizar es activar una palabra almacenada en el léxico mental a partir de una representación fonológica similar a la de esa palabra, los niños del grupo PE establecieron relaciones entre las representaciones y activaron palabras en español, pero no en qom. Esto podría estar relacionado con el hecho de que las representaciones fonológicas de palabras en qom tienen cierto nivel de consolidación como para ser comprendidas y de ahí el buen desempeño en la tarea de identificación; pero, eventualmente, no tendrían el nivel suficiente para ser producidas, razón por la cual estos niños no lexicalizarían. Si la ausencia del erro por “lexicalización” está, efectivamente, relacionado con la menor consolidación de las representaciones fonológicas de las palabras en esa lengua, al menos, para la producción, la comparación del desempeño de estos niños en las tareas de “identificación” (reconocimiento de la palabra target) y “corrección de la pseudopalabra” (recuperación de la palabra target) debería exhibir alguna diferencia. Como se verá en el siguiente apartado, esta diferencia efectivamente se manifiesta (Tarea de identificación en qom: grupo PEQ: 96.4% en mayo y 98.2% en noviembre; grupo PE: 88.3% en mayo y 100% en noviembre. Tarea de corrección en qom: grupo PEQ: 88% en mayo y 90% en noviembre; grupo PE: 58.3% en mayo y 68.3% en noviembre), hecho que convalida de alguna manera la interpretación que se ha dado sobre el desempeño del grupo PE.

Por otro lado, como se observa en la tabla 4.13, tanto el grupo PEQ como el grupo PE cometen errores por “producir palabras” que no están relacionadas ni fonológicamente con el estímulo ni semánticamente con la palabra a recuperar (por ej.: en lugar de la pseudopalabra “esquelua” (derivada de “escuela”), se produce la palabra “corral”; o de “esterlla” (derivada de “estrella”), la palabra “taza”. Este fenómeno tiene lugar casi exclusivamente en español y en ambos grupos, aunque en mayor proporción en el grupo PEQ. No se registra prácticamente ningún caso en las pruebas en qom. En estas últimas pruebas, los errores son por “lexicalización” (principalmente el grupo PEQ) o por “repetición de otras pseudopalabras” (ambos grupos). Es decir, en el caso del qom, los niños o recuperan la palabra a la cual la pseudopalabra remite

(lexicalización) o producen otra pseudopalabra próxima a la forma fonológica de la pseudopalabra original (por ej.: en lugar de la pseudopalabra “qotasi” -derivada de “qotaqui”-, se repite “totaqui”; o, en lugar de “caquinec” -derivada de “tapinec”-, se repite “cachinec”) pero en ningún caso se producen palabras no relacionadas de ningún modo ni con la pseudopalabra ni con la palabra target como ocurre en español. La comparación de los tipos de errores producidos en cada lengua por ambos grupos podría ser entendido, nuevamente, en relación a la mayor consolidación de las representaciones fonológicas de las palabras en qom. En el caso de esta lengua, si bien los niños producen errores, se observan en dichos errores asociaciones fonológicas (producen otra pseudopalabra similar) o fonológico-léxicas (recuperan la palabra target) con los estímulos. En el caso del español, los niños (en mayor medida los del grupo PEQ) producen un porcentaje importante de errores que no presentan ningún tipo de vinculación fonológica o léxica con el estímulo presentado. Eventualmente, los niños resuelven pragmáticamente la tarea y producen una palabra, pero esa palabra es completamente aleatoria.

Finalmente, el último grupo de errores, la “producción de otras pseudopalabras”, en mayor proporción en español que en qom en ambos grupos se ajusta a lo observado en la prueba anterior (apartado 4.3.1.1, punto “d”).

#### b) Corrección de pseudopalabras

Los resultados de la tarea de corrección de las pseudopalabras, es decir, la recuperación de la palabra de la cual deriva la pseudopalabra, muestran que los grupos PEQ y PE se desempeñan de modo similar en la recuperación de las palabras del español mientras que, en qom, el grupo PEQ se desempeña significativamente mejor que el grupo PE. Esta es la primera diferencia significativa en la comparación del desempeño de los dos grupos. Los resultados se presentan en las siguientes tablas:

**Tabla 4.15: Porcentaje de aciertos en la tarea de corrección de las pseudopalabras en las pruebas en español y en qom de mayo tomadas a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Mayo			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
<b>Corrección</b>	<b>67.3%</b> (25.3%)	<b>65%</b> (12.25%)	<b>88.2%*</b> (11.68%)	<b>58.3%</b> (22.29%)

\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en el grupo PE, p-v <0.05.

**Tabla 4.16: Porcentaje de aciertos en la tarea de corrección de las pseudopalabras en las pruebas en español y en qom de noviembre tomadas a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
<b>Corrección</b>	<b>90%**</b> (12.65%)	<b>90%**</b> (10.95%)	<b>90%*</b> (11.83%)	<b>68.3%**</b> (24.83%)

\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en el grupo PE, p-v <0.05.

\*\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en mayo, p-v <0.05.

De la tabla 4.16 se desprende también que, en esta tarea, a diferencia de las anteriores, en la mayoría de los casos, el desempeño en noviembre es significativamente mejor que en mayo, lo que podría reflejar la incidencia del año escolar. La única excepción corresponde al grupo PEQ en las pruebas en qom, excepción que se explicaría por el hecho de que estos niños ya habían obtenido un valor muy alto al inicio del año (88.2%). En este sentido, el grupo PEQ obtiene valores muy altos en la corrección de pseudopalabras en qom en las distintas pruebas del año. Contrariamente, el grupo PE mide mejor en español, especialmente, en noviembre cuando alcanza un 90% de aciertos en la realización de la tarea; en mayo, el nivel de aciertos, si bien es significativamente menor, alcanza un 65%.

Cuando se analizan los errores producidos por los niños en la realización de esta tarea, se observa que la principal diferencia en el desempeño de los grupos en lo que hace a la corrección de las pseudopalabras derivadas del qom, está dada por la cantidad de traducciones realizadas por el grupo PE. Es decir,

los niños de este grupo no recuperan la palabra “qaguesaq” de la pseudopalabra “qatelsaq”, sino que traducen esa palabra a la otra lengua y corrigen “hormiga” (traducción de “qaguesaq”). En la tabla 4.17 se detallan los tipos y porcentajes de errores cometidos:

**Tabla 4.17: Tipos y porcentajes de errores en la corrección de pseudopalabras en las pruebas en español y en qom de mayo y de noviembre tomadas a los grupos PEQ y PE.**

Errores en la corrección de la pseudopalabra	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)		Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE	Grupo PEQ	Grupo PE
Repiten la pseudo	-	-	-	11.09 %	-	1.49%	4%	4.75%
Producen otra pseudo	8.17 %	11.66 %	5.9%	13.89 %	1.66%	-	3%	1.58%
Producen otra palabra	16.35%	23.33 %	-	-	5.8%	8.51%	-	1.57%
Traducen	8.17%	-	5.9%	16.68%	2.46%	-	3%	23.77%

Como puede observarse en la tabla 4.17, traducir es el principal tipo de “error” (“error” en tanto no recupera la representación fonológica de la palabra involucrada en la pseudopalabra) del grupo PE en las dos pruebas en qom y la diferencia más importante respecto del desempeño del grupo PEQ, especialmente, en noviembre. En la prueba de mayo, además de las traducciones, el grupo PE produce otros dos tipos de errores. Uno de ellos, no registrado en el grupo PEQ, es la repetición de la pseudopalabra estímulo; el otro, la producción de otras pseudopalabras. Estos distintos tipos de errores podrían ser entendidos en virtud del estatus de las representaciones léxicas del qom en los niños que conforman el grupo PE.

En este sentido, es posible pensar que el estímulo oral al que es expuesto el niño, la pseudopalabra derivada de palabra, produce la inhibición de la representación fonológica correcta de la palabra. Dicho de otro modo, la pseudopalabra en tanto palabra “mal pronunciada”, inhibiría la “pronunciación correcta”. Según Fowler y Swainson (2004), si las representaciones fonológicas

almacenadas en la memoria de largo plazo están pobremente especificadas (son incompletas, poco claras, débiles) es posible que la pronunciación incorrecta se imponga a la correcta, es decir, que la pronunciación correcta no pueda ser recuperada.

Evidentemente, los niños cuentan con una representación fonológica de la palabra que les permitió reconocerla y realizar correctamente la tarea de identificación (identificar entre 3 imágenes aquella referida por la pseudopalabra). De hecho, el desempeño de los niños en esta tarea, como mencionamos anteriormente, fue muy bueno (88.3% de aciertos en mayo y 100% en noviembre.) Es decir, el estatus de la representación léxica es lo suficientemente específico y claro para reconocer la palabra, pero no tanto como para poder producirla. De ahí que, en el momento de la producción de la palabra target, de la corrección de la pseudopalabra, no se puede reponer la pronunciación correcta y se repite la pseudopalabra, esto es, se vuelve a pronunciar mal. Los errores por “producción de otra pseudopalabra”, en el contexto de esta tarea, pueden ser entendidos en esta misma línea. La modificación de la pseudopalabra original podría ser un intento del niño por “corregir” la pronunciación incorrecta, lo que, de todas formas, no se logra por la debilidad de la representación fonológica de la palabra involucrada en la tarea. Sin embargo, esto último es difícil de afirmar ya que la producción de otras pseudopalabras puede responder también a otras causas como, por ejemplo, no haber mantenido en la memoria operativa la representación fonológica de la pseudopalabra original. De todos modos, en cualquiera de los dos casos, la representación fonológica de la palabra en qom no pudo ser recuperada.

Por su parte, la presencia de la traducción también nos permite pensar en diferentes estatus de representaciones fonológicas de palabras. Como vimos, los niños tienen representaciones lo suficientemente completas y específicas como para acceder a la palabra más allá de la pronunciación errónea, por eso pueden identificar la imagen a la que la palabra refiere. Es decir, a partir del procesamiento fonológico del estímulo oral en qom, se accede a la palabra en esa misma lengua. De hecho, hay que notar que los niños producen en español una palabra relacionada semánticamente con la palabra en qom (la traducen), no producen una palabra relacionada fonológicamente con la pseudopalabra en qom (una palabra en español “parecida” fonológicamente a la pseudopalabra en

qom). Estas respuestas muestran que accedieron a la palabra en la lengua qom. De hecho, no se registran casos en los que los estímulos orales en una lengua conduzcan a palabras fonológicamente similares en la otra lengua. Esto sería congruente con el hecho de que el reconocimiento de la lengua tiene lugar a nivel fonológico y, una vez activada esa lengua, se accede selectivamente al léxico mental en esa misma lengua (Grosjean, 2008). Los niños, entonces, reconocen la palabra en lengua qom; no obstante, la forma fonológica de esa palabra no puede ser recuperada y la pronunciación “incorrecta” no se corrige. En este sentido, podemos sostener que el “error” en este caso también está asociado al estatus de las representaciones léxicas en qom. Cabe recordar que los niños realizan esta prueba en qom: los estímulos están relacionados con palabras del qom y la entrevistadora presenta la tarea y conversa con los niños en qom. Es decir, no hay razones para pensar que la traducción al español está motivada por el intento del niño de ajustarse a la lengua de su interlocutor, como se observó en casos anteriores.

Sin embargo, “traducir”, claramente no es un “error” del mismo tipo que los otros. Los niños no producen pseudopalabras, las mismas u otras; no producen palabras “inexistentes”. En el caso de la traducción, los niños producen palabras semánticamente pertinentes. Los niños reconocieron la palabra en qom, pero la producción correcta de esa palabra puso en juego la otra lengua. Es decir, una vez que se accede al léxico mental a través del reconocimiento de la palabra en qom, se activa el concepto involucrado en esa palabra. Dicho concepto, por su parte, atrae la representación léxica equivalente en español. Esto es congruente con el modelo de Green (1986) según el cual un concepto atrae dos representaciones léxicas, cada una en una lengua distinta, que compiten por expresarlo. Una de las dos representaciones léxicas debe ser seleccionada y la otra inhibida. Podemos pensar que la lengua de la interlocutora, la tarea en general y el ítem a corregir en particular, sesgarían hacia la selección de la representación léxica en qom, como de hecho ocurre en el 58.3% de los casos en mayo y 68.3% en noviembre, casos en los que los niños recuperan la palabra en qom. Sin embargo, cuando el “error” por traducción tiene lugar, la representación léxica que se impone es la del español. Quizás, en estos casos no sólo esté en juego una representación fonológica de la palabra en qom

incompleta o pobremente especificada en el léxico mental del niño, sino que, además, la representación fonológica de la palabra que expresa el mismo concepto en español esté sólidamente consolidada. Podríamos, eventualmente, identificar 3 situaciones posibles en el desempeño de estos niños en la tarea de corrección:

- 1- Representaciones fonológicas de las palabras en qom especificadas y sólidas: en este caso se corrige: 58.3% en mayo y 68.3% en noviembre.
- 2- Representaciones fonológicas de las palabras en qom incompletas, poco claras o débilmente especificadas junto con representaciones fonológicas completas y sólidamente especificadas de las palabras, equivalentes de traducción, en español: en este caso se traduce: 16.68% en mayo y 23.77% en noviembre.
- 3- Representaciones fonológicas de las palabras en qom incompletas, poco claras o débilmente especificadas junto con representaciones fonológicas incompletas, poco claras o débilmente especificadas de las palabras, equivalentes de traducción, en español: en este caso se repite la pseudopalabra original o se produce otra pseudopalabra: 24.98% en mayo y 6.33% en noviembre.

Corresponde destacar que los porcentajes de aciertos obtenidos por los niños en la “corrección de pseudopalabras” en qom (en especial en noviembre) muestran que este grupo logra un buen desempeño en la tarea, más allá de que los valores sean significativamente inferiores a los obtenidos por el grupo PEQ. De hecho, son valores mayores a los correspondientes por “traducción”. La variación “corrección” en qom y “traducción” al español muestra en parte un procesamiento lingüístico propio del hablante bilingüe.

Por otra parte, si se atiende al desempeño de estos niños a lo largo del año, se observa que los errores por “repetición de la pseudopalabra” disminuyen hacia el final del año (11.09% en mayo y 4.75% en noviembre) así como también los errores por “producción de otras pseudopalabras” (13.89% en mayo y 1.58% en noviembre), a diferencia de las “traducciones” que aumentan (16.68% en mayo y 23.77% en noviembre). Este cambio, debido probablemente a la incidencia del año escolar, podría entenderse como un mayor reconocimiento

por parte del niño de la presencia de un error en el estímulo, lo que implicaría una progresiva mayor especificidad fonológica en la representación de la palabra en qom. De ahí que los niños no produzcan tantas pseudopalabras y “corrijan”, aunque continúan haciéndolo en la otra lengua. Es decir, la representación fonológica de la palabra en qom todavía no puede ser recuperada.

Es interesante observar en el caso de estos niños cómo en las tareas que incluyen sólo lo fonológico (repetición de pseudopalabras) se desempeñan mejor en qom que en español, así como también tienen un muy buen desempeño en qom en aquellas tareas que involucran lo fonológico/ léxico como el reconocimiento de palabras. Mientras que, en la producción de palabras, su desempeño pone en juego el español en una medida mucho mayor que en el otro grupo. Esto es congruente con el comportamiento que los niños del grupo PE tuvieron en las entrevistas presentadas en el capítulo anterior. Los niños comprendieron sin dificultad las preguntas en qom realizadas por la entrevistadora, pero sus respuestas fueron casi exclusivamente en español.

Con respecto a las pruebas en español, el principal error producido por todos los niños, especialmente en mayo, es la producción de otras palabras. Este tipo de error ya había sido observado en la tarea de repetición de pseudopalabras (ver tabla 4.13). Sin embargo, en la tarea de corrección, los niños no nombran palabras aleatoriamente, como en el caso anterior. En esta tarea, los niños nombran alguno de los objetos presentados en las imágenes utilizadas en la tarea de identificación. Es decir, luego de que los niños repiten la pseudopalabra, se les presenta 3 imágenes para que intenten reconocer a cuál de ellas refiere la palabra “mal pronunciada”. Las imágenes son estímulos visuales que, por sí mismos, activan conceptos. Los niños asocian la representación fonológica a la conceptual disparada por la imagen y recuperan (cuando corrigen) la palabra involucrada en la tarea. En los casos en los que el error producido fue “otra palabra”, esa palabra nombra siempre a alguna de las imágenes distractoras. Teniendo en cuenta que los niños identificaron correctamente, asumimos que la palabra en español fue activada en el léxico mental, sin embargo, no pudo recuperarse la forma fonológica de esa palabra y no se pudo corregir la pseudopalabra. Quizás otro de los estímulos visuales

presentes produjo una asociación concepto-palabra más fuerte y se impuso. Este tipo de error prácticamente no tiene lugar en qom en ningún grupo (se registra sólo un 1.57% en noviembre en el grupo PE).

Como mencionamos anteriormente, en los casos de errores producidos en las distintas tareas en qom (repetición o corrección de pseudopalabras), los niños producen en la mayoría de los casos expresiones vinculadas fonológica o semánticamente con el estímulo escuchado o la palabra target (según la tarea de la que se trate): repiten la misma pseudopalabra, producen otras pseudopalabra, lexicalizan, traducen. No se registran prácticamente errores por producir “otras palabras” aleatoriamente (tarea de repetición) o a partir de estímulos visuales (tarea de corrección). Este tipo de error es casi exclusivo del español y, más allá de las diferencias entre los grupos, podría dar cuenta de una mayor consolidación de las representaciones fonológicas en qom que en español en todos los niños, lo que es consecuente con otros resultados registrados en este mismo estudio.

Por otra parte, la disminución de este tipo de error en la tarea de corrección hacia el final del año (grupo PEQ: 16.35% en mayo y 5.8% en noviembre; grupo PE: 23.33% en mayo y 8.51% en noviembre) podría deberse a la incidencia del año escolar. Cabe recordar que las diferencias en el desempeño de ambos grupos en noviembre respecto de mayo fueron estadísticamente significativas.

Finalmente, el grupo PEQ prácticamente no registra errores en las pruebas en qom.

Resumiendo, de los resultados de las pruebas de “repetición y corrección de pseudopalabras – ítems monolingües” analizados en este apartado se desprende que los niños de ambos grupos se desempeñan mejor en la repetición de pseudopalabras en qom que en español (al igual que en la prueba anterior, apartado 4.3.1). Este mejor desempeño en el procesamiento fonológico del qom conduce a los niños a un similar mejor desempeño en la tarea de identificación en esa lengua, principalmente, en mayo. Sin embargo, en la tarea de corrección, los grupos se desempeñan de forma similar en español, pero se diferencian en qom. El grupo PEQ recupera más palabras en esta lengua que el grupo PE.

#### 4.3.2.1.2. Prueba de “repetición y corrección de pseudopalabras - ítems bilingües”.

A diferencia de los “ítems monolingües”, las pseudopalabras incluidas en esta parte de la prueba (formadas con sonidos compartidos por ambas lenguas) permiten la recuperación de una palabra en español o de una palabra en qom. Por esta razón, las tareas de identificación y corrección tienen dos opciones correctas, una en cada lengua. En lo que respecta a la tarea de repetición de pseudopalabras, el desempeño de los niños de los 2 grupos en las distintas pruebas de año fue bastante similar. Hay sólo una excepción en la prueba en español en noviembre en la cual los niños del grupo PE realizaron la tarea sin cometer prácticamente ningún error.

Con respecto a las tareas de identificación y corrección de las pseudopalabras, los resultados de mayo muestran que el grupo PE utiliza predominantemente el español en ambas pruebas, mientras que el grupo PEQ utiliza en mayor medida el qom en la prueba en qom y ambas lenguas en la prueba en español. Para este último grupo, en particular, parecería incidir la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje dado que se registra una diferencia en el desempeño en ambas pruebas. No obstante, cabe destacar que el uso del qom en la prueba en español, modo monolingüe, es bastante similar al del español, especialmente en la identificación. Es decir, ante un estímulo “bilingüe”, los niños de este grupo reconocen palabras en qom o en español en porcentajes similares más allá del monolingüismo español de su interlocutor.

En la prueba de noviembre, se observa que el grupo PE conserva la predominancia en español en la prueba en esa lengua y el grupo PEQ la predominancia en qom en la prueba en qom. Los otros casos se modifican respecto de mayo. El grupo PE usa más el qom en la prueba en qom y el grupo PEQ aumenta el uso del español en la prueba en español. Estas diferencias puede ser consecuencia del año escolar.

Los resultados se presentan en las tablas 4.18 y 4.19:

Tabla 4.18: Porcentaje de aciertos en las tareas de repetición, identificación y corrección de las pseudopalabras en las pruebas en español y en qom tomadas en mayo a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.

	Mayo			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
Repetición de pseudo	<b>60%</b> (30.98%)	<b>63.33%</b> (15.05%)	<b>71%</b> (28.79)	<b>60%</b> (25.29%)
Identificación en español	<b>45.45%</b> (18.09%)	<b>66.67%</b> (20.65%)	<b>32.73%</b> (20.53%)	<b>66.67%</b> (27.32%)
Identificación en qom	<b>47.27%</b> (16.18%)	<b>13.33%</b> (10.32%)	<b>58.18%</b> (18.87%)	<b>33.33%</b> (27.32%)
Recuperación de la palabra en español	<b>36.36%</b> (21.57%)	<b>56.67%</b> (19.66%)	<b>27.27%</b> (20.53%)	<b>56.67%</b> (29.43%)
Recuperación de la palabra en qom	<b>29.09%</b> (27.37%)	-	<b>41.82%</b> (18.87%)	<b>10%</b> (24.49%)

Tabla 4.19: Porcentaje de aciertos en las tareas de repetición, identificación y corrección de las pseudopalabras en las pruebas en español y en qom tomadas en noviembre a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.

	Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
Repetición de pseudo	<b>67.27%</b> (31.33%)	<b>96.67% (*) (***)</b> (8.16%)	<b>80%</b> (28.28%)	<b>80%</b> (-)
Identificación en español	<b>50.91% *</b> (25.86%)	<b>70%</b> (32.86%)	<b>38.18%</b> (18.78%)	<b>50%</b> (24.49%)
Identificación en qom	<b>43.64%</b> (23.35%)	<b>26.67%</b> (30.11%)	<b>61.82% **</b> (18.78%)	<b>46.67%</b> (24.22%)
Recuperación de la palabra en español	<b>49.09% *</b> (24.27%)	<b>70%</b> (32.86%)	<b>36.36%</b> (21.57%)	<b>46.67%</b> (27.32%)
Recuperación de la palabra en qom	<b>30.91%</b> (24.27%)	<b>10%</b> (16.73%)	<b>49.09% **</b> (20.71%)	<b>30%</b> (27.56%)

\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en qom, p-v <0.05.

\*\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español, p-v <0.05.

\*\*\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba de mayo, p-v <0.05.

Entre los errores cometidos por los niños se observaron, como en el caso anterior, lexicalizaciones y traducciones.

Si bien son muy pocos los estímulos como para que los resultados sean concluyentes, esta tarea permite observar la preferencia general del grupo PE por el español, así como por el qom en el caso del grupo PEQ. En este sentido, los resultados de esta tarea son consecuentes con otros presentados previamente.

#### 4.3.2.2. Caso “monolingüe qom”

##### 4.3.2.2.1. Prueba de “repeticón y corrección de pseudopalabras - ítems monolingües”.

Los resultados de las distintas tareas de estas pruebas en el caso de la niña próxima al extremo monolingüe qom muestran un mejor desempeño en qom que en español en todos los casos; no obstante, su desempeño en la prueba en español en mayo es bueno y mejora aún más en noviembre, como se observa en la tabla 4.20:

**Tabla 4.20: Porcentaje de aciertos en las tareas de repeticón, identificación y corrección de pseudopalabras en mayo y en noviembre.**

	Mayo		Noviembre	
	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)
<b>Repeticón de pseudo</b>	40%	70%	60%	90%
<b>Identificación</b>	60%	80%	100% *	100%
<b>Corrección</b>	40%	70%	80%	90%

\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en mayo, p-v <0.05.

