



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**Adquisición del sistema fonológico del castellano como primera  
lengua: procesos fonológicos**

Tesis para optar el título de Licenciada en Lingüística que presente la  
**Bachillera:**

**EUNICE OFELIA RUIZ LEVEAU**

**ASESORA: CECILIA MONTES CORAZAO**

**Lima, junio de 2011**

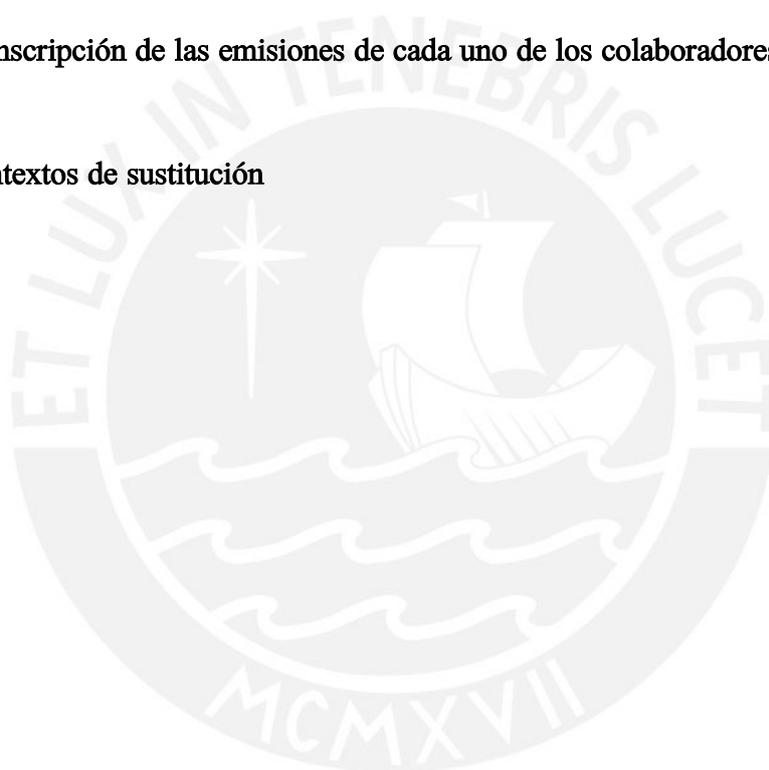
*A mis papás por creer en este sueño*



## Contenidos

<b>Agradecimientos</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Marco teórico</b>	<b>11</b>
1. Adquisición de una primera lengua (L1)	11
2. Adquisición del sistema fonológico de una L1	15
3. Desarrollo fonológico	22
4. Sistema fonológico infantil	29
<b>Antecedentes</b>	<b>36</b>
<b>Metodología</b>	<b>44</b>
1. Diseño experimental	44
2. Sujetos de estudio	45
3. Instrumento	47
4. Procedimientos	48
5. Equipo técnico	54
6. Herramientas de análisis de los datos	54
<b>Análisis de los datos</b>	<b>59</b>
1. Análisis de las emisiones infantiles	60
2. Línea de desarrollo fonológico infantil	83

Conclusiones	97
Anexo 1: Lista de palabras	100
Anexo 2: Láminas	102
Anexo 3: Hojas de vida de los colaboradores	110
Anexo 4: Transcripción de las emisiones de cada uno de los colaboradores	113
Anexo 5: Contextos de sustitución	137
Bibliografía	140



## Agradecimientos

A pesar de ser este un documento formal, encuentro necesario dedicarles algunas líneas a las personas que, de distintas maneras, intervinieron en esta investigación.

En primer lugar, a Cecilia Montes, asesora de esta tesis, quiero agradecerle por su gran dedicación y compromiso con este proyecto. A su vez, por darme las fuerzas necesarias para no rendirme en el camino. Debo reconocer que sin su enfoque crítico y su meticulosidad este proyecto habría seguido rumbos poco fructíferos. Asimismo, a Paola Cépeda, mi profesora de Seminario de tesis 1 y 2, por haber sido uno de los principales motores de este proyecto y por haberme enseñado que una investigación que pretende ser seria exige mucho esfuerzo. Tanto Paola como Cecilia no solo enriquecieron esta investigación con sus precisos y valiosos comentarios, sino que también me brindaron su amistad y apoyo personal.

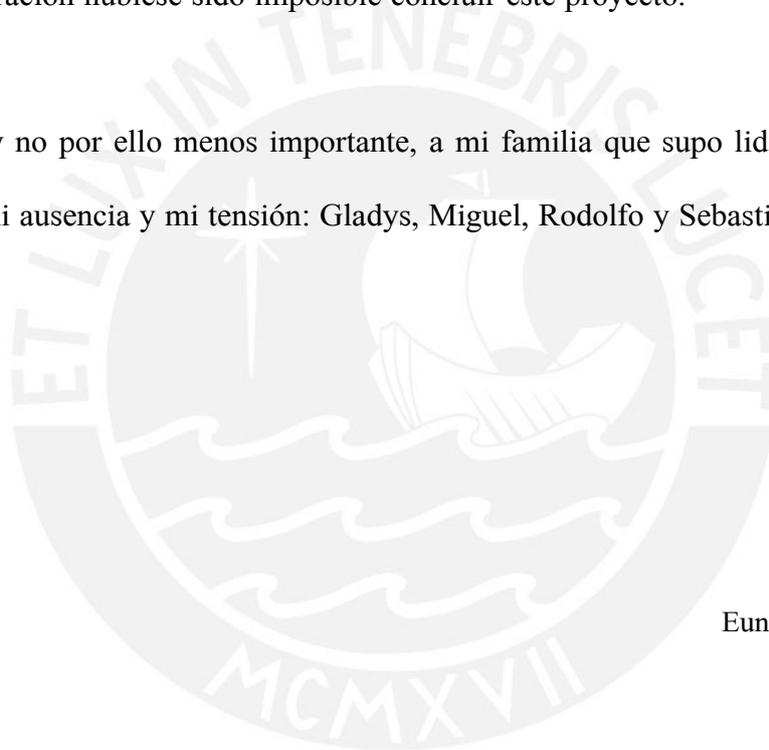
A Mari Fernández, por sus comentarios atinados y por su buena disposición frente a mis constantes inquietudes. Además, por haberme ayudado a diseñar una presentación de los datos de acuerdo a las nuevas tecnologías, y por brindarme algunos textos inspiradores. También, debo agradecer a Marcos Herrera y Jorge Iván Pérez por haber guiado mis primeros pasos como lingüista e investigadora con su asesoría y ejemplo.

También, a Andrés Napurí Espejo, el lingüista inter-juez de las transcripciones de esta tesis, por la minuciosidad con la cual trabajó y por su ayuda incondicional. A su vez, a

Grecia Barbieri por las excelentes láminas que dibujó especialmente para esta investigación.

Asimismo, a los centros de estudio que me permitieron aplicar el diseño experimental a sus pequeños alumnos cuantas veces fue necesario. Estos son Nido Ana Magdalena Bach, Centro Montessori D'Erque, Asociación Educativa Retama sede Magdalena y Cuna PUCP. A los niños de dichos centros que siempre accedieron a “jugar” conmigo, sin su colaboración hubiese sido imposible concluir este proyecto.

Finalmente, y no por ello menos importante, a mi familia que supo lidiar por más de un año con mi ausencia y mi tensión: Gladys, Miguel, Rodolfo y Sebastián.



Eunice Ruiz Leveau

## Introducción

Esta investigación se encuentra enmarcada en el área de la psicolingüística, concretamente en el estudio sobre la adquisición de una primera lengua (L1). La presente investigación trata, de manera específica, sobre cómo los niños se van acercando, progresivamente, a las producciones adultas de su L1, y busca explicar cómo y por qué las producciones de los niños difieren de la de los adultos. Las teorías surgidas en el marco de la adquisición de una L1 suponen que mientras que las producciones de los niños se van acercando a la “meta” de producción de su L1 ellos realizan ciertas “estrategias” denominadas “procesos fonológicos”.

El punto de partida de esta investigación lo constituyen las siguientes preguntas: (1) ¿Cuáles son los procesos fonológicos que los niños realizan mientras adquieren el sistema fonológico del castellano como L1? A partir de esta, surgen las siguientes preguntas: ¿Por qué los niños los realizan?, ¿cuál es la recurrencia de los mismos?, y ¿en qué contextos se dan? y (2) ¿De qué manera los niños se van acercando a la producción adulta de su L1?

En esta investigación, en lugar de considerar que los niños cometen “errores” mientras adquieren el sistema fonológico de su L1, lo que se plantea es la existencia de distintos sistemas fonológicos, el infantil y el adulto. El sistema fonológico infantil evoluciona progresivamente hasta convertirse en el sistema fonológico adulto. Cuando los niños se encuentran en la etapa de transición del sistema fonológico infantil al sistema fonológico adulto, realizan procesos fonológicos. Dichos procesos son fenómenos fonológicos que producen un cambio en la pronunciación o constitución de un

segmento sonoro adulto. A partir de lo observado en esta investigación, se puede señalar que los niños incurren en procesos fonológicos porque aún no han adquirido o interiorizado todas las reglas propias del sistema fonológico adulto. Los principales procesos fonológicos son los siguientes: (1) sustitución (TACHO [ta.ʃo]), (2) elisión (ELEFANTE [fan.te]), (3) reduplicación (LECHE [te.te]), (4) adición (AZUL [ha.'sul] (Lleó 1997: 19)) y (5) metátesis (MOSCA [‘mo.sak] (Lleó 1997:19)).

En la presente investigación, se considera que la adquisición de una L1 es un proceso cognitivo en el cual el niño participa activamente. Por ello, se ha optado por una aproximación al estudio de la adquisición del sistema fonológico de una L1 y, de manera específica, al análisis de los procesos fonológicos, desde la perspectiva de la teoría cognitivista.

La variedad de castellano que se observó y analizó es la variedad limeña. Se trabajó con dicho dialecto porque, al ser la variedad dialectal de la investigadora del presente estudio, se conoce el prototipo de la lengua adulta.

Este estudio consiste en recoger y analizar las emisiones lingüísticas de niños que tienen al castellano limeño como L1 y que se encuentran entre el 1;6<sup>1</sup> y los 3;9 años de edad. Los niños son agrupados por edades en siete rangos de 4 meses de diferencia. Por lo tanto, este es un estudio trasversal de la adquisición del sistema fonológico del castellano como L1.

---

<sup>1</sup> Es una convención de los estudios de adquisición de L1 indicar la edad de los informantes de la siguiente manera: años; meses. Es decir, “1;6” se lee ‘un año y 6 meses’. Esta convención se utilizará a lo largo de toda la investigación.

Dado que la población que se estudió no es una muestra representativa de los hablantes que están adquiriendo el sistema fonológico del castellano limeño como L1, las conclusiones que se deriven de esta investigación explicarán solo lo que ocurre con los hablantes de la muestra. Esta no es, por lo tanto, una investigación que tenga dentro de sus objetivos establecer universales lingüísticos de adquisición de una L1. Pero sí tiene como uno de sus objetivos recaudar y analizar evidencia empírica que muestre cuáles son los procesos fonológicos que ocurren cuando un grupo de niños hablantes nativos de castellano limeño se encuentran en el proceso de adquirir su sistema fonológico, y cómo estos se van acercando a la producción adulta de su L1.

Resumiendo, los objetivos de esta investigación son principalmente dos. El primero buscó evidenciar cuáles son los procesos fonológicos que los niños realizan cuando producen las palabras de su L1, en este contexto, el castellano, según cada rango de edad. El segundo consistió en determinar, mediante una línea de desarrollo fonológico, cómo las producciones infantiles se van acercando a las adultas.

Esta investigación constituye un aporte para los estudios de la adquisición del sistema fonológico del castellano como L1 por varias razones: en primer lugar, como resultado de la investigación se obtuvo una base de datos, puesto que se presenta las transcripciones, minuciosamente realizadas, de las emisiones de 32 niños en etapa lingüística. La relevancia de este punto radica en el hecho de que en la actualidad no se cuenta con un gran número de transcripciones fonéticas de las primeras emisiones de niños que están adquiriendo el castellano. Prueba de esto lo constituye *Child Language Data Exchange System* (Childes), esta es una de las principales base de datos de emisiones infantiles, dado que en ella no se consignan transcripciones

fonéticas del castellano. En Childes, se puede encontrar, básicamente, transcripciones de conversaciones, esto ocurre porque el sistema de transcripción de esta base privilegia este tipo de presentación de los datos. A su vez, es una de las pocas investigaciones de adquisición de L1 que pone a disposición de la comunidad científica el total de la evidencia empírica que se utilizó para la formulación de las hipótesis y de las conclusiones. En segundo lugar, el enfoque teórico en el cual se enmarca esta investigación, puesto que no es una práctica usual que trabajos que nacen en el seno de la lingüística defiendan un modelo cognitivista del proceso de adquisición de una L1. Esto, a su vez, evidencia que se optó por una investigación interdisciplinaria en la cual confluyeron recursos propios de la lingüística y otros de la psicología. Finalmente, las fuentes que fueron revisadas en el transcurso de la investigación, se procuró realizar la revisión de las principales obras que tratan la adquisición del lenguaje. Esta revisión abarcó desde clásicos como Roman Jakobson o Steven Pinker hasta propuestas más contemporáneas como la de Alexandra Karousou (2003). Esto permitió que la presente investigación se encuentre enriquecida por múltiples enfoques y que, además, cuente con el respaldo de una revisión bibliográfica concienzuda y un marco teórico que no deja de lado ni las posturas más extendidas ni los nuevos hallazgos.

## Marco teórico

### 1. Adquisición de una primera lengua (L1)

La adquisición de una L1 es el campo específico de estudio que tiene como principal objetivo explicar cómo los niños adquieren su lengua materna. Adquirir una L1 implica adquirir todos los subsistemas o componentes del lenguaje. Dichos subsistemas son la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Según Miguel Galeote (2007), los componentes del lenguaje se encuentran agrupados de acuerdo al rol que desempeñan: la fonología, la morfología y la sintaxis son los componentes que le dan forma al lenguaje; a la semántica le atañe el contenido; y a la pragmática le concierne el uso. Esto quiere decir que los niños no solo adquieren su L1 como un sistema descontextualizado, sino que también adquieren las directivas para el uso de la lengua. Es así que los niños, desde muy corta edad, son capaces de reconocer los distintos tipos de contextos comunicativos y cuáles son las prácticas discursivas esperables de ellos.

Steven Pinker, con respecto de las diversas teorías que abordan la adquisición de una L1, señala: “La adquisición del lenguaje es uno de los más importantes tópicos en la ciencia cognitiva. Todas las teorías sobre la cognición han intentado explicarlo; probablemente *ningún otro tópico ha suscitado tanta controversia ni tan fuertes pasiones<sup>2</sup>*” (Pinker 1990: 199, en Galeote 2007: 13).

---

<sup>2</sup> El énfasis, las cursivas, es mío.

Erika Hoff (2005) complementa lo señalado por Pinker (1990) afirmando que, “si comprendiéramos cómo los niños realizan esta tarea, sabríamos algo sustancial acerca de cómo funciona la mente humana”<sup>3</sup> (Hoff 2005: 5).

Según Hoff (2005), el campo del desarrollo del lenguaje como lo concebimos en la actualidad (2011) surgió a raíz del enfrentamiento, en la década del cincuenta, de dos teorías psicológicas: el conductismo y el cognitivismo.

El conductismo sostenía que todos los cambios en el comportamiento estaban determinados por comportamientos previos. De acuerdo a los principios centrales del conductismo, no es necesario saber qué ocurre en la mente de los seres humanos para poder explicar su comportamiento y, por ello, solo se estudian los comportamientos observables. Por su parte, el cognitivismo afirma lo contrario. Para esta teoría psicológica, es necesario saber qué está ocurriendo en la mente de los seres humanos para poder explicar su comportamiento. El objeto de estudio se traslada de la conducta a la mente, de lo observable a aquello que subyace a la conducta. La conducta deja de tener importancia por sí misma y se convierte en una ventana hacia el verdadero objeto de estudio.

En medio de este debate, surge el interés por explicar cómo se adquiere una L1 y cuáles son las herramientas cognitivas que los niños utilizan para este fin.

---

<sup>3</sup> La traducción es mía. Erika Hoff (2005: 5): “If we understood how children accomplish this task, we would know something substantial about how the human minds works.”

Paralelamente, como señala Hoff (2005), se produjo, en la década del sesenta, una gran revolución en la Lingüística y, sobre todo, en lo concerniente al campo de la adquisición de una L1. Esta revolución se dio a causa de la publicación de *Syntactic Structures* (1957), de Noam Chomsky. En dicha obra, Chomsky propone que el objeto de estudio de la Lingüística debe ser la competencia lingüística, lo que subyace a las producciones de los hablantes, o lo que también se denomina gramática universal, y no la actuación o producción misma. En línea con las teorías cognitivistas prevalecientes, el autor considera que entender cómo es la gramática mental y cómo se desarrolla esta, resulta más relevante que estudiar la producción o actuación de los hablantes, pues nos permite acercarnos un poco más al entendimiento de la mente humana.

Con relación a la adquisición de una L1, Chomsky plantea lo siguiente: si asumimos que los adultos poseen una gramática mental que explica lo que hacen cuando producen lengua, los niños también deben poseer una gramática mental. Pero “el habla de los niños es diferente del discurso de los adultos, por lo tanto, su gramática debe ser diferente<sup>4</sup>” (Hoff 2005: 11). Estas son las preguntas que el generativismo, teoría lingüística que tiene como base las ideas de Chomsky, se plantea con relación a la adquisición de una L1: ¿Cómo es la gramática de los niños? y ¿cómo evoluciona hasta llegar a la gramática adulta? Al respecto, Chomsky (1993) señala que “el aprendizaje de la lengua no es realmente algo que el niño hace, es algo que le ocurre a los niños que se encuentran en el entorno adecuado, de la misma manera en que el cuerpo del niño crece y madura en una forma predeterminada cuando recibe la

---

<sup>4</sup> La traducción es mía. Erika Hoff (2005: 11): “Children's speech is different from adults' speech; therefore, children's mental grammars must be different.”

nutrición y la estimulación adecuada del medio ambiente<sup>5</sup>” (Chomsky 1993: 519, en Hoff 2005:15). Lo que Chomsky postula es la existencia de una gramática universal (GU), la cual se encuentra en el cerebro de los hablantes. Dicha gramática comprende los principios universales que los niños necesitan para adquirir una lengua. Chomsky justifica la existencia de la GU partiendo de las observaciones que hace del proceso de adquisición del lenguaje. Por un lado, afirma que los niños adquieren su L1 muy rápidamente. Adicionalmente, considera que el estímulo que los niños reciben mientras adquieren su L1 es bastante fragmentario, pobre y poco transparente. Lo que este estudioso sostiene es que, sin la GU, no es factible que los niños adquieran su L1 con tanta rapidez y de manera tan acertada a partir de la información que reciben. El ser humano requiere, pues, de algún dispositivo innato que lo ayude en este proceso. A esta postura sobre la adquisición se le conoce como la postura generativista.

A la par del enfoque generativista, innatista y de índole biológico, se han desarrollado otras dos propuestas. Por un lado, está el enfoque social, el cual sostiene que el lenguaje y la adquisición de una lengua son fenómenos sociales. Según esta propuesta, el niño adquiere una lengua debido, principalmente, a que se encuentra en interacción con otros hablantes. En este sentido, ya no es necesario plantear la existencia de una gramática o estructura innata. Por otro lado, está el enfoque cognitivo de dominio general, que señala que la adquisición de una L1 es un problema de aprendizaje que no difiere del resto de problemas cognitivos que los niños tienen que solucionar mientras se van desarrollando.

---

<sup>5</sup> La traducción es mía. Noam Chomsky (1993: 519): “language learning is not really something that the child does; it is something that happens to the child placed in an appropriate environment, much as the child's body grows and matures in a predetermined way when provided with appropriate nutrition and environmental stimulation”.

Cabe señalar que gran parte de la investigación en el área de adquisición de la L1 se ha centrado en la adquisición de la sintaxis. La adquisición de los otros componentes del lenguaje ha recibido, en general, menor atención. En el caso específico de la adquisición del sistema fonológico —a pesar de que, en 1941, Jakobson propuso su teoría de la marcidez universal— los estudios son tardíos. Según Lleó (1997), “hubo que esperar el desarrollo vertiginoso de la teoría fonológica no lineal en los últimos diez años, para obtener descripciones psicolingüísticamente más adecuadas del desarrollo de la primera lengua [...]” (Lleó 1997: 11).

En la siguiente sección, se presentarán las principales teorías que pretenden explicar la adquisición del componente fonológico y las principales consideraciones de estas posturas con respecto a la naturaleza del sistema fonológico del niño.

## **2. Adquisición del sistema fonológico de una L1**

Durand y Laks (2002) señalan que el sistema fonológico de una lengua está constituido por una serie de elementos abstractos finitos dependientes de una estructura (2002: 16).

Al respecto, Jean Berko y Nan Bernstein (2005) anotan que

Todos los idiomas disponen de una gran cantidad de sonidos para producir habla. [...] Los fonemas son los sonidos distintivos de una lengua. Los fonemas contrastan entre sí; cambiar uno por otro en una palabra produce un cambio de significado o una seudopalabra. [...] Los hablantes de un idioma deben ser capaces de producir todos los contrastes fonéticos

significativos de ese idioma. Han de aprender también que no son significativos (Berko y Berstein 2005: 10).

Las propiedades de dichos sonidos o fonemas son el timbre, el tono, la sonoridad y la duración. Por otro lado, en lenguas como el castellano, las palabras se encuentran compuestas por sílabas que, se forman a partir de las restricciones que impone la estructura silábica propia de la lengua.

En esta investigación, el sistema fonológico del castellano limeño será entendido como el sistema objeto, el sistema fonológico al que los niños deben llegar mediante el sistema fuente que vendría a ser el sistema fonológico infantil. Dicho sistema se encuentra constituido por diecisiete sonidos consonánticos y cinco sonidos vocálicos.

Los fonemas propios del castellano limeño se presentan en los siguientes cuadros:

Modo/Punto	Bilabial	labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Prepalatal	Palatal	Velar
Oclusiva	p b			t d				k g
Fricativa		f			s		ʃ	x
Africada						ç		
Nasal	m				n		ɲ	
Lateral					l			
V. simple					r			
V. múltiple					r			

Cuadro 1. Adaptación de la TABLA A.1 Clasificación clásica de las consonantes en español (Owens 2003: 410)

Posición de la Lengua	Anterior	Posterior
Alto	i	u
Medio	e	o
Bajo	a	

Cuadro 2. Adaptación de la FIGURA A.1 Clasificación de las vocales en español (Owens 2003: 407)

## 2.1. Teorías de adquisición fonológica

Los estudios acerca de la adquisición del sistema fonológico de la L1, de naturaleza innatista o biológica, se inauguran con la Teoría de la Marcadez Universal propuesta por Roman Jakobson (1941). Adicionalmente a esta teoría, hay otros modelos teóricos que también intentan explicar la adquisición del sistema fonológico de la L1. A continuación, se presentan los principales modelos, siguiendo la clasificación realizada por Conxita Lleó (1997).

### 2.1.1. La Teoría de la Marcadez Universal

Esta teoría se instaura con los estudios de Roman Jakobson (1941) y David Stampe (1969). Cabe mencionar, que los estudios y hallazgos realizados por Jakobson constituyen el punto de partida de la fonología generativa.

En líneas generales, lo que sostiene esta teoría es que los niños inician la adquisición del sistema fonológico de su L1 con la producción de la sílaba [pa]. Lo que plantea la teoría de la marcidez universal es que esta sílaba está conformada por la consonante y la vocal universalmente preferidas. A partir de estos universales lingüísticos, los niños irán adquiriendo oposiciones fonéticas según la jerarquía universal de rasgos postulada por Jakobson. Por ejemplo, según Jakobson (1941), la adquisición de las oclusivas antecede a las fricativas. Dicho autor considera las oclusivas sordas como las consonantes más simples y básicas. Al respecto, Jakobson señala “una criatura que todavía no ha adquirido una determinada oposición sustituirá el miembro más marcado de la misma por otro sonido menos marcado ya existente en su sistema” (Lleó 1997: 24).

Sobre el mismo punto, Paula Fikkert, en su artículo *Acquiring Phonology* (2007) señala que: “Desde el punto de vista de la teoría de la optimalidad, por ejemplo, la fonología infantil presenta la misma sustancia que el sistema fonológico adulto: un conjunto de restricciones de marcidez universal sobre la producción y principios computacionales para determinar asignaciones óptimas de entrada (input) y salida (output) (fidelidad limitada y las relaciones de correspondencia)” (Prince & Smolensky 1993, Tesar & Smolensky 1998<sup>6</sup> en Fikkert 2007:537).

Fikkert presenta la marcidez universal, al igual que Jakobson, como una marcidez de contrastes. Hasta el momento (2011), los estudios en adquisición de L1 no han podido

---

<sup>6</sup> La traducción es mía. Paula Fikkert (2007: 537): “In the nativist view of Optimality Theory, for example, child phonology has the same substance as adult phonology: a set of universal markedness constraints on outputs and computational principles to determine optimal input-output mappings”.

determinar por qué hay contrastes que se adquieren antes que otros. Con relación a este tema, Fikkert (2007) hace una distinción entre lo que el niño percibe y lo que el niño produce. Lo que señala esta autora es que el hecho de que en la producción de los niños no se encuentre presente un rasgo como, por ejemplo, el de sonoridad, no significa que no lo perciban. Este último punto será expuesto con mayor detalle en el apartado 3 del Marco Teórico de la presente investigación.

### 2.1.2. El modelo cognitivista

Este modelo toma como punto de partida el estudio “Child Phonology Project” realizado por la Universidad de Stanford<sup>7</sup> Este modelo se comenzó a perfilar alrededor de la década de los ochenta. Según esta propuesta, el niño es un agente activo en la adquisición del sistema fonológico de su L1. De acuerdo con este modelo, el niño no dispone de rasgos universales, sino que posee estrategias cognitivas las cuales le permitirían inferir las reglas con las que se rige el sistema fonológico de su lengua. Dicho sistema será explicado con más profundidad en el apartado 3 del Marco teórico de la presente investigación. Según Lleó (1997), este modelo propone las siguientes estrategias de adquisición fonológica: selección, esquivamiento, armonía, reduplicación, homonimia y adelantamiento.

---

<sup>7</sup> “En Stanford hubo de hecho numerosos proyectos sobre adquisición de la fonología, a lo largo de veinte años, nucleados alrededor del Prof. Charles Ferguson. De estos proyectos han surgido personalidades clave en el panorama de la adquisición de la fonología, como David Barton, David Ingram, Marlys Macken, [...], etc.” (Lleó 1997: 39).

### 2.1.3. Teoría de la inmadurez fonética

Esta teoría pone especial atención en el hecho de que los niños no perciben lo mismo que producen. “Esta discrepancia entre la percepción y la producción fue bautizada como el fenómeno << *fis* >> por Berko y Brown (1960), a raíz del caso de un niño que pronunciaba [fis] la palabra inglesa fish <<pez>> [...], pero era perfectamente capaz de captar que esa pronunciación en boca de los adultos era incorrecta” (Lleó 1997: 31). El postulado central de dicha teoría es que los niños son capaces de discriminar los distintos fonemas que constituyen la L1 que están adquiriendo, aun cuando no son capaces de producirlos, porque su aparato fonador aún se encuentra inmaduro.

