



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Título: Aproximación al estudio del aprendizaje de la
Lengua castellana: el verbo y sus irregularidades**

Alumno/a: Diego Gómez Zorraquino

NIA: 758725

Director/a: M^a Dolores Romo Argota

AÑO ACADÉMICO 2020-2021

Índice

Resumen	4
Abstract.....	4
Palabras clave	4
Keywords.....	4
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	8
1.1 Teorías sobre la adquisición del lenguaje	9
1.1.1 Conductismo de Skinner	10
1.1.2 Innatismo de Chomsky.....	12
1.1.3 Cognitivismo de Piaget	13
1.1.4 Interaccionismo de Vygotsky y defensor Bruner	16
1.2 Etapas de la adquisición del lenguaje	17
1.2.1 Etapa Pre-lingüística	18
1.2.2 Etapa Lingüística.....	20
1.3 Hitos de la adquisición del lenguaje	21
1.4 Los niveles lingüísticos y su adquisición en la etapa de educación infantil	23
1.4.1 Nivel fonológico.....	24
1.4.2 Nivel morfológico	25
1.4.3 Nivel sintáctico.....	27
1.4.4 Nivel semántico.....	28
1.4.5 Nivel pragmático	29
1.4.6 La relación entre los niveles del lenguaje	30
1.5 Dificultades en la adquisición del lenguaje	31
2. EL VERBO EN CASTELLANO Y SU IRREGULARIDAD	34
2.1 Características morfológicas del verbo	35
2.2 La irregularidad verbal en castellano	38
2.2.1 Tipos de irregularidades	38
2.2.1.1 Irregularidades vocálicas.....	39

2.2.1.1.1 Verbos vocálicos.....	40
2.2.1.2 Irregularidades consonánticas.....	41
2.2.1.3 Irregularidades mixtas.....	42
2.2.1.3.1 Irregularidades de pretéritos fuertes.....	43
2.2.1.3.2 Irregularidades de participios fuertes.....	44
2.2.1.3.3 Irregularidades de futuro.....	45
2.2.1.4 Verbos supletivos.....	45
2.3 Verbos defectivos.....	45
2.4 Hipergeneralización	46
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO DE RÁFALES	48
3.1 Descripción del contexto y alumnado.....	48
3.2 Recogida de datos	49
3.3 Análisis de datos	57
CONCLUSIÓN	61
BIBLIOGRAFIA	63
ANEXOS	66
Anexo 1.....	66
Anexo 2.....	67
Anexo 3.....	68
Anexos 4.....	69

Resumen

La adquisición del lenguaje es un proceso complejo y duradero que abarca desde el momento del nacimiento hasta alrededor de los quince años, por ello, ha sido un tema muy estudiado a lo largo de la historia por muchos estudiosos que han desarrollado teorías aunque a veces contradictorias. Por otro lado, en la lengua castellana el verbo es la clase de palabra más rica y compleja desde el punto de vista morfológico, semántico y sintáctico. Debido a este dinamismo y flexión del verbo tanto regular y especialmente irregular junto a la adquisición del lenguaje, serán objetos de este trabajo de TFG que será constatado por una breve investigación de campo.

Abstract

Language acquisition is a complex and long-lasting process from the moment of birth to around the age of fifteen, Therefore, it has been a topic studied throughout history by many scholars who have developed theories although sometimes contradictory. On the other hand, in the Spanish language the verb is the richest and most complex word class from the morphological, semantic and syntactic point of view. Due to this dynamism and bending of the verb both regular and especially irregular together with the acquisition of language, will be objects of this work of TFG that will be verified by a brief field research.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, verbo, regularidad verbal, irregularidad verbal.