El mejor desempeño en la repeticón de las pseudopalabras de la prueba en qom respecto de la prueba en español aumenta cuando se focaliza en los ítems en los que las pseudopalabras, además de derivar de palabras de una determinada lengua, contiene sonidos específicos de cada una de esas lenguas. Esto ocurre fundamentalmente en mayo, como puede verse en la tabla 4.21:

**Tabla 4.21: Porcentaje de aciertos en las tareas de repetición de pseudopalabras derivadas con sonidos propios del qom y de español en las pruebas en español y en qom de mayo y de noviembre.**

	Mayo		Noviembre	
	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)
Repetición de pseudo con sonidos propios del español	20%	-	60%	-
Repetición de pseudo con sonidos propios del qom	-	66.67%	-	83%

En lo que respecta a la recuperación de la palabra (la corrección de la pseudopalabra estímulo) es mejor en qom tanto en mayo como en noviembre. Sin embargo, el desempeño en noviembre es bastante similar en ambas lenguas, lo que podría dar cuenta de la incidencia del año escolar. No obstante, no se registran cambios estadísticamente significativos en la realización de esa tarea a lo largo del año.

Con respecto a los errores, en el caso de la repetición de pseudopalabras se observa tanto la producción de otra pseudopalabra como la producción de palabras no relacionadas. Los resultados se presentan en la tabla 4.22:

**Tabla 4.22: Tipo y porcentaje de errores en la repetición de pseudopalabras**

Repetición de pseudo	Mayo		Noviembre	
	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)
Produce otra pseudo	20%	20%	-	-
Produce una palabra	40%	10%	40%	10%

Como ocurre con los grupos PE y PEQ, la producción de palabras es un error casi exclusivo del español.

En lo referente a la recuperación de las palabras, se observa, en el caso del español, dos tipos de errores: 1) nombrar otras palabras, único tipo de error

cometido en mayo; o bien, 2) traducir al qom, único tipo de error cometido en noviembre. Cabe señalar que, a diferencia de los grupos PE y PEQ, la producción de otras palabras no se relaciona con las distintas imágenes presentadas en la tarea de identificación. Esta niña produce palabras aleatoriamente. Resuelve pragmáticamente la tarea propuesta y ofrece una palabra, pero esa palabra no tiene ninguna relación fonológica con la pseudopalabra estímulo (por ej. otra pseudopalabra) o léxica con la palabra target (traducción). En el caso del qom, la cantidad de errores es menor y no se concentran en un único tipo. Los distintos tipos de errores se detallan en la tabla 4.23:

**Tabla 4.23: Tipos y porcentajes de errores en la corrección de pseudopalabras en las pruebas en español y en qom tomadas en mayo y en noviembre. El porcentaje está calculado sobre el total de los ítems presentados en la tarea.**

	Mayo		Noviembre	
	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)
Repite la pseudo	-	10%	-	-
Produce otra pseudo	-	10%	-	-
Produce otra palabra	60%	10%	-	10%
Traduce	-	-	20%	-

#### 4.3.2.2.2. Prueba de “repetición y corrección de pseudopalabras - ítems bilingües”.

Los resultados de las tareas de esta prueba no sólo reflejan, nuevamente, la predominancia del qom sobre el español en esta niña, sino que la resaltan como se observa en la tabla 4.24.

**Tabla 4.24: Porcentaje de aciertos en las tareas de repetición, identificación y corrección de las pseudopalabras en las pruebas en español y en qom tomadas en mayo y en noviembre.**

	Mayo		Noviembre	
	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)	Prueba en español (modo monolingüe)	Prueba en qom (modo bilingüe)
Repetición de pseudo	60%	100%	100%	80%
Identificación en español	40%	-	-	-
Identificación en qom	60%	100%	100%	100%
Recuperación de la palabra en español	40%	-	-	-
Recuperación de la palabra en qom	60%	100%	100%	80%

En el caso de la repetición de pseudopalabras, los errores cometidos en noviembre se deben a lexicalizaciones en lengua qom. En el caso del español, en mayo, son aleatorios. En lo referente a la recuperación en qom en noviembre, los errores corresponden a traducciones.

Es posible entender el desempeño de esta niña en la prueba en español de mayo como un intento de adecuarse a la lengua del interlocutor; sin embargo, esta situación no se observa en noviembre.

### **4.3.3. Prueba de producción de categorías conceptuales**

#### **4.3.3.1. Grupos PEQ y PE**

Como se explicó en la metodología, en esta prueba se les pide a los niños que nombren todos los animales, las comidas, la ropa, las herramientas y las partes del cuerpo que conocen. Las consignas se dan en español, modo monolingüe, en las pruebas en español y en qom, modo bilingüe, en las pruebas en qom. A diferencia de la prueba anterior, los niños acceden al léxico mental a partir de una categoría conceptual. Dicho de otro modo, las palabras que

producen los niños en esta prueba no están condicionadas por la forma fonológica modificada de la palabra en juego (como en la tarea anterior) que, en alguna medida, sesga la lengua a utilizar en la producción de la palabra. En este caso, a partir de una categoría taxonómica, los niños pueden nombrar todas las palabras que conozcan en la lengua en la que las conocen o prefieren nombrarlas. De observarse alguna diferencia en el uso de las lenguas en las distintas pruebas: cantidad de palabras dichas en total, cantidad de palabras por categoría, lengua empleada en la producción; dichas diferencias podrían deberse a la categoría en juego, la incidencia de la lengua del interlocutor, el modo del lenguaje en el que se realiza la tarea y/o al conocimiento que los niños tengan de cada una de sus lenguas. Este último punto es muy difícil de estudiar ya que el hecho de que un niño no utilice una de sus lenguas en la producción no implica que no pueda hacerlo. En la elección de lengua que cada niño realiza inciden factores de distinto tipo: familiares, sociales, afectivos, etc. además de aquellos estrictamente relacionados con lo lingüístico. De todas formas, y más allá de esta limitación, nos interesa focalizar en los primeros tres aspectos mencionados: lengua del interlocutor, modo del lenguaje y tópico a los efectos de explorar en qué medida estas distintas variables influyen en el acceso al léxico mental en el proceso de producción de palabras y, eventualmente, en la producción en general. En otro sentido, también podrían encontrarse diferencias en el desempeño de los niños al comparar las pruebas de mayo y noviembre. En este caso, dichas diferencias podrían estar relacionadas con la incidencia del año escolar. Por todas estas razones, en el análisis se atendió a 1) la cantidad total de palabras producidas en qom y en español por los niños en los distintos modos del lenguaje tanto en mayo y como en noviembre, así como en el mismo modo al inicio y al final del año y 2) la cantidad de palabras en qom y en español por categorías (animales, comidas, ropa, partes del cuerpo y herramientas) en las mismas situaciones indicadas en el punto anterior. Con respecto a las distintas lenguas en las que se produjeron las palabras, en principio, se consideraron palabras de “origen” qom y palabras de “origen” español separadamente. Se atendió también al solapamiento conceptual entre los vocabularios de las dos lenguas.

#### 4.3.3.1.1. Cantidad total de palabras

Con respecto al primero de los puntos mencionados, la cantidad total de palabras sin distinción de categorías, los resultados muestran que, en ambos grupos, son muchas más las palabras que los niños dicen en español en todas las pruebas tomadas en el año, aún en aquellas en las que la lengua de base es el qom. No obstante, en estos últimos casos, la cantidad de palabras en qom aumenta respecto de la cantidad de palabras dichas por los niños en esa lengua en las pruebas tomadas en español. En las tablas 4.25 y 4.26 se presentan los resultados generales de los grupos PEQ y PE en cada una de las pruebas del año.

**Tabla 4.25: Cantidades promedio de palabras dichas por el grupo PEQ en las distintas lenguas en las pruebas de mayo y de noviembre:**

##### Grupo PEQ

	MAYO		NOVIEMBRE	
	Prueba en español	Prueba en qom	Prueba en español	Prueba en Qom
Promedio de palabras en español	<b>25.27</b> (91.16%)	<b>19.91</b> (66.56%)	<b>28.91</b> (97.86%)	<b>20.27</b> (63.92%)
Promedio de palabras en qom	<b>2.45</b> (8.83%)	<b>10</b> (33.43%)	<b>0.63</b> (2.13%)	<b>11.44</b> (36.07%)
Promedio total de palabras	<b>27.72</b> (100%)	<b>29.91</b> (100%)	<b>29.54</b> (100%)	<b>31.71</b> (100%)

**Tabla 4.26: Cantidades promedio de palabras dichas por el grupo PE en las distintas lenguas en las pruebas de mayo y de noviembre:**

##### Grupo PE

	MAYO		NOVIEMBRE	
	Prueba en español	Prueba en qom	Prueba en español	Prueba en qom
Promedio de palabras en español	<b>31.33</b> (99.46%)	<b>25.17</b> (92.63%)	<b>35</b> (100%)	<b>31.5</b> (94.48%)
Promedio de palabras en qom	<b>0.17</b> (0.53%)	<b>2</b> (7.36%)	<b>-</b> (0%)	<b>1.84</b> (5.51%)
Promedio total de palabras	<b>31.5</b> (100%)	<b>27.17</b> (100%)	<b>35</b> (100%)	<b>33.34</b> (100%)

Como se observa en las tablas, el porcentaje de palabras en español del grupo PEQ es de 91.16% en mayo y 97.86% en noviembre en las pruebas en

español y 66.56% en mayo y 63.92% en noviembre en las pruebas en qom. El grupo PE muestra una predominancia mayor del español en todas las pruebas: 99.46% en mayo y 100% en noviembre en las pruebas en español y 92.63% en mayo y 94.48% en noviembre en las pruebas en qom. No obstante, como se desprende de estos mismos datos, se producen palabras en qom. La cantidad de palabras en qom es mayor en las pruebas tomadas en esa lengua. Este fenómeno se observa, principalmente, en el grupo PEQ: 33.43% en mayo y 36.07% en noviembre y, en menor medida, en el grupo PE: 7.36% en mayo y 5.51% en noviembre. Estos resultados mostrarían, por un lado, la incidencia de la lengua del interlocutor ya que los niños intentaron, aunque en un mínimo porcentaje en el caso del grupo PE, responder en esa lengua. Es decir, más allá de resultados totales diferentes, el comportamiento de los niños es el mismo: se responde casi exclusivamente en español en las pruebas en las que la consigna se presenta en español y aumenta la producción en qom cuando la consigna es en esa lengua. Como mencionamos, esto ocurre en ambos grupos ya que aún los niños del grupo PE producen más palabras en qom en esos casos. La diferencia está dada por los porcentajes de producción de palabras en qom (35% promedio para el grupo PEQ y 6% promedio para el PE) pero no en el comportamiento.

Por otro lado, con relación al modo del lenguaje, los niños realizan las pruebas en español en modo monolingüe (MM), de ahí la reducción al máximo de la lengua qom en esos casos, especialmente, por parte del grupo PE (PEQ: 5.5% promedio de palabras en qom, PE: 0.26%). En las pruebas en qom los niños se encuentran en un modo bilingüe (MB). Esto explicaría que, en estas pruebas, tanto los niños del grupo PEQ como los del grupo PE produzcan también palabras en español que, si bien no es la lengua de base utilizada en la presentación de la consigna, es la otra lengua compartida con el interlocutor. Aquí, nuevamente, la diferencia es el porcentaje de uso del español, mucho mayor en el grupo PE (PEQ: 65% promedio de palabras en español, PE: 93%).

Estos resultados muestran que los niños son sensibles a la lengua en la que se les presenta la tarea a realizar, como se ha señalado en otros estudios (Peña et al., 2002; Song, 2014), así como también al modo del lenguaje en el que se realiza la tarea. Las diferencias en los distintos porcentajes mencionados en los diferentes casos considerados podrían deberse al mayor o menor

conocimiento de las distintas lenguas por parte de los niños o, simplemente, a sus preferencias lingüísticas; pero, el comportamiento de los niños (intentar adecuarse a la lengua del interlocutor y usar una o dos lenguas según se encuentren en MM o MB) es el mismo.

Cabe destacar que, prácticamente, no se registraron casos de solapamiento conceptual entre los vocabularios de ambas lenguas. De hecho, del total de palabras dichas por los niños en la prueba en español de mayo, se observa apenas un 0,6% de solapamientos (3 casos), un 0,58% (3 casos) en la prueba en qom de mayo y un 0,34% (2 casos) en la prueba en qom de noviembre. No hay ningún caso en la prueba en español de noviembre. Siete de los ocho casos mencionados corresponden a la categoría “animales” y sólo un caso es producido por un niño del grupo PE. La no existencia de solapamientos conceptuales daría cuenta del desarrollo de conciencia referencial por parte de los niños.

En otro sentido, también con respecto a la cantidad total de palabras producidas por los niños, como se observa en las tablas 4.25 y 4.26, el grupo PEQ registra un leve aumento en la cantidad promedio de palabras que produce en el modo bilingüe respecto del monolingüe en el mismo momento del año: 29.91 (MB) frente a 27.72 (MM) en mayo y 31.71 (MB) frente a 29.54 (MM) en noviembre. Contrariamente, el grupo PE registra una disminución: 27.17 (MB) frente a 31.5 (MM) en mayo y 33.34 (MB) frente a 35 (MM) en noviembre. Ninguna de estas diferencias es estadísticamente significativa, no obstante, el comportamiento idéntico de cada grupo en los dos momentos del año nos permite, al menos, preguntarnos si el modo del lenguaje, además de incidir en la cantidad de palabras por lenguas, podría influir también en la cantidad total de palabras dichas por los niños en las distintas pruebas. Retomaremos este tema en el análisis de las palabras por categorías.

#### 4.3.3.1.2. Cantidad de palabras por categorías

En lo que respecta al segundo punto planteado en el inicio de este apartado, la cantidad de palabras en qom y en español por categorías, los resultados muestran que las palabras comprendidas en las categorías “herramientas”, “ropa” y “comida” se dicen casi exclusivamente en español en todos los casos en ambos grupos. Esto nos permite pensar que, probablemente, se traten de préstamos léxicos, específicamente “préstamos culturales”, por ejemplo: destornillador, llave (inglesa), jogging, jean, pizza, flan, etc. En el caso de las palabras pertenecientes a la categoría “comida”, ya habían sido identificadas como posibles “préstamos culturales” también en el estudio presentado en el capítulo anterior.

En ese mismo estudio, las palabras correspondientes a la categoría “animales” fueron propuestas como eventuales “préstamos básicos”. En este sentido, los resultados de la tarea de producción de categorías muestran que, de la misma manera que ocurría en las entrevistas, en aquellos casos en los que la lengua de base es el qom y el modo del lenguaje es bilingüe, los niños del grupo PEQ nombran animales tanto en una lengua como en la otra en una proporción similar (mayo: qom 51.7% y español 48.3%; noviembre: qom 58.3% y español 41.7%). Cabe recordar que, según Myers-Scotton (2006), los préstamos básicos son empleados por hablantes bilingües que utilizan habitualmente sus dos lenguas. En este sentido, no sería un fenómeno observable en el grupo PE dadas las características de estos niños de producir casi exclusivamente en español.

Finalmente, en lo que respecta a la categoría “partes del cuerpo”, el desempeño de los niños es muy similar al que tiene lugar en la categoría “animales”. Los niños del grupo PEQ utilizan casi exclusivamente palabras en qom en las pruebas en esa lengua, modo bilingüe, y lo hacen casi en igual proporción que en español (mayo: qom 51.8% y español 48.2%; noviembre: qom 52% y español 48%). Sin embargo, a diferencia de las palabras correspondientes a la categoría “animales”, en el marco de las entrevistas realizadas en lengua qom, todos los términos empleados por los niños de este grupo para referirse a distintas partes del cuerpo correspondían a esa lengua: lqaic (cabeza), lhuaq (mano), lapia' (pierna), nmic (nariz), etc. Razón por la cual no se consideró que esta categoría pudiera involucrar ningún tipo de préstamo léxico. Cabe aclarar

que las entrevistas incluían una pregunta relacionada con “animales”, por lo que todos los niños conversaron sobre este tema en mayor o menor medida de acuerdo a sus intereses, deseos, etc.; pero ninguna pregunta aludía al “cuerpo”, de ahí que sólo algunos niños hayan referido eventos que involucraban alguna de sus “partes”. Por este motivo, no es posible establecer ninguna sistematicidad en el uso de las palabras pertenecientes a esta categoría en una u otra lengua en el marco de las entrevistas.

Por todo lo expuesto, específicamente en lo referente a aquellas categorías que podrían involucrar palabras que funcionen, eventualmente, como préstamos léxicos, encontramos muy difícil establecer realmente cantidad de palabras en “español” y en “qom”. Sólo podemos afirmar que las palabras en qom “original” tuvieron lugar casi exclusivamente en las pruebas en qom modo bilingüe y en las categorías “animales” y “partes del cuerpo”. Por otra parte, se confirma en esta prueba la mayor producción de palabras en qom “original” por parte del grupo PEQ en todos los casos.

A los efectos de los análisis que siguen en este apartado, se sostendrá, en principio, la distinción qom “original” / español y, hacia el final, se realizarán algunas consideraciones en torno al tema de préstamos léxicos.

Los resultados de la tarea de producción de palabras por categoría se presentan en las tablas 4.27 y 4.28:

**Tabla 4.27: Promedios de palabras por categorías dichas por los grupos PEQ y PE en qom y en español en las distintas pruebas del año:**

	PEQ				PE			
	Mayo		Noviembre		Mayo		Noviembre	
<b>Categorías por lenguas</b>	prueba en esp.	prueba en qom						
animales en español	8.36	3.91	8.09	3.18	9	5.33	13.67	7.67**
animales en qom	1.91*	4.18*	0.36	4.45*	-	1	-	1.33
<b>TOTALES</b>	<b>10.27</b>	<b>8.09</b>	<b>8.45</b>	<b>7.63</b>	<b>9</b>	<b>6.33</b>	<b>13.67</b>	<b>9</b>
comidas en español	5	4.82	5.91	4.18	5.33	5.17	4.67	5.33
comidas en qom	0.09	0.55	-	1	-	-	-	0.17
<b>TOTALES</b>	<b>5.09</b>	<b>5.37</b>	<b>5.91</b>	<b>5.18</b>	<b>5.33</b>	<b>5.17</b>	<b>4.67</b>	<b>5.50</b>
ropa en español	3.91	4	5.27***	4.64	3.5	4.83	4.33	5.33
ropa en qom	0.18	1.27*	-	1.18	-	0.17	-	-
<b>TOTALES</b>	<b>4.09</b>	<b>5.27</b>	<b>5.27</b>	<b>5.82</b>	<b>3.5</b>	<b>5</b>	<b>4.33</b>	<b>5.33</b>
cuerpo en español	6.18	3.91	6.91	4.82	9.67	5.67	8.17	9.17
cuerpo en qom	0.18	3.64*	-	4.45	-	0.83	-	0.17
<b>TOTALES</b>	<b>6.36</b>	<b>7.55</b>	<b>6.91</b>	<b>9.27</b>	<b>9.67</b>	<b>6.5</b>	<b>8.17</b>	<b>9.34</b>
herramientas en español	1.82	3.27	2.73	3.45	3.83**	4.17	4.17	4
herramientas en qom	0.09	0.36*	0.27	0.36	0.17	-	-	0.17
<b>TOTALES</b>	<b>1.91</b>	<b>3.63</b>	<b>3</b>	<b>3.81</b>	<b>4</b>	<b>4.17</b>	<b>4.17</b>	<b>4.17</b>

\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba del grupo PE.

\*\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba del grupo PEQ.

\*\*\*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba del mismo grupo en mayo.

En todos los casos se consideró un  $p < 0.05$ .

**Tabla 4.28: Promedios de palabras por categorías dichas por los grupos PEQ y PE en qom y en español en las distintas pruebas del año expresados en porcentajes:**

	PEQ				PE			
	Mayo		Noviembre		Mayo		Noviembre	
<b>Categorías por lenguas</b>	prueba en esp.	prueba en qom						
animales en esp.	81.4%	48.3%	95.7%	41.7%	100%	84.2%	100%	85.2%**
animales en qom	18.6%*	51.7%*	4.3%	58.3%*	-	15.8%	-	14.8%
<b>TOTALES</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
comidas en esp.	98.2%	89.8%	100%	80.7%	100%	100%	100%	96.9%
comidas en qom	1.8%	10.2%	-	19.3%	-	-	-	3.1%
<b>TOTALES</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
ropa en español	95.6%	75.9%	100%***	79.7%	100%	96.6%	100%	100%
ropa en qom	4.4%	24.1%*	-	20.3%	-	3.4%	-	-
<b>TOTALES</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
cuerpo en español	97.2%	51.8%	100%	52%	100%	87.2%	100%	98.2%
cuerpo en qom	2.8%	48.2%*	-	48%	-	12.8%	-	1.8%
<b>TOTALES</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
herra. en esp.	95.3%	90.1%	91%	90.6%	95.8%**	100%	100%	96%
herra. en qom	4.7%	9.9%*	9%	9.4%	4.2%	-	-	4%
<b>TOTALES</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba del grupo PE.

\*\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba del grupo PEQ.

\*\*\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba del mismo grupo en mayo.

En todos los casos se consideró un p-v <0.05.

Como se observa en la tabla 4.27, las categorías en las que se produce mayor cantidad de palabras en general, en ambos grupos, son “animales” y “partes del cuerpo”. Asimismo, como mencionamos más arriba, la mayor cantidad de palabras en qom “original” también pertenecen a estas categorías y corresponden casi exclusivamente al grupo PEQ. En este mismo sentido, si se

compara el desempeño entre ambos grupos, se registran varias diferencias estadísticamente significativas a favor del uso del qom “original” por parte del grupo PEQ y del español por parte del grupo PE. No obstante, si bien hay una mayor producción de palabras en qom “original” por parte del grupo PEQ en todas las categorías, en “ropa”, “comidas” y “herramientas” el promedio de palabras producidas en esta lengua aún por este grupo es muy bajo (un promedio máximo de 1.27 palabras en la categoría “ropa” en mayo). Las diferencias más importantes en el desempeño de los grupos en lo que respecta al uso de su/s lengua/s se concentran en las categorías “animales” y “partes del cuerpo”.

En este sentido, si atendemos al desempeño de cada grupo en esas categorías en particular, en ambas lenguas, en las distintas pruebas, observamos nuevamente el sesgo de la lengua de base y del modo del lenguaje. Así, el grupo PEQ, que utiliza el qom y el español como lenguas de expresión, produce más palabras en qom “original” para “animales” y “partes del cuerpo” en las pruebas en qom que en las pruebas en español y viceversa, produce más palabras en español para esas mismas categorías en las pruebas en español que en las pruebas en qom registrándose en varios casos diferencias estadísticamente significativas, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 4.29: Diferencias significativas en el uso de las lenguas qom y español por parte del grupo PEQ en las categorías “animales” y “partes del cuerpo” en las distintas pruebas del año.**

Categorías x lenguas	PEQ			
	Mayo		Noviembre	
	Prueba en Español	Prueba en Qom	Prueba en español	Prueba en Qom
Animales en español	8.36*	3.91	8.09***	3.18
Animales en qom	1.91	4.18**	0.36	4.45****
Cuerpo en español	6.18*	3.91	6.91	4.82
Cuerpo en qom	0.18	3.64**	-	4.45****

\*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en qom, mayo.

\*\*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español, mayo.

\*\*\*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en qom, noviembre.

\*\*\*\*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español, noviembre.

En todos los casos se consideró un  $p < 0.05$ .

De la misma manera, el grupo PE, que se caracteriza por producir casi exclusivamente en español, registra una mínima diferencia a favor del qom “original” (principalmente en “animales”); a la vez que se observa una reducción de las palabras dichas en español, en casi todos los casos, en las pruebas realizadas en qom tanto en mayo como en noviembre, como puede verse en la tabla 4.30:

**Tabla 4.30: Diferencias significativas en el uso de las lenguas qom y español por parte del grupo PE en las categorías “animales” y “partes del cuerpo” en las distintas pruebas del año.**

Categorías por lenguas	PE			
	Mayo		Noviembre	
	Prueba en Español	Prueba en qom	Prueba en español	Prueba en qom
Animales en español	9	5.33	13.67	7.67***
Animales en qom	-	1*	-	1.33**
Cuerpo en español	9.67	5.67	8.17	9.17
Cuerpo en qom	-	0.83	-	0.17

\*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español, mayo.