### 2.1.4. Hipótesis de la autoorganización

Esta teoría postula que el sistema fonológico se organiza partiendo de los supuestos planteados por Björn Lindblom et ál. (1984), según los cuales la adquisición de la fonología se da por la aplicación de las condiciones hipotéticas de actuación y no porque la adquisición este guiada por universales lingüísticos como los que plantea Jakobson (1941). Dicha hipótesis asume que las señales fonéticas que los niños perciben tienden a evolucionar y con ello facilitan la percepción y la producción de la L1. Las señales fonéticas se rigen por la discriminabilidad sensorial, la preferencia por articulaciones “sencillas”, la distancia perceptiva y la prominencia perceptiva.

### 2.1.5. Articulación de las propuestas en la presente investigación

La presente investigación parte de los supuestos de la teoría cognitivista, la cual se encuentra fuertemente influenciada por la psicología cognitiva. Dicha rama de la psicología tiene como uno de sus objetivos explicar cómo los seres humanos toman la información sensorial y la transforman, y posteriormente cómo hacen uso de ella. La teoría cognitivista señala que el niño tiene una gran capacidad para inferir y descubrir regularidades, por lo que considera que no es necesario postular que nace con información o conocimiento lingüístico, ni tampoco con una capacidad específica para el aprendizaje del lenguaje. De acuerdo al cognitivismo, los seres humanos nacen con la capacidad de aprender en general, y esta capacidad general es la responsable del aprendizaje del lenguaje. A diferencia del innatismo, no postulan la existencia de un módulo específico para la adquisición de una L1.

La teoría cognitivista defiende la existencia de una etapa prelingüística que sirve como período de preparación. En esta etapa de preparación, se inicia el desarrollo del sistema cognitivo del niño y se desarrolla su sistema fonador. Lo que se sostiene es que el niño en su primer año de vida se encuentra inmaduro mental y físicamente. Por un lado, el aparato fonador, al no ser un sistema de órganos que realice movimientos o funciones involuntarias, como el corazón, requiere de un proceso de preparación para que pueda desempeñar, de manera idónea, las funciones para las cuales ha sido programado genéticamente. Por otro lado, los niños en su primer año de vida están inmaduros cognitivamente, puesto que el córtex cerebral todavía se encuentra en etapa de formación. El córtex cerebral es de vital importancia, ya que es en esta membrana del cerebro donde ocurre la percepción. Autoras como Fikkert (2007) y Hoff (2005)

señalan que los rasgos que conforman el sistema fonológico infantil se van adquiriendo en la etapa prelingüística.

Es importante señalar que si bien la postura cognitivista será asumida como el eje teórico fundamental del presente trabajo, no se dejarán de lado las propuestas de las demás teorías expuestas líneas arriba. Se considera que las teorías expuestas no se excluyen, sino que constituyen un aporte las unas para las otras, y, por ello, se buscará que, a lo largo del trabajo, la postura central se encuentre en constante debate y conversación con las otras teorías que intentan explicar cómo se adquiere el sistema fonológico de una L1. Afirmar que la postura cognitivista será el eje teórico fundamental de esta investigación quiere decir que se asumirá que los niños adquieren su L1, por ende, su sistema fonológico, por medio de las capacidades cognitivas con las que se asume que el ser humano viene dotado.

### 3. Desarrollo fonológico

El desarrollo fonológico se divide en dos grandes etapas: una etapa prelingüística o de preparación y una etapa propiamente lingüística.

La literatura especializada considera que la etapa prelingüística o etapa de preparación abarca el primer año de vida, aunque cabe mencionar que algunos investigadores, como Kyra Karmiloff & Annette Karmiloff-Smith (2002), sostienen que dicha etapa comienza desde que el feto puede percibir información sensorial-auditiva.

En la etapa de preparación lingüística, se presentan las dos dimensiones de la actuación lingüística: percepción y producción. En la etapa lingüística, también están comprometidas las dos dimensiones de la actuación, aunque la percepción ya implica la comprensión de significados. A continuación se expondrán ambas etapas y los matices que las constituyen como fases diferentes del desarrollo fonológico de los niños.

### **3.1. Etapa prelingüística**

Como ya se mencionó, la etapa prelingüística es una etapa de preparación para la etapa lingüística. En cuanto a la percepción, esta se da desde que los niños pueden oír. Con respecto a la producción, en esta etapa, los niños emiten sonidos propios de su L1, pero que no tienen ningún significado.

#### **3.1.1. Percepción**

Miguel Galeote (2002) señala que los niños desde muy temprana edad tienen que superar múltiples problemas con relación a la percepción de sonidos del habla como, por ejemplo, aprender a diferenciar los sonidos lingüísticos de meros ruidos ambientales. Por esta razón, los niños requieren de una etapa de preparación en la percepción. Superada esta primera etapa, los niños comenzarían a adquirir los contrastes propios del sistema fonológico de su L1.

A su vez, autores como Erika Hoff (2005) plantean que, en el primer año de vida, los niños ya tienen la capacidad de discriminar sonidos tan parecidos como, por ejemplo, /p/ y /b/, a pesar de que estos fonemas solo se diferencian por un rasgo. Como consecuencia, los niños pueden diferenciar sílabas y palabras, en su forma (sonido), desde muy temprana edad, y también las fronteras entre ellas. Esta capacidad de discriminación tan temprana explicaría el hecho de que, cuando los niños comienzan a hablar, ya son capaces de diferenciar contrastes y oposiciones muy sutiles del sistema fonológico adulto de su L1 y, a su vez, han interiorizado la estructura silábica de su lengua. Es importante subrayar que el hecho de que los niños sean capaces de diferenciar los contrastes y las oposiciones que presenta su L1 no quiere decir que puedan reproducirlos. Al respecto, como señala Fikkert (2007), la discriminación de formas no implica el reconocimiento de palabras (es decir, la relación forma-significado) pero sí prepara al niño para ello.

Con relación a la entonación —conjunto de tonos que conforman una palabra o frase— Fuensanta Hernández (1984) comenta que “parece, sin embargo, ineludible que los hechos de la entonación entren en el lenguaje en un momento cronológicamente anterior a la adquisición fonémica” (Hernández 1984: 165). La autora se refiere a la entonación pragmática y afirma, que a los 8 meses de edad, los niños ya son capaces de diferenciar los tonos que acompañan las producciones adultas.

En esta investigación se está asumiendo que los niños comienzan a adquirir los contrastes, las oposiciones y reglas propios del sistema fonológico de su L1, incluso de su variedad lingüística, en la etapa prelingüística. Dicho proceso de adquisición continúa en los primeros años de la etapa lingüística.

### 3.1.2. Producción: el balbuceo

De acuerdo a la clasificación presentada por Erika Hoff en su libro *Language Development* (2005), las etapas de producción prelingüística son las siguientes: la etapa de producción de sonidos vegetativos (*vegetative sounds*), la etapa de los arrullos y la risa (*cooing and laughter*), la etapa del balbuceo marginal (*marginal babbling*) y la etapa del balbuceo canónico o balbuceo propiamente dicho (*canonical babbling*).

A través de estas etapas de producción prelingüística, los niños van desarrollando su sistema fonador y, a la vez, van descubriendo la función comunicativa que tienen los sonidos del habla, es decir, los sonidos lingüísticos.

El balbuceo es la etapa de producción de sonidos prelingüísticos de la que derivan las primeras palabras o protopalabras (*protowords*) del léxico infantil. Los niños comienzan a balbucear entre los 6 y los 9 meses de edad. Es en esta etapa del balbuceo en que los niños empiezan a articular sílabas reales, es decir, segmentos sonoros en los que se pueden distinguir consonantes y vocales.

Al principio, los niños repiten series de sílabas como, por ejemplo, [ta.ta]. Dichas series de sílabas ya presentan la estructura silábica propia de su L1; este es un indicio de que los niños sistematizan la estructura silábica de su lengua desde muy temprana edad. La mayoría de veces esta articulación de sílabas no tiene ninguna intención comunicativa. En muchos casos, el niño juega con esta nueva capacidad, la de emitir sonidos, que descubre que él también posee. Pasado el primer año de vida, usualmente

los niños entran a la etapa lingüística, es decir, comienzan a producir formas lingüísticas con significado.

A pesar de que todos los niños experimentan la etapa prelingüística o de preparación, cuando pasan a la etapa lingüística, no hablan igual que los adultos. Esto ocurre porque los niños se encuentran adquiriendo el sistema fonológico de su L1, y su sistema no cuenta aún con todos los contrastes y reglas que presenta el sistema fonológico adulto. En otras palabras, los niños adquieren un sistema fonológico incipiente que en interacción con el sistema fonológico adulto va adquiriendo los contrastes, las oposiciones y las reglas de este último. Esta idea es presentada por Fikkert (2007) para poder explicar las diferencias existentes entre el habla adulta y el habla infantil.

Por otro lado, también es importante anotar que cuando los niños pasan a la etapa lingüística poseen un aparato fonador inmaduro, dicho aparato no es manejado a la perfección por los niños.

### **3.2. Etapa lingüística**

En esta etapa, los niños comienzan a asignarle un significado, más parecido al utilizado por los adultos, a las emisiones lingüísticas que perciben y a las que producen. A su vez, se constituye el sistema fonológico infantil.

El sistema fonológico infantil es el primer sistema que los niños adquieren. Este sistema evoluciona progresivamente hasta convertirse en el sistema fonológico adulto. La idea de que los niños y los adultos tienen sistemas fonológicos distintos es un constructo teórico que tiene como finalidad evidenciar que los niños hablan distinto que los adultos, pero que este hablar distinto no se encuentra constituido por errores, sino que responde a las instructivas de un sistema fonológico en formación. Dicho sistema será descrito en el apartado 4 del presente Marco teórico.

### 3.2.1. Percepción

A diferencia de la etapa prelingüística, en la etapa lingüística, la percepción implica comprensión del significado de las emisiones lingüísticas. Los estudios de adquisición del sistema fonológico de una L1 no se centran en la percepción en la etapa lingüística, puesto que los niños llegan a la etapa lingüística con la percepción desarrollada. Este es uno de los logros más importantes de la etapa prelingüística. Prueba de que la percepción se encuentra desarrollada es, por ejemplo, el fenómeno “fis” presentado en la exposición de la teoría de inmadurez fonética, en el apartado 2 del presente Marco teórico.

Para esta investigación son de gran importancia las producciones que emiten los niños en la etapa lingüística temprana, puesto que, a partir de estas, se podrán identificar las características de las producciones infantiles.

Autores como Hoff y Fikkert señalan que a pesar de que los niños no produzcan un determinado rasgo o contraste, sí lo perciben. Para poder argumentar a favor de esta afirmación, Hoff y Fikkert señalan que los niños cuentan con dos lexicones: uno de la percepción y el otro de la producción. En términos del generativismo, el primero sería el asociado con el *input* y el segundo, el asociado con el *output*.

Esta investigación se concentrará en la producción de emisiones lingüísticas. En cuanto a la percepción, los niños que constituyen la población que se va a evaluar son niños de desarrollo mental y auditivo regular. Por ello, la percepción de los sonidos ambientales y lingüísticos es la idónea. A su vez, todos los niños que se evaluarán se encuentran inmersos en algún tipo de escolarización. Por tanto, se asume, idealmente, que son niños que reciben estímulos lingüísticos directos, dirigidos al aprendizaje de léxico.

### 3.2.2. Producción

Con respecto a la producción, Hernández (1984) se plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué aprenden los niños palabras? En el caso de su hijo Rafael, Hernández comenta que “[...] Al menos hasta los 18 meses, no fue en general por razón de comunicar una experiencia, sino más bien por el deseo de conocer el entorno sin que se diese una relación pragmática con tales objetos. La primera palabra, sin embargo, sí se dio por necesidad” (Hernández 1984: 168).

Como se ve en la cita de Hernández (1984), la fonología y el léxico se encuentran relacionados, puesto que el niño pasa a la etapa lingüística cuando produce palabras de su lengua. Para que las emisiones lingüísticas sean consideradas como palabras de una L1, el niño tiene que establecer una correspondencia entre forma (sonido) y contenido (significado).

En esta investigación se está asumiendo que los niños realizan procesos fonológicos cuando las emisiones infantiles distan en su pronunciación de las emisiones adultas. A estas diferencias en la pronunciación se las considera como el resultado de los procesos fonológicos. Dichos procesos serán descritos y ejemplificados en el siguiente apartado.

#### **4. Sistema fonológico infantil**

Como ya se señaló, en lugar de considerar que los niños cometen errores mientras adquieren el sistema fonológico de su L1, lo que se plantea es la existencia de dos sistemas fonológicos, el infantil y el adulto. Se plantea la existencia del sistema fonológico infantil con la finalidad de dar cuenta de que los niños hablan distinto que los adultos.

Paula Fikkert (2007: 539-540) señala que hay tres hechos simples que tienen que ser tomados en cuenta para explicar cómo los niños adquieren el sistema fonológico<sup>8</sup> de su L1:

1. Los niños no hablan como los adultos.
2. El habla de los niños difiere de manera sistemática de la de los adultos.
3. El lenguaje infantil se desarrolla gradualmente hacia el lenguaje de destino, es decir, hacia el lenguaje adulto<sup>9</sup>.

Por tanto, el sistema fonológico infantil es una etapa previa al sistema fonológico adulto. Es decir, los niños se van acercando progresivamente a la pronunciación propia del sistema fonológico adulto de una L1 determinada.

Al respecto, Fikkert (2007) señala que “[...] el lenguaje infantil se diferencia del lenguaje adulto en el sentido de que el sistema fonológico de un niño es inmaduro, y no permite todas las exposiciones de contraste que el lenguaje adulto, pero no son fundamentalmente diferentes”<sup>10</sup> (2007: 542).

---

<sup>8</sup> Sistema fonológico o sistema fonológico adulto serán usados indistintamente, son términos equivalentes en esta investigación.

<sup>9</sup> La traducción es mía. Paula Fikkert (2007: 539-540): “These data have revealed three simple facts that have to be accounted for. First, children do not speak like adults. Second, children’s speech often differs in a systematic fashion from that of adults. Third, child language develops gradually towards the target language.”

<sup>10</sup> La traducción es mía. Paula Fikkert (2007: 542): “[...] child language differs from adult language in the sense that child’s phonological system is immature, and does not allow all contrast that the adult language exhibits, but it is not fundamentally different.”

Cuando se emprende la tarea de estudiar la adquisición del sistema fonológico de una L1 hay dos niveles propios de la facultad de producir lengua que se puede investigar, dichos niveles son la competencia lingüística y la actuación lingüística. En la presente investigación, se pretende observar la actuación. Se realizará una comparación entre el sistema fonológico infantil y el sistema fonológico adulto. Con los datos obtenidos de dicha comparación, se elaborará la línea de desarrollo fonológico. Para poder describir la actuación o performance lingüística de los niños es de vital importancia comenzar definiendo que se entiende, en esta investigación, como procesos fonológicos.

#### 4.1. Procesos fonológicos

Los procesos fonológicos son producidos por los hablantes de todas las lenguas. Conllevan a un cambio en la articulación o en la constitución de un segmento sonoro; en algunos casos, dichos fenómenos pueden producir reestructuraciones en el sistema fonológico de una determinada lengua. En la literatura sobre la adquisición de L1, este término define una de las “estrategias” que los niños utilizan mientras adquieren el sistema fonológico de su L1. Pero, como ya se señaló, en la presente investigación se va a considerar que los niños están realizando procesos fonológicos cuando la producción de sus enunciados es distinta a la producción de los adultos.

Es importante señalar que una misma palabra se puede ver afectada por más de un proceso fonológico. Por otro lado, también cabe mencionar que estos procesos fonológicos no son exclusivos del sistema fonológico infantil. También ocurren en el

sistema fonológico adulto, pero con otros matices, que no se abordarán en esta investigación, porque no forman parte del tema que se está tratando.

Los procesos fonológicos que se evidencian en el lenguaje infantil son la sustitución, la elisión, la reduplicación, la adición y la metátesis de segmentos. A continuación, se describe cada uno de estos procesos.

#### 4.1.1. Sustitución de segmentos

La sustitución de segmentos consiste en cambiar un segmento por otro. Una hipótesis que surgió en el análisis de los primeros datos que se recogió es que los niños no cambian un fonema por otro, sino que, más bien, lo que ocurre es que los niños cambian un rasgo por otro. En otras palabras, que en el sistema fonológico infantil no existen ciertos contrastes que sí están presentes en el sistema fonológico adulto. La confirmación de esta hipótesis permitiría sistematizar las supuestas sustituciones que los niños realizan. Esta hipótesis también la plantea Fikkert en su artículo “Acquiring Phonology”, ella señala que es factible si se toma como punto de partida la teoría de la marcidez universal de Jakobson.

La sustitución de segmentos también puede ser entendida como la actualización de un fonema. En otras palabras, el niño posee una representación subyacente o fonológica, la cual él deriva utilizando las reglas fonológicas —las que el niño haya adquirido al

momento de la emisión— y ello da como resultado la representación superficial o fonética del fonema en cuestión. Un ejemplo de estas sustituciones es TREN [shen]<sup>11</sup>.

#### 4.1.2. Elisión de segmentos

La elisión de sílabas puede afectar a sílabas completas o segmentos de ellas. Este proceso se ve en el siguiente ejemplo: MARIPOSA [po.sa]<sup>12</sup>.

La elisión de consonantes o vocales se realiza usualmente con el objetivo de mantener la estructura silábica CV. Un ejemplo de este proceso es FRUTA [fu.ta].

Cabe señalar que se está asumiendo que la regla de silabificación del sistema fonológico infantil es la acomodación de la estructura silábica a CV, puesto que es una preferencia universal. Dicha preferencia, que consiste en que la estructura silábica se encuentre constituida por, obligatoriamente, un ataque consonántico y un núcleo vocálico. Es, en algunos casos, la consecuencia de que los niños incurran en este proceso fonológico.

---

<sup>11</sup> Este ejemplo ha sido tomado de la data recogida durante la investigación.

<sup>12</sup> Este ejemplo ha sido tomado de la data recogida durante la investigación.

#### 4.1.3. Reduplicación de segmentos

Este proceso consiste en repetir una sílaba. El resultado es la armonía total de segmentos consonánticos y vocálicos. Este proceso fonológico parece ser un rezago del balbuceo. Un ejemplo de la ocurrencia de este proceso es CABALLO [ka.βa.βo].

#### 4.1.4. Adición de segmentos

Este proceso fonológico consiste en que los niños añaden una consonante o una vocal con el objetivo de mantener la estructura silábica CV. Un ejemplo de este proceso es COMÍA [co.mi.ba]<sup>13</sup>.

Autores como Lleó (1997) y Hernández (1984) señalan que los niños no incurren en el proceso de adición de sílabas, puesto que ellos prefieren las palabras bisílabas. Esta afirmación tiene sus bases en el hecho de que los niños tienden a elidir las sílabas de palabras con más de dos sílabas.

#### 4.1.5. Metátesis de segmentos

La metátesis consiste en la inversión del orden lineal de las sílabas, las consonantes o las vocales al momento de emitir las. Un ejemplo de este proceso es HISOPO [o.si.po].

---

<sup>13</sup> Ejemplo proporcionado por Paola Cépeda el 31 de mayo del 2010. Entre corchetes se colocará la transcripción fonética de las emisiones infantiles.

En el siguiente capítulo, se expondrán los estudios que, al igual que el presente trabajo, se han cuestionado acerca de cómo los niños adquieren el sistema fonológico de su L1. Dichos estudios son aportes de gran relevancia para los fines que persigue la presente investigación.



## Antecedentes

A continuación, se exponen tres estudios que analizan los procesos fonológicos que se presentan en las emisiones infantiles. Dichos estudios son el texto de Fuensanta Hernández (1984), que destaca por ser una fuente importante de evidencia empírica; en segundo lugar, el estudio realizado por Debra Preisser et ál. (1988), que constituye un aporte valioso a la metodología de la presente investigación; y, finalmente, el Test de Simplificación de Procesos Fonológicos (Teprosif), que, al igual que el estudio de Debra Preisser et ál. (1988), es una contribución importante a la metodología que se va a seguir en esta investigación.

En primer lugar, destaca el texto de Fuensanta Hernández (1984) titulado *Teorías psicolingüísticas y su aplicación al español como lengua materna*. Este libro constituye una contribución a los estudios de adquisición del castellano como L1, puesto que en él la autora hace una descripción de las principales teorías sobre adquisición de L1 y presenta los datos que corresponden al estudio longitudinal que realizó del desarrollo lingüístico de su hijo Rafael. Dicha autora expone los datos recogidos en cuadros: la variable de clasificación de los datos es la edad del informante.

El apartado que se ha revisado con mayor detenimiento para los fines de esta investigación es el capítulo 3, “Estudio empírico sobre la adquisición del español como lengua materna”, en el cual la autora hace una exhaustiva revisión de la teoría propuesta por Roman Jakobson y pone a prueba los rasgos universales. Hernández lleva a cabo este ejercicio contrastando la evidencia empírica con la que cuenta con los supuestos de la teoría de la marcadez universal.

El estudio realizado por Hernández (1984) concluye que el orden en que se adquieren los universales lingüísticos propuestos por Jakobson (1941) se cumple casi a cabalidad; en el caso de su hijo, se alteraría el orden de la adquisición de algunos fonemas. En palabras de la autora, “[...] la primera vocal en aparecer fue ciertamente, y tal como Jakobson predice, /a/. Pero la segunda en orden de aparición no fue /i/, sino /e/ a la que siguió como tercera /i/” (Hernández 1984: 172).

El principal aporte de este libro al presente trabajo lo constituyen los datos presentados y analizados por la autora. Hernández (1984) hace un estudio longitudinal del desarrollo fonológico de su hijo Rafael, en el cual presenta las emisiones lingüísticas producidas por el niño entre los 0;6 y 3;0 años de edad. A pesar de que Hernández (1984) trabaja con una variedad distinta de castellano a la variedad que se analiza en el presente estudio, los datos presentados por la autora sirven como una herramienta de contraste para esta investigación.

Un segundo estudio de particular relevancia para la presente investigación lo constituye el trabajo de Debra Preisser, Barbara Hodson & Elaine Paden (1988), publicado con el título “Developmental phonology: 18-29 months” en el *Journal of Speech and Hearing Disorders*.

En este estudio, se analizaron las apariciones de procesos fonológicos en las emisiones lingüísticas de 60 niños entre el 1;6 y los 2;5 años de edad con desarrollo regular. Los niños fueron agrupados según los siguientes rangos de edad: 1;6-1;9, 1;10-2;1, y 2;2-2;5.

El objetivo de este estudio fue poder determinar cómo evoluciona el desarrollo fonológico de niños promedio. La finalidad era contar con esa información para poder implementar terapias clínicas que ayuden a niños que tienen problemas de desarrollo fonológico.

El desarrollo fonológico de los niños fue evaluado utilizando veinticuatro palabras.

Dichas palabras fueron elegidas tomando en cuenta los siguientes criterios:

1. Palabras de uso común en niños de 2;0 años de edad.
2. El proceso fonológico que aparece en una palabra por lo menos se debe haber producido seis veces en la producción de la misma.
3. Las palabras deben poder ser provocadas con preguntas u objetos.

Los procesos fonológicos de mayor ocurrencia fueron la reducción de grupos consonánticos y los ajustes que afectan a las líquidas. Este estudio también señala que las producciones de los niños de menor edad presentan mayor número de procesos fonológicos que las emisiones de niños mayores.

Dado que este es un estudio en lengua inglesa, no se pueden utilizar las mismas palabras presentadas, pero sí la metodología implementada.

Los datos se obtuvieron mediante la producción espontánea de los informantes utilizando la pregunta: “*What’s this?*” (¿Qué es esto?). Los investigadores interactuaron (jugaron) con los niños para obtener los datos necesarios para la investigación.

Por otro lado, los datos y las conclusiones se presentan en tablas estadísticas que miden en porcentajes la ocurrencia de los procesos fonológicos.

A pesar de que la metodología propuesta por este estudio es de gran relevancia, el marco teórico no es exhaustivo, puesto que solo se presenta información con respecto a los procesos fonológicos y no sobre la adquisición del sistema fonológico.

Finalmente, también se ha tomado en cuenta para el presente trabajo el Test de Procesos de Simplificación Fonológica (Teprosif). El Teprosif es una prueba que fue diseñada y aplicada por la Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile en el año 2000 para evaluar, como dice su nombre, los procesos de simplificación fonológica.

Es importante señalar que la presente investigación no es una réplica de este experimento, puesto que la prueba ha sido adaptada a los usos léxicos del castellano limeño, y, además, se trabaja con un marco teórico distinto al del Teprosif. El Teprosif se desarrolla en el marco teórico de la fonología natural.

Dicho test tiene como finalidad registrar cuáles son los procesos fonológicos que los niños realizan mientras adquieren el sistema fonológico de su L1. El test consiste en una hoja de respuestas y un conjunto de láminas. Las instrucciones que se dan para la evaluación del Teprosif son las siguientes:

1. El niño se tiene que encontrar aislado de cualquier estímulo que lo pueda distraer.

2. Se le muestra al niño una lámina con dos ilustraciones en las que se encuentra representada la palabra clave. El evaluador construye una oración con la primera ilustración, y con la segunda ilustración construye una oración incompleta, la cual tiene que ser completada por el niño con la palabra clave. Si el niño comprende la dinámica, se procederá a aplicar el resto del test.
3. Las ilustraciones que no hayan sido entendidas por el niño en una primera instancia se evaluarán al final del test.

Las entradas léxicas que son evaluadas por el Teptosif pertenecen a la variedad de castellano utilizada en Chile.

El grupo de niños al cual se le aplicó el Teptosif se encontraba entre los 2; 6 y los 3;6 años de edad, en adelante primer grupo. Posteriormente, el Teptosif fue aplicado a un segundo grupo de niños los cuales eran de nivel sociocultural alto y se encontraba entre los 3;0 y los 3;6 años de edad; en adelante segundo grupo. En última instancia, el Teptosif fue aplicado a niños con trastornos fonológicos con el objetivo de comprobar su efectividad para discriminar entre niños promedio<sup>14</sup> y niños con alguna patología, en adelante tercer grupo.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos de los tres grupos evaluados el Teptosif concluye lo siguiente:

---

<sup>14</sup> Se utilizará la expresión “niños promedio” en lugar de “niños normales” para hacer mención a niños que no sufren de ninguna patología que impida que la adquisición de su L1 sea la habitual.

1. **Conclusiones del primer grupo.** Los niños menores incurrieron en mayor número de procesos fonológicos que los niños mayores. El proceso fonológico con mayor recurrencia es el de acomodación de la estructura silábica; a su vez, este es el proceso en el cual hay mayor diferencia en la frecuencia de aparición entre las dos edades.
2. **Conclusiones del segundo grupo.** La diferencia entre los resultados de este grupo y los del primer grupo es de índole cuantitativa, puesto que los niños de este grupo incurrieron en menos procesos y, a la vez, la frecuencia de estos fue menor.
3. **Conclusiones del tercer grupo.** Los resultados de esta aplicación evidenciaron que los niños con algún trastorno fonológico incurren en mayor cantidad de procesos fonológicos que los niños con desarrollo regular.

Los principales aportes del Teprosif a la presente investigación se refieren a los objetivos del estudio y a la metodología utilizada.

1. **Los objetivos:** Tanto el Teprosif como la presente investigación tienen entre sus objetivos identificar y analizar los procesos fonológicos que los niños realizan mientras adquieren el sistema fonológico de su L1.
2. **La metodología:** En la presente investigación, se utiliza una metodología similar a la utilizada en el Teprosif para el recojo de data, pues los colaboradores, los niños, son sometidos a un test con la finalidad de recaudar la información necesaria.

Actualmente, se viene haciendo una adaptación del Teptosif por parte de alumnas de la Maestría de Fonoaudiología que se dicta en el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL) en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Esta adaptación ha reformulado el Teptosif en los siguientes puntos:

1. Ha adaptado el léxico a los usos limeños.
2. Ha incrementado el número de ítems léxicos a los que los niños son expuestos, de treintaiséis a cuarenta ítems.
3. Ha incluido la variable nivel de desempeño en la ficha que registra las respuestas de cada niño. Dicha variable mide si la cantidad de procesos de simplificación (PSF) en los que incurre un determinado niño califican su desempeño fonológico como normal, de riesgo o de déficit.
4. Finalmente, se ha agregado una última columna en la hoja de respuestas la cual consigna con siglas otras respuestas<sup>15</sup> NR: no responde; OP: responde otra palabra; NT: respuesta no transcribible; PNI: respuesta con procesos no identificables; y PNC: respuestas con procesos no calificables según las categorías propuestas.

En opinión de la investigadora, el Teptosif y la adaptación del CPAL tienen las mismas falencias.

Por un lado, por cada proceso fonológico solo se presenta una palabra y se concluye que se da cierto proceso solo porque aparece en una palabra y, por ende, en un

---

<sup>15</sup> Palabras utilizadas por las autoras de la réplica.

determinado contexto. Por otro lado, se señala la ocurrencia de un alto número de procesos fonológicos (cuarenta en la versión prima, y treinta y cuatro en la versión adaptada). Desde el punto de vista de la investigadora, esta relación es repetitiva y, por ende, supera el número real de los procesos fonológicos en los que los niños incurren.

Los recursos que se utilizan para recoger data son la hoja de respuestas y las láminas. Las láminas presentan problemas de concepción, ya que no responden a un formato al que los niños estén acostumbrados. Son láminas sin color, descontextualizadas, y de tamaño reducido.

Con respecto al término “simplificación”, los autores del Teptosif (2000) señalan que “[...] el desarrollo fonológico implica una serie de procesos que los niños utilizan para simplificar su habla, [...]”. Al respecto, queda abierta la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible que los niños simplifiquen un sistema que recién están adquiriendo?

## Metodología

### 1. Diseño experimental

Para cumplir con el primer objetivo de la presente investigación, evidenciar cuáles son los procesos fonológicos que los niños realizan cuando producen las palabras de su L1, en este contexto, el castellano, según cada rango de edad —era necesario trabajar con evidencia empírica; en este caso, con producciones infantiles. Dado que el segundo objetivo era establecer una línea de desarrollo fonológico, se hacía fundamental recoger producciones de niños de diferentes edades. Esto con la finalidad de mostrar cómo los niños se van acercando a la “palabra adulta”. Por ello se optó por un diseño transversal, experimental. Se prefirió este diseño en lugar del longitudinal por razones prácticas, puesto que no era factible observar a un niño o a un grupo de niños por el lapso de 2 o 3 años. La evidencia empírica recogida mediante el presente estudio permite, además, enriquecer el registro de las producciones infantiles de castellano.

En cuanto al recojo de los datos, se utilizó un test que es la adaptación del Test para evaluar los procesos fonológicos de simplificación -Teprosif- de Chile<sup>16</sup>. Los detalles de esta prueba serán especificados en el apartado “Instrumento”.

A continuación, se detalla la metodología utilizada en la presente investigación.

---

<sup>16</sup> ESCUELA DE FONOAUDILOGÍA DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA  
UNIVERSIDAD DE CHILE

2000 *Test para la evaluación de procesos fonológicos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

## 2. Sujetos de estudio

### 2.1. Población

Los colaboradores son niños hablantes de castellano como L1 que se encuentran entre 1;6 y 3;9 años de edad. Son niños con desarrollo cognitivo y físico regular<sup>17</sup>: tienen un índice de inteligencia promedio para personas de su edad; y sus sistemas auditivo y fonador no presentan ninguna lesión.

### 2.2. Rangos de edad

Autores como Conxita Lleó (1997) señalan que la edad cronológica no es el mejor indicador, puesto que los niños son inestables y asistemáticos en sus producciones. A pesar de estar de acuerdo con esta anotación, se ha agrupado a los niños por rangos de edad, ya que es metodológicamente necesario.

Por una parte, puede haber algún orden o preferencia para la realización de ciertos procesos fonológicos según la edad de los niños. Por otra parte, agrupar a los niños por edad contribuye a que la presentación de los datos sea ordenada y, a su vez, permite que el trabajo de análisis de los datos sea más rápido.

---

<sup>17</sup> Esta información fue brindada por las encargadas de cada uno de los centros de estudios en los cuales se aplicó el test.

Los rangos de edad con los que se trabaja en esta investigación son los que se presentan en el siguiente cuadro:

Rango A	1;6 - 1;9
Rango B	1;10 - 2;1
Rango C	2;2 - 2;5
Rango D	2;6 - 2;9
Rango E	2;10 - 3;1
Rango F	3;2 - 3;5
Rango G	3;6 - 3;9

Cuadro 3. Rangos de edad de los colaboradores

La etapa de observación realizada entre abril y mayo del 2010, como primera fase de obtención de los datos, y la bibliografía especializada (Debra Preisser, Barbara Hodson & Elaine Paden (1988), Lleó (1997), Paula Fikkert (2007), entre otros) sugieren que los cinco primeros rangos de edad planteados corresponden a aquellos en los cuales los niños realizan mayor cantidad de procesos fonológicos y en los que la ocurrencia de estos procesos es bastante alta. Los rangos F y G fueron incluidos en un período posterior con el objetivo de poder completar la línea de desarrollo fonológico de la muestra.

### 2.3. Muestra

Por cada rango de edad se consignaron las emisiones de 5 niños, con excepción del Rango A, en cuyo caso solo se cuenta con las emisiones de 2 niños. Esto dio una

muestra total de 32 niños. Todos los niños de la muestra son hablantes de castellano limeño y de clase media.

### 3. Instrumento

El test diseñado para la obtención de datos está conformado por los siguientes ítems:

#### 3.1. Lista de palabras

La lista de palabras (Anexo 1) que fue utilizada en el test se elaboró tomando en cuenta el léxico propio de niños pequeños y, a su vez, el vocabulario al que están expuestos en las entidades educativas a las que asisten. La información que brindan ambas fuentes ha sido corroborada en la etapa de observación. Dicha lista cuenta con treinta y dos entradas léxicas. La lista se encuentra constituida por diez categorías: [ɲ], [č], [x], [r], [r], [s], [gwa], palabras con más de dos sílabas, grupos consonánticos y grupos vocálicos. Se optó por evaluar estas categorías puesto que en la etapa de observación se percibió que eran las que presentaban una pronunciación distinta a la de los adultos.

#### 3.2. Láminas, títeres, juguetes y rompecabezas

El desempeño fonológico de los niños se evaluó por medio de la lista de palabras.

Dicha lista se le presentó a cada colaborador mediante material visual, el cual se

encuentra conformado por un conjunto de ilustraciones (Anexo 2), cada una de las cuales representa una palabra de la lista. Las ilustraciones consisten en cartillas de 20 x 20 cm. a colores, en las que se presenta la palabra a ser evaluada en un contexto determinado.

Con los colaboradores más pequeños, pertenecientes a los rangos A (1;6-1;9) y B (1;10-2;1), fue necesario utilizar títeres, juguetes y rompecabezas para poder captar su atención. Esta medida fue implementada posteriormente, a causa de que se evidenció que las láminas no eran un estímulo adecuado para niños de esta edad. Al igual que en el caso de las láminas se trabajó con objetos realistas. Por ejemplo, los animales no tenían ropa y las frutas no tenían cara.

#### 4. Procedimientos

Como se anotó en el primer apartado, en esta investigación, se optó por recoger los datos mediante producción guiada. Dicho método consiste en que a los niños se les presente un determinado estímulo con el objetivo de que lo denominen. Por ello se señala que la producción es dirigida por el investigador, en este caso, con las cartillas ilustradas. Otro método que se utiliza en este tipo de investigaciones es el método de la imitación. Cuando se aplica este método, el investigador produce la palabra que quiere evaluar en espera de que el colaborador la reproduzca. En otras palabras, el colaborador tendrá que repetir la producción emitida por el investigador. Para la presente investigación se prefirió el método de la producción guiada, puesto que se

consideró que utilizar la imitación podía influir o condicionar la producción de los niños.

Ya que los colaboradores de esta investigación fueron niños de corta edad, lo que se buscó fue crear un ambiente lúdico en el cual ellos se sintieran confiados y cómodos, para que pudieran expresarse con naturalidad y espontaneidad.

El recojo de los datos se dividió en dos etapas, la etapa de observación y la etapa de evaluación. Se hizo esta división puesto que era necesario determinar cuál era el acervo léxico de los niños y si este variaba según la edad de los mismos.

#### **4.1. Etapa de observación**

Esta etapa constituyó el primer acercamiento que se tuvo con los colaboradores. Esta etapa de la obtención de datos tuvo dos objetivos: por un lado, permitió observar cómo los niños producen su L1; y, por otro lado, permitió determinar el acervo léxico que poseen los niños. Dicha información fue de vital importancia, puesto que, a partir de ella se elaboró la lista de palabras que se utilizó en la etapa de evaluación de la investigación.

Es importante anotar que el contacto con los colaboradores, en todos los casos, se dio en el centro de estudio al cual ellos asistían.

Las sesiones de observación fueron realizadas en el Nido Ana Magdalena Bach, el cual se encuentra ubicado en el distrito de Magdalena del Mar.

Cabe anotar que el trabajo con los niños más pequeños, en este caso, los que se encontraban entre 1;6 y 2;1 de edad, conllevó una serie de dificultades. La asistencia de niños de esta edad es escasa a los centros educativos. A su vez, la mayoría de estos niños aún se encuentran en la etapa prelingüística, o en la transición entre la etapa prelingüística y la lingüística, y poseen un léxico muy limitado; así mismo, se desconcentran con facilidad y, en la mayoría de casos, no siguen instrucciones.

Este punto será abordado con mayor profundidad en el apartado dedicado a la etapa de evaluación.

En la etapa de observación, el trabajo con los niños fue grupal e indirecto. La investigadora asistió a las clases que los niños recibían e interactuaba con ellos en los horarios designados como hora de esparcimiento. Como ya se señaló, el objetivo de la etapa de observación era el de identificar cuál es el acervo léxico que los niños de estas edades (de 1;6 a 3;9 años de edad) poseen.

Se observó a niños que se encontraban entre 1;6 y 5;0 años de edad, dado que, en una primera instancia, no se tenía claro cuáles eran los rangos de edad con los que se iba a trabajar.

Durante esta etapa se observó, aproximadamente, a 80 niños, y se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Los niños mayores de 4;0 de edad presentan una producción muy baja, casi nula, de procesos fonológicos.
2. El acervo léxico que poseen los niños, usualmente, comprende nombres que se refieren a animales, comida, medios de transportes, y elementos que conforman una casa o un salón de clases.
3. Los niños menores de 1;9 no tienden a comunicarse verbalmente.

Estas afirmaciones, sobre todo la primera y la última, que pueden resultar controversiales, serán fundamentadas más adelante.

El tiempo invertido en esta etapa fue de 8 horas. El total de las horas invertidas es el producto del siguiente cronograma de trabajo: 1 sesión semanal de 2 horas de duración por el lapso de 4 semanas. El número tan reducido de sesiones por semana se debe a que al principio no se tenía claro que era lo que se quería evidenciar. Por ello, era necesario complementar la observación con revisión bibliográfica.

#### **4.2. Etapa de evaluación**

En la etapa de evaluación, se trabajó directamente con los colaboradores y se sometieron a evaluación las palabras que conforman la lista elaborada para la realización del presente estudio. La información obtenida en esta etapa constituye los datos de esta investigación.

La evaluación se efectuó pidiéndoles a los niños que nombren los objetos, animales, y otras figuras que se encuentran representados en cada una de las láminas. Las evaluaciones fueron individuales; cada una de las interacciones entre el investigador y los colaboradores fue registrada en audio y algunas en video.

Dado que este es un estudio trasversal de la adquisición del sistema fonológico del castellano como L1, los niños solo fueron evaluados en un rango de edad. Si en el transcurso de la etapa de evaluación alguno de los colaboradores cambió de rango de edad, solo fue evaluado en el primer rango al cual perteneció.

En las evaluaciones, participaron niños que acudían a los siguientes nidos o centros educativos: Nido Ana Magdalena Bach, Centro Montessori D'Erque, Asociación Educativa Retama sede Magdalena y Cuna PUCP. Se tuvo que solicitar el apoyo de distintos centros educativos, dado que, como ya se señaló, la asistencia de niños que se encuentren en los Rangos de edad A y B es mínima.

En esta etapa, se trabajó con los niños individualmente bajo el formato de una entrevista que era presentada como un juego, en el cual el niño tenía que nombrar las imágenes u objetos que se le mostraban. Una de las reglas de este “juego” era que los niños podían decirle a la investigadora que no reconocían el objeto que se les estaba enseñando. Esto con el fin de que no se estresaran ni aburrieran al no reconocer alguna de las imágenes u objetos. Era importante que los niños no se sintieran evaluados ni juzgados, para que se expresasen naturalmente. En este juego también era válido contextualizar la imagen que se le enseñaba al colaborador. Por ejemplo, “¿Qué es esto? Lo que come el mono”.

Como se señaló en el apartado anterior, el trabajo con los niños de los rangos A (1;6-1;9) y B (1;10-2;1) requirió de otros estímulos y de una dinámica distinta. Por un lado, las láminas fueron reemplazadas por títeres, juguetes y rompecabezas, puesto que los niños no respondían positivamente ante las láminas. Es importante anotar que con algunos colaboradores del Rango B sí se pudo aplicar el test original. Por otro lado, en casi todos los casos, los colaboradores estuvieron acompañados por su profesora o por algún compañero. Además, fue necesario contextualizar cada uno de los objetos o imágenes que se les mostraba.

El tiempo de aplicación del test variaba según cada niño; podía durar entre 5 y 25 minutos. Cabe anotar que a los niños se les mostraron dos veces las láminas de manera aleatoria. La duración de la entrevista dependió de varios factores:

1. **Grado de confianza:** En algunos casos, los colaboradores entraron en confianza de inmediato y, en otros casos, tardaron unos minutos.
2. **Nivel de motivación:** Si la dinámica del test le resultaba atractiva al niño, la entrevista se realizaba en pocos minutos.
3. **Volumen de la voz:** Algunos de los niños tenían un volumen de voz bajo, por ello era necesario pedirles que hablen un poco más alto y, en algunos casos, había que mostrarles las láminas tres o cuatro veces.
4. **Presentación repetida de láminas:** Cuando los niños nombraban menos de la mitad de las láminas (quince o menos), estas se mostraban en una o dos oportunidades más. Esto con el objetivo de que los niños tuvieran la opción de denominar las imágenes que no habían reconocido en una primera instancia.

## 5. Equipo técnico

El audio fue registrado con una grabadora de sonido digital (*Olimpus WS-100*), y los videos con una cámara fotográfica digital (*Sony Cyber-Shote DSC-W310* de 12.1 megapíxeles). Al inicio, se creyó necesario utilizar ambos soportes, pero después de las primeras entrevistas se concluyó que no era necesario registrar las entrevistas en video. Tanto con el equipo de sonido como con la cámara de vídeo se obtuvo una alta calidad de sonido.

Cabe señalar que se contaba con el permiso de los padres de familia y de las autoridades de los centros de estudios para la realización de las grabaciones de audio y video. A su vez, los colaboradores eran conscientes de que estaban siendo grabados, puesto que por temas logísticos y de calidad del sonido no era factible esconder la grabadora de sonido ni la cámara fotográfica. Afortunadamente, esto no generó problemas en el desarrollo del test.

## 6. Herramientas de análisis de los datos

### 6.1. Sistema de control: palabra adulta

El sistema de control se encuentra representado por el sistema fonológico adulto. En el presente estudio, se considera que los niños están realizando algún proceso fonológico si la producción de alguna de las palabras que conforman la lista se diferencia de la

producción adulta. En otras palabras, el sistema fonológico adulto será utilizado como un filtro. Así mismo, se ha optado por la variedad de castellano limeño porque es la variedad dialectal de la investigadora.

Las emisiones infantiles pasaron por dos filtros o niveles de análisis: en primera instancia, se depuraron las emisiones prelingüísticas, es decir, no se están considerando como datos de esta investigación ni el balbuceo ni el *baby talk*. Al respecto, Owens señala que “para que podamos considerarla una palabra auténtica, la emisión del niño debe tener algún tipo de relación fonética con alguna **palabra real**<sup>18</sup>. También debe utilizarse de manera consistente en presencia del mismo referente, ya que esto implica la existencia de un concepto o significado subyacente” (2003: 231). Luego, se compararon las emisiones infantiles con las emisiones o palabras adultas, esto con el objetivo de determinar en qué medida distan las emisiones infantiles de las adultas.

## 6.2. Transcripción fonética

La transcripción fonética, en todos los casos, fue muy minuciosa. Esta transcripción fina de las palabras emitidas por los niños permite mostrar los procesos fonológicos que intervinieron en su producción. Para la transcripción se utilizaron los signos y los diacríticos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI). La especificación de los

---

<sup>18</sup> El énfasis es mío.

diacríticos utilizados y las adaptaciones de algunos de los signos del AFI constan en el “Anexo 3” de la presente investigación.

### 6.3. Modelo de los Rasgos Distintivos

En el presente estudio, se utilizó el Modelo de Rasgos Distintivos de Roman Jakobson para la elaboración de las reglas de simplificación que operan en la producción infantil.

Según este modelo “[...] [labial], [continuo] y otras instrucciones similares, son las unidades mínimas del sistema mental y por tanto, los átomos con los que deben construirse los modelos fonológicos. Estas unidades son los rasgos mínimos.” (Núñez y Morales-Front 1999: 37). La tabla que se presentará a continuación describe los fonemas del castellano en función de sus rasgos mínimos.

	p	t	k	b	d	g	f	(θ)	s	ç	x	m	n	ñ	l	(ʎ)	r	y	i	e	a	o
sonoro	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
alto																		+	+	-	-	-
bajo																		-	-	-	+	-
retraído																		-	-	-	+	+
redondo																		-	-	-	-	+
nasal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
continuo	-	-	-	-	-	-	+	+	+	±	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
resonante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
aproximante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
consonante	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
labial	+			+			+					+										
distribuido								+	-													
anterior		+			+			+	+	-			+	-	+	-	+					
coronal		+			+			+	+	+			+	+	+	+	+					
dorsal			+			+					+											
lateral	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-

Cuadro 4. Tabla de rasgos distintivos necesarios para contrastar los fonemas del español (Núñez y Morales-Front 1999: 42).

Por otro lado, el proceso de acomodación de la estructura silábica a la estructura CV (consonante-vocal) se analizará tomando en cuenta las reglas de silabificación propias del castellano. Dichas reglas se presentan en el apartado dedicado al análisis de los datos.

### 6.5. Análisis de fiabilidad

La fiabilidad de las transcripciones se ha obtenido mediante el procedimiento de acuerdo inter-juez (Karousou 2003: 117). Las transcripciones realizadas por la investigadora fueron confrontadas con las que efectuó un lingüista colaborador, Andrés Napurí Espejo. Es importante anotar que las transcripciones fueron revisadas en varias oportunidades con el objetivo de llegar a un consenso entre las apreciaciones de la

investigadora y las del lingüista colaborador. En la primera revisión de las transcripciones, el consenso fue, aproximadamente, del 85%. En una segunda revisión, el consenso fue total.



## Análisis de los datos

El modelo que se utilizó para el análisis de los datos es el Modelo de Rasgos Distintivos propuesto por Roman Jakobson (Cuadro 4 del apartado 6.4 de la Metodología). Dicho modelo “tiene sus raíces [como el resto de modelos fonológicos] en el estudio de las posibilidades articulatorias del aparato fonador humano” (Núñez y Morales-Front 1999: 24). Este modelo plantea que, en la mayoría de los casos, los rasgos que conforman los fonemas tienen naturaleza binaria, esto quiere decir que pueden ser [+/- x rasgo]. Como señalan Núñez y Morales-Front en “De la Fonética Descriptiva a los Rasgos Distintivos” (1999: 38), también existen rasgos univalentes como [labial], [dorsal] y [coronal]<sup>19</sup>.

En el Cuadro 6 del apartado 6.4 de la metodología de la presente investigación, se presentaron los rasgos que toma en cuenta este modelo para el estudio de la fonología de las diversas lenguas que conforman el panorama lingüístico mundial. Ello quiere decir que este modelo no es válido únicamente para el castellano, sino que es un modelo universal que recoge los fonemas propios de todas las lenguas<sup>20</sup>.

La sección de análisis de los datos se encuentra dividida en dos apartados. En el primero, se presenta el análisis de los procesos fonológicos: por proceso, por rango de

---

<sup>19</sup> El postular que algunos rasgos son monovalentes origina que el modelo se vea inserto en una encrucijada que no se discutirá en la presente investigación, ya que implicaría un desvío del tema central.

<sup>20</sup> Esta afirmación es relativa, puesto que, en la actualidad (2010), existen lenguas no estudiadas o muy poco estudiadas. Por medio de diacríticos, se intenta suplir este tipo de eventualidades.

edad y el análisis global. En el segundo, se presenta la línea de desarrollo fonológico de los colaboradores de esta investigación.

Con el análisis de los datos, se buscó sistematizar los resultados obtenidos y, con ello, identificar algún patrón recurrente en la ocurrencia de procesos fonológicos en las producciones de los niños que participaron en este estudio.

### **1. Análisis de las emisiones infantiles**

A continuación, se describirá la producción fonológica de los niños en contraposición con la producción adulta con el objetivo de mostrar cómo y en qué medida las emisiones infantiles distan de la producción ideal de las palabras de su lengua, en este caso, el castellano en su variedad limeña.

La bibliografía especializada señala que a mayor edad los niños se encuentran más cerca del ideal de producción de su L1. Pero los datos de esta muestra dejan ver que no siempre es así. Los distintos resultados obtenidos en cada rango de edad no solo guardan relación con la edad de los colaboradores sino, también, con la cantidad de léxico que posee los niños. Esta idea quedará mucho más clara en el apartado 2 de este capítulo denominado “Línea de desarrollo fonológico infantil”.

## 1.1. Análisis de los procesos fonológicos

En este apartado se desarrolla el análisis de cada uno de los procesos fonológicos encontrados en la muestra.

Es importante señalar que se mantuvo la clasificación tradicional de los procesos fonológicos, con el objetivo de que el presente trabajo no se aparte de la tradición de estudios de adquisición del sistema fonológico de una L1. Los procesos que la tradición contempla son los siguientes: (1) sustitución, (2) elisión, (3) reduplicación, (4) adición y (5) metátesis. Con respecto a la elisión, se creyó pertinente dividir este proceso en dos categorías: por un lado, se ubicó a la elisión consonántica y vocálica, y, por otro, a la elisión silábica. Esta división se estableció puesto que estos dos tipos de elisiones responden a causas distintas.

Cabe anotar que no se analizarán ni la adición ni la metátesis, dado que en los datos recogidos no se encontró que los colaboradores incurrieran en dichos procesos fonológicos.

### 1.1.1. Sustitución de consonantes y vocales

Vale la pena enfatizar el hecho de que, a pesar de que en el campo de la adquisición de una L1 comúnmente se considera que la sustitución consiste en reemplazar un fonema por otro, en la presente investigación se asume que la sustitución es la actualización o realización que se produce del fonema que subyace a la emisión, el

fono. Se presupone, pues, que los niños perciben, desde muy temprana edad, los rasgos propios del sistema fonológico de su L1, solo que algunos de estos rasgos aún no se encuentran presentes en la producción. ¿Por qué estos rasgos aún no se encuentran presentes? Esta es una pregunta que será resuelta posteriormente, puesto que solo se puede responder si se analizan y se describen los procesos fonológicos producidos, en este caso, por los colaboradores de la investigación.

Las sustituciones consonánticas y vocálicas encontradas fueron las siguientes:

#### 1. Sustitución de sibilante

El fonema /s/ fue reemplazado por los siguientes segmentos:

- /s/ → [ʃ]

Por ejemplo: BICICLETA [bi.ʃi.'kle.ta]

- /s/ → [ts]

Por ejemplo: SÍ ['tsi]

#### 2. Sustitución de africada

El fonema /č/ fue actualizado por los colaboradores de la siguiente manera:

- /č/ → [ʃ]

Por ejemplo: LECHE ['le.ʃe]

- /č/ → [tʃ]

Por ejemplo: LECHE ['le.tʃe]

- /č/ → [t]

Por ejemplo: CHOCLO ['to.klo]

- /č/ → [tč] / # \_ o

Por ejemplo: CHOCCLO [ˈtčo.clo]

### 3. Sustitución de líquidas

Las sustituciones que experimentaron /r/ y /l/ son las siguientes:

- /r/ → [l]

Por ejemplo: COLOR [ko.ˈlo]

- /r/ → [d]

Por ejemplo: MARIPOSA [ma.di.ˈpo.sa]

- /r/ → [n]

Por ejemplo: AMARILLO [ma.ˈni.ɫo]

- /r/ → [dr̥]

Por ejemplo: RATÓN [ˈdra.ton]

- /l/ → [d] / e \_ i

Por ejemplo: HELICOPTERO [e.ˈdi.ko]

- /l/ → [r] / e \_ e

Por ejemplo: (un) ELEFANTE [u.ne.re.ˈfan.te]

- /l/ → [j] / # \_ e

Por ejemplo: LECHE [ˈje.çe]

### 4. Sustitución de la nasal coronal

Los casos de sustitución de /n/ son los que se detallan a continuación:

- /n/ → [m]

Por ejemplo: TREN [ˈtem]

- /n/ → [l]

Por ejemplo: [ˈtel]

## 5. Sustitución de oclusivas sonoras

En el caso de las oclusivas, solo se vieron afectadas, en términos de Jakobson, la [+sonora] [+labial] y la [+sonora] [+coronal].

- /d/ → [t]

Por ejemplo: VERDE [ˈβe.te]

- /b/ → [m]

Por ejemplo: JABÓN [xa.ˈmon]

## 6. Sustitución de vocales

Las vocales que fueron sustituidas por la muestra son las siguientes:

- /e/ → [a]

Por ejemplo: TÍTERE [ˈti.ta]

- /a/ → [ə]

Por ejemplo: CUCHARAS [ku.ˈça.rəs]

- /e/ → [ɛ]

Por ejemplo: TREN [ˈtɾen]

- /e/ → [ə]

Por ejemplo: ESCOBA [əs.ˈko.ba]

- /o/ → [e]

Por ejemplo: DORMIR [e.ˈmir]

- /e/ → [u]

Por ejemplo: ELEFANTE [u.li.ˈfan.te]

- /a/ → [e]

Por ejemplo: VASO ['be.šo]

Las preguntas que surgen en relación a estos datos son varias, pero las que más debates han generado son las siguientes: ¿Por qué los niños sustituyen estos segmentos y no otros?, ¿las sustituciones son sistemáticas?, ¿existe algún patrón de sustitución?