\*\*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español, noviembre.

\*\*\*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en qom, noviembre.

En todos los casos se consideró un  $p < 0.05$ .

Por otra parte, si atendemos, además, a los totales de palabras producidos en cada una de estas categorías, sin discriminar por lengua, vemos un comportamiento diferente en ambos grupos según la categoría en cuestión, la lengua de base y el modo del lenguaje de las pruebas. Los resultados se presentan en la tabla 4.31:

**Tabla 4.31: Comparación del promedio total de palabras producidas por cada grupo en las categorías “animales” y “partes del cuerpo” en las distintas pruebas en el mismo momento del año.**

	PEQ				PE			
	Mayo		Noviembre		Mayo		Noviembre	
<b>Categorías por lenguas</b>	prueba español MM	prueba qom MB						
animales en español	8.36	3.91	8.09	3.18	9	5.33	13.67	7.67
animales en qom	1.91	4.18	0.36	4.45	-	1	-	1.33
<b>TOTALES</b>	<b>10.27</b>	<b>8.09</b>	<b>8.45</b>	<b>7.63</b>	<b>9</b>	<b>6.33</b>	<b>13.67</b>	<b>9*</b>
		21.22% menos		9.7% menos		29.66% menos		34.16% menos
cuerpo en español	6.18	3.91	6.91	4.82	9.67	5.67	8.17	9.17
cuerpo en qom	0.18	3.64	-	4.45	-	0.83	-	0.17
<b>TOTALES</b>	<b>6.36</b>	<b>7.55</b>	<b>6.91</b>	<b>9.27*</b>	<b>9.67</b>	<b>6.5</b>	<b>8.17</b>	<b>9.34</b>
		18.71% más		34.15% más		32.78% menos		14.32% más

\*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español (p-v <0.1).

En lo que respecta a la categoría “animales”, en el caso del grupo PEQ, el promedio total de palabras producidas es un 21.22% menor en la prueba en qom respecto de la prueba en español en mayo. Esto se repite en noviembre con un porcentaje del 9.7%. En el caso del grupo PE, encontramos la misma situación, pero con porcentajes mucho mayores: 29.66% en mayo y 34% en noviembre. Con relación a la categoría “partes del cuerpo”, los niños del grupo PEQ producen un 18.71% más de palabras en la prueba en qom respecto de la prueba en español en mayo y un 34.15% más en noviembre; mientras que los niños del grupo PE producen un 32.78% menos de palabras en la prueba en qom respecto de la prueba en español en mayo y un 14.32% más en noviembre. En síntesis, el grupo PE reduce en un 32% promedio la cantidad total de palabras producidas en las categorías “animales” en ambas pruebas en qom, MB, y en la categoría “partes del cuerpo” en la prueba en qom, MB, de mayo; una de estas reducciones es estadísticamente significativa. En los tres casos señalados, el comportamiento de los niños es el mismo: reducen la cantidad de palabras en español, pero no producen muchas palabras en qom lo que redundará en una

producción menor de palabras en total. Si esto es así, la producción de palabras por parte de los niños de este grupo se vería afectada más que por el modo del lenguaje (que habilita el uso de ambas lenguas, es decir, los niños podrían haber dicho palabras en español), por el intento de los niños de adecuarse a la lengua empleada por su interlocutor, intento que los coloca en posición de utilizar la lengua menos empleada habitualmente por ellos en la producción. En este sentido, podríamos asociar la menor producción en qom con un conocimiento menor de palabras en esa lengua.

Por su parte, con respecto al grupo PEQ, observamos que, en el caso de la categoría “partes del cuerpo”, los niños producen un porcentaje mayor de palabras en las pruebas en qom, modo bilingüe. En mayo, este grupo produce un 18.71% más de palabras y en noviembre, 34.15% más. Este último aumento es estadísticamente significativo. Contrariamente, este comportamiento no se corrobora en la categoría “animales”, en la que, al igual que el grupo PE, la cantidad total de palabras experimenta una reducción; reducción menor a la registrada en el otro grupo (21.22% en mayo y 9.7% en noviembre) pero, de todas formas, sostenida ya que se repite al principio y al final del año. Sin bien, como se señaló, sólo una de todas las diferencias mencionadas es estadísticamente significativa, estos datos, de todas formas, nos permiten algunas reflexiones.

Dado que los niños del grupo PEQ tienen un muy buen nivel de producción en qom y en español (como se observó en el estudio incluido en el Capítulo 3), podemos esperar que la adecuación a la lengua del interlocutor no genere dificultades. A partir de esto, las diferencias observadas en la realización de la tarea de producción de categorías en las pruebas en qom y en español podrían entenderse en virtud de los diferentes modos del lenguaje. En este sentido, en el modo bilingüe, los niños pueden hacer uso de todo su conocimiento lingüístico; mientras que en el modo monolingüe se ven obligados a desactivar o inhibir una de sus lenguas. Es posible pensar que el proceso de inhibición de una de las lenguas, esto es, el hecho de no disponer de todo el conocimiento lingüístico con el que se cuenta, redundaría en la producción de una cantidad menor de palabras en total. Esto explicaría la mayor cantidad de palabras producidas en la categoría “partes del cuerpo” tanto en mayo como en noviembre; sin embargo, no explicaría el desempeño exactamente opuesto de este grupo en la categoría

“animales”. En este último caso, cabe preguntarse si la explicación del comportamiento registrado no estaría dada por la frecuencia de uso de los términos del qom “original” y del español que pertenecen a esta categoría (frecuencia observada en el estudio presentado en el Capítulo 3). Es decir, ante un concepto (activado en este caso por la categoría taxonómica “animales”) se atraen dos representaciones léxicas que compiten por expresarlo (Green, 1986 y posteriores). Los procesos puestos en juego para la selección de una de esas representaciones y la inhibición de la otra cuando ambas son muy frecuentes y, en particular, en el modo bilingüe en el que las dos representaciones están altamente activadas podría implicar una demanda mayor en el procesamiento cognitivo lingüístico que redundaría en la producción de una cantidad menor de palabras –fenómeno similar al registrado por Gollan y colegas (2008) en adultos bilingües–.

Cabe señalar que, más allá de que consideremos los nombres de los animales en español y en qom como palabras pertenecientes a distintas lenguas o a la misma, en tanto préstamos incorporados a partir del contacto de lenguas, el fenómeno descrito se sostiene ya que lo importante es la frecuencia de uso de los términos y no la lengua a la que pertenecen. De todas formas, aún en el caso de tratarse de préstamos y ser considerados, efectivamente, términos de una misma lengua (como se asumió en el estudio anterior), no deja de ser una característica propia de hablantes bilingües la posibilidad de contar con “sinónimos” para expresar casi todos los conceptos básicos de una categoría taxonómica. Por esta razón, consideramos este fenómeno propio del procesamiento lingüístico del hablante bilingüe. Además, este fenómeno sólo podría tener lugar con “préstamos básicos”, en tanto duplican los términos que ya existen en una lengua, y en hablantes bilingües que usan habitualmente sus dos lenguas.

Por último, en el desempeño de cada uno de los grupos analizados al principio y al final del año, se registra sólo una diferencia significativa: el grupo PEQ nombra más ropa en español en la prueba en español de noviembre que en la de mayo (mayo: 3.91 palabras promedio, noviembre: 5.27). Es decir, el desempeño de los niños de los dos grupos fue similar en ambos momentos del año, en ambas lenguas. Según estos resultados, en lo referente a léxico, no habría prácticamente incidencia del año escolar. Sin embargo, cabe destacar

que esta prueba atiende sólo a la amplitud de vocabulario y no a la profundidad. Además, no proporciona información con respecto al aprendizaje de otras categorías.

#### 4.3.3.2. Caso “monolingüe qom”

Los resultados de las tareas de producción de categorías realizadas por esta niña muestran que produce en total, considerando todas las pruebas del año, 90 palabras, de las cuales el 61% son en español. En lo que respecta al desempeño por categorías, al igual que los niños de los grupos PEQ y PE, “comidas”, “ropa” y “herramientas” se producen casi exclusivamente en español; mientras que en “animales” y “partes del cuerpo”, la lengua qom tiene mayor presencia. Los resultados se presentan en la tabla 4.32. Cabe aclarar que en la prueba en español de mayo esta niña sólo contestó a la consigna sobre “animales”. Luego, la tarea debió ser suspendida como ocurrió también con la entrevista en esta misma lengua al inicio del año debido a sus escasos conocimientos de español.

**Tabla 4.32: Cantidad de palabras por categorías dichas en qom y en español en las distintas pruebas del año:**

Categorías por lenguas	Mayo		Noviembre	
	Prueba en español	Prueba en qom	Prueba en Español	Prueba en Qom
animales en español	3	2	8	5
animales en qom	2	2	2	2
TOTALES	5	4	10	7
comidas en español	-	5	3	4
comidas en qom	-	-	-	-
TOTALES		5	3	4
ropa en español	-	2	4	4
ropa en qom	-	1	-	2
TOTALES		3	4	6
cuerpo en español	-	-	3	-
cuerpo en qom	-	8	1	15
TOTALES		8	4	15
herramientas en español	-	6	-	4
herramientas en qom	-	1	-	1
TOTALES		7		5

Como se observa en la tabla, la mayor producción de palabras en qom tiene lugar en las categorías “animales” y “partes del cuerpo”. En este último caso, la producción es casi exclusivamente en esa lengua: 8 palabras de 8 en mayo y 16 de 19 en noviembre. En lo referente a la categoría “animales”, el comportamiento de esta niña es diferente. En este caso, más allá del uso del qom, la cantidad de palabras es mayor en español: 5 de 9 palabras en mayo y 13 de 17 en noviembre. En otro sentido, la cantidad mayor de palabras dichas tanto en qom como en español en noviembre en ambas categorías (17 animales y 19 partes del cuerpo frente a 9 y 8 respectivamente en mayo) puede deberse a la incidencia del año escolar. No obstante, esta incidencia parece restringirse a la cantidad y no a la lengua. Dicho de otro modo, la niña continúa diciendo más palabras en qom para “partes del cuerpo” y más palabras en español para “animales”.

Además, la producción de palabras en español en la categoría “animales” por parte de una niña en el extremo del monolingüismo qom, aún al inicio del año, podría entenderse en línea con la consideración de estas palabras como préstamos léxicos. De hecho, en este mismo sentido, del total de palabras dichas en las distintas categorías en la prueba en qom de mayo (27 palabras), el 55.5%, 15 palabras, corresponden al español y se distribuyen por categoría del siguiente modo: animales, 2; comidas, 5; ropa: 2 y herramientas: 6. La categoría “partes del cuerpo” no registra ninguna palabra en español.

Con respecto a la incidencia de la lengua del interlocutor, es interesante observar el comportamiento de este caso “monolingüe qom” en la categoría “partes del cuerpo”. En noviembre, al encontrarse frente a un interlocutor hablante monolingüe de español, la niña intenta adecuarse a esa lengua, produce algunas palabras en español (lo que no ocurre en las pruebas en qom) y, en especial, reduce la cantidad de palabras en qom, la lengua no compartida con el interlocutor. Esto conduce a que produzca un total de 4 palabras, cantidad inferior a las 8 de la prueba en qom de mayo y a las 15 de la prueba en qom de noviembre. Dicho de otro modo, el resultado final es una reducción en el total de palabras producidas, algo similar a lo observado en el grupo PE cuando intenta realizar la tarea en la lengua menos utilizada en la expresión.

Finalmente, en lo referente al modo del lenguaje, la cantidad total de palabras producidas en la categoría “partes del cuerpo” es mayor en las pruebas en modo bilingüe; mientras que, en el caso de la categoría “animales”, es mayor en el modo monolingüe. Este comportamiento es congruente con lo observado en el grupo PEQ. Si bien esta niña no es hablante bilingüe, el uso de términos en español podría estar relacionado con la frecuencia de uso que tienen esas expresiones en el qom de los bilingües.

Resumiendo, de los resultados generales presentados en este apartado, se desprende que, en la producción libre de palabras a partir de una categoría taxonómica, incide:

- 1) La lengua del interlocutor a la que el niño intentará adecuarse. Si es la lengua que más se utiliza y, eventualmente, más se conoce habrá una mayor producción que en el caso contrario. Cuando los niños conocen y producen en las distintas lenguas involucradas en las pruebas, la adecuación a las preferencias lingüísticas del interlocutor (como ya se observó en las entrevistas) no generaría dificultades.
- 2) El modo del lenguaje que habilita una sola de las lenguas del niño o ambas. En un modo monolingüe, los niños inhiben la lengua no compartida y casi no producen palabras en esa lengua. En este caso, el desempeño del niño dependerá de la lengua en juego. En un modo bilingüe, las dos lenguas están habilitadas en la medida en que los niños las conozcan o las usen como lenguas de expresión. En el caso de los niños bilingües que utilizan ambas lenguas en la producción, la realización de la tarea en un modo bilingüe conducirá a una variación en los porcentajes de uso de su/s lengua/s. En esta variación influirá:
  - a. el tema,
  - b. la disponibilidad de más de una expresión para expresar el mismo concepto y, en particular, la frecuencia de uso de esas expresiones.

#### 4.4. Discusión general

El presente estudio tuvo por objeto explorar si el bilingüismo de los niños qom que forman parte de esta investigación y, más exactamente, las características específicas de dicho bilingüismo, observadas en el estudio expuesto en el Capítulo 3, incidían, de algún modo, en el desarrollo de habilidades lingüístico-cognitivas íntimamente relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica y, consecuentemente, el aprendizaje del sistema de escritura. En este sentido, se realizó una evaluación de los niños en tareas que medían la capacidad de memoria fonológica (que involucra la memoria operativa) y el acceso al léxico mental (que involucra además la memoria de largo plazo). El análisis de los resultados de dicha evaluación mostró que todos los niños, sin excepción, han desarrollado las habilidades mencionadas obteniendo valores altos en la realización de las distintas tareas propuestas en, al menos, una de sus lenguas. Es decir, el bilingüismo puede incidir en el mayor o menor desarrollo de las distintas habilidades en qom o en español, pero no en el desarrollo de la habilidad en sí misma. Dicho de otra manera, dada la configuración específica de la competencia lingüística del hablante bilingüe (una competencia integrada por dos lenguas), el desarrollo de las distintas habilidades involucra más el qom, el español o ambas lenguas (según las distintas tareas) pero el procesamiento que implican estas habilidades tiene lugar en todos los casos y alcanza valores de desempeño muy altos en una de las lenguas o, incluso, en ambas. Hecho que es consecuente con la concepción de la configuración lingüística y el procesamiento lingüístico del bilingüe como únicos y específicos (Grosjean, 1985 y posteriores).

En virtud de lo expuesto, las diferencias en el bilingüismo de los niños de los grupos PEQ y PE se manifiestan en la/s lengua/s en la/s que las tareas se realizan con mayor eficiencia, no en la realización eficiente de la tarea en sí. En este sentido, el presente estudio muestra que los niños se diferencian concretamente por: 1) el grado de consolidación de las representaciones fonológicas del qom y del español, y 2) el estatus de las representaciones fonológicas de las palabras en las distintas lenguas según se trate de tareas que involucren la comprensión o la producción del lenguaje. Asimismo, como se observó en el estudio presentado en el capítulo anterior, también se registraron

diferencias en el desempeño de los niños según el modo del lenguaje en el que se ubicaban en virtud de las características lingüísticas de su interlocutor.

En lo que respecta a la consolidación de las representaciones fonológicas, observamos que, contrariamente a lo esperado según las conclusiones del estudio anterior, todos los niños, los del grupo PEQ y también los del grupo PE tienen un mejor desempeño en qom que en español. En efecto, ambos grupos obtuvieron puntajes más altos en la repetición de pseudopalabras en qom, tanto en la prueba de “repetición de pseudopalabras” como en la tarea de “repetición” en la prueba de “repetición y corrección de pseudopalabras”. Si consideramos los estudios que sostienen que los niños distinguen muy tempranamente los sonidos de las distintas lenguas y que, en virtud del input al que están expuestos, construyen dos sistemas fonológicos, en alguna medida, independientes (Bosch y Sebastián-Galles, 1997; Golstein & Fabiano, 2007; Li & Farkas, 2002; Paradis, 2001; Sebastián-Gallés & Bosch; 2005), es posible considerar que estos resultados podrían deberse a una mayor exposición al qom durante los primeros años del niño y, consecuentemente, a un aprendizaje anterior del qom con respecto al español. Este aprendizaje anterior implicaría una integración temprana de rasgos y su consolidación en el sistema fonológico del qom, fenómenos que facilitarían el uso de esta lengua para el procesamiento fonológico de señales de habla.

Por otra parte, si atendemos al buen desempeño de la niña monolingüe qom en la tarea de repetición de pseudopalabras con sonidos específicos del español podemos pensar, en línea con lo que sostiene Bialystok (2001), que el proceso de adquisición de la fonología de una lengua podría tener lugar aún en aquellos casos en los que la cantidad de exposición a esa lengua no fuera suficiente todavía como para desarrollar otros conocimientos y habilidades lingüísticas en esa misma lengua (conocimientos y habilidades que permitan, por ejemplo, interactuar adecuadamente en una entrevista en esa lengua - Capítulo 3).

En lo referente al estatus de las representaciones fonológicas de las palabras, observamos un desempeño diferente por parte de los niños en las tareas de “identificación” y “corrección” en la prueba de “repetición y corrección

de pseudopalabras”. En la tarea de “identificación”, si bien se observan mejores resultados en qom que en español, el desempeño de los niños de los dos grupos en ambas lenguas tiende a equipararse hacia el final del año; a diferencia de lo que ocurre en la tarea de “corrección” en la que los niños de los grupos PE y PEQ se distinguen significativamente. El grupo PE no corrige las pseudopalabras en qom en la misma medida que lo hace el grupo PEQ y, en algunos casos, en lugar de recuperar la palabra en qom, traduce esa palabra al español. Cabe señalar que, a diferencia de la tarea de “repetición de pseudopalabras”, las tareas de “identificación” y “corrección” ponen en juego el nivel semántico del lenguaje; es decir, ambas tareas implican la recuperación de una “palabra”. En el caso de la “identificación”, los niños, ante un estímulo oral (pseudopalabra derivada de una palabra existente en una determinada lengua) y un estímulo visual (las imágenes), deben activar la representación conceptual adecuada que les permite reconocer la palabra en juego e identificar la imagen correcta. Esto es, los niños logran comprender la palabra involucrada en la tarea y por eso identifican correctamente. En el caso de la tarea de “corrección”, los niños deben producir la palabra correcta, lo que implica corregir la pseudopalabra y nombrar la imagen. En función de esto, consideramos que la diferencia en el desempeño de los niños de los grupos PEQ y PE en las tareas de “identificación” y “corrección” puede entenderse en virtud de la distinción entre comprensión y producción del habla y el estatus diferente de las representaciones léxicas que la comprensión y producción de palabras requiere. Concretamente, la producción necesita un mayor nivel de especificidad fonémica en la representación fonológica de las palabras que la comprensión (Fowler y Swainson, 2004). Los niños del grupo PEQ identifican palabras en ambas lenguas y corrigen mejor en qom que en español, lo que implica que las representaciones fonológicas de las palabras están más consolidadas en qom. Sin embargo, esta diferencia inicial entre las lenguas se equipara hacia el final del año, momento en el que los niños muestran un muy buen desempeño en las tareas de “identificación” y “corrección” en ambas lenguas. Por su parte, el grupo PE identifica sin dificultades palabras en qom y en español, pero la corrección de palabras a lo largo del año es mejor en español que en qom. En este caso, las representaciones fonológicas de las palabras en qom parecen estar lo suficientemente bien especificadas como para reconocer las palabras, pero no

en todos los casos para producirlas, a diferencia de lo que pasa en español. Esto es consecuente con lo observado en el estudio anterior (Capítulo 3), todos los niños de los grupos PE y PEQ pudieron comprender preguntas en español y en qom sin dificultad, sin embargo, se diferenciaban en la elección de lengua de las respuestas. Mientras el grupo PEQ producía en ambas lenguas, el grupo PE lo hacía casi exclusivamente en español.

Por otra parte, los procesos cognitivo-lingüísticos involucrados en la comprensión y producción de palabras difieren y, en el caso particular de los bilingües, estos procesos involucran la selección de una de sus lenguas (Grosjean, 2013 [1997]; Green, 1986 y posteriores). En el caso de la comprensión del habla, según el modelo BIMOLA (Grosjean, 2013 [1997]), la selección de la lengua tiene lugar a nivel de procesamiento fonológico. Esto es, el procesamiento fonológico da lugar a la activación de una de las lenguas y, a través de ella, se accede selectivamente al léxico mental. En este sentido, el muy buen desempeño de todos los niños, incluso los del grupo PE, en el reconocimiento de palabras en qom es consistente con el muy buen desempeño observado en las tareas de procesamiento fonológico (“repetición de pseudopalabras”). Es decir, el procesamiento fonológico en qom y la recuperación de representaciones léxicas que permiten comprender las palabras en juego en la tarea de “identificación” en qom es consecuente; más allá de que, en el caso de los niños del grupo PE, esas representaciones no logren ser tan fuertes, claras y específicas como para ser repuestas en la producción. En el caso del español, se observó también un muy buen desempeño por parte de los niños de los dos grupos. En otro sentido, cabe destacar que los errores en el procesamiento fonológico de las pseudopalabras con sonidos específicos de una lengua dieron lugar siempre a otras pseudopalabras con el mismo tipo de sonidos, o bien, a la activación de una palabra de la misma lengua a la que esos sonidos específicos pertenecían. Nunca se activó una palabra de la otra lengua ni se produjo una pseudopalabra con sonidos específicos de esta última. Este hecho es congruente con el carácter selectivo del acceso al léxico mental que plantea este modelo para la comprensión del habla.

En lo que respecta a la producción de palabras, el proceso es inverso, no se accede de la representación léxica al concepto, sino al revés. El proceso de producción se inicia con la activación de un concepto y el concepto activado atrae la representación léxica que lo expresa. En el caso de los bilingües, según el modelo de Control Inhibitorio de Green (1986 y posteriores), una vez activado un concepto, ese concepto atrae dos representaciones léxicas que compiten por expresarlo, cada una de esas representaciones pertenece a cada una de las lenguas del bilingüe. El bilingüe debe inhibir una de esas representaciones y mantener activa la otra para poder expresarse en esa lengua. En el caso de la prueba de “repetición y corrección de pseudopalabras”, podría pensarse que la lengua a la que pertenece el estímulo oral al que es expuesto el niño (tarea de “repetición”) y a partir del cual accede a la representación fonológica de la palabra y, luego, a la representación conceptual que le permite identificar correctamente la imagen (tarea de “identificación”) sería sesgo suficiente para recuperar la palabra adecuada (tarea de “corrección de la pseudopalabra”) en esa misma lengua. Es decir, haber accedido al concepto a través de la lengua qom sería sesgo suficiente para inhibir el español y producir la palabra en qom. Sin embargo, los niños del grupo PE, al intentar corregir las pseudopalabras derivadas del qom, cometen más errores que los niños del grupo PEQ, no pueden recuperar las palabras en qom con el mismo nivel de acierto y, además, traducen, en muchos casos, al español. Es decir, el concepto activado no logra atraer en todos los casos la representación léxica del qom y, en varias oportunidades, atrae la del español. En virtud de esto, podemos pensar que, cuando las representaciones léxicas del qom y del español compiten por expresar el mismo concepto, el proceso de selección / inhibición se resuelve en favor de la representación más fuerte. En este sentido, es posible sostener que las representaciones fonológicas de las palabras en español tienen, para los niños del grupo PE, un mayor nivel de especificidad y completud debido probablemente al mayor uso y, en consecuencia, conocimiento de las palabras en esa lengua (Fowler y Swainson, 2004). De este modo, en la tarea de corrección de las pseudopalabras, los niños del grupo PE se diferencian de los del grupo PEQ y, en varios casos, vuelven a caracterizarse por preferir el español como lengua de expresión. Esta característica se observa, de un modo aún más claro, en la prueba de producción de categorías conceptuales, en las que el

grupo PE produce palabras casi exclusivamente en español. Si el estudio presentado en el capítulo anterior nos permite pensar que determinadas variables pragmáticas y sociolingüísticas inciden en que un grupo de niños bilingües prefieran el uso de una lengua por sobre la otra, en el presente estudio observamos las consecuencias psicolingüísticas de esa preferencia. Dicho de otro modo, la mayor frecuencia de uso de una de las lenguas consolida las representaciones léxicas en esa lengua y, ante una tarea de producción de palabras (“corrección de pseudopalabras” y, en particular, “producción de categorías conceptuales”), la lengua usada más frecuentemente se impone sobre la otra (Ripoll, 2008).