Estas preguntas han sido tratadas por distintas teorías, las respuestas han sido múltiples y variadas, pero en lo que todas coinciden es en que los niños son asistemáticos e inestables en sus producciones. Esta afirmación muestra lo que ocurre en la realidad, pero es necesario hacer algunas salvedades, que se tratarán más adelante.

Con respecto a la primera pregunta, ¿por qué los niños sustituyen estos segmentos y no otros?, los estudiosos que trabajan en el marco de la Teoría de la Marcadez Universal señalan que lo que está ocurriendo es que los niños aún se encuentran en la etapa de adquisición de los rasgos que conforman los sonidos de su lengua y, por lo tanto, no podrán producir adecuadamente los sonidos que conforman el sistema fonológico adulto de su L1. La Teoría de la Inmadurez Fonética anota que estos procesos fonológicos se producen porque el sistema fonador de los niños se encuentra aún en desarrollo, por tanto, los niños no cuentan con destreza articulatoria y no manejan adecuadamente los órganos que comprenden su aparato fonador. Por su parte, el Modelo Cognitivista afirma que los niños producen procesos fonológicos porque aún no han adquirido todas las reglas con las que opera la fonología de su lengua. Cualquiera de estas respuestas podría resultar válida si los niños fueran sistemáticos en

la producción de los procesos; sin embargo, los datos evidencian lo contrario. Por ejemplo:

Palabra adulta	Emisión infantil
Mariposa	[ma.ri.'po.ʃa]
Mesa	[ <sup>h</sup> me.sa]

Cuadro 5. Emisiones realizadas por un colaborador del Rango E, con 2;10 años de edad (Anexo 4).

El cuadro 5 evidencia que, por un lado, el contexto no parece ser el factor que determina la sustitución y, por otro lado, muestra como el mismo niño en un caso sustituye y en otro no. Lo que parecería estar ocurriendo es que este niño ha adquirido los rasgos [+consonántico] [+continuo] [+anterior] [+coronal] [+distribuido] [-anterior], pero aún no ha interiorizado cuáles son las combinaciones de rasgos propias del sistema fonológico de su lengua, en este caso, el castellano. Tomando como punto de partida el fenómeno 'fis', expuesto en el Marco teórico de este trabajo, el niño discrimina entre un sonido y otro, pero al momento de producirlos no siempre realiza las combinaciones adecuadas, puesto que aún no las ha interiorizado por completo. A ello, se suma el hecho de que los niños no dominan su aparato fonador, puesto que este tipo de destrezas se desarrollan a la par de la adquisición de la L1.

En cuanto al contexto, es importante anotar que se realizó un análisis del mismo, pero se concluyó que este no era determinante en ninguno de los casos de sustitución (Anexo 5).

Los porcentajes del proceso de sustitución consonántica son los siguientes:

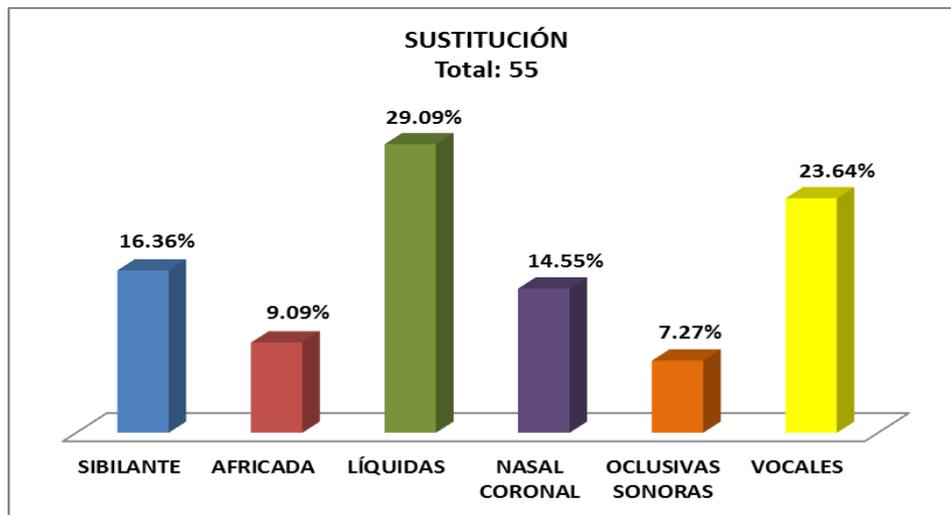


Gráfico 1. Porcentajes de los procesos de sustitución de consonantes y vocales

El total de sustituciones encontradas en la muestra fue de 55. Cabe anotar que de dicho total, 42 fueron sustituciones consonánticas (76.36%) y 13 vocálicas (23.64%). A su vez, el gráfico 1 evidencia que las consonantes líquidas fueron los segmentos que experimentaron mayor número de sustituciones; este tipo de sustitución representa el 29.09% (16 casos) de la ocurrencia total. El segundo lugar lo ocuparon las sustituciones vocálicas que alcanzaron, como ya se señaló, el 23.64% (13 casos) de ocurrencia, seguida por la sustitución de la consonante sibilante (16.36%, 9 casos), y la sustitución de la consonante nasal coronal (14.55%, 8 casos). Los tipos de sustitución de menor ocurrencia fueron el de la consonante africada (9.09%, 5 casos), y el de las oclusivas sonora labial y sonora coronal (7.27%, 4 casos). Al respecto, autores como Debra Preisser, Barbara Hodson y Elaine Paden señalan que los segmentos que los niños hablantes nativos de inglés sustituyen con mayor frecuencia son las consonantes líquidas. Esta parecería ser una tendencia de los niños que tienen como L1 una lengua occidental.

### 1.1.2. Elisión de consonantes y vocales

Los tipos de elisiones encontradas fueron las siguientes:

#### 1. Simplificación de grupo consonántico

En todos los casos en que se presentó este tipo de elisión, los niños de la muestra elidieron el segundo componente del grupo consonántico.

- C[r]V

Por ejemplo: TROMPA [ˈtoˈm.pa]

- C[l]V

Por ejemplo: PLÁTANO [ˈpa.ta.no]

#### 2. Elisión de consonante trabante

Los únicos segmentos que se constituyen como trabante o coda en el castellano son /r/, /l/ y /n/, dichas consonantes fueron elididas por la muestra como se puede observar en los siguientes ejemplos.

- CV[r]

Por ejemplo: TORTUGA [toˈ.ˈtu.ga]

- CV[n]

Por ejemplo: PANTALÓN [pa.taˈlon]

- V[l]

Por ejemplo: ALMOHADA [a.ˈmoa.da]

### 3. Elisión de ataque absoluto

Este es un caso particular de elisión, puesto que va contra la regla universal de silabificación infantil, la cual señala que todas las sílabas deben estar conformadas por una vocal y una consonante. Autores como O'Grady señalan que los segmentos iniciales son más proclives a la elisión que los finales.

- #[r]V

Por ejemplo: ROJO [ˈoːxo]

- #[x]V

Por ejemplo: JABÓN [a.ˈbon]

- #[d]V

Por ejemplo: DORMIR [e.ˈmir]

### 4. Elisión de ataque

Al igual que el caso anterior, este representa un tipo peculiar de elisión. Una vez más, los niños violan la estructura silábica básica.

- [l]V

Por ejemplo: PANTALONES [pa.ta.ˈo.nes]

- [ɲ]V

Por ejemplo: NIÑO [ˈɲiːo]

- [r]V

Por ejemplo: MARIPOSA [mai.po.sa]

### 5. Elisión de grupo vocálico

Al igual que en los casos de sustitución consonántica, los niños de la muestra elidieron el segundo componente del grupo vocálico, pero, en algunas

oportunidades, también elidieron el primer componente esto se puede ver en los siguientes ejemplos:

- C[o]V

Por ejemplo: (una) ALMOHADA [u.na.'ma.da]

- C[w]V

Por ejemplo: FUEGO ['fe.go]

## 6. Elisión de núcleo silábico

Este tipo de elisión resulta excepcional, puesto que lo que la teoría señala es que el constituyente mínimo de la sílaba son las vocales.

- C[e]

Por ejemplo: TÍTERE ['ti.t]

- C[o]

Por ejemplo: HELICOPTERO [e.li.'kop.tel]

En relación a los segmentos elididos se concluyó que, en la mayoría de los casos, los niños de la muestra los eliden cuando la sílaba viola la regla de silabificación que opera en la producción infantil, es decir, cuando viola la estructura CV. Por tanto, en este proceso, a diferencia del de sustitución, el contexto determina su realización.

En el siguiente gráfico se puede apreciar el porcentaje de elisiones de los sonidos consonánticos y vocálicos.

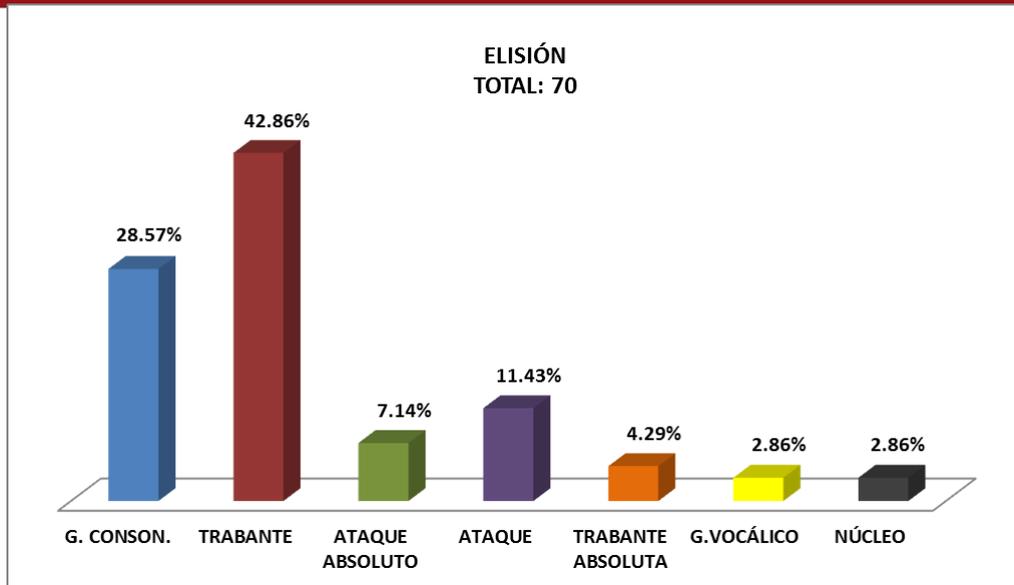


Gráfico 2. Porcentajes del proceso de elisión de consonantes y vocales.

El total de elisiones presentes en los datos recogidos fue de 70. De dicho total, 66 fueron elisiones consonánticas (94.28%), y 4 fueron elisiones vocálicas (5.72%).

Estos datos porcentuales corroboran que los rasgos no son el factor que ocasiona la elisión, sino, más bien, el contexto en el cual se articulan los fonemas, como se puede ver en el gráfico 2. A su vez, en este gráfico se evidencia que el contexto que produce mayor número de elisiones es el de trabante. En el castellano, los únicos segmentos que pueden trabar una sílaba, es decir, constituirse como coda son las consonantes. Este contexto determinó el 42.86% de las elisiones. Asimismo, el gráfico muestra que el contexto grupo consonántico motivó el 28.57% de las elisiones. Estos datos parecerían indicar que los niños eliden con el objetivo de que sus sílabas respeten la estructura consonante-vocal (CV).

### 1.1.3. Elisión de sílabas

Los porcentajes del proceso de elisión de sílabas se presentan en el siguiente gráfico:

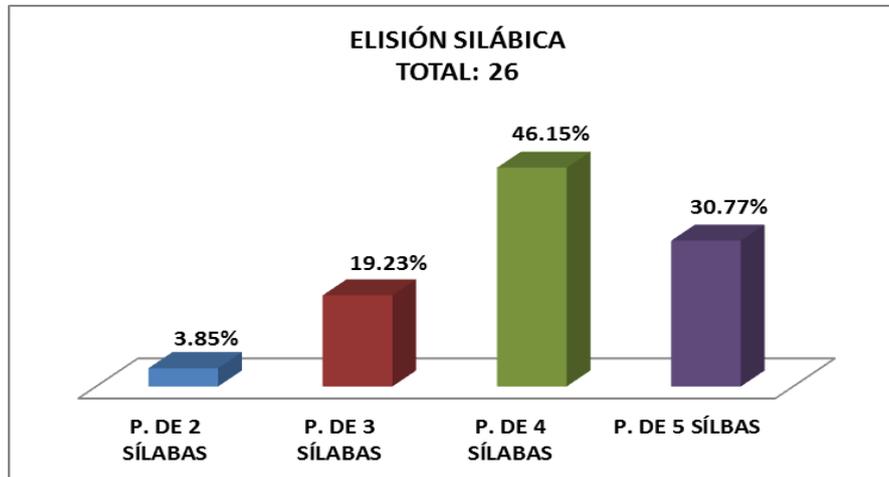


Gráfico 3. Porcentajes del proceso de elisión de sílaba

El total de elisiones silábicas fue de 26. De dicho total, las elisiones en palabras conformadas con dos sílabas (AZUL ['sul]) fue de 2 (3.85%), las elisiones en palabras de tres sílabas (TÍTERE ['ti.te]) fue de 5 (19.23%), las elisiones en palabras con cuatro sílabas (COCODRILO ['ko.ko]) fue de 12 (46.15%), y las elisiones en palabras con cinco sílabas (HELICOPTERO ['kok.te.ro]) fue de 8 (30.77%). Al respecto, autores como Lleó (1997) señalan que los niños prefieren las palabras que se encuentran conformadas por dos sílabas.

Ante los datos, surge la siguiente pregunta: ¿Por qué es que disminuye el porcentaje de elisión cuando se pasa de palabras de cuatro sílabas a palabras de cinco? Los datos parecen reflejar que los niños pronuncian adecuadamente más palabras de cinco sílabas que de cuatro. En realidad, lo que, en opinión de la investigadora, estaría

ocurriendo es lo siguiente: la lista de palabras se encuentra conformada por 32 entradas léxicas, de las cuales 5 están constituidas por cuatro sílabas y 2 de ellas por cinco sílabas. Otro dato relevante, la palabra de cinco sílabas “refrigerador” fue emitida por un número muy reducido de los colaboradores de la muestra. Por tanto, lo que se concluye no es que los niños produzcan eficazmente más palabras de cinco sílabas sino, más bien, que los ítems léxicos conformados por cinco sílabas son escasos en la herramienta de evaluación (lista de palabras y láminas). La escasez de palabras conformadas por cinco sílabas no se debe a un descuido por parte de la investigadora, sino a que estas no son las más comunes en el castellano y, a su vez, en el acervo léxico de los niños no se encuentran presentes.

Con respecto de la elisión silábica, William O’Grady señala que “la sílaba acentuada no resulta nunca elidida [...] En casos extremos, la sílaba acentuada puede ser la única que se pronuncia [...]” (2010: 171-172). A su vez, Karousou (2003) y O’Grady (2010) señalan que los niños eliden las sílabas que se encuentran alejadas de la sílaba tónica. En la presente investigación se corroboraron estas afirmaciones, puesto que los niños participantes elidieron, en la mayoría de casos, las sílabas que se encontraban en la periferia de la sílaba tónica.

Por otro lado, algunos de los colaboradores elidieron la sílaba inicial. Con relación a este punto, O’Grady anota que las sílabas iniciales son más propensas a la elisión que las finales (2010:172).

#### 1.1.4. Reduplicación de segmentos

El número total de casos de reduplicación que se encontró en los datos fue de 6. De dicho total, 3 son reduplicaciones vocálicas (50%) y 3 son consonánticas (50%). Ejemplos de cada tipo de reduplicación lo constituyen: YOGURT ['λu.gur] y NIÑA ['ni.na], respectivamente.

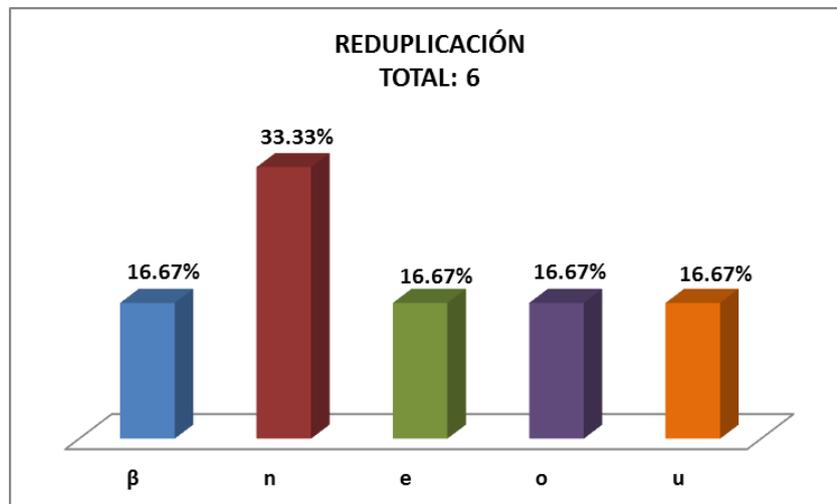


Gráfico 4. Porcentajes del proceso de reduplicación.

Dado que se presentaron pocos casos, no es factible establecer un patrón de reduplicación; sin embargo, es importante señalar que en todos los casos se trata de un proceso de asimilación a distancia.

En el próximo apartado, se presenta el análisis de procesos fonológico por rango de edad, esto con el objetivo de determinar qué procesos fonológicos realizó cada rango y en qué medida. Ello constituye un paso necesario para la elaboración de la línea de desarrollo fonológico.

## 1.2. Análisis por rango de edad

Es importante señalar que la cantidad de emisiones lingüísticas que producen los niños es proporcional a su edad: a mayor edad, mayor es el acervo léxico que poseen los niños. Por ello, los resultados obtenidos en el Rango A, que corresponde a los niños de 1;6 a 1;9 de edad, se van a considerar como referenciales, puesto que los niños de este grupo poseen un léxico muy escaso y en muchos de los casos, aún se encuentran en la etapa prelingüística, en la que no necesariamente asocian sonidos con significados. Cabe señalar, que se ha observado que los niños de 1;6-1;9 usualmente, utilizan su L1 —incipiente en el nivel de la producción— como “salida de emergencia”. Es decir, utilizan emisiones lingüísticas para llamar a los padres cuando se sienten en peligro, para pedir comida cuando tienen hambre o para indicar que hay algo que los aqueja.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la cuantificación de las emisiones lingüísticas que produjeron los colaboradores en cada rango de edad.

### 1.2.1. Resultados del Rango A (1;6-1;9)

El total de procesos fonológicos producidos por este rango de edad es 5. El total de emisiones lingüística producidas por este rango es de 10.

Se puede observar en el gráfico 5 que los procesos fonológicos con mayor ocurrencia en niños entre 1;6-1;9 son el de sustitución (LECHE [ˈle.ʎe]) y el de elisión silábica (TÍTERE [ˈti.te]), seguidos por el de elisión (TÍTERE [ˈti.te]). Es importante anotar

que solo fue posible consignar la información de dos colaboradores, puesto que los niños que pertenecen a este rango de edad, en muchas ocasiones, se encuentran en la etapa prelingüística, o no se comunican utilizando el lenguaje, sino, más bien, hacen uso de algún tipo de comportamiento ostensivo.

Los porcentajes obtenidos son los siguientes:

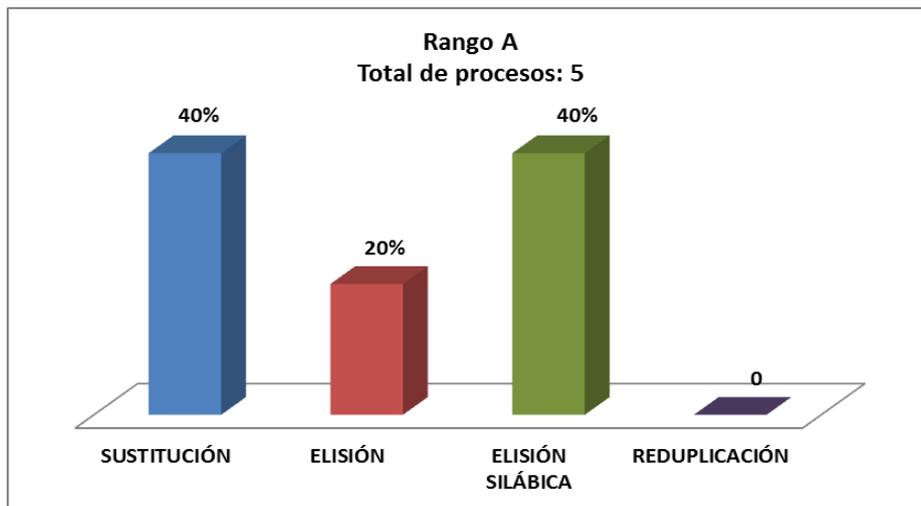


Gráfico 5. Porcentajes de los procesos fonológicos producidos en el Rango A.

### 1.2.2. Resultados del Rango B (1;10-2;1)

El total de procesos fonológicos producidos por este rango de edad es 30. Al igual que en el Rango A, los niños entre 1;10-2;1 poseen un acervo léxico limitado y una conversación poco fluida. Los niños de este rango produjeron 65 emisiones lingüísticas.

Por otro lado, se observa, que el proceso fonológico con mayor ocurrencia es el de elisión (TREN [ˈten]), seguido por el de sustitución (COLOR [ko.ˈloɪ]). Entre los procesos de menor ocurrencia se encuentran la elisión silábica (BICICLETA [si.ˈke.ta]) y la reduplicación (CABALLO [ka.ˈβa.βo]). Ninguno de los colaboradores de este rango incurrió en los procesos de adición y metátesis.

Los porcentajes obtenidos se detallan en el siguiente gráfico:

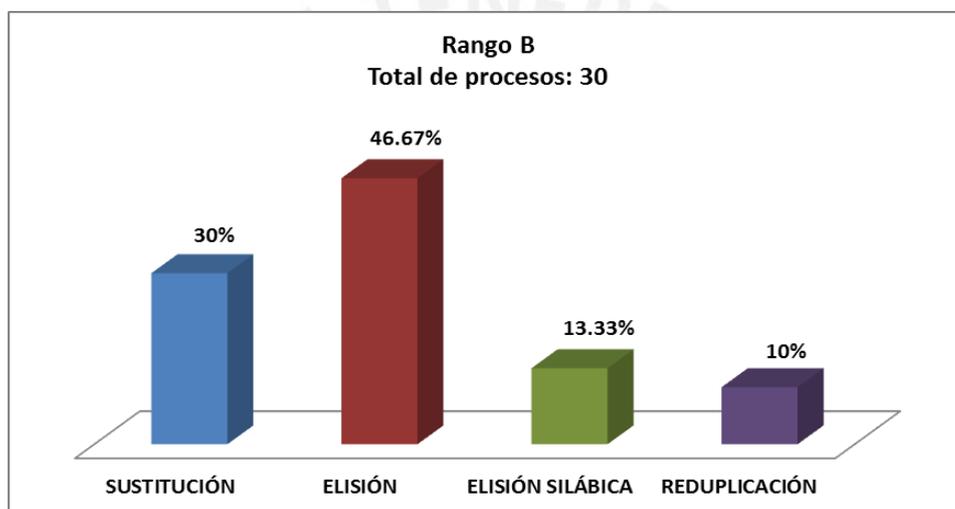


Gráfico 6. Porcentajes de los procesos fonológicos producidos en el Rango B.

### 1.2.3. Resultados del Rango C (2;2-2;5)

El total de procesos fonológicos producidos por este rango de edad es 18. Los colaboradores de este rango produjeron un total de 69 emisiones lingüísticas.

A pesar de que el total de procesos es elevado, los colaboradores de este rango de edad no incurrieron en los procesos de reduplicación, adición y metátesis.

Los porcentajes obtenidos son los siguientes:

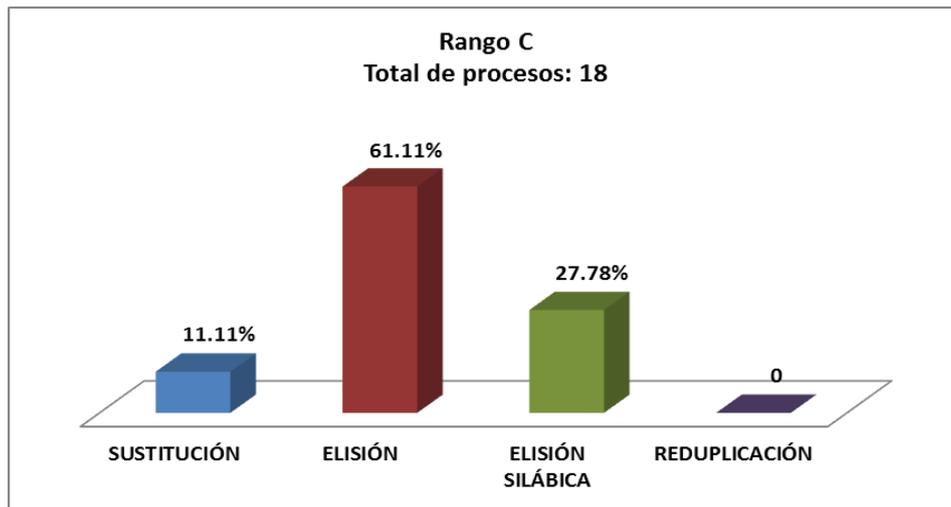


Gráfico 7. Porcentajes de los procesos fonológicos producido por el Rango C.

#### 1.2.4. Resultados del Rango D (2;6-2;9)

El total de procesos fonológicos producidos por este rango de edad es 41. Los colaboradores emitieron un total de 92 emisiones lingüísticas.

A pesar de que el total de procesos es elevado, se evidencia una ocurrencia mínima del proceso de reduplicación. No se evidenciaron casos de adición ni metátesis.

Los porcentajes obtenidos son los siguientes:

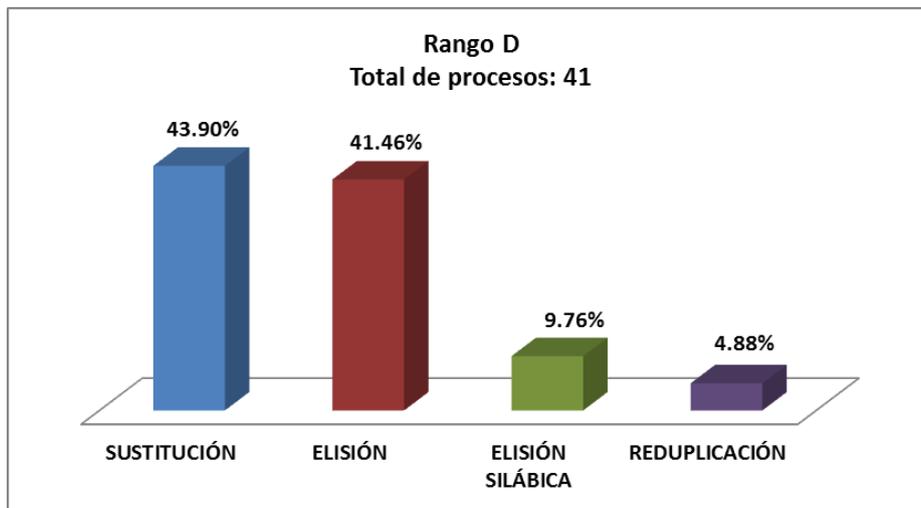


Gráfico 8. Porcentajes de los procesos fonológicos producidos por el Rango D.

### 1.2.5. Resultados del Rango E (2;10-3;1)

El total de procesos fonológicos producidos por este rango es 12. Los colaboradores entre los 2;20 y los 3;1 de edad produjeron un total de 78 emisiones lingüísticas. La sustitución es el proceso fonológico más común en este rango. Un ejemplo de este proceso lo constituye: OREJA [o.'ðe.xa].

Se obtuvieron los siguientes resultados estadísticos:

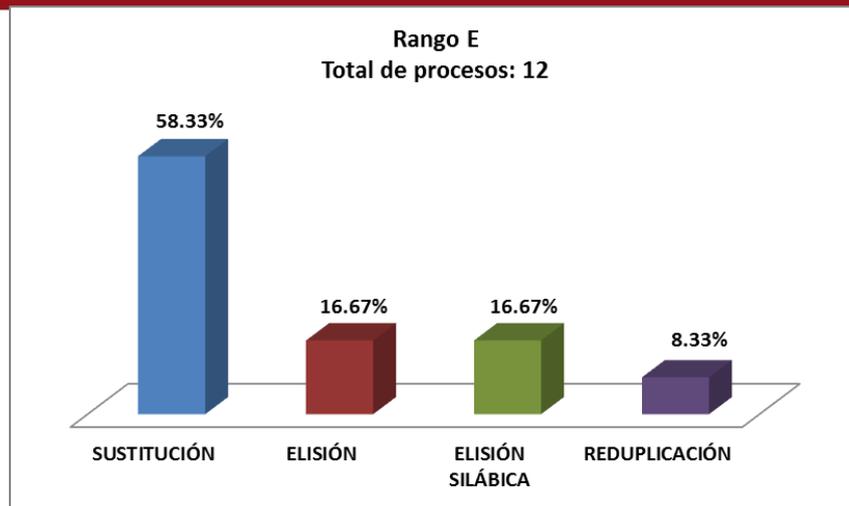


Gráfico 9. Porcentaje de los procesos fonológicos producidos por el Rango E.

### 1.1.6. Resultados del Rango F (3;2-3;5)

El total de procesos fonológicos producidos por este rango es 25. Los colaboradores de este rango produjeron 113 emisiones lingüísticas. Los procesos de mayor ocurrencia fueron el de elisión (PLATANO ['pa.ta.no]) y el de sustitución (PLANCHAR ['plan.čal]), ambos alcanzaron el 36% de ocurrencia. Estos procesos estuvieron seguidos por el de elisión silábica (OREJA ['re.xa]) con 28%. Una vez más, los procesos de reduplicación, adición y metátesis no fueron realizados por ninguno de los colaboradores de la muestra.

En el siguiente gráfico se presentan los resultados estadísticos:

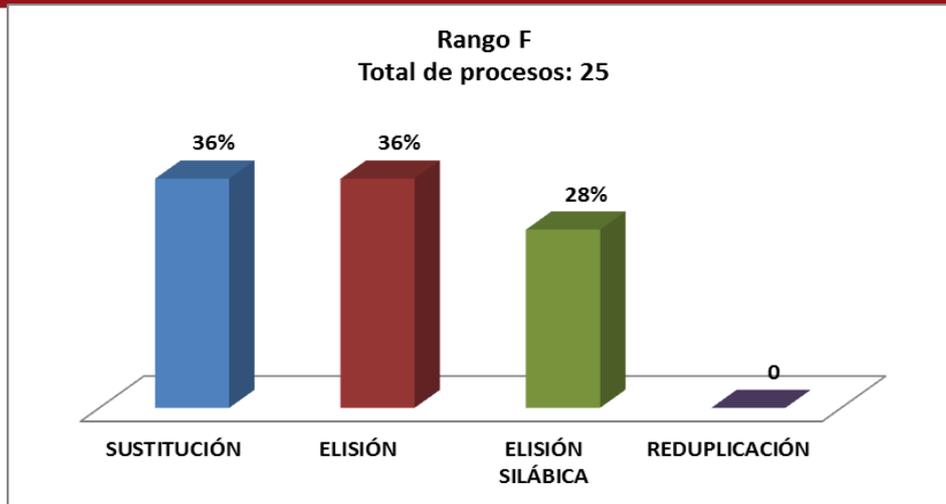


Gráfico 10. Porcentaje de los procesos fonológicos producidos por el Rango F.

### 1.1.7. Resultados del Rango G (3;6-3;9)

El total de procesos fonológicos producidos por este rango es 26. Los colaboradores de este rango produjeron 114 emisiones lingüísticas. El proceso más frecuente fue el de elisión (61.54%), seguido por el de sustitución (30.77%). El proceso con menor ocurrencia es el de elisión silábica (7.69%). Ejemplos de estos procesos los constituyen: TREN ['ten], BURRO ['bu.do] y REFRIGERADOR [re.fri.'xe.ra], respectivamente.

Los porcentajes se presentan en el siguiente gráfico:

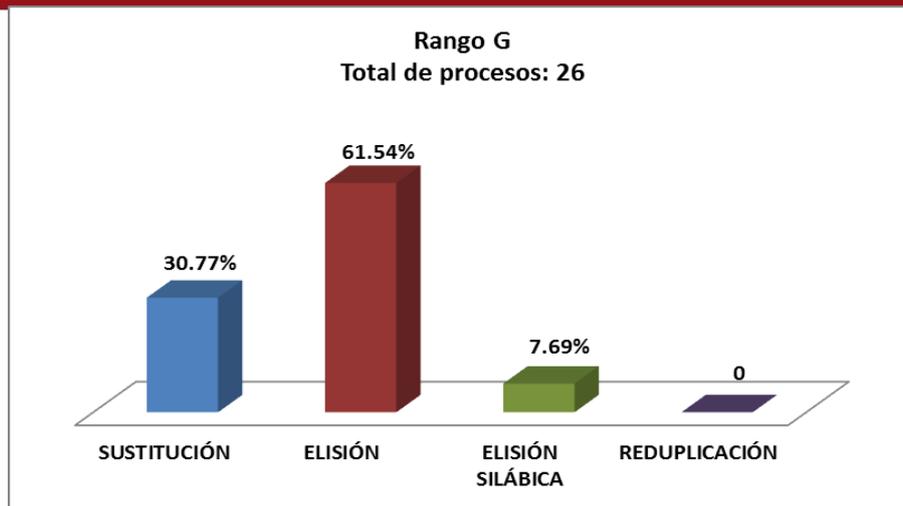


Gráfico 11. Porcentaje de los procesos fonológicos producidos por el Rango G.

### 1.3. Análisis global de la muestra

Como se desprende del análisis de los datos por rango de edad, el proceso fonológico con mayor índice de ocurrencia es el de elisión (FRUTAS ['fu.tas]), seguido por el proceso de sustitución (SÍ ['ši]) y el de elisión silábica (MARIPOSA ['po.sa]). Es importante tomar en cuenta la amplia diferencia que existe entre la ocurrencia de estos procesos y el proceso de reduplicación (CABALLO [ka.'βa.βo]). Asimismo, es importante observar que en la presente muestra no se encontró ningún caso de adición o de metátesis.

En el siguiente gráfico se presentan los porcentajes correspondientes al total de procesos fonológicos producidos por cada rango de edad.

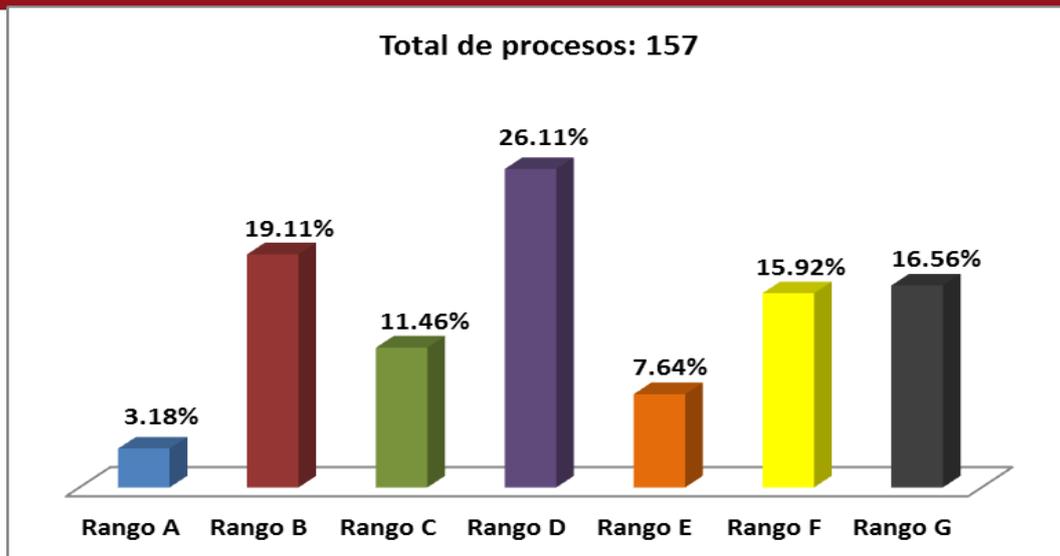


Gráfico 12. Porcentaje de los procesos fonológicos producidos por rango de edad.

En el gráfico 12, se corrobora lo que ya se veía en el “Análisis por rango de edad”, es decir, que el rango que realiza mayor número de procesos es el Rango D. Aparentemente, dicho rango constituye el pico más alto de la línea puesto que representa la primera etapa de “explosión lingüística” infantil, este término será definido más adelante.

## 2. Línea de desarrollo fonológico infantil

La línea de desarrollo fonológico que se va a presentar a continuación ha sido elaborada a partir de los datos recogidos a lo largo de la investigación. El objetivo de trazar esta línea de desarrollo fonológico es mostrar como los niños se van acercando progresivamente al sistema objeto de su lengua, el sistema fonológico adulto.

Este apartado se encuentra dividido de la siguiente manera: en la primera parte, se presentará el desarrollo fonológico de los niños para cada uno de los procesos; en la segunda parte, se expondrán la línea de desarrollo global, con la cual se busca evidenciar cómo es que los niños se van acercando progresivamente al sistema fonológico adulto, así como también la línea de desarrollo de las “palabras con error” y la línea de desarrollo de las “palabras sin error”.

## **2.1. Línea de desarrollo por proceso fonológico**

En este punto del análisis solo se tomarán en cuenta los procesos de sustitución, elisión consonántica y vocálica, elisión silábica y reduplicación, puesto que los procesos de adición y metátesis no fueron producidos por los niños evaluados.

### **2.1.1. Sustitución de consonantes y vocales**

Se presentaron 55 casos de sustitución que corresponden al 35.03% del total de 157 procesos hallados en la muestra.

Como se observa en el gráfico 13, el rango de edad en el cual los niños realizan mayor cantidad de sustituciones sería el Rango D (2;6-2;9), y luego estas empiezan a bajar progresivamente. El pico más alto de sustituciones parecería coincidir con el intervalo de edad en el cual los niños atraviesan el primer estadio de lo que se denomina la “explosión lingüística”. La explosión lingüística se refiere al momento en el cual los

niños comienzan a hablar más fluidamente. Luego de la etapa de explosión léxica o lingüística, lo esperable es que el habla de los niños se comience a parecer cada vez más al habla de los adultos de su comunidad lingüística. Ello explicaría la tendencia decreciente en la aparición de sustituciones luego de esta etapa.

En el siguiente gráfico, se presenta la línea de desarrollo del proceso de sustitución.

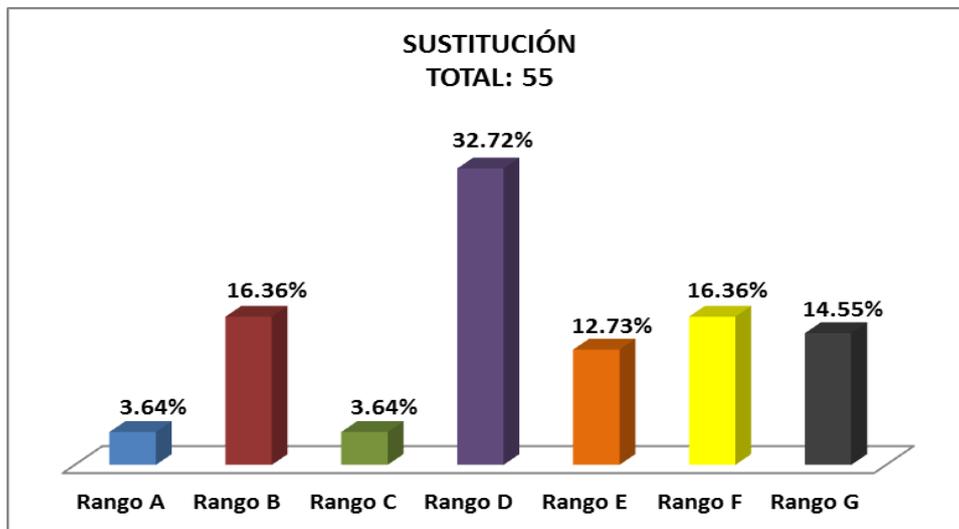


Gráfico 13. Línea de desarrollo del proceso de sustitución.

### 2.1.2. Elisión consonántica y vocálica

El proceso de elisión de consonante y vocales fue el más frecuente (70 casos) por parte en la muestra. Cabe anotar que la ocurrencia de este proceso constituye el 44.6% de un total de 157 procesos realizados por los niños participantes en esta investigación

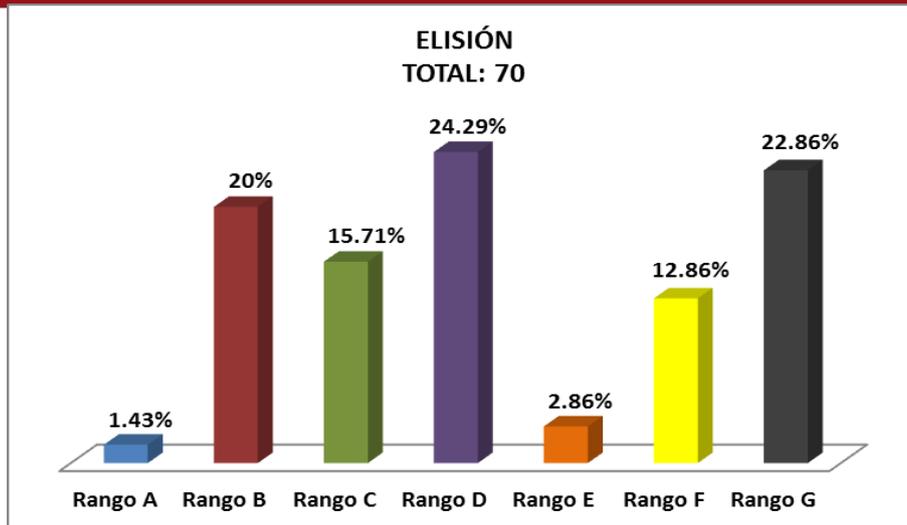


Gráfico 14. Línea de desarrollo fonológico del proceso de elisión consonántica y vocálica.

Como se ve en el gráfico 14, el rango de edad en el cual se encontró el mayor número de elisiones es el Rango D (2;6-2;9). Lo que este gráfico muestra, por un lado, reforzaría lo señalado en el apartado anterior. Sin embargo, llama la atención el gran número de elisiones producidas por los niños del Rango G (3;6-3;9). ¿Por qué los niños del Rango G realizan, prácticamente, el mismo número de elisiones que sus pares del Rango D? Se esperaría que a mayor edad los niños produzcan un menor número de procesos. Adicionalmente, es curioso que los rangos de edad que se encuentran entre los rangos D y G presenten un número reducido de elisiones. Se esperaría una tendencia a la disminución de la realización de los procesos, pero los datos del Rango G evidencian lo contrario.

Esta aparente contradicción se resuelve si se revisan las emisiones producidas por cada uno de los colaboradores del Rango G. Este análisis muestra que el 56.25% de las elisiones son realizadas por uno de los colaboradores, de 3;9 años. Por tanto, el

número de elisiones realizadas se dispara a causa del comportamiento fonológico particular de uno de los colaboradores.

En el gráfico 14, también se observa otro comportamiento anómalo en la línea que va del Rango D (17 elisiones), y pasa por E (2 elisiones) y F (9 elisiones). Este comportamiento se puede explicar si se toma en cuenta la cantidad de palabras producidas por cada uno de los colaboradores. En el Rango D cada colaborador produjo 18.4 emisiones; en el Rango E 15.6; y en el Rango F 22.6 emisiones. La cantidad de emisiones producidas, en promedio, por cada colaborador fueron en aumento, a excepción del Rango E. Esto explicaría la baja ocurrencia de elisiones en este rango de edad.

### 2.1.3. Elisión silábica

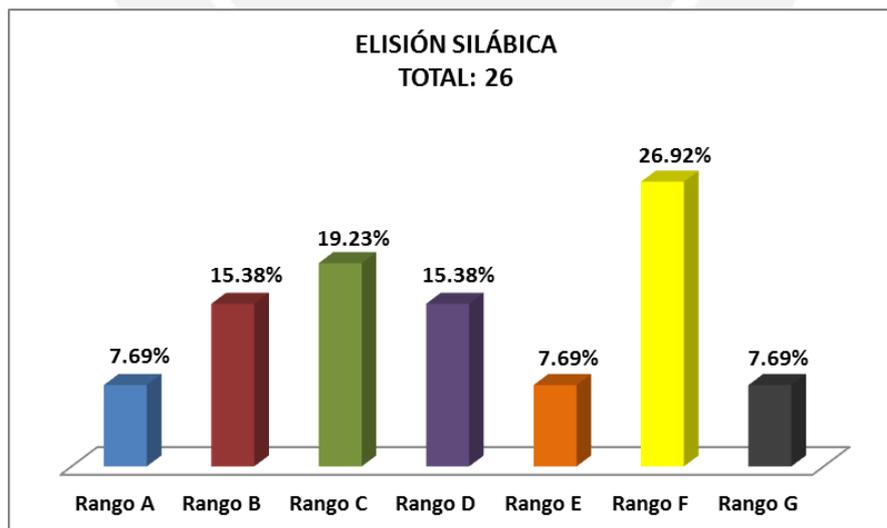


Gráfico 15. Línea de desarrollo fonológico del proceso de elisión silábica

A pesar de que el número de elisiones silábicas producidas por cada rango de edad es bajo, en el gráfico 15, se puede observar que el Rango F (3;2-3;5) fue el que realizó en mayor medida este proceso: 26.92% de las elisiones silábicas. Los otros rangos obtuvieron los siguientes porcentajes: en el Rango C (2;2-2;5) se realizó el 19.23% de las elisiones; en los Rangos B (1;10-2;1) y D (2;6-2;9), el 15.38% de las elisiones silábicas, respectivamente; y en los Rangos A (1;6-1;9), E (2;10-3;1) y G (3;6-3;9) se alcanzó el 7.69% de ocurrencia de este proceso.

Llama la atención el comportamiento particular por parte del Rango F (7 casos de elisiones frente a 2 casos de elisión por parte del Rango G). Con el objeto de explicar este comportamiento peculiar se optó por identificar el número de palabras de más de dos sílabas producidas por cada rango de edad. La bibliografía especializada y la evidencia recogida en esta investigación señalan que los niños prefieren las palabras constituidas por dos sílabas. Por ello, usualmente, las palabras de dos sílabas no experimentan este tipo de elisión. Los resultados de este análisis son los siguientes: el Rango A produjo 4 palabras con más de dos sílabas; el Rango B, 15; el Rango C, 24; el Rango D, 32; el Rango E, 21; el Rango F, 35; y el Rango G, 42. A partir de estos datos, se concluyó que el número de palabras de más de dos sílabas producidas por cada rango no determinaba el nivel de ocurrencia del proceso. Luego, se procedió a revisar la cantidad de elisiones que cada colaborador realizó, pero este análisis tampoco evidenció por qué el Rango F elidió más que los rangos E y G. Lo que podría estar ocurriendo es que después de una etapa de inhibición, Rango E, surge una etapa de explosión lingüística, Rango F. Después de esta última etapa, se estabilizaría el nivel de realización del proceso de elisión silábica, Rango G. Por tanto, se podría concluir que el Rango E representa un segundo quiebre en el desarrollo lingüístico

infantil, dicho quiebre se encuentra caracterizado por la inhibición, este punto será retomado más adelante.

#### 2.1.4. Reduplicación

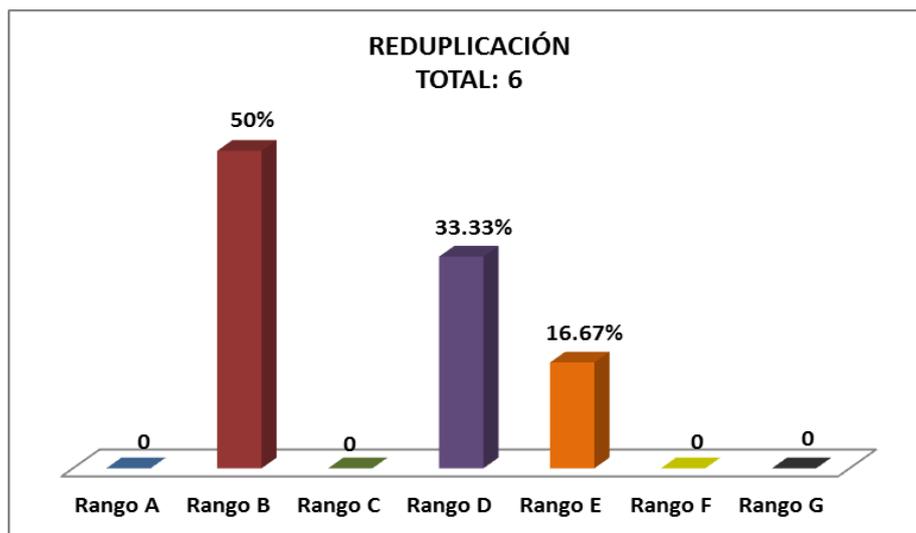


Gráfico 16. Línea de desarrollo fonológico del proceso de reduplicación.

Los casos de reduplicación observados representan 3.82% del total de 157 procesos hallados.

Dado que el porcentaje de ocurrencia de este proceso es tan bajo no se puede hacer un análisis al respecto, pero lo que sí se pudo notar es que el 50% de las reduplicaciones que se halló en la muestra, corresponden al Rango B. A este rango le sigue el Rango D, en el cual se realizaron el 33.33% de las reduplicaciones. Dicho rango ha sido denominado como el rango de la “explosión lingüística”. Este dato reforzaría el hecho de que entre los 2;6 y los 2;9 de edad (Rango D) los niños realizan mayor cantidad y,

según este dato, variedad de procesos fonológicos. Es importante anotar que a pesar de que en el Rango E se realizaron un número reducido de procesos fonológicos, este rango presenta un caso de reduplicación. En los Rangos A, F y G no se presentó este proceso.

## 2.2. Línea de desarrollo fonológico de la muestra

A continuación, se presenta la línea de desarrollo fonológico, tomando en cuenta la cantidad de procesos fonológicos que realizó cada rango con respecto al universo total de procesos producidos (157).

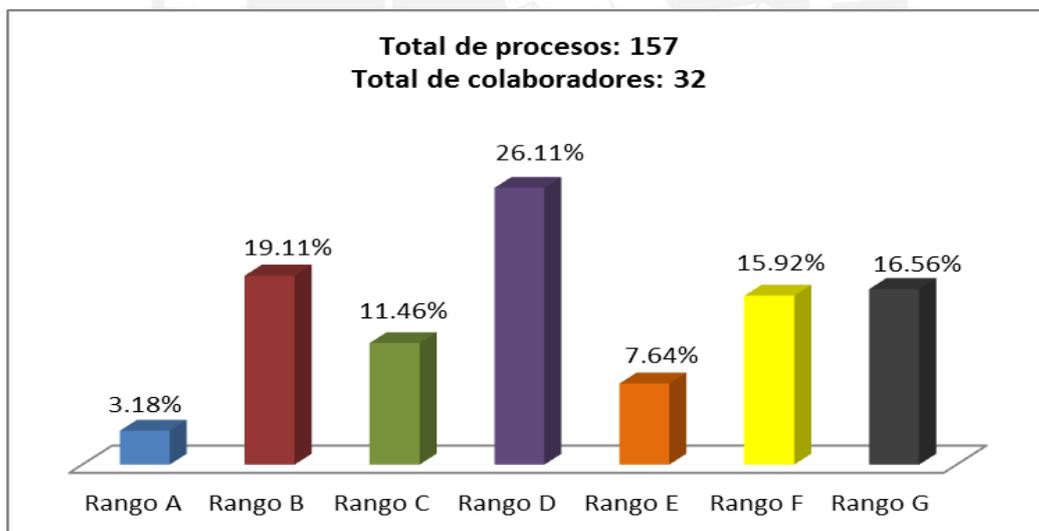


Gráfico 17. Línea de desarrollo fonológico de la muestra.

Los 32 niños que conforman la muestra realizaron un total de 157 procesos fonológicos. Los porcentajes por rango de edad evidencian, una vez más, que el Rango D (2;6-2;9) constituye el pico más alto de realización de procesos fonológicos. Esto

aparentemente se debería, como ya se señaló, a que este rango se encuentra asociado a la primera etapa de explosión lingüística.

Otra forma de analizar los datos es la siguiente: en el Rango A, cada uno de los niños produjo, en promedio, 5 emisiones y 2.5 procesos fonológicos. Esto significa que las palabras que produjeron los niños del Rango A fueron afectadas en un 50% por los procesos fonológicos. En el Rango B, cada uno de los colaboradores produjo, en promedio, 13 emisiones y 5.6 procesos fonológicos. Las palabras que emitió este rango de edad se vieron afectadas en un 43.08% por los procesos fonológicos. En el Rango C, los niños produjeron un promedio de 13.8 emisiones lingüísticas y 3.6 procesos fonológicos. Las emisiones de este rango resultaron modificadas en un 26.07% por los procesos fonológicos. En el pico más alto, el Rango D, cada uno de los niños realizó un promedio de 18.4 emisiones lingüísticas y 8.2 procesos fonológicos. Las palabras emitidas por dicho rango de edad se vieron afectadas en un 44.57% por procesos fonológicos. Es en el Rango E donde la línea de desarrollo comienza a decrecer, en dicho rango los niños realizaron en promedio 15.6 emisiones lingüísticas y 2.4 procesos fonológicos. Por tanto, las emisiones lingüísticas de este rango se vieron afectadas en un 15.38% por procesos fonológicos. En el Rango F, cada uno de los niños produjo, en promedio, 22.6 emisiones lingüísticas y 5 procesos fonológicos. Es decir, las palabras de este rango se vieron afectadas en un 22.12%. Finalmente, en el Rango G, los colaboradores realizaron un promedio de 22.8 emisiones lingüísticas y 5.2 procesos fonológicos. Las emisiones producidas por este rango fueron modificadas en 22.80 % por los procesos fonológicos. A continuación, se presenta gráficamente estos datos.