Resumiendo, los niños del grupo PE comparten con los niños del grupo PEQ competencias receptivas en español y en qom, al igual que el predominio del qom a nivel del procesamiento fonológico. Cabe señalar que, en este nivel, el qom se impone tanto en lo receptivo como en lo productivo. Recordemos que el desempeño de todos los niños en la tarea de “repetición de pseudopalabras” no derivadas de palabras existentes es mejor en qom que en español. Los niños del grupo PE se distinguen del grupo PEQ en las competencias productivas a partir del compromiso del nivel semántico del lenguaje. Esta distinción se expresa en el estatus diferente de las representaciones fonológicas de las palabras que permite la comprensión de palabras en español y en qom, pero no la producción en ambas lenguas en igual medida.

Con respecto a la incidencia en la realización de las distintas tareas de la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje, como se señaló a lo largo del presente estudio, no se observa ninguna influencia de estos factores en el desempeño fonológico, por el contrario, se registra su incidencia en aquellos casos en los que el nivel semántico aparece comprometido. En estas situaciones, todos los niños intentan ajustarse a la lengua del interlocutor y realizar las tareas en la misma lengua en la que se les presenta la consigna. Esto se observó en particular en las pruebas de “producción de categorías conceptuales”, lo que coincide con lo registrado en otras investigaciones (Peña et al., 2002; Song, 2014). Esta adecuación a la lengua del interlocutor mostró tener distintos efectos según se tratara de niños que producen habitualmente en

ambas lenguas: grupo PEQ; o sólo en una: grupo PE, casi exclusivamente en español y la niña monolingüe, casi exclusivamente en qom. En este último caso, si adecuarse a la lengua del interlocutor coincidía con tener que usar la lengua menos utilizada habitualmente en la expresión, el resultado era una menor producción de palabras en general. (Menor producción que coincide con los casos observados en el estudio anterior de reducción en la extensión de las entrevistas. Los niños del grupo PE tuvieron las entrevistas más breves en qom y la niña monolingüe qom, la más breve en español).

Más allá de la lengua del interlocutor, el modo del lenguaje también incide en la realización de las distintas tareas que involucran el nivel semántico del lenguaje. Esta incidencia se observó, nuevamente, en la prueba de “producción de categorías conceptuales” en particular. En las pruebas realizadas en modo bilingüe, los niños hicieron uso de sus dos lenguas en una proporción mucho mayor que en el modo monolingüe, modo que se caracteriza por el uso casi exclusivo del español (única lengua compartida con la interlocutora). Sin embargo, la posibilidad de utilizar ambas lenguas en un modo bilingüe, situación propia de los niños del grupo PEQ, generó efectos distintos según la categoría en cuestión. Así, se observó que los niños produjeron muchas más palabras en la categoría “partes del cuerpo” en modo bilingüe que en modo monolingüe. Hecho consistente con la posibilidad de los niños de disponer de todo su conocimiento lingüístico. No obstante, se registró una reducción en la cantidad de palabras producidas en la categoría “animales” en el modo bilingüe respecto del monolingüe. Este fenómeno podría explicarse en virtud de la frecuencia de uso de los términos del qom “original” y del español (observado en el estudio precedente) para nombrar “animales”. La selección de una representación léxica entre dos representaciones muy frecuentes generaría una mayor demanda en el procesamiento que se reflejaría en la producción de una cantidad de palabras menor. Fenómeno que estaría en consonancia con lo observado en una serie de investigaciones realizadas en adultos bilingües (Portocarrero et al., 2007; Roselli et al., 2000; Gollan et al. 2008). Otro ejemplo de incidencia del modo del lenguaje es la traducción. Los niños traducen a la lengua que, si bien no es la lengua base de la prueba, se comparte con el interlocutor. Las traducciones tuvieron lugar

casi exclusivamente en las pruebas en modo bilingüe. Prácticamente, no se registran casos de traducción en el modo monolingüe.

Con respecto a la incidencia del año escolar, observamos que el desempeño de los niños en una y otra lengua se mantiene, en general, bastante constante a lo largo del año en las distintas pruebas (lo mismo se observaba en las entrevistas del estudio anterior). Y, en el caso de la tarea de “corrección” en la prueba de “repetición y corrección de pseudopalabras”, los niños mejoran su desempeño en ambas lenguas hacia el final del año. De estas observaciones, podemos inferir que la enseñanza de ambas lenguas en la escuela es útil tanto para conservar el bilingüismo con el que el niño ingresa como para mejorarlo.

Finalmente, si atendemos al muy buen desempeño general de los niños en las habilidades de procesamiento fonológico consideradas en este estudio y dadas las representaciones fonológicas de palabras consolidadas con las que cuentan en ambas lenguas, más allá de las diferencias señaladas en la producción de palabras en qom por parte del grupo PE respecto de los otros niños, podemos esperar que, en el marco de una intervención pedagógica adecuada, los niños desarrollen conciencia fonológica y aprendan a escribir en ambas lenguas. No obstante, podemos preguntarnos si la diferencia encontrada en el desempeño en qom y en español a nivel del procesamiento fonológico, esto es, el mayor desarrollo de habilidades de procesamiento fonológico en qom, incide de algún modo en el desarrollo de conciencia fonológica según la lengua involucrada, lo que redundaría, eventualmente, en un nivel de desempeño diferente en la escritura de palabras en una y otra lengua. La respuesta a esta pregunta constituye el objetivo del estudio que se presenta en el capítulo siguiente.

## Capítulo 5

### 5. El aprendizaje del sistema de escritura en qom y en español

#### 5.1. Introducción

Los objetivos específicos de este tercer estudio se centran en el análisis del desarrollo de conciencia fonológica y el aprendizaje del sistema de escritura por parte de los niños de los grupos PEQ y PE que, según el estudio anterior (Capítulo 4), tienen un muy buen desempeño en habilidades de procesamiento fonológico, especialmente, en qom. Además, en este estudio se contemplará, al igual que en el anterior, el único “caso monolingüe qom” registrado entre los niños.

Como se explicó en el estudio presentado en el Capítulo 4, las habilidades de “memoria fonológica” y “acceso al léxico mental” están íntimamente vinculadas con el desarrollo de conciencia fonológica (Wagner & Torgesen, 1987; Anthony et al, 2006). La conciencia fonológica, en tanto habilidad metalingüística, implica el conocimiento consciente de la estructura fonológica de las palabras y la capacidad de manipular dicha estructura (Tunmer et al. 1988). Esta habilidad es condición necesaria para aprender a leer y escribir en lenguas cuyos sistemas de escritura son alfabéticos (Bradley & Bryant, 1983). De hecho, alfabetizarse en estas lenguas supone descubrir el principio alfabético, esto es, que las letras representan fonemas, y, poder establecer adecuadamente las correspondencias fonema / grafema, en el caso de la escritura, y grafema / fonema, en el caso de la lectura.

En este sentido, la conciencia fonológica está estrechamente relacionada tanto con las representaciones fonológicas de las palabras (Diuk & Borzone, 2006; Elbro et al., 1998; Fowler, 1991;) como con las formas de escritura y, en consecuencia, las estrategias empleadas por los niños para escribir (Ball & Blachman, 1991; Borzone de Manrique, 1997; Bradley & Bryant, 1983; Ehri, 1992 y 1979; Frith, 1985; Goswami & Bryant, 1990; Liberman et al., 1985 y 1974; Lundberg et al., 1980; Perfetti, 1992; Tunmer et al. 1988). De hecho, para escribir una palabra es necesario activar su representación fonológica y mantenerla

activada durante el proceso de transcripción fonema - grafema. Si los niños han formado representaciones fonológicas de calidad, esto es, claras, completas y fonémicamente especificadas, sus escrituras reflejarán dicha calidad en tanto tendrán el mismo grado de completamiento en sus escrituras. En efecto, si la forma fonológica de las palabras tiene segmentos bien especificados, los niños pueden identificar los fonemas que conforman la palabra más fácilmente, activar las letras que representan esos fonemas y producir escrituras con muy pocas omisiones de letras, o bien, con ninguna omisión. Hecho que da cuenta del desarrollo de una estrategia de escritura analítica.

En relación con lo expuesto, los resultados del estudio incluido en el capítulo anterior muestran, por un lado, que todos los niños desarrollaron habilidades de procesamiento fonológico y que, sin distinción de grupos, estas habilidades están más desarrolladas en qom que en español y; por el otro, que todos los niños cuentan con representaciones fonológicas de palabras en qom y en español consolidadas, más allá de algunas diferencias oportunamente consideradas en la producción de palabras en qom por parte del grupo PE. En virtud de estos datos, sería posible esperar que, en el marco de una intervención pedagógica adecuada, los niños pudieran alfabetizarse en ambas lenguas. No obstante, dada la diferencia observada en el desarrollo de habilidades de procesamiento fonológico en las distintas lenguas, esto es, mayor desarrollo en qom que español, cabe preguntarse si dicha diferencia se reflejará de algún modo en el desarrollo de la conciencia fonológica en las distintas lenguas y, en consecuencia, en la escritura de palabras en qom y en español.

Por todo lo planteado, el presente estudio se propone explorar el desarrollo de conciencia fonológica en qom y en español por parte de los niños, así como su desempeño en la escritura de palabras en ambas lenguas. Asimismo, como en los estudios previos, se atenderá también a la eventual incidencia en la realización de las tareas por parte de los niños de la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje.

Por último, es importante señalar que el sistema fonológico de una lengua y el sistema de escritura adoptado en relación con esa lengua, así como la

transparencia u opacidad de la relación entre ambos tipos de sistemas inciden en el aprendizaje de la escritura. Es esperable que en lenguas con ortografía transparente los niños manifiesten una tendencia mayor a apoyarse en estrategias de procesamiento fonológico para escribir. A su vez, escribir a partir del análisis de la forma fonológica de las palabras y el establecimiento de las correspondencias fonema / grafema permite producir formas ortográficas muy próximas a las formas convencionales. En este sentido, el hecho de que la ortografía en qom y en español sea similar con respecto a la transparencia de sus sistemas ortográficos permite que los procesos de alfabetización en cada lengua puedan ser comparados.

## **5.2. Encuadre Metodológico**

### **5.2.1. Estrategia general**

Descrita en el estudio presentado en el Capítulo 3.

#### **- Consideraciones generales:**

Dado que el desarrollo de conciencia fonológica y el aprendizaje del sistema de escritura requieren de una intervención pedagógica sistemática, como prueban varios estudios realizados con niños monolingües (Borzone de Manrique, 1997; Bradley & Bryant, 1883; Bus & Van Ljzendoorn, 1999; Defior & Tudela, 1994; Ehri et al., 2001; Hecht & Close, 2002; Lundberg et al., 1980; Signorini & Borzone de Manrique, 1996) así como con niños que se alfabetizan en una lengua segunda (Durgunoglu et al., 1993; Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013), a los efectos de generar las mejores condiciones para el proceso de alfabetización de los niños que formaron parte de esta investigación, se acordó con las maestras de español y de qom de primer grado de la escuela a la que dichos niños asistían la implementación en el aula de una propuesta de alfabetización cuya eficacia ha sido demostrada en numerosas investigaciones (Adams, 1990; Borzone de Manrique, 1997; Diuk, 2003; Marder, 2008). Esta implementación conlleva el uso de una serie de libros etnográficos (Borzone y Rosemberg, 2000; Rosemberg,

1997; Rosemberg y Borzone, 1998) elaborados en colaboración con los mismos maestros de la escuela, los familiares de los niños y otros miembros de las comunidades qom del Chaco para la alfabetización en español y en qom. Para el español se realizó el libro de lectura *Las aventuras de Huaqajñe* (Codutti et al., 2010) y el libro de actividades *Las aventuras de Huaqajñe para leer, escribir, pensar y jugar* (Hirsch et al., 2013). De la misma manera, para el qom se elaboraron los libros de lectura y actividades *Aso nogotole le'enaxat Cintia* (García et al., 2013) y *Aso nogotole le'enaxat Cintia setaxaÿaxanaq, seraxanaq, seuennataxanaxalec qataq sa'ashaq* (Borzzone et al. 2013) respectivamente. Como se desprende de esta última observación, el proceso de alfabetización de los niños se llevó a cabo en sus dos lenguas simultáneamente.

A continuación, se presentan brevemente las principales características de la propuesta de alfabetización y de los libros etnográficos.

#### - *Propuesta de alfabetización*

La propuesta de alfabetización implementada tanto en qom como en español combina aspectos socioculturales y psicolingüísticos (Borzzone de Manrique, 1997). En lo referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta propuesta integra y se fundamenta en nociones básicas provenientes de la psicología del desarrollo: zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1964), andamiaje (Bruner, 1988), participación guiada (Rogoff, 1993), construcción en colaboración (Nelson, 1996). Respecto de la interculturalidad, se asume que el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños tiene lugar en un entorno sociocultural que le confiere características específicas (Cole, 1999). Por este motivo, la propuesta destaca la especificidad del desarrollo y, en consecuencia, valora la diversidad de las experiencias personales de los niños recuperando su capital cultural y lingüístico, a la vez que incorpora conocimientos provenientes de otras culturas. Finalmente, en lo relativo a la alfabetización, como se desarrolló extensamente en los primeros capítulos de esta tesis, la propuesta que se presenta se fundamenta en una serie de investigaciones psicolingüísticas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura que, entre otros aspectos, ponen de relevancia la importancia del desarrollo de conciencia fonológica (Ball & Blachman, 1991; Bradley & Bryant, 1983; Borzzone de Manrique, 1997; Ehri et

al., 2001; Goswami & Bryant, 1990; Juel, 1988; Liberman et al., 1985; Lundberg et al., 1980; Mc Lean et al. 1987; Spector, 1992; Stanovich et al., 1984; Treiman & Baron, 1981 entre otros).

Por otra parte, la propuesta tiene como objetivo promover diferentes vías de acceso al conocimiento y al desarrollo de habilidades involucradas en el proceso de alfabetización. Por esta razón, articula orientaciones globales con una aproximación analítica. Dentro de las orientaciones globales, se recupera el trabajo con el texto como unidad mayor de significado. Se presenta a los niños diversidad de estructuras discursivas (textos narrativos, informativos, instructivos, etc.) y variedad de géneros (cuentos, noticias, enciclopedias, recetas, etc.) en forma oral y escrita. En este sentido, en esta propuesta de alfabetización “conversar” es tan importante como “leer” y “escribir”. De hecho, desarrollar la expresión oral conlleva para los niños el desarrollo de conocimientos, recursos y procedimientos muy cercanos a aquellos propios del lenguaje escrito: precisión léxica, estructuras sintácticas progresivamente más complejas, uso de conectores, integración y organización de la información en el discurso, etc. Asimismo, las tareas que involucran la lectura y la escritura refuerzan estos conocimientos y estrategias y suman otros: la funcionalidad de la escritura, que le confiere al lenguaje escrito un sentido social; las convenciones: direccionalidad de la escritura (de izquierda a derecha), uso de las mayúsculas, signos de puntuación, etc.; vocabulario propio de textos escritos, etc.

En lo referente a la aproximación analítica, se promueve el trabajo con unidades pequeñas: palabras, sílabas, sonidos / letras. El discurso, oral o escrito, tiene como unidad la palabra conformada por una serie de unidades menores y discretas: sonidos en el habla, letras en la escritura. La posibilidad de establecer las correspondencias entre los sonidos del habla (fonemas) y las letras (grafemas) es lo que les permite a los niños aprender el sistema de escritura. Para que dicho aprendizaje tenga lugar es necesario el desarrollo de conciencia fonológica. Esta habilidad metalingüística permite transcribir palabras (escribir) y reconocer palabras escritas (leer). El aprendizaje del sistema de escritura mediante el desarrollo de conciencia fonológica o, dicho de otro modo, aprender a leer y escribir palabras es condición necesaria para la posterior lectura y escritura de textos progresivamente más extensos.

- *Libros etnográficos*

Los libros de lectura etnográficos (Borzone & Rosemberg, 2000; Rosemberg, 1997; Rosemberg & Borzone, 1998) son libros escritos principalmente en base a observaciones de la vida cotidiana de los niños y a la grabación de las conversaciones que los niños sostienen, espontáneamente, con las personas con las que interactúan habitualmente en las diferentes situaciones de su vida diaria. Las observaciones y las grabaciones permiten tomar al niño y a las personas de su entorno como actores de su propia realidad, realizando las actividades que cotidianamente llevan a cabo y en las que ponen de manifiesto sus conocimientos, habilidades, valores, creencias, intereses y afectos en relación a los objetos, acciones y personas que forman parte de su vida de todos los días. En este sentido, se busca captar la mirada de los niños sobre su entorno, reflejar su cultura y su perspectiva de la vida.

La información obtenida de este modo se complementa, además, con otros datos provenientes de entrevistas realizadas a diferentes personas de las distintas comunidades de las que forman parte los niños. Así, por ejemplo, en el libro *“Aso nogotole le’enaxat Cintia”*, hay una secuencia de episodios que tienen como eje la recolección de frutos en el monte por parte de los niños. Dicha secuencia se elaboró combinando la información obtenida de las observaciones y grabaciones realizadas por el papá de Cintia un día en el que la niña, sus hermanos y primos fueron a recolectar frutos al monte (*“Qailaque ana hueraxañec ala” -Van a buscar el fruto del guaraniná-*), e información obtenida en entrevistas realizadas a miembros adultos de las comunidades en las que contaron cómo eran esas mismas experiencias en sus infancias (*“Na’aqtaguec aso Clara Eugenia” -La historia de Clara Eugenia-*). Se incluyeron también leyendas qom que distintas personas quisieron compartir con el objetivo de que formaran parte del libro. Por ejemplo, en el libro *“Las aventuras de Huaqajñe”*, se incluye la leyenda narrada por la mamá de Huaqajñe sobre el origen de las mujeres, que explica, además, el nombre de la nena. Según la leyenda, las mujeres vienen del cielo y por eso la niña se llama Huaqajñe, “estrella” en qom.

Los libros etnográficos presentan muchas diferencias con los libros de lectura que circulan en el medio escolar, libros que suelen reflejar la vida

cotidiana de un niño de zona urbana: su dialecto, conocimientos, costumbres y entorno familiar y social (Rosemberg & Ojea, 2010):

1) Son libros bidialectales: mientras hay un narrador en tercera persona que emplea el dialecto estándar propio de la escritura, en los diálogos de los personajes se incluye la variante dialectal que emplean los niños. Al ver escritas las palabras de su dialecto, el niño tiene la posibilidad de entender más fácilmente que “lo que decimos (hablamos)” se puede escribir o, dicho de otro modo, que la escritura es lenguaje y que, en consecuencia, puede servirle como una herramienta para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos.

2) Dado que la mayoría de los episodios del libro, fundamentalmente los primeros, narran situaciones cotidianas en la vida del niño, las dificultades de comprensión del texto se reducen al mínimo y el niño puede focalizar su atención en entender el sistema de escritura. A medida que el libro avanza y los niños van aprendiendo a leer, se van incorporando conocimientos nuevos de modo que la lectura les permita también comprender y aprender otras realidades y formas culturales. De ahí que estos libros, además de bidialectales, son interculturales.

3) Tanto el niño protagonista del libro como el resto de los personajes tienen como referentes personas reales de la comunidad. Esto le permite al niño lector del libro identificarse con los personajes, sentirse protagonista de la historia y reafirmar su identidad personal y sociocultural.

4) Finalmente, el libro articula el conocimiento del entorno sociocultural y físico local con el conocimiento científico y los contenidos curriculares. Es decir, al mismo tiempo que se revalorizan todos los conocimientos del entorno en el que los niños crecen, se aprenden y desarrollan también otros conocimientos escolares y habilidades académicas.

### **5.2.2. Técnicas de obtención y análisis de la información empírica**

#### *- La obtención de la información empírica*

1. **Prueba de emparejamiento de sonido inicial:** Se trata de una prueba adaptada al español por Signorini y Borzone de Manrique (1996). Su objetivo es dar cuenta del desarrollo por parte de los niños de conciencia fonológica ya que asociar palabras en función de si comparten el sonido inicial requiere

de esta habilidad. Se le presenta al niño, con el apoyo de dibujos, tres palabras, sólo dos comienzan con el mismo sonido. El entrevistador dice una palabra y, luego, le pregunta al niño cuál de las otras dos palabras empieza como la primera palabra que él nombró. Las palabras target comparten solamente el primer fonema. Se asigna un punto a cada respuesta correcta. Tanto en la prueba en español como en la prueba en qom, la tarea consistía en 2 ítems de ensayo y 10 de prueba. Las palabras estaban controladas por frecuencia y largo. La frecuencia de las palabras del español fue establecida en base al diccionario de Alameda y Cuetos (1995). En el caso de las palabras en qom, la frecuencia se estableció de acuerdo a lo señalado en el encuadre metodológico del estudio presentado en el Capítulo 4. En todos los casos, para la selección de los ítems de las pruebas, primó el criterio de que las palabras fueran frecuentes y no que el sonido inicial fuera específico de la lengua (Anexo, punto 4). Por esta razón, en el caso del español, sólo 3 ítems coinciden en empezar con sonidos específicos de esa lengua y en qom, sólo 1. Cabe señalar que uno de los sonidos específicos del qom considerados, el fonema uvular oclusivo sonoro, no ocurre nunca en posición inicial.

2. **Prueba de escritura de palabras en qom y en español:** Esta prueba se tomó en dos partes: en la primera, se invitaba al niño a escribir todas las palabras que quisiera y le gustaran. En la segunda, se le entregaba a cada uno de ellos una hoja en la que aparecían distintos dibujos (una familia: papá, mamá, niño; animales: loro, perro, gallina; objetos: mesa, pelota, hacha; un árbol y el sol -Anexo, punto 5-), se los invitaba a nombrar los dibujos y, luego, a escribir los nombres que habían dicho. El niño podía nombrar los dibujos en qom o en español y escribir en cualquiera de las dos lenguas. La consigna era: “¿Qué es esto? ¿sabés cómo se llama?... ¿lo escribís?”, dicho en la lengua que correspondiera según la prueba. Se optó por esta modalidad en lugar del “dictado de palabras” (opción en la que, habitualmente, se presenta esta tarea) para no incidir en la lengua en la que los niños escribirían las palabras. Esta decisión tiene como consecuencia un menor control de la cantidad de palabras escritas por los niños, así como de su extensión (1, 2, 3... sílabas) y complejidad silábica. En este último

sentido, como se mencionó en el estudio incluido en el capítulo anterior, se asume como estructura silábica simple la conformada por una consonante en el inicio y una vocal núcleo (CV) y se consideran tipos silábicos complejos, presentes tanto en español como en qom: VC (árbol, olgaxa); CVC (tapinec, termo), CVV (huotaique, familiaa; CVVC (pioq, viento), CCV (tigre, netraña). Cabe señalar que en el caso del qom, la sílaba CVV puede implicar tanto un diptongo como la repetición de la misma vocal en la escritura.