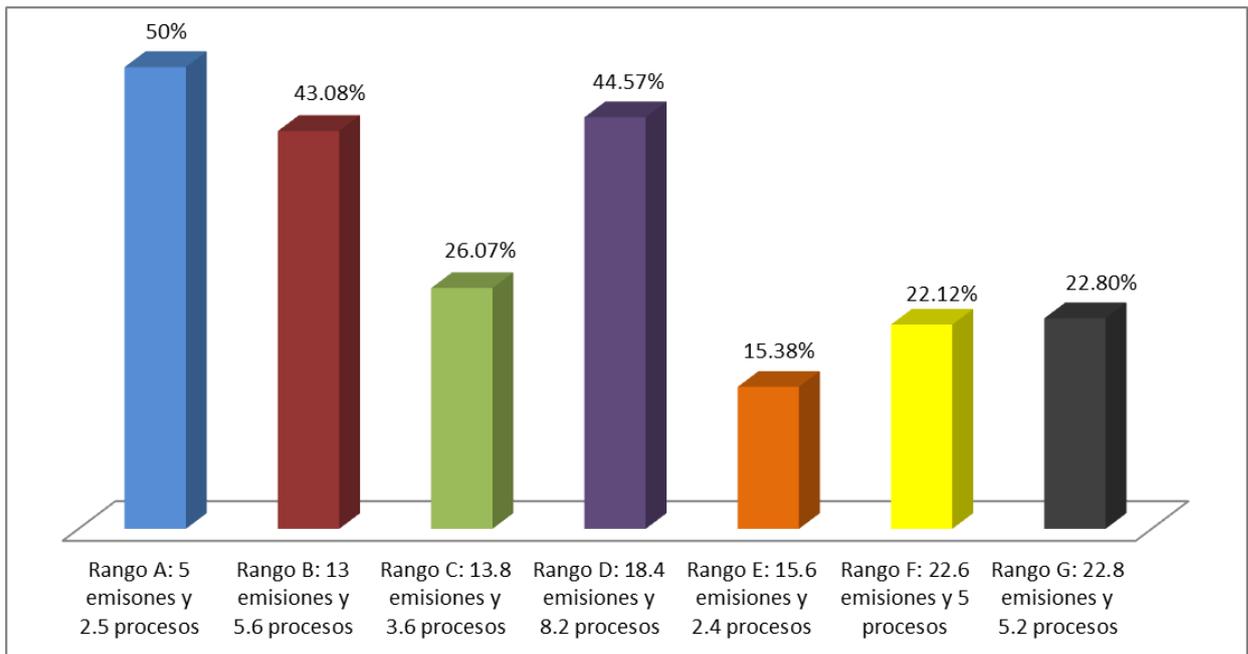


Gráfico 18. Porcentajes de palabras afectadas por procesos fonológicos en función del número de emisiones producidas por cada rango.

Dado que los gráficos 17 y 18, aparentemente, evidenciarían que no es posible establecer una línea de desarrollo fonológico, se optó por elaborar dos líneas de desarrollo adicionales que registraron los porcentajes de las palabras influenciadas por procesos fonológicos, y los porcentajes de palabras que fueron emitidas por los niños siguiendo la forma y el sentido de la palabra adulta, respectivamente. A continuación, se presentan ambas líneas de desarrollo.

### 2.2.1. “Palabras con error”

Se está denominando “palabras con error” a aquellas palabras en las cuales los niños realizaron algún proceso fonológico. Es decir, aquellas palabras en las que la

producción infantil se diferencia de la adulta. Al respecto, en la Metodología se señaló que la herramienta de esta investigación consistió en un test compuesto por una lista de 32 palabras y sus respectivas láminas (representaciones gráficas), pero la cantidad de palabras que los niños de la muestra emitieron sobrepasó en número a las de dicha lista. Los niños de la muestra emitieron un total de 130 entradas léxicas distintas de las cuales 12 fueron catalogadas como “palabras problema”. Han sido denominadas así porque fueron las palabras que se distanciaron en mayor medida de las adultas. Esto quiere decir que, usualmente, en su pronunciación, los niños realizaban procesos fonológicos. Dichas palabras son las siguientes: almohada, refrigerador(a), amarillo, bicicleta, leche, helicóptero, tren, elefante, plátano, ratón, mariposa, pantalón(es).

A continuación, se van a presentar los porcentajes de las palabras con error —que nos dará como resultado el nivel de desarrollo léxico-fonológico en el que se encuentra cada rango.

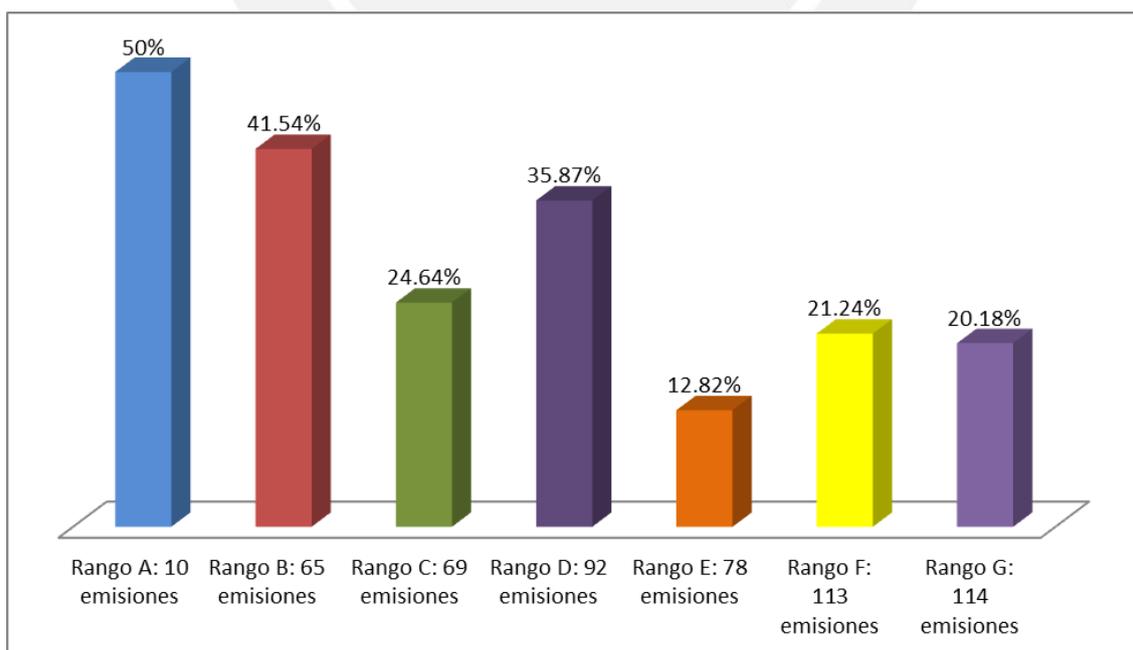


Gráfico 19. Porcentajes estadísticos de la cantidad de palabras afectadas por procesos fonológicos.

A diferencia de los gráficos presentados anteriormente, los porcentajes consignados en el gráfico 19 se restringen al universo de cada rango.

En este gráfico, se observa que el rango que produjo mayor cantidad de palabras con error fue el Rango A (50%), a su vez, se evidencia que a mayor edad los niños producen menor cantidad de palabras con error. Esto significa que las emisiones infantiles se van acercando cada vez más a las adultas. Por tanto, el gráfico 19 se constituye como la evidencia que corrobora lo que se ha afirmado a lo largo de este capítulo.

Por otro lado, también muestra que la disminución en la producción de procesos fonológicos no se dio de manera escalonada, esto se evidencia en los rangos D, F y G. En el caso del Rango D, hubo un incremento inesperado en la producción de procesos. Como ya se señaló, este comportamiento se debería a que en el Rango D (2;6-2;9) los niños experimentan la primera explosión lingüística. En el caso de F y G, al comparar el porcentaje de palabras con error realizadas por estos rangos con el porcentaje de ocurrencia que alcanzó el Rango E se puede concluir que F y G se encuentran en la misma situación que el Rango D, pero esa sería una conclusión errónea. En opinión de la investigadora, lo que ocurrió es que, como señala Lleó y O'Grady, en un determinado momento del proceso de adquisición de la L1, los niños dejan de producir las palabras que perciben que no saben. Es decir, las palabras que sienten que producen con error. Por ello, el número de palabras que produjo el Rango E se encuentra por debajo del número que emitieron los rangos D, F y G. Al respecto, parecería que el Rango E (2;10-3;1) representa un segundo quiebre en el desarrollo lingüístico infantil, este quiebre constituiría la etapa en que los niños comienzan a ser

conscientes de que algunas de sus emisiones distan de las adultas. Esta toma de consciencia surgiría, por un lado, por la dinámica con la que las entidades educativas sancionan los “desaciertos” en los que los niños incurren, y, por otro lado, porque los niños, a esta altura de su desarrollo, ya dominan el componente pragmático. Al respecto, autores como Karousou señalan que los niños desde muy temprana edad son capaces, por ejemplo, de reconocer el significado suprasegmental de la entonación con la que se pronuncian las frases de su L1. Por tanto, desde los primeros meses de vida, notan la diferencia que existe entre un elogio y una llamada de atención. No se profundizará en este punto, ya que constituiría un desvío del tema de la investigación.

A continuación, se presenta el análisis del cuadro de las palabras sin error.

### 2.2.2. “Palabras sin error”

Los resultados obtenidos en cada rango de edad evidencian que a mayor edad los niños producen mayor cantidad de palabras sin error. Por tanto, queda claro que los niños se van acercando progresivamente a la producción adulta mientras van creciendo.

Al igual que en el gráfico 19, los porcentaje obtenidos en cada rango se desprenden del universo de cada rango en particular y no del global.

El siguiente gráfico, gráfico 20, constituye la evidencia de que los niños se van acercando progresivamente a la producción adulta de su variedad lingüística.

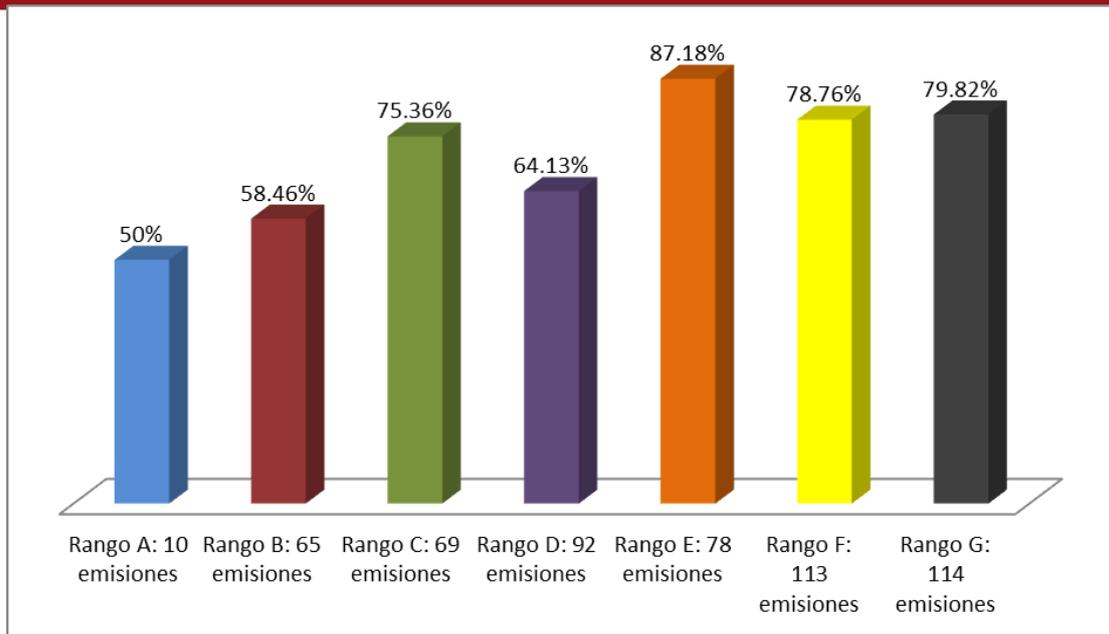
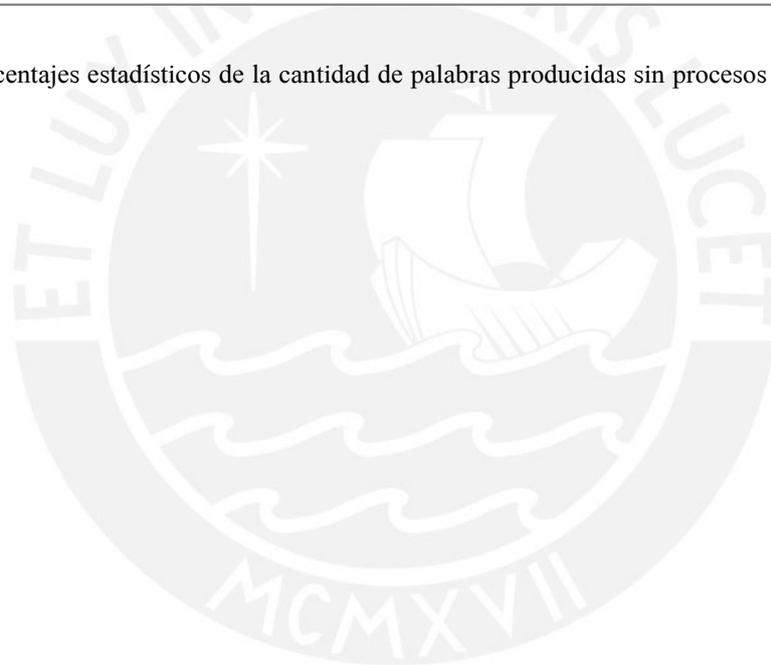


Gráfico 20. Porcentajes estadísticos de la cantidad de palabras producidas sin procesos fonológicos.



## Conclusiones

Una de las preguntas que desencadenó esta investigación es ¿cuáles son los procesos fonológicos que los niños realizan mientras que adquieren el sistema fonológico del castellano como L1? A partir de esta, surgieron las siguientes preguntas: ¿Por qué los niños los realizan?, ¿cuál es la recurrencia de los mismos?, y ¿en qué contextos se dan?

La bibliografía especializada señala que los niños incurren en diversos procesos fonológicos, entre los que destacan los procesos de (1) sustitución (2) elisión, (3) reduplicación, (4) adición y (5) metátesis. Al respecto, es oportuno anotar que se optó por dividir al proceso de elisión en dos subcategorías: elisión de consonantes y vocales, y elisión de sílabas. Se creyó pertinente esta división puesto que el proceso en cada una de estas subcategorías aparentemente se debería a razones o factores distintos, como se vio en el capítulo anterior.

Los datos obtenidos en esta investigación parecerían indicar que los procesos de adición y metátesis son poco frecuentes, ya que no se encontró ningún ejemplo de estos procesos en las producciones de los 32 niños que participaron en este estudio.

Con relación al proceso de reduplicación, se concluye que es un proceso de ocurrencia muy bajo, el cual, según los datos recogidos, se da por asimilación a distancia. De un total de 157 procesos encontrados, 3.82% (6 casos) corresponden a casos de reduplicación.

La sustitución, y la elisión de consonantes y vocales son procesos de alta ocurrencia. Las estadísticas de esta investigación revelan que de un universo de 157 procesos observados, 35.03% corresponde a casos de sustitución. Al respecto se pudo concluir que el contexto en el cual aparece el sonido no determina la realización del proceso. Lo que parecería estar ocurriendo es que los niños realizan sustituciones debido a que se encuentran en el proceso de interiorización de las reglas de combinación de rasgos del sistema fonológico de su L1.

El proceso de elisión de consonantes y vocales fue el proceso de mayor ocurrencia. De un universo de 157 procesos, el 44.6% corresponde a casos de elisión. Es importante anotar que la elisión consonántica (94.28%) es significativamente más frecuente que la elisión vocálica (5.72%). A diferencia de la sustitución, los hallazgos muestran que los rasgos que constituyen los sonidos no determinan la elisión, y que más bien el factor determinante es el contexto en el cual se articulan los fonemas. Dichos contextos son grupo consonántico, sílaba trabada y elisión de grupo vocálico. Estos procesos se encuentran seguidos en grado de ocurrencia por la elisión silábica y la reduplicación. De un total de 157 procesos realizados, el proceso de elisión silábica alcanzó el 16.56% de ocurrencia. Los datos evidencian que los niños tienden a elidir las sílabas de las palabras que se encuentran constituidas por más de tres sílabas.

La otra pregunta que motivó esta investigación se refiere a la forma en la cual los niños se van acercando a la producción adulta de su L1

Con el objetivo de responder a esta interrogante, se elaboró una línea de desarrollo fonológico para cada proceso fonológico. A partir de los resultados obtenidos, se

construyó la línea de desarrollo fonológico global de la muestra. Esta mostró la existencia de dos quiebres en el proceso de adquisición del castellano como L1. Por un lado, la línea evidenció que el Rango D (2;6-2;9) constituye el pico más alto de realización de procesos fonológicos. La etapa comprendida en el Rango D corresponde a la explosión lingüística, dado que este rango de edad se asocia con el momento en el cual se incrementa el habla de los niños y empiezan a producir mayor cantidad de vocabulario. Asimismo, se pudo observar un segundo quiebre en el desarrollo fonológico infantil, que corresponde al Rango E (2;10-3;1). En este rango, se observó que los niños produjeron menor cantidad de palabras que los niños que conformaban el rango que lo antecedía, Rango D (2,6-2;9), y el rango que lo seguía, Rango F (3;2-3;5). El comportamiento atípico del Rango E parecería deberse al hecho de que los niños de este rango de edad toman consciencia de su performance lingüístico. Esto al parecer se debería a la confluencia de dos factores: el sistema educativo peruano y el incremento de la competencia pragmática.

Dado que la línea de desarrollo global de la muestra parecía evidenciar que la adquisición del sistema fonológico del castellano como L1 es un proceso azaroso y asistemático, se decidió elaborar dos líneas de desarrollo adicionales. Estas dos líneas son la línea de las palabras producidas con procesos fonológicos y la línea de las palabras emitidas sin la realización de procesos fonológicos. Estas líneas de desarrollo mostraron que conforme los niños van creciendo se van acercando a la producción adulta de su L1. A su vez, se pudo observar que el paso del sistema fonológico infantil al sistema fonológico adulto es progresivo y escalonado.

## Anexo 1

## Lista de palabra

## 1. [ɲ] (nasal palatal sonora):

- Baño
- Niña

## 2. [tʃ] (africada palatal sorda):

- Ducha
- Plancha
- Chancho
- Churro
- Chino
- Choclo

## 3. [x] (fricativa velar sorda):

- Ojos
- Oreja
- Jabón

## 4. [r] (vibrante simple alveolar sonora):

- Oreja
- Amarillo
- Pierna
- Refrigerador
- Tren
- Cuerpo
- Brazo
- Helicóptero

## 5. [r] (vibrante múltiple sonora):

- Churro
- Burro

- Ratón

## 6. [s] (fricativa alveolar sorda):

- Mesa
- Sapo
- Brazo
- Mariposa

## 7. Grupos consonánticos:

- Plancha
- Bicicleta
- Helicóptero
- Plátano
- Refrigerador
- Tren
- Brazo
- Choclo

## 8. Grupos vocálicos:

- Guantes
- Pierna
- Agua
- Almohada
- Cuerpo

- Fuego

9. Palabras con más de dos sílabas:

- Mariposa
- Elefante
- Bicicleta
- Oreja
- Pantalón
- Helicóptero
- Plátano
- Columpio
- Almohada
- Refrigerador
- Amarillo

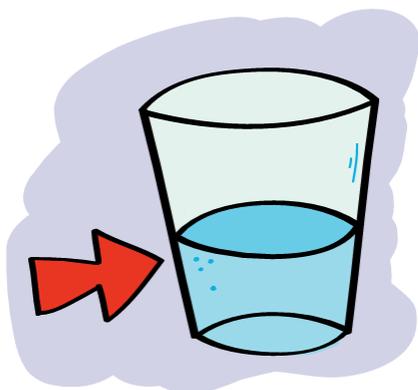
10. [gwa]:

- Guante
- Agua

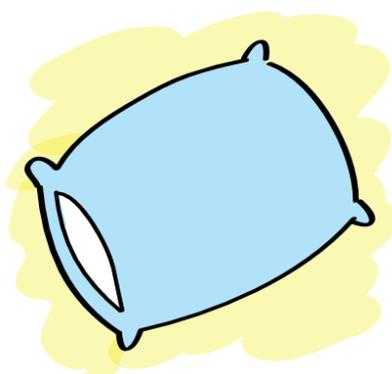


## Anexo 2

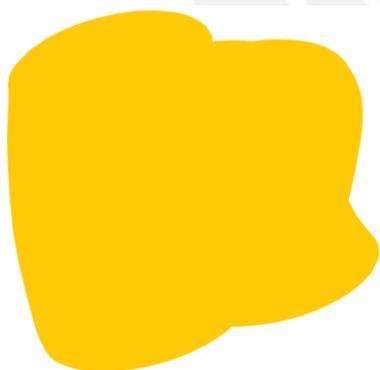
### Láminas



1. Agua



2. Almohada



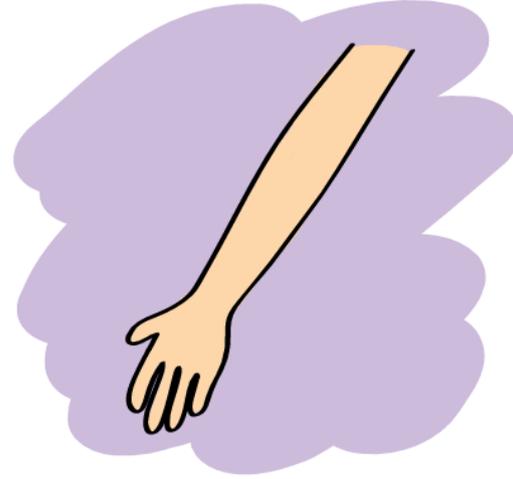
3. Amarillo



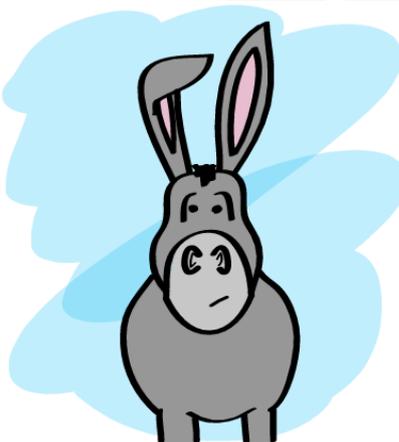
4. Baño



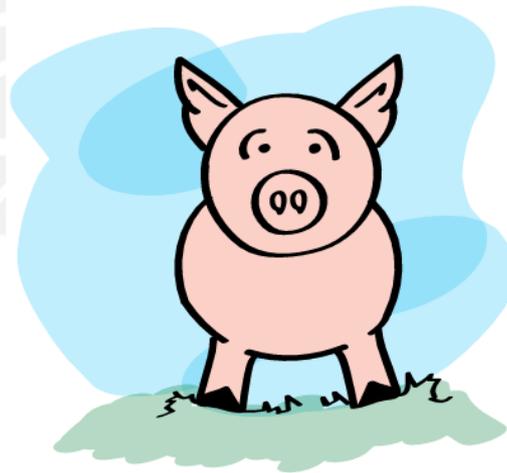
5. Bicicleta



6. Brazo



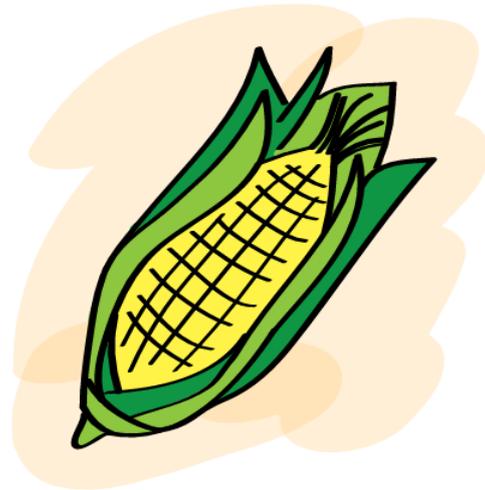
7. Burro



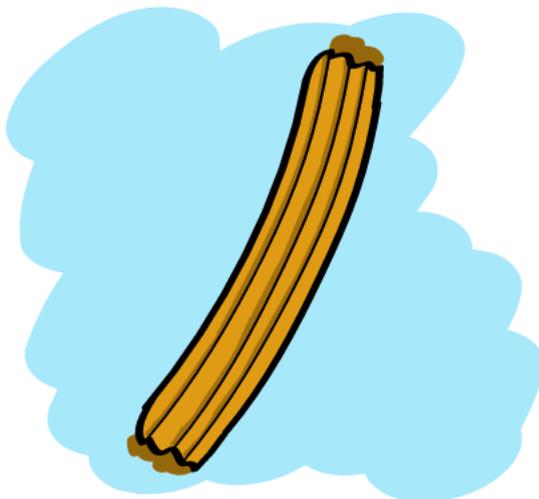
8. Chancho



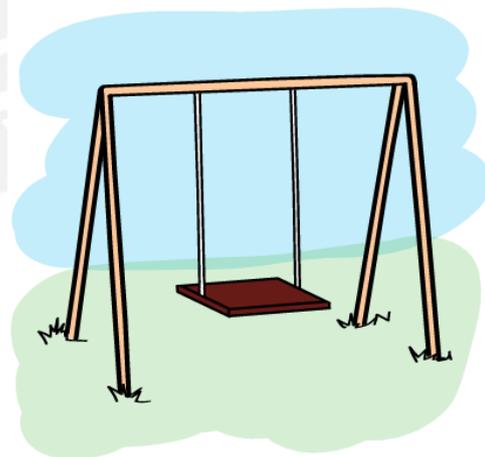
9. Chino



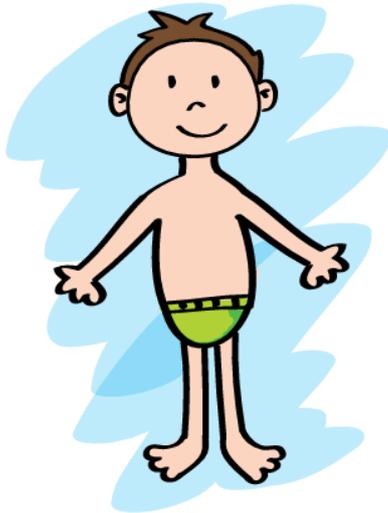
10. Choclo



11. Churro



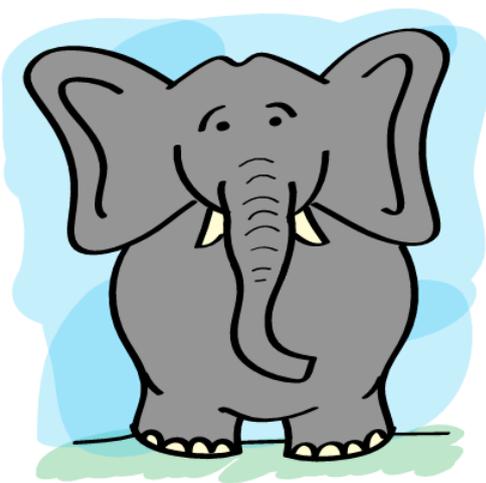
12. Columpio



13. Cuerpo



14. Ducha



15. Elefante



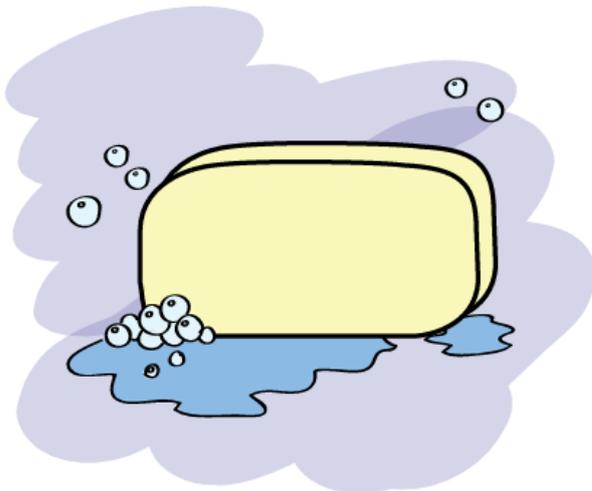
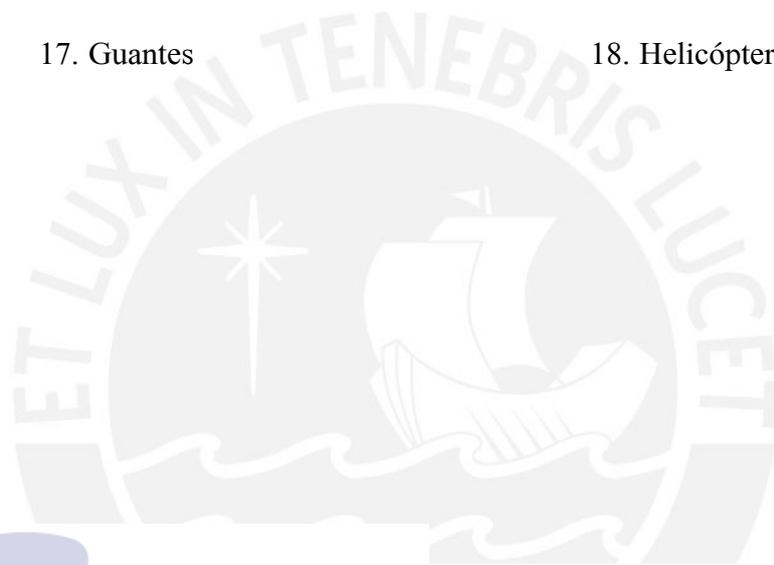
16. Fuego