Para la evaluación de esta prueba, se reformuló y adaptó al español una escala de puntuación evolutiva desarrollada por Ball & Blachman (1991). Esta escala permite evaluar la cantidad de fonemas representados en la escritura del niño. Según esta escala:

- 0- No escribe o dibuja.
- 1- Escribe secuencias de letras sin relación con los fonemas.
- 2- Escribe una letra que guarda relación con los fonemas (vocal de la sílaba inicial).
- 3- La primera letra que escribe corresponde al fonema inicial de la palabra.
- 4- Escribe más de una letra relacionada y representa hasta el 50% de los fonemas respetando el orden en el que suceden.
- 5- Más del 50% de las letras y menos del 100% (hay omisiones) o bien 100% con más de un error.
- 6- Representa todos los fonemas con un único error (el error puede ser una adición o sustitución).
- 7- Escribe todos los fonemas pero no de forma convencional (escritura fonológicamente aceptable pero con errores ortográficos).
- 8- Escribe de un modo ortográficamente convencional.

Asimismo, se evaluó la cantidad de palabras escritas en función de la cantidad y complejidad silábicas.

#### - *Análisis de la información empírica*

Los resultados de las pruebas se procesaron estadísticamente. Se realizó un análisis de diferencias de medias utilizando el estadístico *t de Student* para muestras relacionadas y el estadístico *t de Student* para muestras

independientes con el objeto de establecer eventuales diferencias en el desempeño lingüístico de los niños.

### 5.3. Resultados y discusión

De la misma manera que en el capítulo anterior, los resultados de las pruebas incluidas en este tercer estudio se presentarán atendiendo a la clasificación de los niños en los grupos PEQ, PE y el caso “monolingüe qom”.

#### 5.3.1. Prueba de emparejamiento de sonido inicial

Los resultados de la prueba de emparejamiento de sonido inicial muestran que, tanto el grupo PEQ como el grupo PE se desempeñan mejor en qom que en español en el comienzo del año, como se observa en la tabla 5.1. En el caso del grupo PEQ, la diferencia a favor del qom es estadísticamente significativa. Estos resultados son coherentes con el mejor procesamiento fonológico en qom observado en todos los niños en el estudio anterior.

**Tabla 5.1: Porcentaje de aciertos en el emparejamiento de sonido inicial en las pruebas tomadas en mayo a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Mayo			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
<b>Sonido inicial en español</b>	<b>60.9%</b> (15.78%)	<b>56.7%</b> (17.51%)	-	-
<b>Sonido inicial en qom</b>	-	-	<b>79.1%*</b> (17%)	<b>68.3%</b> (9.83%)

\* Diferencia significativa respecto del desempeño del mismo grupo en la prueba en español ( $p < 0.05$ ).

Cabe destacar, además, que, como se señaló en la metodología, para la realización de esta tarea se priorizó la selección de palabras frecuentes y no la especificidad de los sonidos de cada lengua. De esta manera, la mayoría de los “sonidos iniciales” de las palabras estímulo de la prueba tenían sonidos

compartidos por el qom y el español excepto un solo caso en la prueba en qom (“qachepe” –hacha–) y tres en la prueba en español (fideos, banana, uña). Ante los resultados que evidencian un mejor desempeño en qom que en español, se discriminaron, en la prueba en español, los tres casos en los que las palabras comienzan con sonidos específicos de esa lengua, a los efectos de atender a una eventual incidencia de este hecho en el resultado de la tarea. Esto es, dado que los niños se desempeñan mejor en el procesamiento fonológico de sonidos propios del qom que del español (Capítulo 4), la presencia de sonidos propios de esta última lengua en la posición inicial de las palabras a emparejar podría, eventualmente, haber generado una dificultad mayor en la realización de la tarea en español que redundaría en un mejor desempeño en qom. Los resultados, sin embargo, muestran que este fenómeno no tuvo lugar ya que el desempeño de los niños en el emparejamiento de palabras con sonido inicial específico del español es similar o mejor que en el caso de las palabras en español sin sonidos específicos. Los resultados se presentan en la tabla 5.2.

**Tabla 5.2: Porcentaje de aciertos de los niños de los grupos PEQ y PE en la tarea de emparejamiento de sonido inicial en español, en mayo, discriminando las palabras según inicien con sonidos específicos del español o compartidos por el español y el qom.**

	<b>Mayo</b>	
	<b>Prueba en español (modo monolingüe)</b>	
	<b>PEQ</b>	<b>PE</b>
<b>Prueba completa (10 palabras)</b>	60.9%	56.7%
<b>3 palabras con sonidos específicos</b>	63.6 %	66.6 %
<b>7 palabras con sonidos compartidos</b>	64.9 %	54.7 %

Es decir, el mejor desempeño de los niños en la tarea de emparejamiento de sonido inicial en qom respecto de la misma tarea en español no se debe a la mayor presencia en este último caso de ítems con sonidos específicos de la lengua. La diferencia podría deberse al mejor reconocimiento, por parte de los niños, de los sonidos, aún aquellos compartidos por ambas lenguas, en el contexto de palabras en qom. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por los niños en otras tareas de esta misma investigación. Las diferencias entre los grupos en lo referente a las distintas lenguas aparecen siempre en la producción en qom, no en el reconocimiento de los sonidos y las palabras en esa

lengua. No obstante, cabe insistir en que el mejor desempeño en qom respecto del español es estadísticamente significativo sólo en el caso del grupo PEQ.

De todas formas, corresponde destacar que, más allá de los mejores resultados obtenidos en qom, el desempeño de los niños en el inicio del año es, en general, bueno en ambas lenguas. En este sentido, si comparamos estos datos con los de la investigación realizada por Borzone de Manrique (1997) en un jardín de infantes estatal de la ciudad de Buenos Aires al que asistían niños de nivel socioeconómico bajo, se observa que los niños de jardín, luego de una intervención controlada a lo largo del ciclo escolar, alcanzan hacia el final del año un 53.5% de aciertos en la tarea de emparejamiento de sonido inicial frente al 14.2% del comienzo del año. Es decir, si atendemos a los resultados del final del año en jardín y a los obtenidos por los niños de Pampa del Indio en el inicio del primer grado, observamos que los niños de Pampa se desempeñan de manera similar a los niños de Buenos Aires al aparear sonidos iniciales en español (PEQ: 60.9% y PE: 56.7%) y mejor si se atiende al desarrollo de esa habilidad en qom (PEQ: 79.1% y PE: 68.3%). Dada la cantidad de estudios que muestran que el desarrollo de conciencia fonológica es consecuencia de la intervención pedagógica sistemática tanto en lengua materna como en lenguas no maternas (Borzone de Manrique, 1997; Bradley & Bryant, 1983; Bus & Van Ljzendoorn, 1999; Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Defior & Tudela, 1994; Ehri et al., 2001; Hecht & Close, 2002; Lundberg et al., 1980; Signorini & Borzone de Manrique, 1996; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013), podemos pensar que el buen desempeño de los niños qom se debe a las características de la intervención realizada en la escuela tanto en jardín como durante los primeros meses de primer grado (marzo - mayo).

En el caso de las pruebas tomadas en noviembre, el porcentaje de aciertos de ambos grupos es mayor en español que en qom, sin embargo, los valores son bastante similares y no se registran diferencias significativas a favor de ninguna de las lenguas en ninguno de los grupos, como se observa en la tabla 5.3:

**Tabla 5.3: Porcentaje de aciertos en el emparejamiento de sonido inicial en las pruebas tomadas en noviembre a los grupos PEQ y PE. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	PEQ	PE	PEQ	PE
<b>Sonido inicial en español</b>	<b>89.1%*</b> (19.73%)	<b>88.3%*</b> (14.72%)		
<b>Sonido inicial en qom</b>			<b>82.7%</b> (14.21%)	<b>83.3%</b> (12.11%)

\* Diferencia significativa respecto del desempeño en la misma tarea en mayo (p-v <0.05).

En este caso, tampoco hubo incidencia de la especificidad lingüística de los sonidos iniciales como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 5.4: Porcentaje de aciertos de los niños de los grupos PEQ y PE en la tarea de emparejamiento de sonido inicial en español, en noviembre, discriminando las palabras según inicien con sonidos específicos del español o compartidos por el español y el qom.**

	Noviembre	
	Prueba en español (modo monolingüe)	
	PEQ	PE
<b>Prueba completa (10 palabras)</b>	89.1%	88.3%
<b>3 palabras con sonidos específicos</b>	87.8 %	83.3 %
<b>7 palabras con sonidos compartidos</b>	89.6 %	90.4 %

En lo que respecta al desempeño de los grupos a lo largo del año, tanto el grupo PEQ como el grupo PE mejoran significativamente en español, lo que daría cuenta de la incidencia del año escolar. Por su parte, en el caso del qom, el mayor porcentaje de aciertos registrados en noviembre respecto de mayo no es estadísticamente significativo. Esto puede deberse al hecho de que los valores obtenidos por los niños de ambos grupos en qom en mayo ya son bastante elevados.

Con relación a la comparación de la realización de las tareas de emparejamiento de sonido inicial en qom y en español entre ambos grupos, no se registran diferencias significativas.

En lo referente a la niña monolingüe, los resultados de la tarea de emparejamiento de sonido inicial en qom y en español muestran una marcada diferencia entre las lenguas, a favor del qom, en mayo y un muy buen desempeño en ambas lenguas hacia el final del año. Estos resultados son consistentes con otros estudios (Chiappe et al. 2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997) que muestran que si bien es posible encontrar diferencias entre nativos y no nativos de una lengua en la realización de tareas que involucran el procesamiento fonológico, esas diferencias se superan en el transcurso del primer grado. El cambio en el desempeño de esta niña en ambas lenguas, y en español en particular, nuevamente, daría cuenta de la incidencia positiva del año escolar. Los resultados se presentan en la tabla 5.5.

**Tabla 5.5: Porcentaje de aciertos en las tareas de emparejamiento del sonido inicial en mayo y en noviembre, caso monolingüe.**

	Mayo		Noviembre	
	Prueba español	Prueba en qom	Prueba español	Prueba en qom
<b>Sonido inicial en español</b>	<b>0%</b>	-	<b>90%**</b>	-
<b>Sonido inicial en qom</b>	-	<b>70%*</b>	-	<b>100%</b>

\*Diferencia significativa respecto del valor obtenido en la prueba en español de mayo ( $p < 0.05$ ).

\*\* Diferencia significativa respecto del mismo valor en mayo ( $p < 0.05$ ).

Resumiendo, tanto los niños del grupo PEQ como la niña monolingüe se desempeñan significativamente mejor en qom que en español en la tarea de emparejamiento de sonido inicial en el mes de mayo. Diferencia que se equilibra hacia el final del año. En el caso de los niños del grupo PE, no se registra ninguna diferencia significativa a favor de ninguna de las lenguas en ningún momento del año. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones realizadas con niños que se alfabetizan en dos lenguas (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Durgunoglu et al., 1993; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013) al mostrar que, más allá de las diferencias que pueden encontrarse en las situaciones lingüísticas de los niños, en el marco general de una intervención adecuada, todos desarrollan conciencia fonológica.

Por otra parte, atendiendo a los estudios que encontraron que la conciencia fonológica es una habilidad que puede transferirse a través de las lenguas (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; Durgunoglu et al., 1993; López & Greenfield, 2004, entre otros), es posible pensar que, en el caso de la niña monolingüe (eventualmente, en algunos niños del grupo PEQ también), el mayor desarrollo de conciencia fonológica en lengua qom pudo haber incidido positivamente en el desarrollo de esa misma habilidad en el español.

### **5.3.2. Prueba de escritura de palabras**

Como se señaló en la metodología, en esta tarea se invitó a los niños a escribir todas las palabras que quisieran y les gustaran, a la vez que se les ofreció una serie de imágenes para que escribieran los nombres de los objetos, animales, etc. que dichas imágenes mostraban.

Los resultados de estas pruebas se presentan de dos maneras:

- Por lengua y por prueba: Se consideran las palabras escritas en cada una de las lenguas, en cada una de las pruebas del año (mayo qom/ mayo español, noviembre/ qom, noviembre/ español). El objetivo, en este caso, es observar si la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje inciden en la realización de esta tarea y, eventualmente, de qué manera lo hacen.
- Ambas lenguas juntas al final del año: Se considera la cantidad de palabras que los niños escriben en total (español + qom) y el nivel de completamiento y precisión con el que lo hacen sin atender, en este caso, a la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje. El objetivo, aquí, es focalizar en el nivel de aprendizaje del sistema de escritura alcanzado por los niños hacia el final del año, atendiendo, además, a la extensión y complejidad silábica de las palabras que escriben.

### 5.3.2.1. Resultados de la prueba de escritura de palabras por lengua y por prueba

#### 5.3.2.1.1. Cantidad de palabras

A continuación, en la tabla 5.6, se presentan los resultados de las pruebas de escritura de palabras considerando la cantidad de palabras escritas por los niños en español y qom en las distintas pruebas, a los efectos de observar la eventual incidencia de la lengua del interlocutor y del modo del lenguaje.

**Tabla 5.6: Promedio de palabras escritas por cada grupo en cada una de las pruebas. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)		Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	palabras en español	palabras en qom	palabras en español	palabras en qom	palabras en español	palabras en qom	palabras en español	palabras en qom
<b>PEQ</b>	6 (3.6)	0.27 (0.64)	3.54 (1.75)	6.36 <sup>4</sup> (3.1)	12.45 <sup>1 y 8</sup> (1.91)	1.18 (2.04)	4.72 (1.48)	9.90 <sup>3 y 6</sup> (2.38)
<b>PE</b>	5.5 (3.5)	0.16 (0.40)	8.66 <sup>10</sup> (1.03)	3.33 <sup>5 y 11</sup> (1.63)	12.16 <sup>2 y 9</sup> (1.32)	0.5 (0.83)	7.83 <sup>12</sup> (2.63)	6.33 <sup>7 y 13</sup> (3.93)

Se registraron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en:

- El mismo grupo en la prueba realizada en la misma lengua en los distintos momentos del año:

<sup>1 y 2</sup> respecto del mismo valor en español mayo,

<sup>3</sup> respecto del mismo valor en qom mayo.

- El mismo grupo en las distintas pruebas en el mismo momento del año:

<sup>4 y 5</sup> respecto del mismo valor en la prueba en español mayo,

<sup>6 y 7</sup> respecto del mismo valor en la prueba en español noviembre,

<sup>8 y 9</sup> respecto del mismo valor en la prueba en qom noviembre.

- Entre grupos en la misma prueba en el mismo momento del año:

<sup>10, 11, 12 y 13</sup> respecto de los mismos valores en el grupo PEQ.

Como se observa en la tabla 5.6, en modo monolingüe español, los niños escriben muchas más palabras en español que en qom, mientras que, en el modo bilingüe, si bien se escriben palabras en español (para el grupo PE en mayor proporción que las palabras en qom), el número de palabras escritas en

qom aumenta considerablemente. Si focalizamos en los resultados obtenidos en noviembre, la cantidad de palabras escritas en las pruebas en español y en qom es casi el mismo (13, 14 palabras promedio según el grupo), lo que cambia es la distribución en la cantidad de palabras por lengua. Así, observamos que, en las pruebas en español, casi la totalidad de las palabras se escriben en esa lengua (Grupo PEQ: 12.45 palabras en español y 1.18 en qom y Grupo PE: 12.16 y 0.5 respectivamente), mientras que, en el caso de las pruebas en qom, la cantidad de palabras en esta lengua es similar (Grupo PE: 6.33 en qom y 7.83 en español) o mayor (Grupo PEQ: 9.90 palabras en qom y 4.72 en español) a la cantidad de palabras en español. El aumento de las palabras escritas en qom en esta prueba respecto de la prueba en español es estadísticamente significativo. De la misma manera, la cantidad de palabras escritas en español en la prueba en español respecto de la prueba en qom también presenta una diferencia estadísticamente significativa a favor del español. Estos resultados evidencian que la lengua en la que se presenta la actividad a los niños y el modo del lenguaje inciden en la realización de la tarea. Esta incidencia no está relacionada con la cantidad total de palabras que los niños escriben, pero sí con la lengua en la que lo hacen. En este último aspecto, estos resultados son similares a los obtenidos en la tarea de “producción de categorías conceptuales” (Capítulo 4) en la que los niños hacen más uso del qom en las pruebas en qom, modo bilingüe.

Finalmente, en lo que respecta a la comparación entre grupos, en las pruebas en qom en mayo y en noviembre, son significativas las diferencias a favor del español para el grupo PE (escribieron más palabras en español que el grupo PEQ) y a favor del qom para el grupo PEQ (escribieron más palabras en qom que el otro grupo). Resultados congruentes con lo observado en otras tareas de producción en qom y en español.

En lo referente a la niña monolingüe, su desempeño fue muy similar al de los niños del grupo PEQ.

#### 5.3.2.1.2. Nivel de adecuación en la escritura de palabras

Como se desprende del apartado anterior, dada la incidencia de la lengua del interlocutor y del modo del lenguaje, los niños, prácticamente, no escribieron

en qom en las pruebas en español modo monolingüe y los que lo hicieron, escribieron muy pocas palabras, como se detalla en la tabla 5.7:

**Tabla 5.7: Cantidad de niños de los grupos PEQ y PE que escribieron palabras en las distintas lenguas en las diferentes pruebas del año.**

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)		Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	escriben en español	escriben en qom	escriben en español	escriben en qom	escriben en español	escriben en qom	escriben en español	escriben en qom
<b>PEQ</b> (11 niños)	todos	2 niños (3 palab.)	todos	todos	todos	5 niños (11 palab.*)	todos	todos
<b>PE</b> (6 niños)	todos	1 niño (1 palab.)	todos	todos	todos	2 niños (3 palab.)	todos	todos

\* De estas 11 palabras, 6 corresponden a un solo niño.

Por esta razón, si bien se consideró el nivel de adecuación con el que los niños escribieron todas las palabras, en el caso de las palabras en qom de las pruebas en español, esos niveles no son realmente representativos del grupo y, dada su escases, además, no pudieron ser procesados estadísticamente.

En el resto de los casos, los resultados muestran que se alcanzaron los promedios más altos de la escala de puntuación fijada (mínimo 0 / máximo 8) en noviembre, como se observa en la tabla 5.8.

**Tabla 5.8: Nivel de adecuación en la escritura de palabras en las pruebas tomadas a los grupos PEQ y PE en mayo y en noviembre. Los resultados se expresan en promedios. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.**

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)		Prueba en español (modo monolingüe)		Prueba en qom (modo bilingüe)	
	palabras en español	palabras en qom	palabras en español	palabras en qom	palabras en español	palabras en qom	palabras en español	palabras en qom
<b>PEQ</b>	<b>2.62</b> (2.06)	3.5 (0.70)	<b>3.5</b> (2.31)	<b>3.39</b> (2.42)	<b>7.03*</b> (1.05)	6.09 (2.06)	<b>7.3*</b> (0.89)	<b>6.62*</b> (1)
<b>PE</b>	<b>1.61</b> (1.43)	5 (-)	<b>2.12</b> (1.10)	<b>2.24</b> (5.02)	<b>7.35*</b> (0.53)	6 (1.41)	<b>7.38*</b> (0.75)	<b>6.99*</b> (0.52)

\*Diferencias significativas respecto de los mismos valores en el mes de mayo (p-v <0.05).

Los puntajes obtenidos en la escala de valores en noviembre evidencian que no se omiten letras en la escritura de palabras, lo cual implica que los niños desarrollaron una estrategia de escritura analítica. Estos resultados son consistentes con el buen desempeño manifestado por los niños en la tarea de emparejamiento de sonido inicial tanto en mayo como en noviembre.

Cabe preguntarse por qué el buen desempeño en conciencia fonológica observado en mayo no se refleja en un nivel de desempeño similar en la escritura de palabras en ese mismo momento del año. Esto podría deberse a diferencias en los modos de intervención de jardín y primer grado. En este sentido, tanto Lundberg y colegas (Lundberg, 1991; Lundberg et al., 1988) en niños monolingües como Yeung y colaboradores (2013) en niños que se alfabetizaban en una segunda lengua mostraron que es posible desarrollar conciencia fonológica sin apoyo de la escritura, esto es, a través de actividades que involucran sólo la oralidad y no las letras o las palabras escritas. Por lo tanto, podría inferirse de los resultados presentados que el tipo de intervención pedagógica en primer grado cambió respecto de la realizada en jardín en lo referente a la inclusión de actividades de escritura. De hecho, la intervención propuesta para primero enfatizaba tanto el desarrollo de conciencia fonológica como su relación con el sistema de escritura, esto es, las correspondencias fonema - grafema. Por esta razón, hacia final de primer grado se observan valores igualmente altos tanto en emparejamiento de sonido inicial como en escritura de palabras mientras que al inicio del año estos valores no se corresponden.

Además, cabe destacar que, más allá del mejor desempeño en qom que los niños evidenciaron en las distintas pruebas de procesamiento fonológico (Capítulo 4) así como en conciencia fonológica (tarea de emparejamiento de sonido inicial) en mayo, el aprendizaje de la escritura tuvo lugar en ambas lenguas. De hecho, si se atiende al desempeño de los niños en la escritura de palabras en las distintas lenguas, en las distintas pruebas en el mes de noviembre, no se registran diferencias significativas en ninguno de los grupos, a favor de una u otra lengua, ni entre los grupos. Este desempeño en la escritura en ambas lenguas, podría explicarse de distintas maneras. Por un lado, en el caso de los niños del grupo PEQ y la niña monolingüe, podría entenderse en virtud de la transferencia de habilidades a través de las lenguas que ha sido

observada en diferentes estudios (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; Durgunoglu et al., 1993; López & Greenfield, 2004). Esto es, un eventual mayor desarrollo de conciencia fonológica en qom podría incidir en el desarrollo de esa habilidad en español y en la escritura de palabras tanto en qom como en español. Por otro lado, en el caso de todos los niños en general, el desarrollo de dichas habilidades en qom y en español podría deberse al hecho de que los niños estaban recibiendo instrucción en ambas lenguas. En este sentido, varios estudios muestran que aun cuando la instrucción es fundamentalmente en L2 (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013) es posible desarrollar conciencia fonológica y escribir y leer palabras en esa lengua. No contamos con los datos necesarios para identificar qué proceso en particular (transferencia desde L1 o desarrollo en L1 y L2) pudo haber tenido más incidencia en el muy buen desempeño final de los niños en la tarea de escritura de palabras.

Nos interesa, sin embargo, destacar que, con la única excepción de la niña monolingüe, es muy difícil distinguir en los niños de los grupos PE y PEQ una L1 y una L2 y, mucho menos, una L2 con un desarrollo considerablemente menor que la L1 (como es el caso de los estudios referidos más arriba). De hecho, el desempeño comunicativo de los niños del grupo PEQ en habilidades receptivas y productivas y del grupo PE en habilidades receptivas (estudio presentado en el Capítulo 3) nos permite pensar en un desarrollo temprano de ambas lenguas y en el bilingüismo como lengua materna de los niños. En este sentido, y atendiendo a la definición de bilingüe adoptada en esta investigación (Grosjean, 1985 y posteriores), es posible considerar que los niños desarrollan conciencia fonológica a través de “una” sola lengua que es su bilingüismo qom-español. Es decir, no habría una habilidad que se transfiere a través de las lenguas o una habilidad que se desarrolle en una y otra lengua paralelamente (ambas perspectivas que podrían ser consideradas una “visión monolingüe” del proceso de alfabetización), sino una habilidad desarrollada de manera “bilingüe”, a través del conocimiento que los niños tienen de su/s lengua/s y de la/s habilidad/es lingüísticas que hayan desarrollado a través de ellas.

Por otra parte, de los resultados expuestos hasta aquí se desprende, además, que la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje pueden incidir en

la cantidad de las palabras que se escribe en cada lengua en el modo bilingüe (así como también en el hecho de que no se escriban palabras en qom en las pruebas en español, modo monolingüe), pero no incide en la calidad de la escritura ya que el nivel de adecuación con el que todos los niños escriben las palabras es similar en todos los casos.