17. Guantes



18. Helicóptero



19. Jabón



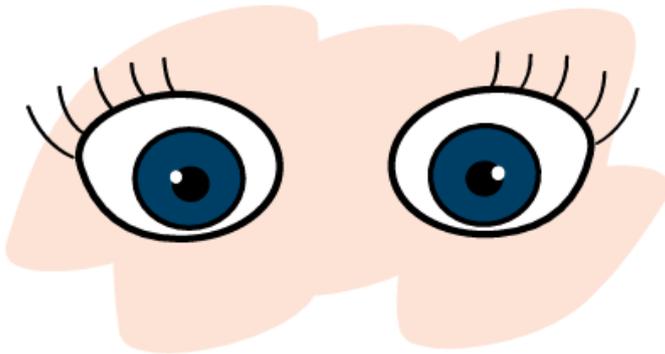
20. Mariposa



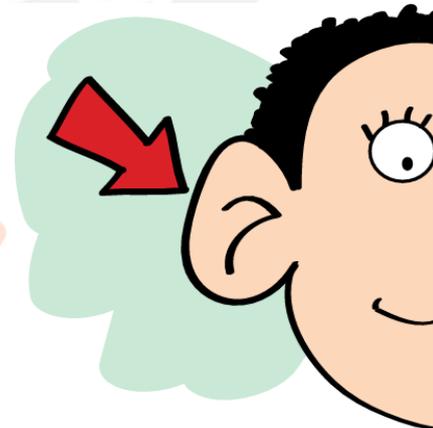
21. Mesa



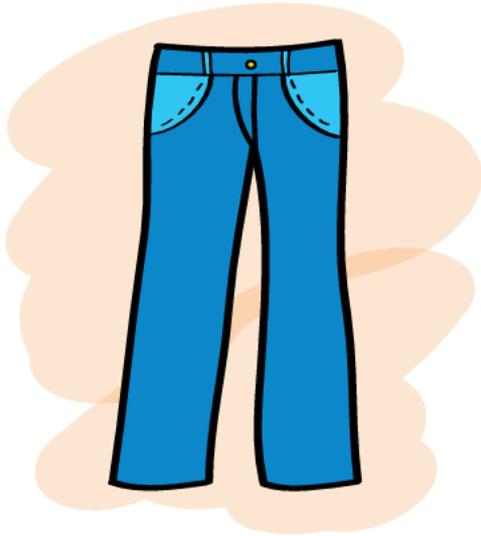
22. Niña



23. Ojos



24. Oreja



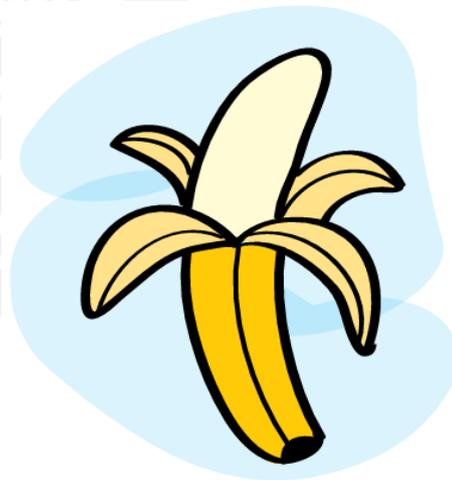
25. Pantalón



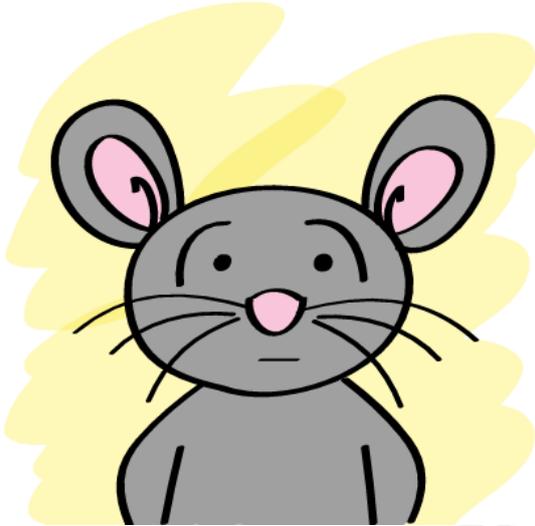
26. Pierna



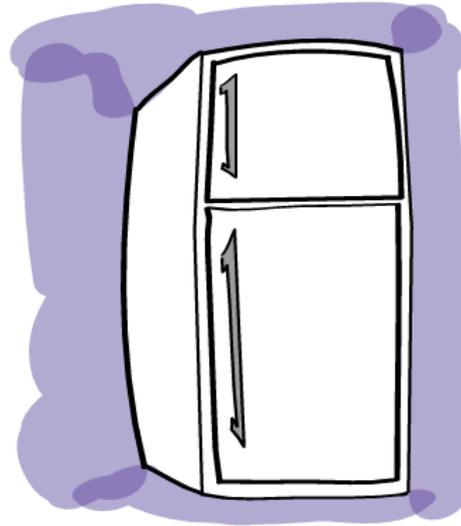
27. Plancha



28. Plátano



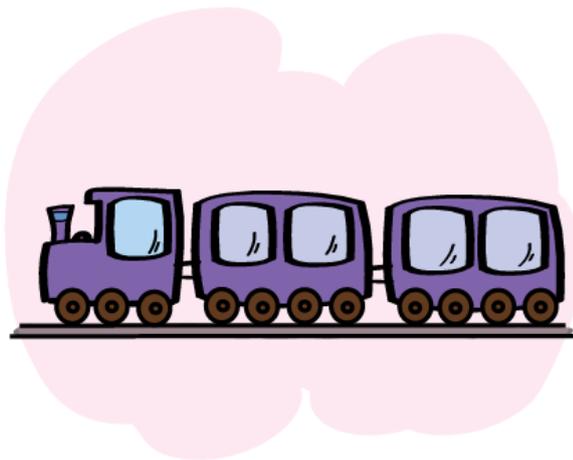
29. Ratón



30. Refrigerador



31. Sapo



32. Tren

## Anexo 3

## Hojas de vida de los colaboradores

- |   |  |
|---|--|
| 1. Sexo: Femenino<br>Fecha de nacimiento: 27/02/2008<br>Fecha de entrevista: 31/08/2010<br>Edad: 2;6<br>Rango: D  | 3. Sexo: Femenino<br>Fecha de nacimiento: 29/04/2008<br>Fecha de entrevista: 31/08/2010<br>Edad: 2;3<br>Rango: C   |
| 2. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 17/12/2008<br>Fecha de entrevista: 31/08/2010<br>Edad: 2;8<br>Rango: D | 4. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 05/10/2008<br>Fecha de entrevista: 31/08/2010<br>Edad: 1;10<br>Rango: B |
| 5. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 05/02/2008<br>Fecha de entrevista: 31/08/2010<br>Edad: 2;6<br>Rango: D | 6. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 21/12/2008<br>Fecha de entrevista: 31/08/2010<br>Edad: 1;8<br>Rango: A  |
| 7. Sexo: Femenino<br>Fecha de nacimiento: 25/11/2008<br>Fecha de entrevista: 02/09/2010<br>Edad: 1;9<br>Rango: A  | 8. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 18/06/2007<br>Fecha de entrevista: 02/09/2010<br>Edad: 3;2<br>Rango: F  |
| 9. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 30/06/2007<br>Fecha de entrevista: 02/09/2010<br>Edad: 3;2<br>Rango: F | 10. Sexo: Femenino<br>Fecha de nacimiento: 29/04/2008<br>Fecha de entrevista: 02/09/2010<br>Edad: 2;4<br>Rango: C  |

- |   |   |
|---|---|
| 11. Sexo: Femenino<br>Fecha de nacimiento: 26/06/2008<br>Fecha de entrevista: 21/09/2010<br>Edad: 2;2<br>Rango: C   | 12. Sexo: Femenino<br>Fecha de nacimiento: 08/07/2008<br>Fecha de entrevista: 21/09/2010<br>Edad: 2;2<br>Rango: C   |
| 13. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 14/10/2008<br>Fecha de entrevista: 21/09/2010<br>Edad: 1;11<br>Rango: B | 14. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 11/10/2007<br>Fecha de entrevista: 21/09/2010<br>Edad: 2;11<br>Rango: E |
| 15. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 03/01/2008<br>Fecha de entrevista: 21/09/2010<br>Edad: 2;8<br>Rango: D  | 16. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 26/12/2007<br>Fecha de entrevista: 28/10/2010<br>Edad: 2;10<br>Rango: E |
| 17. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 14/07/2008<br>Fecha de entrevista: 21/09/2010<br>Edad: 2;2<br>Rango: C  | 18. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 20/09/2008<br>Fecha de entrevista: 21/09/2010<br>Edad: 1;11<br>Rango: B |
| 19. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 16/11/2008<br>Fecha de entrevista: 24/09/2010<br>Edad: 2;10<br>Rango: E | 20. Sexo: Femenino<br>Fecha de nacimiento: 26/01/2007<br>Fecha de entrevista: 28/10/2010<br>Edad: 3;9<br>Rango: G   |
| 21. Sexo: Femenino<br>Fecha de nacimiento: 02/01/2007<br>Fecha de entrevista: 28/10/2010<br>Edad: 3;9<br>Rango: G   | 22. Sexo: Masculino<br>Fecha de nacimiento: 20/05/2007<br>Fecha de entrevista: 28/10/2010<br>Edad: 3;5<br>Rango: F  |

23. Sexo: Femenino  
 Fecha de nacimiento: 20/02/2007  
 Fecha de entrevista: 02/11/2010  
 Edad: 3;8  
 Rango: G
24. Sexo: Masculino  
 Fecha de nacimiento: 08/03/2007  
 Fecha de entrevista: 02/11/2010  
 Edad: 3;7  
 Rango:G
25. Sexo: Femenino  
 Fecha de nacimiento: 17/07/2007  
 Fecha de entrevista: 02/11/2010  
 Edad: 3;3  
 Rango: F
26. Sexo: Femenino  
 Fecha de nacimiento: 04/04/2007  
 Fecha de entrevista: 03/11/2010  
 Edad: 3;6  
 Rango: G
27. Sexo: Femenino  
 Fecha de nacimiento: 25/02/2009  
 Fecha de entrevista: 15/03/2011  
 Edad: 2;0  
 Rango: B
28. Sexo: Masculino  
 Fecha de nacimiento: 24/02/2009  
 Fecha de entrevista: 15/03/2011  
 Edad: 2;0  
 Rango: B
29. Sexo: Femenino  
 Fecha de nacimiento: 26/12/2007  
 Fecha de entrevista: 28/10/2010  
 Edad: 2;10  
 Rango: E
30. Sexo: Masculino  
 Fecha de nacimiento: 01/05/2007  
 Fecha de entrevista: 02/11/2010  
 Edad: 3;6  
 Rango: G
31. Sexo: Femenino  
 Fecha de nacimiento: 02/01/2008  
 Fecha de entrevista: 02/11/2010  
 Edad: 2;10  
 Rango: E
32. Sexo: Masculino  
 Fecha de nacimiento: 15/10/2008  
 Fecha de entrevista: 06/04/2011  
 Edad: 2;6  
 Rango: D

## Anexo 4

## Transcripción de las emisiones de cada uno de los colaboradores

## 1. Rango A

Este es el primer rango de edad que se está tomando en cuenta. Se optó por empezar con este rango ya que los niños menores a 1;6 en muy pocos casos se encuentran produciendo “palabras” propias de su lengua.

1.1. Colaborador de 1;8 (21 de diciembre de 2008<sup>21</sup>)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Mira	[ <sup>1</sup> mi.ra]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[ <sup>1</sup> a.wa]	
Mano	[ <sup>1</sup> ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Leche	[ <sup>1</sup> le.çe], [ <sup>1</sup> le.tʰe]	No forma parte de la lista de palabras
Ropa	[ <sup>1</sup> ro.pa]	No forma parte de la lista de palabras
Helicóptero	[ <sup>1</sup> te.tʰo]	

<sup>21</sup> Entre paréntesis se colocará la fecha de nacimiento de los colaboradores.

### 1.2. Colaborador de 1;9 (25 de noviembre de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Títere	['ti.te], ['ti.t], ['ti.ta]	No forma parte de la lista de palabras

## 2. Rango B

### 2.1. Colaborador de 1;10 (05 de octubre de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Caballo	[ka.'βa.βo]	No forma parte de la lista de palabras
Tren	['tem], ['ten]	
Pez	['pes]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[a.wa]	
Banana	[ba.'na.na]	No forma parte de la lista de palabras

### 2.2. Colaborador de 1;11 (14 de octubre de 2008)

Las emisiones producidas por los colaboradores son los siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Ave	['a.βe]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	['a.wa], ['a.gwa]	
Cocodrilo	['ko.ko]	No forma parte de la lista de palabras
Vaso	['ba.so]	No forma parte de la lista de palabras
Niño	['ni.ɲo]	No forma parte de la lista de palabras

### 2.3. Colaborador de 1;11 (20 de septiembre de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Avión	[a.βjon]	No forma parte de la lista de palabras
Dos	[doʃ]	No forma parte de la lista de palabras
Yo	[jo]	No forma parte de la lista de palabras
Elefante	[e.ʔfan.te]	
Color	[ko.ʔlol]	No forma parte de la lista de palabras
Mano	[ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Mono	[mono]	No forma parte de la lista de palabras
Bota	[bo.ta]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[a.wa]	
Tortuga	[to.ʔtu.ga]	No forma parte de la lista de palabras
Pato	[pa.to]	No forma parte de la lista de palabras
Baño	[ba.no]	

### 2.4. Colaborador de 2;0 (25 de febrero del 2009)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Ojo	[o.xo] [o.xos]	
Pañal	[pa.ʔnal]	No forma parte de la lista de palabras
Niño	[ni.no]	No forma parte de la lista de palabras
Almohada	[ta.na]	
Bicicleta	[bi.se.ʔke.ta]	
Animal	[a.ni.ʔmal]	No forma parte de la lista de palabras
Niña	[ni.ʔni.ta]	
Tren	[ten.ʔsi.to]	
Dedo	[de.ðo]	No forma parte de la lista de palabras

Short	[ˈʃol]	- No forma parte de la lista de palabras - Préstamo léxico
Pantalón	[pa.ta.ˈlon]	
Plátano	[ˈpa.ta.no]	
Zapato	[sa.ˈpa.to]	No forma parte de la lista de palabras
Mano	[ˈma.no], [ˈna.no]	No forma parte de la lista de palabras
Crayola	[kra.ˈjon]	- No forma parte de la lista de palabras - Préstamo léxico
Shampoo	[ʃa.ˈpu]	- No forma parte de la lista de palabras - Préstamo léxico
Chanco	[ʃan.ˈi.ʃo]	
Bañar	[ba.ˈɲar]	No forma parte de la lista de palabras
Pan	[ˈpam]	No forma parte de la lista de palabras
Vaso	[ˈbe.ʃo]	No forma parte de la lista de palabras
Leche	[ˈje.ʃe]	No forma parte de la lista de palabras

### 2.5. Colaborador de 2;0 (24 de febrero del 2009)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Tren	[ˈten]	
Gato	[ˈga.to]	No forma parte de la lista de palabras
Niña	[ni.ˈnja]	
Tanto	[ˈtan.to]	No forma parte de la lista de palabras
Bicicleta	[si.ˈke.ta]	
Arete	[aˈe.te]	No forma parte de la lista de palabras
Verde	[ˈβe.te]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[ˈa.wa]	
Sapo	[ˈsa.po]	
Ojos	[ˈo.xos]	
Manos	[ˈma.nos]	No forma parte de la lista de palabras

Jabón	[xa.'mon]	
Comer	[ko.'mer]	No forma parte de la lista de palabras
Avión	[a.'bjon]	No forma parte de la lista de palabras
Zapato	[sa.'pa.to]	No forma parte de la lista de palabras
Niños	[ni.'njos]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	['pla.ta.no]	
Mariposa	['po.sa]	

### 3. Rango C

#### 3.1. Colaborador de 2;2 (26 de junio de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Chico	[ʔči.ko]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	['pla.ta.no]	
Mano	['ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Fuego	['fwe.go]	
Ratón	[ra. 'ton]	
Caño	['ka. ɲo]	No forma parte de la lista de palabras
Flor	['flo']	No forma parte de la lista de palabras
Chancho	[ʔčan.čo]	
Niño	['ni. ɲo]	No forma parte de la lista de palabras
Oreja	['re.xa]	
Niña	['ni. ɲa]	
Baño	['ba. ɲo]	
Bañarse	['ba.ɲa'.se]	No forma parte de la lista de palabras
Mariposa	['po.sa]	
Mesa	['me.sa]	

### 3.2. Colaborador de 2;2 (8 de julio de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Baño	[ <sup>1</sup> ba.ɲo]	
Silla	[ <sup>1</sup> si.ɭa]	No forma parte de la lista de palabras
Oreja	[o. <sup>1</sup> re.xa] [ <sup>1</sup> re.xa]	
Bañar	[ba. <sup>1</sup> ɲar]	No forma parte de la lista de palabras
Niña	[ <sup>1</sup> ni.ɲa]	
Amarillo	[a.ma. <sup>1</sup> ri.o]	
Zapato	[sa. <sup>1</sup> pa.to]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[ <sup>1</sup> pla.ta <sup>1</sup> ]	
Ratón	[ra. <sup>1</sup> ton]	
Oveja	[o. <sup>1</sup> βe.xa]	No forma parte de la lista de palabras
Niño	[ni. <sup>1</sup> ɲo]	No forma parte de la lista de palabras

### 3.3. Colaborador de 2;2 (14 de julio de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Dos	[ <sup>1</sup> dos]	No forma parte de la lista de palabras
Baño	[ <sup>1</sup> ba.ɲo]	
Ojo	[ <sup>1</sup> ox.o]	
Plátano	[ <sup>1</sup> pla.ta.no]	
Uva	[ <sup>1</sup> u.bas]	No forma parte de la lista de palabras
Rojo	[ <sup>1</sup> o.xo]	No forma parte de la lista de palabras
Mano	[ <sup>1</sup> ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Pelota	[pe. <sup>1</sup> lo.ta]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[ <sup>1</sup> a.gwa]	
Niña	[ <sup>1</sup> ni.ɲa], [ <sup>1</sup> ɲi.ɲa]	

Avión	[a.'bjon]	No forma parte de la lista de palabras
Gato	[¹ga.to]	No forma parte de la lista de palabras
Niño	[¹ni.no]	No forma parte de la lista de palabras

#### 3.4. Colaborador de 2;4 (29 de abril de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Mono	[¹mo.no]	No forma parte de la lista de palabras
Tren	[¹t'en]	
Sapo	[¹sa.po]	
Cocina	[ko.'si.na]	No forma parte de la lista de palabras
Vaso	[¹ba.so]	No forma parte de la lista de palabras
Leche	[¹le.t'e]	No forma parte de la lista de palabras
Ojo	[¹o.xo]	
Boca	[¹bo.ka]	No forma parte de la lista de palabras
Piso	[¹pi.so]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[¹a.gwa]	
Chiquita	[či.ki.ta]	No forma parte de la lista de palabras
Pantalones	[pa.ta.'o.nes], [pa.ta.'lon]	
Cajón	[ka.'xon]	No forma parte de la lista de palabras
Conejo	[ko.'ne.xo]	No forma parte de la lista de palabras
Frutas	[¹fu.tas]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[¹pa.ta.no]	
Ducha	[¹du.ča]	
Burbujas	[bu.'bu.xas]	No forma parte de la lista de palabras
Amarillo	[ma.'ri.ɫo], [a.ma.'ri.ɫo]	
Ropa	[¹ro.pa]	No forma parte de la lista de palabras
Canguro	[ka.'gu.ro]	No forma parte de la lista de palabras

Cabeza	[ka.'be.sa]	No forma parte de la lista de palabras
Oreja	[o're.xa]	

### 3.5. Colaborador de 2;4 (29 de abril de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Dos	[ˈdos]	No es parte de la lista de palabras
Agua	[ˈa.wa],[ˈa.gwa]	
Vaca	[ˈmu:]	- No es parte de la lista de palabras - No es una palabra, es <i>baby talk</i> .
Mano	[ˈma.no]	No es parte de la lista de palabras
Ñaña/ nana	[ˈna.na]	No es parte de la lista de palabras

## 4. Rango D

### 4.1. Colaborador de 2;6 (27 de febrero de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Pantalón	[pa.ta.'loː], [pal.ta.'lon]	
Chanco	[ˈča.čo], [ˈčan.čo]	
Niña	[ˈni.ɲːa]	
Elefante	[e.le.'fan.tə], [e.le.'fan.te]	
Zapato	[sa.'pa.to]	No forma parte de la lista de palabras
Sapo	[ˈsa.po]	
Tren	[ˈtren], [ˈtɾen]	
Ratón	[ra.'ton], [ra.'ton]	

Brazo	['bra.ʃo]	
Plátano	['pla.ta.no]	
Helicóptero	['kok.te.ro], [e:.'kop.te.ro]	
Ojos	['o.xos], ['o.xo]	
Oreja	[o.'re.xa]	
Trompa	['to.m.pa]	No forma parte de la lista de palabras
Colmillo	[ko'l.'mi:jo]	No forma parte de la lista de palabras
Niño	['ni.ɲo]	No forma parte de la lista de palabras
Mariposa	[ma.ri.'po.sa]	
Choclo	['to.klo]	
Burro	['bu.ro]	
Mano	['ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Teléfono	[te.'le.fo.no]	No forma parte de la lista de palabras
Mesa	[me.sa]	

#### 4.2. Colaborador de 2;6 (05 de febrero de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Manos	[ma.nos]	No forma parte de la lista de palabras
Burro	['bu.ro]	
Plancha	['pla.ʃa], ['pla.ča]	
Oreja	['re.xa]	
Agua	['a.ɣwa]	
Rana	['ra.na]	No forma parte de la lista de palabras
Tren	['tren]	
Niño	['ni.ɲo]	
Ducha	['du.ča], ['ðu.ča]	
Burbujas	[bu.'βu.xas]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	['pla.ta.no]	

Conejo	[ko.'ne.xo]	No forma parte de la lista de palabras
Niña	['ni.nja], ['ni.na]	
Bicicleta	[bi.si.'kle.ta]	
Señora	[se.'no.ða], [se.'no.ra]	No forma parte de la lista de palabras
Helicóptero	['kop.te.ro]	
Baño	['ba.njo]	
Pantalón	[pa.ta.'lon]	

#### 4.3. Colaborador de 2;6 (15 de setiembre de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Mesa	['me.sa]	
Tren	['ten]	
Conejito	[ko.ne.'xi.to]	
Chanco	['čo.čo]	
Elefante	[e.lə.'fan.te]	
Bicicleta	[bi.si.'ke.ta]	
Niño	['ni.no]	No forma parte de la lista de palabras
Madera	[ma.'de.da]	No forma parte de la lista de palabras
Plantas	['plan.tas]	No forma parte de la lista de palabras
Oreja	[o.'re.xa]	
Rojo	['ro.xo]	No forma parte de la lista de palabras
Vaso	['βa.so]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	['pla.ta.no]	
Baño	['βa.njo]	
Saco	['sa.ko]	No forma parte de la lista de palabras
Mano	['ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Yogurt	['λu.gur]	- No forma parte de la lista de palabras - Préstamo léxico

#### 4.4. Colaborador de 2;8 (17 de diciembre de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Ratón	[ra.'tō], [a.'ton], [ra.'ton]	
Niño	[¹ni.ŋo]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[¹a.ywa], [¹a.wa], [¹a.gwa]	
Pies	[¹pes]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[¹a:to']	
Jabón	[¹a:pa], [a.'bon]	
Leche	[e.'tʰe]	No forma parte de la lista de palabras
Vaca	mu:	- No forma parte de la lista de palabras - No es una palabra real, es <i>baby talk</i> .
Dormir	[e.'mi] [e.'mir]	No forma parte de la lista de palabras
Sí	[¹tsi]	No forma parte de la lista de palabras

#### 4.5. Colaborador de 2;8 (03 de enero de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Pato	[¹pa.to]	No forma parte de la lista de palabras
Niña	[¹ni.ŋa]	
Sillón	[si.'lon]	No forma parte de la lista de palabras
Rata	[¹ra.ta]	No forma parte de la lista de palabras
Azul	[a.'sul]	No forma parte de la lista de palabras
Ratón	[ra.'ton]	
Juego	[¹xwe.go]	No forma parte de la lista de palabras
Escoba	[əs.'ko.ba]	No forma parte de la lista de palabras
Pantalón	[pa.ta.'lon]	

Cucharas	[ku.ˈtʃa.rəs]	No forma parte de la lista de palabras
Amarillo	[a.ma.ˈri.ʎo]	
Uvas	[ˈu.bas]	No forma parte de la lista de palabras

## 5. Rango E

### 5.1. Colaborador de 2;10 (26 de diciembre de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Azul	[a.ˈʃul]	No forma parte de la lista de palabras
Rojo	[ˈroː.xo]	No forma parte de la lista de palabras
Subir	[ʃu.ˈbir]	No forma parte de la lista de palabras
Ñoño	[ˈno.no]	No forma parte de la lista de palabras
Sapo	[ˈsa.po]	
Mano	[ˈma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Niña	[ˈni.ɲa]	
Oreja	[o.ˈðe.xa], [o.ˈre.xa]	
Chanchito	[tʃa.ˈtʃi.to], [tʃan.ˈtʃi.to]	
Gato	[ˈmiaw], [ˈga.to]	- No forma parte de la lista de palabras - No es una palabra real, es <i>baby talk</i>
Camión	[ka.ˈmjon]	No forma parte de la lista de palabras
Caballo	[ka.ˈβa.ʎo]	No forma parte de la lista de palabras
Avión	[a.ˈβjon]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[ˈpla.ta.no]	
Ojo	[ˈox.o]	
Bolsa	[ˈbo.ʃa]	No forma parte de la lista de palabras
Baño	[ˈba.po]	
Niña	[ˈni.ɲa]	

### 5.2. Colaborador de 2;10 (16 de noviembre de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Plátano	[ <sup>l</sup> pla.ta.no]	
Agua	[ <sup>l</sup> a.wa]	
Niño	[ <sup>l</sup> ni.ɲo]	No forma parte de la lista de palabras
Mano	[ <sup>l</sup> ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Niña	[ <sup>l</sup> ni.na]	

### 5.3. Colaborador de 2;10 (26 de diciembre de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Avión	[a.βjon]	No forma parte de la lista de palabras
Cubo	[ <sup>l</sup> ku.bo]	No forma parte de la lista de palabras
Pantalón	[pan.ta.ɫon]	
Bicicleta	[bi.ʃi.ɫe.ta]	
Ojos	[ <sup>l</sup> o.xos]	
Cocina	[ko.ɫsi.na]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[ <sup>l</sup> pla.ta.no]	
Niño	[ <sup>l</sup> ni.ɲo]	No forma parte de la lista de palabras
Mariposa	[ma.ri.ɫpo.ʃa]	
Mesa	[ <sup>l</sup> me.sa]	
Señor	[se.ɲor]	No forma parte de la lista de palabras
Columpio	[ko.ɫlum.pjo]	
Vaso	[ <sup>l</sup> ba.so]	No forma parte de la lista de palabras
Mano	[ <sup>l</sup> ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Conejo	[ko.ɫne.xo]	No forma parte de la lista de palabras
Baño	[ <sup>l</sup> ba.ɲo]	

Chancho	[ˈʧan.ʧo]	
---------	-----------	--

#### 5.4. Colaborador de 2;10 (02 de enero de 2008)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Chancho	[ˈʧan.ʧo]	
Elefante	[ˈfan.se]	
León	[le.ˈon]	No forma parte de la lista de palabras
Mano	[ˈma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Rata	[ˈra.ta]	No forma parte de la lista de palabras
Muñeca	[mu.ˈɲe.ka]	No forma parte de la lista de palabras
Carro	[ˈka.ro]	No forma parte de la lista de palabras
Zapato	[sa.ˈpa.to]	No forma parte de la lista de palabras
Mesa	[ˈme.sa]	
Niña	[ˈni.ɲa]	
Mara	[ˈma.ra]	- No forma parte de la lista de palabras - No es una palabra real
Choclo	[ˈʧo.klo]	
Sapo	[ˈsa.po]	
Niño	[ˈni.ɲo]	No forma parte de la lista de palabras

#### 5.5. Colaborador de 2;11 (11 de octubre de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Gato	[ˈga.to]	No forma parte de la lista de palabras
Conejo	[ko.ˈne.xo]	No forma parte de la lista de palabras
Baño	[ˈba.ɲo]	

Chanchó	[ˈtʃan. tʃo]	
Niña	[ˈni.ɲa], [ni.ˈɲi.ta]	
Leche	[ˈle.ʃe], [ˈle.çe]	No forma parte de la lista de palabras
Fútbol	[ˈfu.bol]	- No forma parte de la lista de palabras - Préstamo léxico
Pie	[ˈpje]	No forma parte de la lista de palabras
Fruta	[ˈfu.ta]	No forma parte de la lista de palabras
Ojo	[ˈo.xo]	
Silla	[ˈsi.ja]	No forma parte de la lista de palabras
Mano	[ˈma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Azul	[ˈsul]	No forma parte de la lista de palabras
Niño	[ˈni.ɲo]	No forma parte de la lista de palabras
Elefante	[e.le.ˈfan.te]	
Jabón	[xa.ˈβon]	
Mesa	[ˈme.sa]	
Oreja	[o.ˈre.xa]	
Pato	[ˈpa.to]	No forma parte de la lista de palabras
Patines	[pa.ˈti.nes]	No forma parte de la lista de palabras

## 6. Rango F

### 6.1. Colaborador de 3;2 (18 de junio de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Hola	[ˈo.la]	No forma parte de la lista de palabras
Baño	[ˈba.jo]	
Hormiga	[ˈormiga], [ˈlao.mi.ga]	No forma parte de la lista de palabras
Ventana	[oi.ta.na]	No forma parte de la lista de palabras
Mesa	[ˈme.sa]	

Niño	[ˈni:ɔ]	No forma parte de la lista de palabras
Mariposa	[mai.po.sa]	
Guantes	[ˈwan.tes]	
Plátano	[ˈpla.ta.no]	
Ratón	[ra.ˈton]	
Agua	[a.ˈɣwa]	
Sapo	[ˈsa.po]	
Choclo	[ˈtʃo.clo]	
Elefante	[u.li.ˈfan.te]	
Avión	[a.βjon]	No forma parte de la lista de palabras
Bicicleta	[bi.ʃi.ˈkle.ta]	
Pantalón	[pan.ta.ˈlon]	
Bañar	[ba.ˈɲar]	No forma parte de la lista de palabras
Paño	[ˈpa.ɲo]	No forma parte de la lista de palabras
Amarillo	[a.ma.ˈri.ʎo]	
Mano	[ˈma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Niña	[ni.ˈɲa]	
Plancha	[ˈplan.ʧa]	
Puré	[pu.ˈre]	No forma parte de la lista de palabras
Chancho	[ˈʧan.ʧo]	
Conejito	[ko.ne.ˈxi.to]	No forma parte de la lista de palabras

## 6.2. Colaborador de 3;2 (30 de junio de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Mapa	[ˈma.pa]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[ˈa.gwa]	
Ratón	[ra.ˈton]	
Jabón	[xa.ˈbon], [xa.ˈmon]	

Oreja	[ˈre.xa]	
Niña	[ni.ˈɲa]	
Mano	[ˈma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Amarillo	[ma.ˈni.ʎo], [a.ˈni.ʎo]	
Ojo	[ˈo.xo]	
Hotel	[o.ˈtel]	No forma parte de la lista de palabras
Mesa	[ˈme.sa]	
Chau	[ˈʧaw]	No forma parte de la lista de palabras
Sombrero	[so.ˈme.ro]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[ˈa.wa]	

### 6.3. Colaborador de 3;3 (17 de julio de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Elefante	[e.le.ˈfan.te]	
Mano	[ˈma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Baño	[ˈba.ɲo]	
Ojo	[ˈo.xo]	
Amarillo	[a.ma.ˈri.ʎo]	
Planchar	[ˈplan.ʧal]	No forma parte de la lista de palabras
(un) Avión	[u.na.ˈβjon]	No forma parte de la lista de palabras
Niña	[ˈni.ɲa]	

### 6.4. Colaborador de 3;5 (20 de mayo de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Pantalón	[pa.ta.ˈlon]	

Mano	[ <sup>1</sup> ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Choclo	[ <sup>1</sup> čo.klo]	
Boca	[ <sup>1</sup> bo.ka]	No forma parte de la lista de palabras
Ojo	[ <sup>1</sup> o.xo]	
Rana	[ <sup>1</sup> ra.na]	No forma parte de la lista de palabras
Mesa	[ <sup>1</sup> me.sa]	
Abeja	[a. <sup>1</sup> be.xa]	No forma parte de la lista de palabras
Conejo	[ko. <sup>1</sup> ne.xo]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[ <sup>1</sup> a.wa]	
Almohada	[a. <sup>1</sup> moa.da]	
Niña	[ <sup>1</sup> ni.ɲa]	
Tren	[ <sup>1</sup> tlen]	
Oreja	[o. <sup>1</sup> re.xa]	
Pierna	[ <sup>1</sup> pje.na]	
Zapato	[sa. <sup>1</sup> pa.to]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[ <sup>1</sup> pa.ta.no]	
Brazo	[ <sup>1</sup> bra.so]	
Amarillo	[a.ma. <sup>1</sup> ri.ʎo]	
Rojo	[ <sup>1</sup> ro.xo]	No forma parte de la lista de palabras
Niño	[ <sup>1</sup> ni.ɲo]	No forma parte de la lista de palabras
Bicicleta	[si. <sup>1</sup> kle.ta]	
(un) Elefante	[u.ne. <sup>1</sup> fan.te]	
Jabón	[xa. <sup>1</sup> bon]	
Agua	[ <sup>1</sup> a.wa]	
Papel	[pa. <sup>1</sup> peʎ]	No forma parte de la lista de palabras

## 6.5. Colaborador de 3;5 (01 de mayo de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Amarillo	[a.ma.'ri.ʎo]	
Chinito	[či.'ni.to]	
Elefante	[e.'fan.te]	
Bicicleta	[si.'kle.ta]	
Mano	[¹ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Ojo	[¹o.xo]	
Rana	[¹ra.na]	No forma parte de la lista de palabras
Señora	[se.'ño.ra]	No forma parte de la lista de palabras
Cocina	[ko.'si.na]	No forma parte de la lista de palabras
Baño	[¹ba.ño]	
Helicóptero	[e.'di.ko]	
Almohada	[¹moa.da]	
Comida	[ko.'mi.da]	No forma parte de la lista de palabras
Mesa	[¹me.sa]	
Pantalón	[pa.ta.'lon]	
Jugo	[¹xu.go]	No forma parte de la lista de palabras
Vaso	[¹βa.so]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[¹a.gwa]	
Niña	[¹ni.ɲa]	
Pies	[¹pjes]	No forma parte de la lista de palabras
Oreja	[o.'re.xa]	
Mano	[¹ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Perra	[¹pe.ra]	No forma parte de la lista de palabras
Pata	[¹pa.ta]	No forma parte de la lista de palabras
Niño	[u.'n:i.ño]	No forma parte de la lista de palabras

## 7. Rango G

### 7.1. Colaborador de 3;6 (04 de abril de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Tren	[ <sup>1</sup> ten]	
Oreja	[o. <sup>1</sup> re.xa]	
Pie	[ <sup>1</sup> pje], [ <sup>1</sup> pjes]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[ <sup>1</sup> pa.ta.no]	
Vaso	[ <sup>1</sup> ba.so]	No forma parte de la lista de palabras
Niño	[ <sup>1</sup> ni.no]	No forma parte de la lista de palabras
Cerdo	[ <sup>1</sup> ser.do]	No forma parte de la lista de palabras
Elefante	[e.le. <sup>1</sup> fan.te]	
Bicicleta	[bi.si. <sup>1</sup> kle.ta]	
Baño	[ <sup>1</sup> ba.no]	
Sapo	[ <sup>1</sup> sa.po]	
Mano	[ <sup>1</sup> ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
(una) Almohada	[u.na. <sup>1</sup> moa.da]	
Agua	[ <sup>1</sup> a.wa]	
Sol	[ <sup>1</sup> sol]	No forma parte de la lista de palabras
Amarillo	[a.ma. <sup>1</sup> ri.ʎo]	
Niña	[ <sup>1</sup> ni.pa]	

### 7.2. Colaborador de 3;7 (08 de marzo de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Amarillo	[a.ma. <sup>1</sup> ri.ʎo]	
Vaso	[ <sup>1</sup> ba.so]	No forma parte de la lista de palabras

Agua	[ <sup>1</sup> a.gwa]	
Burro	[ <sup>1</sup> bu.ro]	
Mano	[ <sup>1</sup> ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Guante	[ <sup>1</sup> gwan.te]	
Mariposa	[ma.ri. <sup>1</sup> po.sa]	

### 7.3. Colaborador de 3;8 (20 de febrero de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Fogata	[fo. <sup>1</sup> ga.ta]	No forma parte de la lista de palabras
Almohada	[al. <sup>1</sup> moa.da]	
Helicóptero	[e.li. <sup>1</sup> kop.tel]	
Ducha	[ <sup>1</sup> du.ča]	
Columpio	[ko. <sup>1</sup> lum.pjo]	
Guante	[ <sup>1</sup> gwan.te]	
Refrigerador	[re.fri. <sup>1</sup> xe.ra]	
Esponja	[e. <sup>1</sup> pon.xa]	No forma parte de la lista de palabras
Baño	[ <sup>1</sup> ba.ɲo]	
Bicicleta	[bi.si. <sup>1</sup> kle.ta]	
Elefante	[le. <sup>1</sup> fan.te]	
Chanco	[ <sup>1</sup> čan.čo]	
Tren	[ <sup>1</sup> ten]	
Amarillo	[a.ma. <sup>1</sup> ri.ɫo]	
Piloto	[pi. <sup>1</sup> lo.to]	No forma parte de la lista de palabras
Mono	[ <sup>1</sup> mo.no]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[ <sup>1</sup> pla.ta.no]	
Pierna	[ <sup>1</sup> pjer.na]	
Niña	[ <sup>1</sup> ni.ɲa]	
Vaso	[ <sup>1</sup> ba.so]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[ <sup>1</sup> a.gwa.]	

Burro	[ <sup>1</sup> 'bu.do]	
Pantalón	[pan.ta. <sup>1</sup> lon]	
Mariposa	[ma.ri. <sup>1</sup> po.sa]	

#### 7.4. Colaborador de 3;9 (26 de enero de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Bicicleta	[βi.si. <sup>1</sup> kle.ta]	
Ojos	[ <sup>1</sup> 'o.xos]	
Puertas	[ <sup>1</sup> 'pwer.tas]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[ <sup>1</sup> 'pla.ta.no], [ <sup>1</sup> 'pla.ta.no]	
Pie	[ <sup>1</sup> 'pje]	No forma parte de la lista de palabras
Oreja	[o. <sup>1</sup> 'e.xa]	
Plancha	[ <sup>1</sup> 'plan.ča]	
Tren	[ <sup>1</sup> 'tren]	
Niña	[ <sup>1</sup> 'ni.ɲa]	
Almohada	[al.mo. <sup>1</sup> 'ada]	
Choclo	[ <sup>1</sup> 'čo.klo]	
Guante	[ <sup>1</sup> 'gwan.te]	
Baño	[ <sup>1</sup> 'ba.ɲo]	
Bañarse	[βa. <sup>1</sup> 'ɲar.se]	No forma parte de la lista de palabras
Vaso	[ <sup>1</sup> 'ba.so]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[ <sup>1</sup> 'a.wa]	
Helicóptero	[e.li. <sup>1</sup> 'kop.te.ro]	
Burro	[ <sup>1</sup> 'bu.ro]	
Pantalón	[pan.ta. <sup>1</sup> lon]	
Niño	[ <sup>1</sup> 'ni.ɲo]	No forma parte de la lista de palabras
Sol	[ <sup>1</sup> 'sol]	No forma parte de la lista de palabras
Amarillo	[a.ma. <sup>1</sup> 'ri.ʎo]	

Mano	[ <sup>1</sup> ma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Brazo	[ <sup>1</sup> bra.so]	
Mariposa	[ma.ri. <sup>1</sup> posa]	
Mesa	[ <sup>1</sup> me.sa]	
Florsita	[flor. <sup>1</sup> si.ta]	No forma parte de la lista de palabras
Sapo	[ <sup>1</sup> sa.po]	
(un) Árbol	[u. <sup>1</sup> nar.bol]	No forma parte de la lista de palabras
Fuego	[ <sup>1</sup> fwe.go]	
Señora	[se. <sup>1</sup> ño.da]	No forma parte de la lista de palabras
Chino	[ <sup>1</sup> či.no]	
Ratón	[ <sup>1</sup> dra.ton]	
Chanco	[ <sup>1</sup> čan.čo]	
Jabón	[xa. <sup>1</sup> bon]	
(un) Elefante	[u.ne.le. <sup>1</sup> fan.te]	
Cocina	[ko. <sup>1</sup> si.na]	No forma parte de la lista de palabras
Refrigerador	[re.fri.xe. <sup>1</sup> rer] [re.fri. <sup>1</sup> ger]	
Columpio	[ko. <sup>1</sup> lum.pjo]	

### 7.5. Colaborador de 3;9 (02 de enero de 2007)

Las emisiones producidas por el colaborador son las siguientes:

Palabra	Emisión infantil	Comentarios
Pantalón	[pa.ta. <sup>1</sup> lon]	
(una) Almohada	[u.na. <sup>1</sup> ma.da]	
(un) Avión	[u.na. <sup>1</sup> βjun]	No forma parte de la lista de palabras
Plátano	[ <sup>1</sup> pa.ta.no]	
Taza	[ <sup>1</sup> ta.sa]	No forma parte de la lista de palabras
Agua	[ <sup>1</sup> a.wa]	
Ducha	[ <sup>1</sup> du.ča]	
Chico	[či. <sup>1</sup> ko.ko]	No forma parte de la lista de palabras

Tren	[ˈtel]	
Plancha	[ˈpan.ʧa]	
Pies	[ˈpjes]	No forma parte de la lista de palabras
Ojos	[ˈo.xos]	
(un) Elefante	[u.ne.re.ˈfan.te]	
Chanco	[ˈʧan.ʧo]	
(un) Ratón	[u.na.ˈton]	
Niño	[ˈni.no]	No forma parte de la lista de palabras
Cocina	[ko.ˈsi.na]	No forma parte de la lista de palabras
Fuego	[ˈfe.go]	
Rana	[ˈra.na]	No forma parte de la lista de palabras
Mariposa	[ma.di.ˈpo.sa]	
Mano	[ˈma.no]	No forma parte de la lista de palabras
Amarillo	[a.ma.ˈri.ʎo]	

## Anexo 5

## Contextos de sustitución

## 1. Sustitución de sibilante

El fonema /s/ fue reemplazado en los siguientes contextos:

- /s/ → [š] /  $\left\{ \begin{array}{l} o\_ \# \\ e\_ o \\ i\_ i \\ o\_ a \end{array} \right\}$

Por ejemplo: BICICLETA [bi.š'i.'kle.ta]

- /s/ → [ts] / #\_i

Por ejemplo: SÍ ['tsi]

## 2. Sustitución de africada

El fonema /č/ fue actualizado por los colaboradores de la siguiente manera:

- /č/ → [š] /  $\left\{ \begin{array}{l} a\_ a \\ e\_ e \end{array} \right\}$

Por ejemplo: LECHE ['le.še]

- /č/ → [tʃ] / e\_e

Por ejemplo: LECHE ['le.tʃe]

- /č/ → [t] / #\_o

Por ejemplo: CHOCLO ['to.klo]

- /č/ → [tʃ] / #\_o

Por ejemplo: CHOCLO ['tʃo.clo]

## 3. Sustitución de líquidas

Las sustituciones que experimentaron /r/ y /l/ son las siguientes:

- /r/ → [l] /  $\left\{ \begin{array}{l} o\_ \# \\ a\_ \# \\ t\_ e \end{array} \right\}$

Por ejemplo: COLOR [ko.'lo]

- /ɾ/ → [d] /  $\left\{ \begin{array}{l} a\_i \\ e\_a \\ o\_a \end{array} \right\}$

Por ejemplo: MARIPOSA [ma.di.'po.sa]

- /ɾ/ → [n] / a\_i

Por ejemplo: AMARILLO [ma.'ni.ʎo]

- /ɾ/ → [d̪r] / #\_a

Por ejemplo: RATÓN [ˈd̪ra.ton]

- /ʎ/ → [d] / e\_i

Por ejemplo: HELICOPTERO [e.'di.ko]

- /ʎ/ → [r] / e\_e

Por ejemplo: (un) ELEFANTE [u.ne.re.'fan.te]

- /ʎ/ → [j] / #\_e

Por ejemplo: LECHE [ˈje.çe]

#### 4. Sustitución de la nasal coronal

Los casos de sustitución de /n/ son los que se detallan a continuación:

- /n/ → [m] /  $\left\{ \begin{array}{l} a\_# \\ e\_# \end{array} \right\}$

Por ejemplo: TREN [ˈtem]

- /n/ → [ɲ] / e\_#

Por ejemplo: TREN [ˈtel]

#### 5. Sustitución de oclusivas sonoras

En el caso de las oclusivas, solo se vieron afectadas, en términos de Jakobson, la [+sonora] [+labial] y la [+sonora] [+coronal].

- /d/ → [t] / e\_e

Por ejemplo: VERDE [ˈβe.te]

- /b/ → [m] / a\_o

Por ejemplo: JABÓN [xa.'mon]

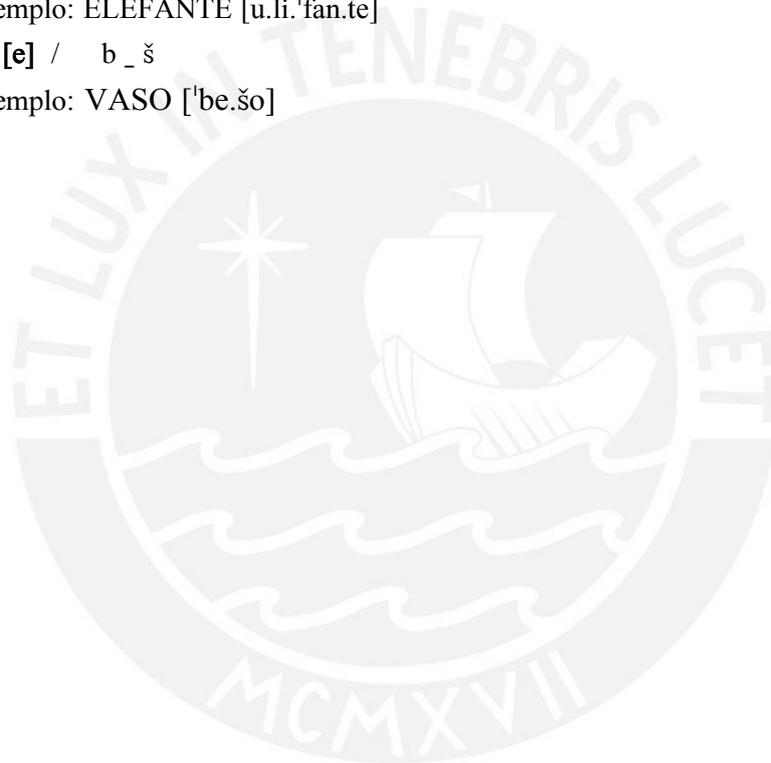
#### 6. Sustitución de vocales

Las vocales que fueron sustituidas por la muestra son las siguientes:

- /e/ → [a] / t\_#

Por ejemplo: TÍTERE [ˈti.ta]

- /a/ → [ə] / r \_ s  
Por ejemplo: CUCHARAS [ku.ˈça.rəs]
- /e/ → [ɛ] / r \_ n  
Por ejemplo: TREN [ˈtrɛn]
- /e/ → [ə] /  $\left\{ \begin{array}{l} \# \_ s \\ t \_ \# \end{array} \right\}$   
Por ejemplo: ESCOBA [əs.ˈko.ba]
- /o/ → [e] / # \_ m  
Por ejemplo: : DORMIR [e.ˈmir]
- /e/ → [u] / # \_ l  
Por ejemplo: ELEFANTE [u.li.ˈfan.te]
- /a/ → [e] / b \_ š  
Por ejemplo: VASO [ˈbe.šo]



## Bibliografía

BERKO, Jean y BERNSTEIN, Nan

1999 *Psicolingüística*. Traducción de Ana María Esquina Ryche. Segunda edición.  
Madrid: Mc Graw Hill.

BOSCH, Laura

2005 *Evaluación fonológica del habla infantil*. Madrid: MASSON.

CHOMSKY, Noam

1986 *Reflexiones acerca del lenguaje: adquisición de las estructuras cognoscitivas*.  
México, D. F.: Trillas.

DURAND, Jacques y Bernard LAKS

2002 “Phonology, Phonetics and Cognition”. En DURAND, Jaques y Bernard LAKS  
(editores) *Phonology, Phonetics ans Cognition*. Oxford: Oxford University Press,  
pp. 10 - 50.

ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA  
UNIVERSIDAD DE CHILE

2000 *Test para la evaluación de procesos fonológicos*. Santiago de Chile:  
Universidad de Chile.

FIKKERT, Paula

2007 “Acquiring Phonology”. En P. DE LACY (ed.). *Handbook of phonological  
theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 537 - 554.

GALEOTE, Miguel

2002 *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas.* Madrid: Pirámide.

HERNÁNDEZ, Fuensanta

1984 *Teorías psicolingüísticas y su aplicación en la adquisición del español como lengua materna.* Madrid: Siglo XXI.

HOFF, Erika

2005 *Language development.* Florida: Wadsworth.

JAKOBSON, Roman

s/f *Lenguaje infantil y afasia.* Madrid: Ayuso.

JAKOBSON, Roman y Linda R. WAUGH

1987 *La forma sonora de la lengua.* Traducción de Mónica Mansour. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

KARMILOFF, Kyra y Annette KARMILOFF-SMITH

2002 *Pathways to language: from fetus to adolescents.* Boston: Harvard University Press.

KAROUSOU, Alexandra

2003 *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra.* Tesis de doctorado de Psicología. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.

KOOPMANS-VAN-BEINUM, F.J. y J.M. VAN DER STELT

- 1986 “Early stages in the development of speech movements”. En LINDBLOM, E. y ZETTERSTÖM R. (eds). *Precursors of early speech*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan Press.

LLEÓ, Conxita

- 1997 *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

LÓPEZ ORNAT, Susana y Alexandra KAROUSOU

- 2005 “Las vocalizaciones tempranas (8-30 meses) y su relación con el vocabulario y la Gramática. Su medida en el “CDI español”: resultados preliminares. En María Ángeles Mayor et ál (Eds). *Estudios sobre adquisición del lenguaje*. Salamanca: Aquilafuente, pp. 401 - 420.

NUÑEZ, Rafael y Alonso MORALES-FRONT

- 1999 *Fonología generativa contemporánea de la lengua española*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

MAY VIHMAN, Marilyn y Lorreine MCCUNE

- 1994 “When is a word a word?” En *F. Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 517 -542.

O’GRADY, William

- 2010 *Cómo aprenden los niños el lenguaje*. Traducido por Antonio Benítez Burraco. Madrid: Akal.

OLÉRON, Pierre

1985 *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Morata.

OWENS, Robert

2003 *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

PÉREZ, Jorge

2009 *Guión de clase y material de lectura de fonología*. Lima: PUCP.

PINKER, Steven

1999 *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

PREISSER, Debra, Barbara HODSON y Elaine PADEN

1988 “Developmental Phonology: 18-29 months”. *Journal of Speech and Hearing Disorder*. California, volumen 53, pp. 125 - 130.

RICHELLE, Marc

1981 *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.

SLOBIN, Dan

1974 *Introducción a la psicolingüística*. Traducción de Gladys Anfora de Ford.  
Buenos Aires: Paidós.

STOEL-GAMMON, Carol

2010 “Relationships between lexical and phonological development in young children”.  
En *F. Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1 – 34.

TALBOT, Pamela

2003 *Temas de terapia auditivo-verbal: una selección de apuntes.*

Traducción de Mariana Maggio De Maggio. Nueva York: s/e