Finalmente, en lo referente al modo del lenguaje y a la precisión en la escritura de los niños, nos interesa considerar en particular el desempeño del grupo PEQ, dadas las características de estos niños de utilizar habitualmente tanto el qom como el español en su producción oral. Con respecto al modo bilingüe, la “prueba de producción de categorías conceptuales” presentada en el estudio anterior nos permitió pensar que, cuando el concepto que activan los niños atrae dos representaciones léxicas altamente frecuentes para expresarlo (por ejemplo, los términos del español y del qom para nombrar “animales”), dicha alta frecuencia de uso de ambas expresiones podría implicar una mayor exigencia en el procesamiento cognitivo – lingüístico. Esto es, la selección de una de las representaciones y la inhibición de la otra presentaría una demanda cognitiva mayor que cuando sólo la representación léxica de una de las lenguas es muy frecuente. En virtud de esta observación, podemos considerar que varios de los ítems de la prueba de escritura en modo bilingüe pudieron haber generado en los niños de este grupo una exigencia mayor que otros. En este sentido, cabe recordar que la prueba de escritura se sostiene en una serie de imágenes ante las cuales los niños activan conceptos y dichos conceptos, representaciones léxicas. Los niños deben mantener esas representaciones léxicas activas en la memoria para poder realizar la transcripción fonema - grafema que implica escribir una palabra. Si las imágenes activaban representaciones léxicas en ambas lenguas igualmente frecuentes (lo que podemos asumir en el caso de las imágenes de “animales”: perro, gallina, loro y, eventualmente, en otros casos), es posible que el proceso de selección / inhibición haya sido cognitivamente más exigente. No obstante, esta probable mayor exigencia de procesamiento no se vio reflejada en el desempeño de los niños en la tarea, ya que los valores obtenidos se cuentan entre los más altos posibles. Por su parte, en el modo monolingüe, el proceso de selección / inhibición alcanza directamente a una de las lenguas. Esto es, la lengua no compartida entre el niño y el interlocutor debe

ser desactivada en la mayor medida posible. Nuevamente, el desempeño de los niños alcanza los valores más altos.

Dicho de otro modo, al haber evitado el “dictado” de palabras (modo en el que, habitualmente, se presenta la prueba de escritura), se complejizó la tarea obligando a los niños a un proceso de selección / inhibición entre lenguas, en general, y entre representaciones léxicas, en particular, en el que incidían tanto el modo del lenguaje que habilitaba sólo una o las dos lenguas como el intento del niño de adecuarse a la lengua del interlocutor (de ahí la mayor cantidad de palabras en qom en las pruebas en esa lengua). Los niños resuelven la selección de la representación léxica, mantienen activa esa representación en la memoria y realizan eficientemente la transcripción fonema - grafema. Esto es, las condiciones de realización de la tarea resaltan la eficiencia en el desempeño de los niños del grupo PEQ en la escritura de palabras en qom y en español.

#### 5.3.2.2. Resultados de la prueba de escritura de palabras considerando ambas lenguas hacia el final del año.

Como se señaló en el apartado anterior, la lengua en la que se les presenta la tarea a los niños y el modo del lenguaje no incide en la adecuación con la que se escriben las palabras en una y otra lengua. Es decir, hacia el final del año, los niños aprendieron el sistema de escritura y lo utilizaron para escribir palabras en la lengua en la que quisieron escribir con igual adecuación de la forma de escritura, más allá de las características lingüísticas de la situación en la que se encontraban inmersos al realizar la tarea. Cabe destacar la similitud en el desempeño de todos los niños, los del grupo PEQ, los del grupo PE y también el de la niña monolingüe, como se puede obse

Tabla 5.9: Cantidad de palabras y nivel de adecuación de la escritura de las palabras escritas en noviembre por los grupos PE y PEQ y el caso monolingüe. Los valores entre paréntesis corresponden al desvío estándar.

NIÑOS	PALABRAS ESCRITAS EN NOVIEMBRE					
	CANTIDADES			PUNTAJES		
	en español	en qom	EN TOTAL	en español	en qom	EN TOTAL
PEQ	13.42 (2.46)	8.25 (1.91)	21.67 (3.39)	7.15 (1.15)	6.78 (1.76)	7 (1.5)
PE	14.2 (1.3)	5.6 (3.5)	19.8 (3.19)	7.37 (0.98)	7 (1.28)	7.26 (1.08)
Monolingüe	13	8	21	8	7	7.5

Cabe recordar que hay palabras en español y en qom que comparten el sistema fonológico / ortográfico (por ej.: paloma / lamo –tronco–), otras que comparten grafemas, pero dichos grafemas representan fonemas diferentes (por ej.: en “olga”: la letra <x> representa el fonema /G/ y en “taxi”, la letra <x> representa los fonemas /ks/) y otras que no comparten fonemas ni representaciones gráficas (por ej.: /b/ <b> en banana o /ʔ/ <'> en no'on -bueno). Por esta razón, se atendió a la presencia de palabras con fonemas y representaciones gráficas específicas de cada lengua en las palabras escritas por los niños. El objetivo era explorar si esas producciones contemplaban lo específico de los sistemas fonológicos / ortográficos de cada lengua. Se encontró que, si bien la mayor cantidad de palabras escritas comparten sistema fonológico / ortográfico, todos los niños escribieron palabras con sonidos / letras específicas de cada una de las lenguas, como se observa en la tabla 5.10:

Tabla 5.10: Promedio de palabras escritas con sonidos específicos de cada lengua y sus correspondientes puntajes.

NIÑOS	ESPAÑOL		QOM	
	Cantidad	Puntaje	Cantidad	Puntaje
PEQ	1.58	7.87	2.67	7.8
PE	2.80	7.52	2.80	7.68
Monolingüe	3	8	2	8

Es importante tener presente, como se observó en el Encuadre Teórico, que un alto porcentaje de los fonemas del qom y del español coinciden, como

también sus representaciones gráficas, más allá de que la relación de univocidad fonema - grafema no sea la misma en ambas lenguas en todos los casos. Estas características explican, de algún modo, que la cantidad de palabras con fonemas / grafemas específicos de cada lengua sea considerablemente menor a las palabras con fonemas / grafemas compartidos. Además, se suma a esta situación el hecho de que estos aspectos no fueron controlados en la realización de la tarea, ya que se priorizó que los niños pudieran elegir la lengua en la que querían escribir.

En lo que respecta a: 1) complejidad silábica (sílabas VC, CVC, CCV, CVV, CVVC) y 2) extensión de las palabras (1, 2, 3...sílabas), se observan, nuevamente, similitudes en el desempeño de todos los niños como se detalla en las tablas 5.11 y 5.12 respectivamente.

**Tabla 5.11: Complejidad silábica de las palabras escritas por los niños en noviembre.**

<b>NIÑOS</b>	<b>Porcentaje de palabras con sílabas complejas</b>
<b>PEQ</b>	18.25%
<b>PE</b>	18.64%
<b>Monolingüe</b>	19.04%

**Tabla 5.12: Extensión de las palabras escritas por los niños en noviembre. Los valores entre paréntesis corresponden a la cantidad de palabras expresada en unidades.**

<b>NIÑOS</b>	<b>PALABRAS ESCRITAS</b>				
	<b>1 sílaba</b>	<b>2 sílabas</b>	<b>3 sílabas</b>	<b>4 sílabas</b>	<b>Total</b>
<b>PEQ</b>	<b>10.78%</b> (26)	<b>62.24%</b> (150)	<b>24.48%</b> (59)	<b>2.48%</b> (6)	<b>100%</b> (241)
<b>PE</b>	<b>11.86%</b> (14)	<b>57.6%</b> (68)	<b>25.42%</b> (30)	<b>5.08%</b> (6)	<b>100%</b> (118)
<b>Monolingüe</b>	<b>14.28%</b> (3)	<b>71.42%</b> (15)	<b>14.28%</b> (3)	-	<b>100%</b> (21)

Cabe recordar, como se explicó en la metodología, que la prueba de escritura de palabras no se realizó a través del “dictado”, procedimiento que permite controlar cantidad, complejidad y extensión de las palabras. A los efectos de poder explorar la incidencia de la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje en la realización de la tarea, los niños escribieron las palabras que les gustaban y, principalmente, aquellas que les activaban las imágenes que se les

presentaba. Por esta razón, los datos presentados en las tablas 5.11 y 5.12 nos permiten afirmar que, además de escribir utilizando una estrategia analítica en ambas lenguas, todos los niños pueden escribir palabras en español y en qom con diferente extensión y grado de complejidad silábica (por ejemplo, en español: sol, perro, árbol, familia, etc.; en qom: pioq, qachepe, 'olxaga, tapinec, etc.). No obstante, no es posible realizar ninguna inferencia respecto de los porcentajes específicos correspondientes a los aspectos mencionados ya que no fueron controlados en la prueba.

Resumiendo, el presente estudio muestra que todos los niños sin distinciones (bilingües, con sus diferentes bilingüismos, y la niña monolingüe) desarrollaron conciencia fonológica, aprendieron el sistema de escritura y pudieron escribir sin omisiones, esto es, analíticamente, palabras con distinta extensión y complejidad silábica tanto en qom como en español. Estos resultados son consistentes con lo observado en otros estudios con niños que aprendían a leer y escribir en más de una lengua, o fundamentalmente en una segunda lengua (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Durgunoglu et al., 1993; López & Greenfield, 2004; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013).

#### **5.4. Discusión general**

El presente estudio tuvo por objeto analizar el desarrollo de conciencia fonológica y el aprendizaje del sistema de escritura por parte de los niños que participaron en esta investigación. Se tuvo en cuenta las características particulares del bilingüismo de los distintos grupos, PEQ y PE, y, en particular, el hecho de que, según el estudio presentado en el capítulo anterior, las habilidades de procesamiento fonológico de los niños se encontraban más desarrolladas en qom que en español. A los efectos del análisis referido más arriba, se realizó una evaluación de los niños en tareas que medían el desarrollo de conciencia fonológica (“emparejamiento de sonido inicial”) y las formas de escritura (“escritura de palabras”) en ambas lenguas. Los resultados mostraron un desarrollo mayor de conciencia fonológica en qom que en español al inicio del

año, especialmente en el caso de los niños del grupo PEQ y el “caso monolingüe qom”, cuyo mejor desempeño en favor del qom es estadísticamente significativo. Estos resultados son consecuentes con los obtenidos por los niños en el procesamiento fonológico en qom. Hacia el final del año, todos los niños en general tienen un muy buen desempeño en conciencia fonológica en ambas lenguas y no se registran diferencias significativas a favor de ninguna de ellas. Al comparar el desempeño de los niños a lo largo del año, se observa en todos los casos una mejora significativa en español. Esta diferencia daría cuenta de la incidencia de la práctica escolar. El hecho de que no se observe un cambio similar en qom podría explicarse por los altos valores alcanzados por los niños en esa lengua al principio del año.

Cabe destacar el desempeño del “caso monolingüe”. Esta niña no había logrado ningún acierto en la tarea de emparejamiento del sonido inicial en español en mayo; mientras que, en noviembre, realiza la tarea con un 90% de corrección. Teniendo en cuenta los valores obtenidos por esta niña en qom (70% de aciertos en mayo y 100% en noviembre), es posible pensar que el desempeño en español no sólo se ve favorecido por la intervención realizada para promover el desarrollo de conciencia fonológica en esa lengua, sino también por la transferencia del desarrollo de dicha habilidad en lengua qom.

En otro sentido, las diferencias en el desempeño en conciencia fonológica entre la niña monolingüe y el resto de los niños bilingües desaparecen en el transcurso del primer grado. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones que atendieron a las diferencias en el desarrollo de conciencia fonológica en nativos y no nativos de una lengua (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997).

Con respecto a la prueba de escritura de palabras, los niños obtuvieron valores muy bajos en mayo, mientras que tienen un muy buen desempeño en la escritura de palabras en ambas lenguas hacia el final del año. Estos resultados muestran la incidencia positiva de la práctica escolar en el proceso de alfabetización de los niños. De hecho, las diferencias entre los valores obtenidos por los niños en la escritura de palabras en noviembre respecto de mayo, claramente superiores, son estadísticamente significativas.

No obstante, cabe preguntarse por qué el buen desempeño de los niños en conciencia fonológica en mayo, principalmente en qom, no se ve reflejado en

la escritura de palabras en ninguna de las lenguas en ese mismo momento del año. Esto podría deberse a diferencias en el tipo de instrucción recibida por los niños en jardín y primer grado. Dado que es posible desarrollar conciencia fonológica sin escritura tanto en lengua materna como en segunda lengua (Lundberg, 1991; Lundberg et al., 1988; Yeung et al, 2013), se puede pensar que el énfasis en las correspondencias fonema - grafema sólo tuvo lugar en primer grado y no en jardín. De hecho, los libros de actividades que introducen las correspondencias en forma sistemática se utilizaron sólo en primer grado. Esta diferencia en la intervención explicaría el hecho de que los niños no escriban palabras adecuadamente al inicio del año.

En lo que respecta a la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje, se observó su incidencia en la cantidad de palabras escritas por los niños en una y otra lengua, pero no en el nivel de adecuación de la forma escrita de las palabras.

Por otra parte, dadas las características de los niños: una niña monolingüe qom, niños del grupo PEQ con diferencias significativas a favor del qom en todas las habilidades de procesamiento fonológico y en el desarrollo de conciencia fonológica al principio del año; y los niños del grupo PE, con mejor desempeño en qom en las tareas de procesamiento fonológico pero sólo con algunos casos de diferencias significativas a favor de esa lengua y, sin diferencia entre las lenguas en conciencia fonológica en ningún momento del año, podemos sostener, en consonancia con los resultados obtenidos en otros estudios (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Durgunoglu et al., 1993; López & Greenfield, 2004; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013 entre otros), que la conciencia fonológica, en el marco de una intervención que focaliza en ella, se desarrolla a pesar de las diferencias que puedan presentar las situaciones lingüísticas de los niños.

No obstante, más allá de que el desarrollo de conciencia fonológica y el consecuente aprendizaje del sistema de escritura tiene lugar en niños con diferente situación lingüística, podemos pensar que dicho desarrollo y aprendizaje ocurren a través de diferentes procesos. Por un lado, es posible que el mayor desarrollo de conciencia fonológica en qom incida en el desarrollo de esa misma habilidad en español. Este podría ser el caso de los niños del grupo PEQ y la niña monolingüe que, en mayo, como mencionamos anteriormente, se

desempeñan significativamente mejor en qom que en español y, en noviembre, esa diferencia se equilibra al tiempo que el desempeño en español respecto del inicio del año evidencia un progreso estadísticamente significativo. Esto sería consecuente con una serie de investigaciones que plantean la transferencia de habilidades a través de las lenguas, concretamente, de la lengua con mayor desarrollo de dichas habilidades a la lengua con menor desarrollo (Anthony et al., 2009; Cummins, 1979, 2010; Durgunoglu et al., 1993; López & Greenfield, 2004). Por otro lado, también es posible pensar que el desarrollo de conciencia fonológica y el aprendizaje del sistema de escritura por parte de los niños es consecuencia de la intervención en cada una de las lenguas más que de la transferencia de habilidades, como se observa en varios estudios que focalizaron en conciencia fonológica y escritura de palabras en segunda lengua (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013). Es probable también que ambos procesos tengan lugar simultáneamente; de hecho, no son excluyentes. Sin embargo, como mencionáramos oportunamente en la presentación de los antecedentes de esta tesis, todos los estudios referidos involucran niños cuyas lenguas maternas y lenguas segundas son sencillamente discernibles a diferencia de los niños que formaron parte de esta investigación (con la excepción obvia de la niña monolingüe) que tienen el bilingüismo como lengua materna.

Efectivamente, los niños que participaron del presente estudio presentan un desempeño en ambas lenguas que nos permite pensar en el bilingüismo como lengua materna. De hecho, aún los niños del grupo PE, que se caracterizan por producir casi exclusivamente en español, exhiben un desarrollo mayor en qom que en español de habilidades fonológicas, lo cual es consecuente con un aprendizaje temprano de esa lengua (Bosch y Sebastián-Galles, 1997; Golstein & Fabiano, 2007; Li & Farkas, 2002; Paradis, 2001; Sebastián-Gallés & Bosch; 2005). De la misma manera, se observa en este grupo un muy buen desempeño en habilidades lingüísticas receptivas y un estatus consolidado en las representaciones fonológicas de palabras en qom, aunque sea en menor medida que en el español y, en especial, comparado con el grupo PEQ. Dicho de otro modo, las diferencias encontradas en el bilingüismo de los niños se explican en virtud de las características propias del hablante bilingüe (Grosjean, 1992 y posteriores): 1) lo específico de la configuración de su competencia lingüística,

esto es, una competencia lingüística integrada por dos lenguas; lo que puede implicar distintos niveles de conocimientos y desarrollo de habilidades lingüísticas en una y otra lengua al ser consideradas por separado y 2) lo específico de su procesamiento lingüístico, procesamiento que involucra habilidades cognitivo – lingüísticas relacionadas con la selección / inhibición de la/s lengua/s. Dicho procesamiento se realizará de distintos modos según la competencia lingüística del hablante bilingüe y el lugar en el continuum del modo del lenguaje en el que el bilingüe se ubique según las características lingüísticas del contexto situacional (interlocutor, tema, etc.).

En línea con esto, es posible pensar en un proceso de desarrollo de conciencia fonológica que tenga lugar a través de las dos lenguas de los niños. Es decir, no habría una habilidad desarrollada en una Lx que se transfiere a una Ly o dos procesos de desarrollo de conciencia fonológica por separado, en L1 y en L2; sino una habilidad que se desarrolla a través de “una” sola lengua [Lx + Ly], es decir, a través de una única competencia lingüística configurada por dos lenguas. Dicho de otro modo, podríamos pensar en la conciencia fonológica como una habilidad que para su desarrollo involucra de distintas maneras la/s lengua/s del bilingüe, como se observó que ocurre con la memoria fonológica y el acceso al léxico mental en el estudio presentado en el Capítulo 4 de esta tesis. En este sentido, nos interesa destacar la importancia de alfabetizar a los niños bilingües en sus dos lenguas ya que es el mejor modo de contemplar las diferentes situaciones psicolingüísticas (diferencias en los conocimientos y en el desarrollo de habilidades lingüísticas en las distintas lenguas) de los niños como para que cada uno de ellos acceda a la escritura recorriendo el camino que las características particulares de su bilingüismo requiera.

## Capítulo 6

### 6. Conclusiones generales

Los resultados de los estudios que componen esta tesis conforman un aporte al conocimiento del bilingüismo, como fenómeno psicolingüístico, en niños pequeños qom que adquieren y desarrollan su/s lengua/s en entornos sociales bilingües, así como también contribuyen a una mejor comprensión de la relación entre el bilingüismo qom / español y el aprendizaje de la escritura en esas lenguas. Vistos en su conjunto, los resultados muestran que los niños expuestos tempranamente a dos lenguas se vuelven, en su mayoría, bilingües. El bilingüismo de los distintos niños presenta características particulares que se ven reflejadas en su desempeño comunicativo, así como también en el procesamiento fonológico / léxico de su/s lengua/s. No obstante, más allá de las características específicas del bilingüismo cada niño, en el marco de una intervención adecuada que contempla el desarrollo de conciencia fonológica y la enseñanza de las correspondencias fonema - grafema tanto en qom como en español, dicho bilingüismo no obstaculiza de ningún modo el proceso de aprendizaje del sistema de escritura por parte de los niños.

En el primer estudio de la presente tesis (Capítulo 3) se exploró el desempeño lingüístico-comunicativo de los niños a través de entrevistas en español y en qom con el objeto de identificar y describir la condición de bilingües del grupo de niños. Se observó que, con la única excepción de una niña monolingüe qom, todos los niños (17) habían desarrollado habilidades receptivas en ambas lenguas, esto es, comprendían sin ninguna dificultad las preguntas realizadas por las entrevistadoras en qom y en español, pero se distinguían en sus habilidades de producción lingüística. Así, en las entrevistas en qom, modo bilingüe, varios niños (6) prefirieron contestar en español, aunque las preguntas fueran en qom, mientras que otros lo hacían respetando la lengua de base adoptada por la entrevistadora (el qom).

Los distintos desempeños de los niños en las entrevistas según se encontraran frente a un interlocutor monolingüe o bilingüe, así como también el comportamiento diferente ante este último (responder en la misma lengua usada

por la entrevistadora o en la otra lengua compartida con ella) dan cuenta del procesamiento lingüístico propio del bilingüe que siempre involucra dos lenguas activadas / desactivadas con diferentes niveles de intensidad. Estos diferentes niveles de intensidad son consecuentes con la concepción de “modo de lenguaje” como continuum y no como puntos extremos.

Por otra parte, corresponde señalar que no utilizar una de las lenguas compartidas con el interlocutor en un modo bilingüe no implica que los niños no hayan desarrollado habilidades productivas en esa lengua. De hecho, la elección de la lengua por parte de un bilingüe es un fenómeno complejo que involucra no sólo el conocimiento de la lengua en cuestión, sino también la interacción de factores psicolingüísticos: activación – desactivación/ inhibición de la/s lengua/s (Grosjean, 1985 y posteriores; Green, 1986), y factores sociolingüísticos que comprenden desde la situación particular de comunicación (lugar, participantes, tema, etc.) hasta el carácter mayoritario o minoritario de las lenguas, su estatus y prestigio social (Allman, 2005; Khattab, 2009; MacLeod et al., 2013; Pearson, 2007). Por esta razón, no es posible sacar ninguna conclusión de aquello que los niños no hicieron, sólo cabe afirmar que, como lengua de expresión, este grupo de niños optó mayoritariamente por el español. De todas formas, el muy buen desempeño de los niños en habilidades receptivas en ambas lenguas, y en virtud de la concepción de bilingüe adoptada en esta tesis (Grosjean, 1985 y posteriores), es suficiente para considerar a estos niños como bilingües.

En otro sentido, el desempeño de los niños en las distintas entrevistas mostró que la mayor cantidad de cambios de código tenían lugar en las entrevistas en qom, modo bilingüe. En esas entrevistas los niños hacían uso de sus dos lenguas, comportamiento esperable ya que la variación entre las distintas lenguas que conforman la competencia lingüística del bilingüe es el modo habitual de interacción entre bilingües (Grosjean, 1992 y posteriores). En el caso de las entrevistas en español, los niños no realizaron prácticamente ningún cambio de código. Este desempeño indica, por un lado, la incidencia del modo del lenguaje, esto es, ante la presencia de un interlocutor monolingüe, la lengua compartida con él es la única que el bilingüe puede usar, razón por la cual desactiva la otra. Por otro lado, este comportamiento de los niños también daría cuenta de su exposición a una versión monolingüe del español. Dicho de

otro modo, si los niños utilizaran su/s lengua/s siempre en modo bilingüe, esto es, en interacciones en las que el cambio de código se presenta como lo habitual, sería posible que no conocieran la versión monolingüe de cada una de sus lenguas. No, al menos, hasta ingresar a la escuela, es decir, hasta que la escuela en tanto “nuevo entorno lingüístico” les demande la “separación” de lo que hasta ese momento usaban “junto”. La escuela es, efectivamente, el espacio en el que la “separación” formal de las lenguas tiene lugar. De hecho, no se estimula el uso combinado de las lenguas, sino que se enseña cada lengua por separado según criterios académicos y sociales de clasificación de lenguas (español, qom, inglés, etc.). La casi total ausencia de cambios de código en las entrevistas en español daría cuenta, entonces, de la exposición de los niños al modo monolingüe en esa lengua a través de su participación en situaciones cotidianas en las que sus interlocutores, hablantes monolingües del español, llevan a adoptar un modo monolingüe del lenguaje. Estas situaciones pueden ser previas a la escuela, así como también puede haber incidido el año que los niños cursaron jardín.

Relacionado con este último punto, la incidencia del año escolar en el transcurso de primer grado, se observó que el comportamiento lingüístico de los niños en las entrevistas hacia el final del año es muy similar al del inicio. Dicho de otro modo, no se observó en los niños un cambio hacia un mayor uso del español respecto del qom. En este sentido, consideramos importante la presencia de ambas lenguas en la escuela ya que, como se ha observado también en otros estudios (Allen, 2006; Allman, 2005; Gathercole & Thomas, 2009; Wei, 2005), este hecho incide positivamente en el mantenimiento de la lengua minoritaria.

Con respecto a las variedad/es de lengua/s hablada/s por los niños se observaron características propias del contacto lingüístico. Un contacto más diacrónico, como es el caso de ciertas estructuras del qom incorporadas al español (sobreutilización de gerundios y construcción temporal discursiva) que coincide con lo observado en otros estudios (Avellana, 2012); o más sincrónico, como es el caso del léxico del español incorporado al qom.

Con referencia a las observaciones precedentes, cabe señalar que, muchas veces, el uso de expresiones propias de una variedad “de contacto” (por

ej.: “ayer estoy haciendo mi tarea”, “nache huo’o so natena’aguet camioneta yogur layi”), así como el uso combinado de dos lenguas, propio de un hablante bilingüe (por ej.: “aso late’e le corrió qonye qauemai”), se interpretan en el ámbito educativo negativamente como “errores”, se califican en términos de “hablar mal” o “no hablar ni una lengua ni la otra”, y se asocian a algún tipo de dificultad en los niños que “mezclan todo” y a los que, justamente por eso, “todo” parece “costarles más”. Difícilmente representaciones tan negativas, además de equivocadas e infundadas, puedan favorecer de algún modo el aprendizaje de los niños. Podría suponerse, de hecho, lo contrario. Por esta razón, resulta importante la adecuada comprensión de estos fenómenos sociolingüísticos en el área educativa.

Por su parte, en el segundo estudio presentado (Capítulo 4) se focalizó en aspectos psicolingüísticos. Se atendió a la eventual incidencia que las características diferentes que presenta el bilingüismo de los distintos niños podía tener en el desarrollo de la “memoria fonológica” y el “acceso al léxico mental”, habilidades de procesamiento cognitivo - lingüístico íntimamente relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica y el consecuente aprendizaje del sistema de escritura. Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que todos los niños habían desarrollado las habilidades mencionadas, así como también que dicho desarrollo comprometía de diferentes maneras las lenguas qom y español. Esto es, el desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico-léxico podía involucrar más el qom, el español o ambas lenguas (situación que se ponía en evidencia según los requerimientos de las distintas tareas presentadas a los niños en el estudio) pero el procesamiento en sí mismo que implicaban estas habilidades tenía lugar en todos los casos y alcanzaba valores de desempeño muy altos en una de las lenguas o, incluso, en ambas. Estas observaciones son consecuentes con la concepción de la configuración lingüística y el procesamiento lingüístico del bilingüe como únicos y específicos (Grosjean, 1985 y posteriores). Dicho de otro modo, las diferencias en el bilingüismo de los niños de los grupos PEQ y PE se manifestaban en la/s lengua/s en la/s que realizaban las distintas tareas de un modo más eficiente, no en la eficiencia con la que realizaban la tarea en sí. En este sentido, el análisis de las habilidades de procesamiento fonológico - léxico de los niños mostró que

las diferencias entre los distintos grupos se concentraban en: 1) el grado de consolidación de las representaciones fonológicas del qom y del español, y 2) el estatus de las representaciones fonológicas de las palabras en las distintas lenguas.

Con relación al nivel de las representaciones fonológicas (tarea de “repetición de pseudopalabras”), todos los niños, sin excepción, evidenciaron mejor desempeño en lengua qom. Estos resultados, considerados a la luz de varios estudios que plantean que los niños perciben muy tempranamente las diferencias entre los sonidos de las distintas lenguas y que, según el input al que están expuestos, construyen dos sistemas fonológicos, en cierto modo, independientes (Bosch y Sebastián-Galles, 1997; Golstein & Fabiano, 2007; Li & Farkas, 2002; Paradis, 2001; Sebastián-Gallés & Bosch, 2005), podrían explicarse en virtud de una mayor exposición al qom durante los primeros años de vida del niño y, consecuentemente, a un aprendizaje anterior del qom con respecto al español. Este aprendizaje previo implicaría una consolidación más temprana del sistema fonológico de esa lengua, hecho que facilitaría el uso del qom para el procesamiento fonológico de señales de habla.

En lo referente al estatus de las representaciones fonológicas de las palabras de las distintas lenguas, se observaron diferencias en los niños de los distintos grupos. Estas diferencias pueden entenderse en virtud de la distinción entre comprensión y producción del habla y el estatus diferente de las representaciones léxicas que la comprensión y la producción de palabras requiere. Esto es, la producción necesita un mayor nivel de especificidad fonémica en la representación fonológica de las palabras que la comprensión (Fowler y Swainson, 2004).

En este sentido, en la prueba de “repetición y corrección de pseudopalabras” se observó, por un lado, que todos los niños en su conjunto contaban con representaciones fonológicas de palabras en qom y en español lo suficientemente bien consolidadas y especificadas como para reconocer y comprender palabras en ambas lenguas (tarea de “identificación”). Por el otro, en el caso de los niños que se caracterizaban por una mayor producción oral en español, grupo PE, se observó una menor especificación en las representaciones fonológicas de palabras en qom en el momento de producir

palabras (tarea de “corrección de pseudopalabras”). Estos resultados son consecuentes con los observados en las entrevistas realizadas en qom y en español. En dichas entrevistas, todos los niños dieron cuenta de comprender sin dificultad las preguntas realizadas en ambas lenguas, pero algunos niños, los del grupo PE, optaron por el español como lengua de producción para responder las preguntas formuladas tanto en español como en qom.

En línea con lo expuesto, cabe recordar que los procesos cognitivo - lingüísticos involucrados en la comprensión y producción de palabras son diferentes y, en el caso de hablantes bilingües, requieren de la selección de una de sus lenguas (Grosjean, 2013 [1997]; Green, 1986 y posteriores). En el caso de la comprensión del habla, según el modelo BIMOLA (Grosjean, 2013 [1997]), la selección de la lengua tiene lugar a nivel de procesamiento fonológico. Esto es, el procesamiento fonológico da lugar a la activación de una de las lenguas y, a través de ella, se accede selectivamente al léxico mental. En este sentido, el muy buen desempeño de todos los niños en el reconocimiento de palabras en qom y en español (tarea de “identificación”), así como también en la comprensión de las preguntas formuladas en ambas lenguas en las distintas entrevistas, nos permite sostener que, más allá de algunos resultados que evidencian un mejor desempeño fonológico en qom que en español (tarea de “repetición de pseudopalabras”) –consecuencia eventual de una consolidación más temprana del sistema fonológico del qom–, todos los niños se desempeñan muy bien en el procesamiento fonológico de señales de habla en ambas lenguas, acceden al léxico mental a través de las representaciones fonológicas de las palabras en español y en qom y comprenden las dos lenguas sin dificultad.

En lo que respecta a la producción de palabras, el proceso se inicia con la activación de un concepto. Luego, el concepto activado atrae la representación léxica que lo expresa. En el caso de los bilingües, según el modelo de Control Inhibitorio de Green (1986 y posteriores), una vez activado un concepto, ese concepto atrae dos representaciones léxicas que compiten por expresarlo, cada una de esas representaciones pertenece a cada una de las lenguas del bilingüe. El bilingüe debe inhibir una de esas representaciones y mantener activa la otra para poder expresarse en esa lengua. En el caso de la prueba de “repetición y corrección de pseudopalabras”, los niños del grupo PE, al intentar corregir las

pseudopalabras derivadas de palabras del qom, no pudieron recuperar las palabras originales en dicha lengua con el mismo nivel de acierto que los niños del grupo PEQ, razón por la cual registran una cantidad mayor de errores respecto de los otros niños. Asimismo, en muchos casos, los niños del grupo PE expresaron en español el concepto activado previamente (en la tarea de “identificación”) mediante el reconocimiento de una palabra en qom. Estos casos de “traducción” pondrían en evidencia la competencia entre las representaciones léxicas del qom y del español por expresar el concepto en juego, competencia que se resuelve a favor del español que, en estos casos, parecería imponerse como la representación más fuerte. Este fenómeno es consecuente con la preferencia por el español como lengua de expresión por parte de los niños del grupo PE. Preferencia observada también tanto en las entrevistas como en la tarea de producción de categorías conceptuales realizadas casi exclusivamente en español por parte de estos niños. La mayor frecuencia de uso del español explicaría la formación de representaciones fonológicas de palabras en esa lengua con el nivel de especificación y completud fonológica necesario para la producción de palabras y no sólo para la comprensión (Fowler y Swainson, 2004). En este sentido, cabe resaltar que no se registraron casos de “traducción” en los niños del grupo PEQ, caracterizados por producir en ambas lenguas.

Si el desempeño de los niños en las entrevistas nos permite pensar que determinadas variables pragmáticas y sociolingüísticas inciden en que un grupo de niños bilingües prefieran el uso de una lengua por sobre la otra, el análisis de las habilidades de procesamiento fonológico - léxico de estos niños nos permite observar las consecuencias psicolingüísticas de esa preferencia. Esto es, la mayor frecuencia de uso de una de las lenguas consolida las representaciones léxicas en esa lengua y se impone sobre la otra en las distintas tareas de producción (corrección de pseudopalabras, producción de categorías conceptuales).

En lo que respecta a la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje, cabe destacar que no se registró ninguna incidencia de estos factores en las tareas que incluían sólo procesamiento fonológico (tarea de “repetición de pseudopalabras”). Su incidencia se observa a partir del compromiso del nivel semántico de las palabras en la realización de las tareas.

En este sentido, la prueba de producción de categorías conceptuales muestra, en coincidencia con otros estudios (Peña et al. 2002; Song, 2014), que los niños intentan adecuarse a la lengua del interlocutor. Así, en la tarea planteada en español se produjeron palabras casi exclusivamente en esa lengua, mientras que, cuando la tarea se presentaba en qom, la cantidad de palabras en esta lengua aumentaba, fundamentalmente, en el grupo de niños caracterizados por producir tanto en qom como en español. En el caso de los niños del grupo PE, se registró una tendencia a adecuarse a la lengua del interlocutor, pero en una medida mínima ya que, como se mencionó anteriormente, producen casi completamente en español.

En lo referente a la incidencia del modo del lenguaje se observó que los niños hicieron uso de sus dos lenguas en una proporción mucho mayor en las pruebas realizadas en modo bilingüe que en modo monolingüe, modo que se caracteriza por el uso casi exclusivo del español (única lengua compartida con la entrevistadora). La posibilidad de utilizar ambas lenguas en la tarea de producción de categorías en un modo bilingüe, situación propia de los niños del grupo PEQ, generó efectos distintos según la categoría en cuestión. Así, se observó que los niños produjeron muchas más palabras en la categoría “partes del cuerpo” en modo bilingüe que en modo monolingüe. Contrariamente, se registró una reducción en la cantidad de palabras producidas en la categoría “animales”. El aumento en la cantidad de palabras producidas en la primera de las categorías mencionadas podría explicarse en virtud de la posibilidad de los niños de disponer de todo su conocimiento lingüístico. Por su parte, el efecto contrario observado en la segunda de las categorías, esto es la reducción en la cantidad de palabras, podría ser entendida por la alta frecuencia de uso de los términos tanto del qom como del español para nombrar animales (frecuencia observada en el primero de los estudios presentados en esta tesis). La selección de una representación léxica entre dos representaciones muy frecuentes generaría una mayor demanda en el procesamiento cognitivo - lingüístico que se reflejaría en la producción de una cantidad menor de palabras. Este fenómeno estaría en consonancia con lo observado en una serie de investigaciones realizadas en adultos bilingües (Gollan et al. 2008; Portocarrero et al., 2007; Roselli et al., 2000).

Resumiendo, los resultados obtenidos en el segundo estudio (Capítulo 4) muestran que todos los niños han desarrollado habilidades de procesamiento cognitivo - lingüístico como la “memoria fonológica” y el “acceso al léxico mental” y que, dada su condición de bilingües, dichas habilidades involucran de modo distinto a su/s lengua/s. No obstante, ninguna de las diferencias observadas generó en ningún niño dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica ni en el aprendizaje de la escritura en español y en qom, como se muestra en el tercer estudio presentado en el Capítulo 5. Efectivamente, los resultados de este último estudio, en coincidencia con otras investigaciones (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Durgunoglu et al., 1993; López & Greenfield, 2004; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013) muestran que, más allá de las diferencias que el bilingüismo de los distintos niños pueda presentar, en el marco de una intervención adecuada, todos desarrollan conciencia fonológica y aprenden el sistema de escritura que les permite escribir y leer palabras en sus dos lenguas.

Nos interesa destacar en particular la importancia de una intervención adecuada. De hecho, la prueba de escritura de palabras, en una medida mucho mayor que el resto de las pruebas, pone en escena la incidencia de la práctica escolar, dado que es el único caso en el que se registran diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de todos los niños sin ninguna excepción a lo largo del año. En virtud de todo lo expuesto hasta aquí, podemos sostener que, si un niño bilingüe termina su primer grado sin haber alcanzado el dominio necesario del sistema de escritura para escribir y leer en sus dos lenguas, ningún factor en su bilingüismo permite explicar dicho resultado. La explicación debería buscarse, entonces, en las prácticas inadecuadas de intervención pedagógica.

Por último, en lo referente a la incidencia de la lengua del interlocutor y el modo del lenguaje en la tarea de escritura de palabras, si bien se observó el efecto de estos factores en la cantidad de palabras escritas en una y otra lengua (los niños escribieron más palabras en español o en qom según la lengua en la que se les presentara la tarea), no se registró ninguna incidencia de dichos factores en la adecuación de la forma de escritura de las palabras o, en otros

términos, en el empleo, por parte de los niños, de una estrategia analítica de escritura.

Finalmente, si bien serían necesarios más estudios para poder realizar afirmaciones, a partir de la presente investigación, pensamos que es posible plantear que la conciencia fonológica en un niño bilingüe se desarrolla de una manera “bilingüe”. En este sentido, el estudio presentado en el Capítulo 4, como mencionamos más arriba, muestra que los niños desarrollaron habilidades de memoria fonológica y acceso al léxico mental (íntimamente ligadas con el desempeño en conciencia fonológica) de modo tal que sus conocimientos lingüísticos en su conjunto estaban involucrados. Esto es consistente con la concepción de bilingüe adoptada en esta tesis (Grosjean, 1985 y posteriores). Un bilingüe es un hablante / oyente específico que cuenta con una única competencia lingüística conformada por dos lenguas y desarrolla habilidades de procesamiento cognitivo-lingüístico que involucran todo su conocimiento lingüístico. En línea con este planteo, consideramos que la conciencia fonológica (al igual que la memoria fonológica y el acceso al léxico mental) pudo haberse desarrollado implicando todos los conocimientos y habilidades lingüísticas de los niños conjuntamente. A esto nos referimos con el desarrollo bilingüe de conciencia fonológica.

En este sentido, consideramos que es importante que el proceso de alfabetización de un niño bilingüe se realice a través de su/s lengua/s, ya que es el único contexto en el que todos sus conocimientos y habilidades están contempladas. Dicho de otro modo, sería imposible saber qué conocimientos de cada lengua tiene cada hablante o qué habilidades lingüísticas tiene más o menos desarrolladas en qué lengua/s; de ahí que ofrecerle al niño una enseñanza bilingüe, que contemple todos sus conocimientos y habilidades lingüísticas, le permite ubicarse en el lugar que necesite para llevar adelante su aprendizaje. Una intervención en una sola de las lenguas del bilingüe no implica que el aprendizaje no sea posible, pero es poner al niño en posición de aprender contando sólo con una parte de sus recursos lingüísticos.

## Referencias bibliográficas

Abutalebi, J., & Green, D. (2007). *Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control*, *Journal of Neurolinguistics*, 20, 242-275.

Acuña, L. (2003). *Módulo n° 3: La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe*. Buenos Aires: Programa DIRLI.

Acuña, L. & Menegotto, A. (1996). *El contacto lingüístico español-mapuche*, Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica, Signo & Seña, núm. 6, Buenos Aires: Instituto de Lingüística / Universidad de Buenos Aires.

Acuña, L. & Menegotto, A. (1998), *Dialecto y sistema pronominal del área mapuche*, Lingüística y literatura mapuche. Aproximaciones desde ambos lados de los Andes, Temuco: Universidad Católica de Temuco / Universidad de Buenos Aires.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Akbulut, Y. (2007): *Bilingual Acquisition and Cognitive Development in Early Childhood: Challenges to the Research Paradigm*, *Elementary Education Online*, 6(3), 422-429.

Alameda, J. R., & Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas de español*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Alderson, J. C. (1984). *Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?* In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.). *Reading in a foreign language*. London: Longman.

Alderson, Ch. J., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.

Allen, S. (2006): *Language acquisition in Inuktitut English bilinguals*. Paper presented at conference on Language Acquisition and Bilingualism, Toronto, 6 May 2006.

Allman, B (2005): *Vocabulary Size and Accuracy of Monolingual and Bilingual Preschool Children*, *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 58-77. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C. D., & Francis, D. J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in Spanish-speaking preschool children. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 239-270.

Anthony, J; Solari, E.; Williams, J; Schoger, K.; Zhang, Z.: (2009): *Development of Bilingual Phonological Awareness in Spanish-Speaking English Language*

*Learners: The Roles of Vocabulary, Letter Knowledge, and Prior Phonological Awareness*, *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 535-564.

Avellana, A. (2012). *El español de la Argentina en contacto con lenguas indígenas*. Tesis doctoral (UBA).

Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. En K.W. Spence & J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, vol.2. New York: Academic Press.

Atkinson, A. & Shiffrin, R. (1971). *The control of short-term memory*. *Scientific American*, 225, 92-90.

Baddeley, A.D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford, UK: OUP.

Baddeley, A.D., y Hitch, G. (1974). *Working memory*. En G.A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). New York: Academic.

Ball, E.W. & B. Blachman. (1991). *Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?* *Reading Research Quarterly*, 24, 49 - 66.

Besse, J. (2012): "Proceso y diseño en la construcción del objeto de investigación: las costuras de Frankenstein o un entre-dos que no hace dos", en Escolar, C. y Besse, J. (coord.): Epistemología fronteriza, Buenos Aires, Eudeba.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, & cognition*. New York: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2009). *Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent*, *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1), 3 -11, Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2010). *Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children*, *Bilingualism: Language and Cognition* 13 (4), 525 -531, Cambridge University Press.

Bialystok, E., Craik, F., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., & Gunji, A. a. P., Christo. (2005). *Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG*. *Neuroimage*, 24(1), 40-49.

Bordón, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros.

Borzzone de Manrique, A.M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.

Borzzone de Manrique, A.M. (1997). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socioculturales*. Tesis doctoral, UBA.

Borzone de Manrique, A.M. (1999). *Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura*. *Lingüística en el aula*, 3, 7-29.

Borzone, A.; Cúneo, P.; Dante, P.; García, O.; Gutiérrez, .F; Maidana, M.; Ojea, G.; Peruano, L.; Romero, N.; Rosemberg, C.; Silvestre, A., Silvestre, R. y Silvestre, V. (2013). *Aso nogotole le'enaxat Cintia. Setaxa'axanaq, seraxanaq, seuennataxanaxalec qataq sa'ashaq*. Primera edición. Buenos Aires, Editorial Imprenta 2.0.

Borzone, A.M., & Massone, M.I. (1979). Particularidades acústicas y perceptivas de las vocales españolas. *Fonoaudiológica*, 25, 94-99.

Borzone, A.M., & Massone, M.I. (1985). Estrategias de organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje, *Lenguas Modernas*, 12, 149-162.

Borzone de Manrique, A.M & Rosemberg, C. (1997). *Propuesta de Alfabetización Bidialectal y Bicultural para Plurigrado*. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

Borzone, A.M. & Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Aique.

Borzone, A.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. & Plana, D. (2011). *Niños y Maestros por el Camino de la Alfabetización*,\_Novedades Educativas. Bs. As.

Borzone de Manrique, A.M. & Signorini, A. (2002). *El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza*. Lingüística en el Aula, 5, 29-48.

Bosch, L. & Sebastián-Gallés, N. (1997). *Native-language recognition abilities in 4 old infants from monolingual and bilingual environments*. *Cognition*, 65, 33-69.

Bradley, L. y Bryant P. (1983). *Categorizing sounds and learning to read: A causal connection*. *Nature*, 301, 419-421.

Branum-Martin L, Mehta PD, Fletcher JM, Carlson CD, Ortiz A, Carlo M, Francis DJ. (2006). *Bilingual phonological awareness: Multilevel construct validation among Spanish-speaking kindergarteners in transitional bilingual education classrooms*. *Journal of Educational Psychology*, 98,170–181.

Bruner, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.

Bus, A.G., & Van Ljzendoorn, M.H. (1999). *Phonological awareness and early reading. A meta-analysis of experimental training programs*. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.

Censabella, M. (2002). *Descripción funcional de un corpus en lengua toba (flia. Guaycurú, Argentina). Sistema fonológico, clases sintácticas y derivación*.

*Aspectos de sincronía dinámica*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba.

Censabella, M., & Messineo, C. (2013). *Lenguas indígenas de América del Sur II* (Primera ed.). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Chiappe, P., & Siegel, L. S. (1999). *Phonological awareness and reading acquisition in English-and Punjabi-speaking Canadian children*. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1).

Chiappe, P., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2002). *Linguistic Diversity and the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study*. *Scientific Studies of Reading*, 6 (4).

Codutti, J.R. Díaz, H García, O López, Gutiérrez, F., Ojea, G., Rosemberg, C., Silvestre., A., Vallejos, M.L., Zalazar, M. A. Zenón, S. (2010). *Las aventuras de Huaqajñe*. AECID, Fundación Infancia y Aprendizaje - CONICET.

Cole, M. (1999): *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

Comeau, L., Genesee, F., & Lapaquette L. (2003). *The modeling hypothesis and child bilingual codemixing*. *International Journal of Bilingualism*, 7, 113-126.

Comeau L, Genesee F, Mendelson M. (2007): *Bilingual children's repairs of breakdowns in communication*. *Journal of Child Language*; 34, 159-174.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MERC, Anaya e Instituto Cervantes.

Costa, A., & Caramazza, A. (1999). *Is lexical selection language specific? Further evidence from Spanish-English bilinguals*. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2, 231- 244.

Cummins, J (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. En Baker, C. Y Hornberger, N. (editores): *An introductory reader to the writing of Jim Cummins*, Clevedon, Inglaterra, 2001.

Cummins, J. (2010). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

De Groot, A., & Delmaar, P. (2000). *The processing of interlexical homographs in translation recognition an lexical decision: Support for non-selective access to bilingual memory* . *The quarterly journal of experimental psychology*, 53 A (2), 397-428.

De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.

Defior, S., & Tudela, P. (1994). *Effect of phonological training on reading and writing acquisition*. *Reading and Writing*, 6, 299-320.

Dijkstra, T. (2005). *Bilingual visual word recognition and lexical access*. In Kroll, J. & De Groot, A. (Ed.), *Handbook of bilingualism* (First ed.). New York: Oxford University Press.

Dijkstra, T., Van Heuven, W., & Grainger, J. (1998). *Simulating cross-language competition with the bilingual interactive activation model*. *Psychologica Belgica*, 38(3-4), 177-196.

Diuk, B. (2003): *El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo*. Tesis doctoral, UNLP.

Diuk, B. y Borzone, A.M. (2006) *Las estrategias tempranas de escritura de palabras: análisis del patrón de aprendizaje en niños de distinto sector social de procedencia*. *Revista IRICE*. 19. 19-37.

Donaldson, M. (1983). *Children's Reasoning*. In M. Donaldson, R. Grieve, & Pratt (Eds.), *Early Childhood Development and Education*.

Dreidemie, P. (2011). *Nosotros lo hablamos mezclado: Estudio etnolingüístico del quechua hablado por migrantes bolivianos en Buenos Aires, Argentina* (Primera ed.). San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro - Conicet.

Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). *Cross-language transfer of phonological awareness*. *Journal of Educational Psychology*, 85.

Ehri, L. (1979): *Linguistic insight: Threshold of reading acquisition*. In T. G. Waller and G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice Volume 1*. New York: Academic Press, pp. 63-114.

Ehri, L. (1991). *Development of the ability to read words*. En R. Barr, M.L. Kamil, M.B. Mosenthal & P.D. Jackson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol 2, pp.383-417). Nueva York: Longman.

Ehri, L. (1992): *Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding*. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ehri, L. (1999): *Phases of development in learning to read words*. En J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading. A psychological perspective*. Oxford, England: Blackwell.

Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, D., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahn, T. (2001). *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis*. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.

Elbro, C., Borstrom, I., & Klint Petersen, D. (1998). *Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items*. *Reading Research Quarterly*, 33, 36-60.

Escolar, C. (2000): *Palabras introductorias*. Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales, Buenos Aires, Eudeba.

Escolar, C. y Besse, J. (2012): *Método: Notas para una definición* en Escolar, C. y Besse, J. (coord.): *Epistemología fronteriza*, Buenos Aires, Eudeba.

Ferguson, C.A. (1959) Diglossia. *Word* 15:325-40, en Wei, Li Ed. (2005) *The Bilingualism Reader*, London; Taylor & Francis e-Library.

Ferguson, C.A., & Farwell, C. (1975). Words and sounds in early language acquisition. *Language*, 51, 491-439.

Fillmore, L. (1991): *When Learning a Second Language Means Losing the First*, *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.

Finkbeiner, M., Gollan, T. & Caramazza, A. (2006). *Lexical access in bilingual speakers: What's the (hard) problem?*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, pp 153-166.

Fishman, J.A. (1965) *Who speaks what language to whom and when?* *La Linguistique* 2: 67-88 in Wei, L. (2005). *The bilingualism reader*. London: Taylor & Frances e-Library.

Fishman, J.A. (1967) *Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism*. *Journal of Social Issues* 23(2): 29-38, in Wei, L. (2005). *The bilingualism reader*. London: Taylor & Frances e-Library

Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 97, 117.

Fowler, A. E., & Swainson, B. (2004). *Relationships of naming skills to reading, memory, and receptive vocabulary: Evidence for imprecise phonological representations of words by poor readers*. *Annals of Dyslexia*, 54, 247-280

Frías Conde, X. (2001). *Introducción a la fonética y fonología del español*, *lanua*, *Revista Philologica Romanica*, suplemento 4.

Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (pp. 67- 84). London: Erlbaum.

García, O., Gutiérrez, F., Inderecio, B., López, C., Maidana, M., Medrano, A., Moreno, V., Ojea, G., Romero, N., Rosemberg, C., Sánchez, A., Silvestre, A.,

Yúriga, R. & Fernández, D. (2013). *Aso nogotole le'enaxat Cintia*. Primera edición. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje..

Gathercole, S.E. (1995). *The assessment of phonological memory skills in preschool children*. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 155-164.

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). *Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study*. *Journal of Memory & Language*, 28, 200-213.

Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1996). *The Children's Test of Nonword Repetition*. London: The Psychological Corporation.

Gathercole, S.E., Hitch, G.J., Service, E., & Martin, A.J. (1997). *Short-term memory and long-term learning in children*. *Developmental Psychology* 33, 966-979.

Gathercole, V.; Thomas, E. (2009): *Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up*. *Bilingualism: Language and Cognition* 12:213-237.

Genesee, F. (2006): *Bilingual First Language Acquisition in Perspective in Childhood bilingualism*, McCardle, P. & Hoff, E. editors. Multilingual Matters Ltd.

Genesee, F. (2008): *Bilingual First Language Acquisition: Evidence from Montreal*, *Diversité urbaine*, p. 9-26.

Genesee, F. (2010). *Dual language development in preschool children*. *Young English language learners: Current research and emerging directions for practice and policy*, 59-79.

Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). *Bilingual acquisition*. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development*, Oxford, Eng.: Blackwell.

Genesee, F., Nicoladis, E.; Paradis, J. (1995) *Language differentiation in early bilingual development*. *Journal of Child Language* 22, 611-31.

Gerard, L., & Scarborough, D. (1989). *Language-specific lexical access of homographs by bilinguals*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 305-315.

Goldstein, B. & Fabiano, L. (2007). *Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders*. *The ASHA Leader*, 12 (2), 6-7, 26-27, 31.

Gollan, T., Montoya, R., Cera, C. & Sandoval, T. (2008). More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of Memory and Language*. 58, 787–814.

Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Ass.

- Granda, G. de: (1995), *Origen y mantenimiento de un rasgo sintáctico (o dos) del español andino. La omisión de clíticos preverbiales*, Lexis, núm. XX.
- Green, D.W. (1986) *Control, activation, and resource*. Brain and Language 27: 210-23, Academic Press.
- Green, D. (1998). *Mental control of the bilingual lexico-semantic system*. Bilingualism: Language and Cognition, 1, 67-81.
- Green, D. (2000). *Control, activation, and resource: a framework and model for control of speech in bilinguals* en Wei, Li Ed. (2005) *The Bilingualism Reader*, London; Taylor & Francis e-Library
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages* (First ed.). Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985). *The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, 467-477.
- Grosjean, F. (1989). *Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. Brain and language, 36, 3.
- Grosjean, F. (1992). *Another view of bilingualism*. Advances in psychology, 83.
- Grosjean, F. (1996). *Living with two languages and two cultures*. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience* (pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1998). *Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues*. Bilingualism: Language and Cognition, 1, 131-149.
- Grosjean, F. (2001). *The bilingual's language modes*. In J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: bilingual language processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2002). *An interview of Francois Grosjean on bilingualism*, [http://http://www.unine.ch/ltlp/grosjean\\_interview.rtf](http://http://www.unine.ch/ltlp/grosjean_interview.rtf)
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals* (First ed.). Oxford, Great Britain: Oxford University Press.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism* (First ed.). Malaysia: Wiley-Blackwell, Ltd, Publication.
- Gualdieri, B. (1998): *Mocoví (Guaicuru) fonologia e morfossintaxe*, tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Gualdieri, B. (2002). *El lenguaje de las experiencias*. En: Educación Intercultural Bilingüe en Argentina - Sistematización de Experiencias - 1ª. ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

Guirao, M. & Borzone de Manrique, A.M. (1972). Fonemas, sílabas y palabras del Español de Buenos Aires: Estudio Estadístico. *Filología*, año XVI, 135-165.

Guirao, M. & Borzone de Manrique, A.M. (1975). *Identification of Argentine Spanish Vowels*. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 1.

Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme* (Deuxieme ed.). Bruselas: Pierre Malaga Editor.

Hecht, S.A., & Close, L. (2002). Emergent literacy skills and training time uniquely predict variability in response to phonemic awareness training in disadvantaged kindergartners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 93-115.

Hickey, R. (2013). *The handbook of language contact* (First ed.): Wiley-Blackwell.

Hirsch, C.; Rosemberg, C.; Amado, B. y Ojea, G. (2013). *Las aventuras de Huaqajñe. Para leer, escribir, pensar y jugar*. Primera edición. Buenos Aires, Editorial Imprenta 2.0.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2005) *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004 - 2005. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010) *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*.

Juel, C. (1988). *Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades*. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.

Khattab, G. (2009): *Phonetic accommodation in children's code-switching*. In: Bullock, BE.; Toribio, AJ., editors. *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press; p. 142-160.

Kovacci, O. (1987), *El objeto directo anafórico en el español de la provincia de Corrientes (Argentina) y un caso de interferencia del Guaraní*, ponencia presentada en el Congreso Internacional de la ALFAL, Universidad Nacional de Tucumán.

Lennox, C. & Siegel, L. (1994). *The role of phonological and orthographic processes in learning to spell*. En G.D.A. Brown & N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling: Theory, process and intervention* (pp. 92-109). London: John Wiley & son.

Li, P., and Farkas, I. (2002). *A self-organizing connectionist model of bilingual processing*. In R. Heredia and J. Altarriba (Eds.), *Bilingual Sentence Processing* (pp. 59-85). Amsterdam: Elsevier.

Lieberman, A. M., Cooper, F.S, Shankweiler, D; Studdert-Kennedy, M. (1967): *Perception of the speech code*. *Psychological Review*, 74, 431-461.

Liberman, I.Y., Rubin, H., Duques, S. & Carlisle, J. (1985). *Linguistic abilities and spelling proficiency in kindergartners and adult poor spellers*. In D.B. Gray & J.F. Kavanagh (Eds.), *Biobehavioral measures of dyslexia*. (pp. 163-175). Parkton, MD: York Press.

Liberman, I., Shankweiler, D., Fisher, F. & Carter, B. (1974) *Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212

López, L.; Greenfield, D. (2004): *The Cross-Language Transfer of Phonological Skills of Hispanic Head Start Children*, *Bilingual Research Journal*, 28: 1.

Lucariello, J.; Kyratzis, A., & Nelson, K. (1992). *Taxonomic knowledge: What kind and when*. *Child development*, 13, 272-282.

Lundberg, I. (1991). *Phonemic awareness can be developed without reading instruction*. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 47-53.

Lundberg, I.; Frost, J. & Petersen, O-P. (1988): *Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children*. *Reading Research Quarterly* Vol. 23, No. 3, pp. 263-284

Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980). *Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.

Llisterri, J. (1996). *Los sonidos del habla*. Cap. 4 en Vide, C. (ed.), *Elementos de lingüística*, España, Octaedro Universidad.

MacLeod, A; Fabiano-Smith, L.; Boegner-Pagé, S. & Fontollet, S. (2013): *Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development*, *Child Lang Teach Ther*, 29 (1): 131-142.

Marder, S. (2008): *Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales*. Tesis Doctoral (UNLP).

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). *A cognitive-developmental theory of reading acquisition*. En G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.). *Reading Research: Advances in theory and practice*, Vol.3. Nueva York: Academic Press.

Mattingly, G. (1972). *Reading, the linguistic process, and linguistic awareness*. In Kavenagh, J. & Mattingly, G. (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge Mass:MIT Press.

Mattingly, G. (1974). *Speech synthesis for phonetic and phonological models*. In Thomas A. Sebeok (Ed.), *Current Trends in Linguistics, Volume 12*, Mouton, The Hague, pp. 2451–2487.

- McClelland, J., & Elman. (1986). *The TRACE model of speech perception*. *Cognitive Psychology*, 18, 1-86.
- McLean, M., Bryant, P. & Bradley, L. (1987). *Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood*. *Merryl-Palmer Quarterly*, 33, 255-281.
- Messineo, C. (2003): *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*, Lincom Europa Academic Publisher, Munich, Alemania.
- Messineo, C. & H. Klein (2003) "Coherencia temporal en toba. Su continuidad en el contacto con el español". *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica I*. Austin (Estados Unidos).
- Metsala, J.L. (1997). Spoken word recognition in reading disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 89, 159-169.
- Metsala, J.L., & Walley, A.C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. En J.L. Metsala & J.L.Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89-119). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004): *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Myers-Scotton, C. (2006): *Multiple Voices. An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Nelson, K. (1996): *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press
- Nelson, K., & Nelson, A. P. (1990). *Category production in response to script and category cues by kindergarten and second-grade children*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 431-446.
- Paradis, M. (1989). *Bilingual and polyglot aphasia*, in F. Boller and J. Grafman (eds.) *Handbook of Neuropsychology*, vol. 2. Amsterdam: Elsevier, 117- 140.
- Paradis, J. (2001) *Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems?* *International Journal of Bilingualism* 5, 19-38.
- Paradis, J. (2009): *Oral language development in French and English and the role of home input factors*, Report for the Conseil Scolaire Centre-Nord. Edmonton, Alberta, Canada.
- Pearson, B. (2007): *Social factors in childhood bilingualism in the United States*. *Applied Psycholinguistics*; 28:399-410.

- Pearson, B. & Fernández, S. (1994): *Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers*. Language Learning; 44:4, 617-653.
- Pearson, B., Fernández, S., Lewedeg, V. & Oller, D. (1997). *The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants*. Applied Psycholinguistics 18 41-58.
- Pearson, B.; Fernández, S.; Oller, D. (1993): *Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms*. Language Learning; 43:93-120.
- Peña, E., Bedore, L. & Zlatic-Giunta, R. (2002). *Category-generation performance of bilingual children: the influence of condition, category, and language*. Journal of Speech, Language, and Hearing, Vol. 45, 938–947.
- Perfetti, C.A. (1992). *The representation problem in reading acquisition*. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), Reading acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Plana, D. (2010): *Representaciones mentales, sistemas de memoria y discurso narrativo: efecto del tópico en la recuperación y relato de eventos en niños pequeños*. Revista Argentina de Neuropsicología 15, 34-54.
- Portocarrero, J., Burrig, P. & Donovan, P. (2007). *Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students*. Archives of Clinical Neuropsychology 22, 415–422, NY, United States
- Prati, S. (2007): *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Ripoll, D. R. (2008). *Consolidación de la memoria, sustrato nervioso del refuerzo y adicción*. Psiquiatría Biológica, 15(4), 109-124.
- Roberts, T. (2005). *Articulation accuracy and vocabulary size contributions to phonemic awareness and word reading in English language learners*. Journal of Educational Psychology, 97, 601-616.
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós.
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., et al. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied Neuropsychology*, 7, 17–24
- Rosemberg, C. R. (1997): *Los libros de lectura etnográficos en el marco de un programa de alfabetización intercultural para plurigrado*, Presentación al Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas. Buenos Aires.
- Rosemberg, C.R. y Borzone, A.M. (1998): *Interacción verbal y cognición. El desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar*. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113. Chile.

Rosemberg, C.; Ojea, G. (2010). *Aprender a leer desde las culturas: Las aventuras de Huaqajñe. Manual para educadores y comunidades*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

Rosemberg, C.; Stein, A, & Menti, A. (2012). *Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela*, Orientación y Sociedad N°11.

Rufo-Campos, M. (2006). *La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones*. Revista de Neurología, 43, S57-S58.

Sebastián-Gallés, N., and Bosch, L. (2005). *Phonology and bilingualism*. In Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches (Kroll, J.F., and de Groot, A.M.B., eds.), pp. 68-87. Oxford, England: Oxford University Press.

Shankweiler, D & Liberman, I. (1976). *Exploring the relations between reading and speech*. In R. M. Knights & D. J. Bakker (Eds.), *Neuropsychology of learning disorders: Theoretical approaches* 297-313. Baltimore: University Park Press.

Signorini, A. & Borzone de Manrique, A.M. (1996). *Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años*. *Lenguas Modernas*, 23: 71-95.

Sirvent, M.T. (2004): *El proceso de investigación*, OPFyL.

Soares, C., & Grosjean, F. (1984). *Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access*. *Memory and Cognition*, 4, 380-386.

Song, M-A. (2014). *Category-generation performance in Mandarin-English bilingual children*. The University of Texas at Austin.

Spector, J.E. (1992). *Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 353-363.

Stanovich, K.E., Cunningham, A.F. & Cramer, B.B. (1984). *Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.

Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). *Does reading develop in a sequence of stages?* *Cognition*, 30, 139-181.

Swan, D., & Goswami, U. (1997). *Phonological awareness deficits in developmental dyslexia and the phonological representations hypothesis*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 18-41.

Thomas, M., & Sénéchal, M. (2004). Long-term effects of articulation on speech perception, phoneme sensitivity, and decoding: A study from age 3 to age 8. *Applied Psycholinguistics*, 25, 513-541.

Thomas, M., & Van Heuven, W. (2005). *Computational models of bilingual comprehension*. In Kroll, J & De Groot, A. (Ed.), *Handbook of bilingualism* (First ed.). New York: Oxford University Press.

Thomason, S. y Kaufman, T. 1988. *Language contact, creolization, and genetics linguistics*. Berkeley-LA-Oxford: University of California Press.

Treiman, R. (1994). *Sources of information used by beginning spellers*. En G.D.A. Brown & N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling: Theory, process and intervention* (pp. 75-91). London: John Wiley & son.

Treiman, R. & Baron, J. (1981). *Segmental analysis ability: development and relation to reading ability*. En G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*. (pp. 159-188). San Diego, CA: Academic Press.

Tunmer, W., Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). *Metalinguistic abilities and beginning reading*. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.

Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernandez, M. C., & Oller, D. K. (1992). *Measuring bilingual children's receptive vocabularies*. *Child Development*, 63, 1012-1020.

Unamuno, V., & Maldonado, A. (2012). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (Primera ed.). Barcelona: REIP/Universitat Autònoma de Barcelona.

UNICEF. (2009) *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní*. Argentina: EMEDE.

Vidal de Battini, B. (1964): *El español de la Argentina*, Consejo Nacional de Educación, Argentina.

Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Wei, L. (2005). *The bilingualism reader*. London: Taylor & Frances e-Library.

Wade-Woolley, L., & Siegel, L. S. (1997). *The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading skill*. In *Spelling*. Springer.

Wagner, R. & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). The development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85, 1-20.

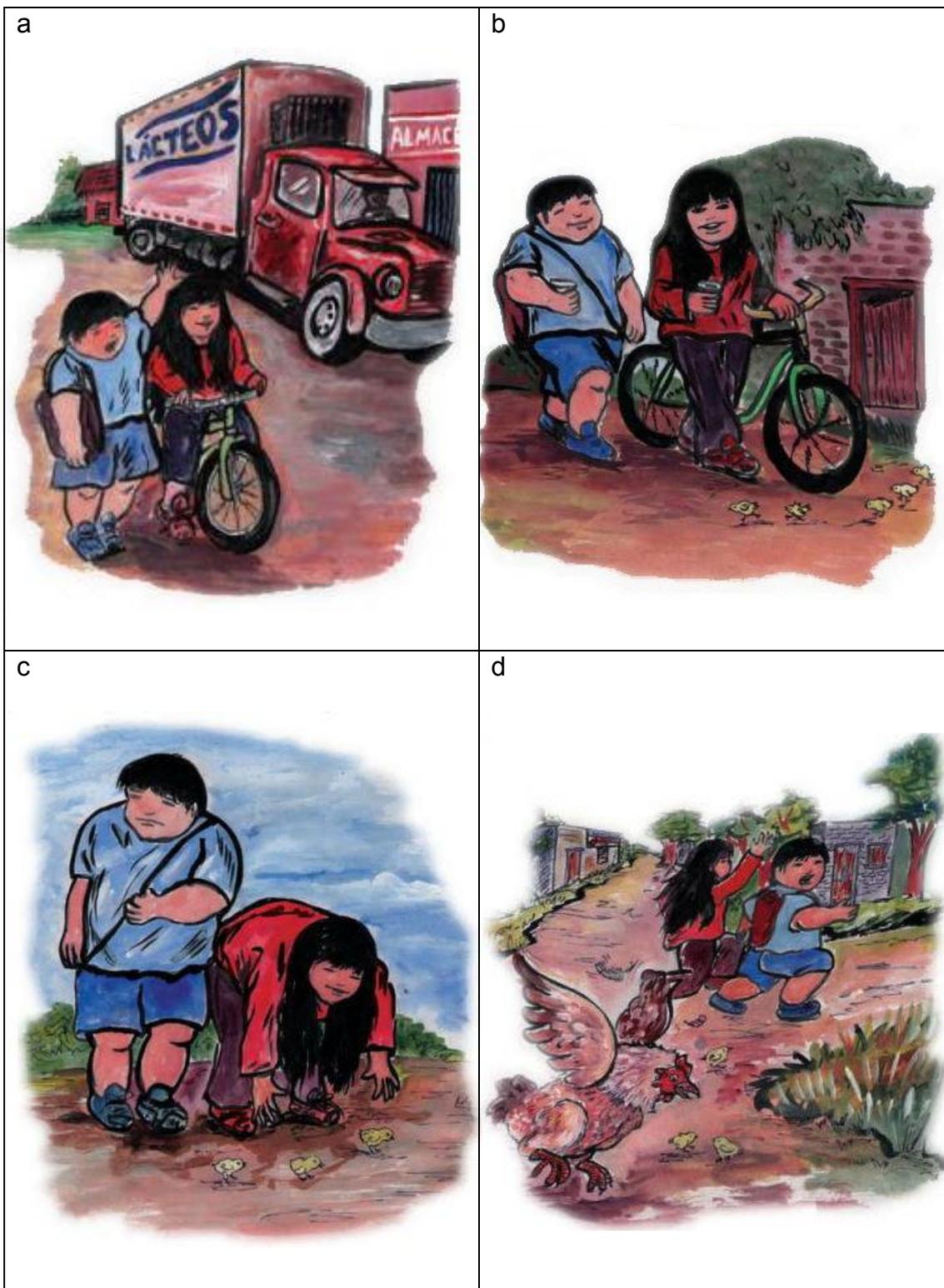
Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems* (First ed.). La Haya: Mouton.

Yeung, S. S., Siegel, L. S., & Chan, C. K. (2013). *Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children*. *Reading and Writing*, 26 (5).

# Anexo

## 1- Historia en imágenes



2- Repetición de pseudopalabras, prueba en qom y en español

Pseudopalabras con sonidos del español:

5 pseudopalabras de 2 sílabas: bufa – fimo – bona – bopla - sufri

5 pseudopalabras de 3 sílabas: fomabo – risube – cobira - foblepa - cuspribe

Pseudopalabras con sonidos del qom:

5 pseudopalabras de 2 sílabas: ñolaq – qatpi – yoma’ - olxa – ‘enac

5 pseudopalabras de 3 sílabas: soxaqui – qotipa’ - yenotac – pe’exo – huaxache

3- Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras

Prueba en español - “ítems monolingües”

	Estimulo oral	Dibujos		
		Palabra target	Palabras distractoras	
1	luenbua	lengua	pies	manos
2	fego	fuego	parrilla	balde
3	tantalón	pantalón	pollera	camisa
4	plánjaro	pájaro	gusano	nido
5	trapa	tapa	cuchillo	botella
6	laballo	caballo	corral	carro
7	esquelua	escuela	delantal	mochila
8	fancho	chancho	rana	caballo
9	cudillo	cuchillo	cuchara	olla
10	esterlla	estrella	sol	luna

Prueba en qom - “ítems monolingües”

	Estimulo oral	Dibujos		
		Palabra target	Palabras distractoras	
1	layat	ayat (mosquito)	mariposa	gusano
2	oÿo	qoÿo (pájaro)	gallina	árbol
3	qaguesaq	qatelsaq (hormiga)	planta	rama
4	tataqui	taxaqui (olla)	cuchillo	plato
5	‘etaq	‘epaq (árbol)	hoja	planta
6	miyo	miÿo (rana)	cocodrilo	elefante
7	olcaxa	olgaxa (gallina)	huevos	pollitos
8	qacheme	qachepe (hacha)	serrucho	martillo
9	qaquinec	tapinec (tatú)	ardilla	serpiente
10	qotasi	qotaqui (bolso)	gorro	camisa

Prueba en español y en qom - “ítems bilingües”

	Estímulo oral	Dibujos		
		palabras target en español	palabras target en qom	palabras distractoras
1	quela	pera	pela' (zapato)	perro
2	saro	aro	aro'ó (sombrero)	collar
3	dala	pala	tala (río)	rastrillo
4	cone	come	come' (tu abuela)	papá
5	dapo	sapo	napo (nube)	grillo

4- Prueba de emparejamiento de sonido inicial

Prueba en español

Dibujos		
Modelo	Palabra target	Distractor
olla	ojo	pala
zorro	zapatilla	nube
humo	uña	pelota
árbol	araña	camión
mano	mosca	cuchillo
nariz	nube	silla
fideos	fuego	cama
banana	bicicleta	caballo
luna	loro	pantalón
estrella	empanada	gato

Prueba en qom

Dibujos		
Modelo	Palabra target	Distractor
'ele	'epaq	ca'agoxoic
avot	ashena	taxaqui
mala	miyo	qachepe
nala'	norec	pioq
qachepe	qoche'l	ca'axogoic
ca'axogoic	cos	taxaqui
pela'	pioq	huaqajñe
lasom	lotaxañi	qachepe
oshai	olgaxa	taxaqui
huoyem	huaqajñe	qotaqui

5- Prueba de escritura de palabras (segunda parte)