Keywords: language acquisition, verb, verbal regularity, verbal irregularity.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El estudio dedicado a la adquisición del lenguaje y más en concreto al lenguaje como capacidad ha interesado a muchos estudiosos de distintas disciplinas como pedagogos, psicólogos o lingüistas desde su origen. Estos diferentes profesionales han querido dar explicación a ese proceso de adquisición y dar una definición al concepto del lenguaje. Por ello el lenguaje es algo esencial, determinante y distintivo del ser humano, aunque hay que destacar que en animales también se han comprobado hechos de expresión, pero a diferencia del ser humano el lenguaje animal no es reconocido como tal por los lingüistas, debido a que no se observan características esenciales que sí tiene el lenguaje del ser humano, como contener un tipo de signo de carácter simbólico del que carecen los signos en el lenguaje animal. (Coseriu, 1986)

Coseriu (1986, 18) define el lenguaje humano como “cualquier sistema de signos que sirva para la intercomunicación, es decir, para comunicar ideas o estados psíquicos entre dos o más individuos” y señala que en la realidad concreta, este se manifiesta mediante las lenguas verbales.

Saussure a principios del siglo XX plantea una dicotomía que contemplaba esas diferencias: el habla (*parole*), “el acto lingüístico” y la lengua (*langue*) La lengua es el proceso de creación de mensajes y el habla es la producción oral de esos mensajes (Saussure, 1975). Esa peculiaridad se debe a que en referencia del lenguaje, somos descodificadores y creadores del lenguaje. A diferencia, los animales no tienen esta capacidad, ellos tienen el lenguaje de forma instintiva y no tienen la capacidad de crear lenguaje, por ello lo tienen mensajes muy limitados a diferencia del ser humano que tiene un código ilimitado de mensajes pudiendo crearlos a su gusto.

Pero el lenguaje humano no surgió de forma accidental, ni con una finalidad en concreto, el lenguaje permite al ser humano expresar y comprender mensajes lanzados por él a modo de emisor o recibirlo a modo de receptor, además el lenguaje está completamente influido por el contexto donde se desarrolla, determinando las opciones comunicativas y que es un elemento que ha permitido al ser humano avanzar y

evolucionar progresivamente en la vida en sociedad. Por otro lado, la necesidad de comunicación y socialización del lenguaje es fundamental para el desarrollo y aprendizaje del habla y del lenguaje, siendo este último una herramienta social que todos deben conocer para posibilitar la comunicación. Además hemos de destacar que el ser humano es el único ser sobre la tierra que posee un sistema de comunicación capaz de realizar una representación simbólica sin necesidad de apoyarnos en el contexto. En definitiva el lenguaje es la base de comunicación de toda la especie humana.

El proceso de adquisición del lenguaje como se indica anteriormente no es un proceso rápido e inmediato, sino que es un proceso complejo y duradero a lo largo del tiempo, que se inicia con el nacimiento del bebé y acaba perfeccionándose alrededor de los 15 años. Durante este periodo de tiempo, el niño asiste a centros educativos para estimular su aprendizaje a nivel global, en definitiva acude a la escuela para “lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: Físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo” tal como recoge el REAL DECRETO de 2006 (474).

En lo que concierne a la Comunidad Autónoma de Aragón, la ORDEN de 28 de marzo de 2008 marca los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las diferentes áreas entre las que se encuentran aspectos del lenguaje que marcan los contenidos que deben aprender. En ese texto se indica que “se procurará que el alumnado aprenda a hacer uso del lenguaje con una aproximación a la lectura y a la escritura en función de las características y de las experiencias de cada uno” (4943). También se hace hincapié en que se atienda al progreso del alumno respetando los ritmos de aprendizaje y el momento evolutivo de cada niño en las manifestaciones del lenguaje. De igual manera, en el apartado de ordenación curricular, el artículo 7 determina:

Establecer vínculos de comunicación y de relación con las personas adultas y con sus iguales, a través del lenguaje oral y corporal, para expresar sentimientos, deseos y necesidades, reconocer los de los demás desarrollando actitudes de interés y ayuda, así como para influir en el comportamiento de los otros. (p.4945)

En la mencionada ORDEN también se suma un bloque único para tratar el lenguaje verbal en el que se afirma: “el lenguaje oral cumple una doble función, la expresión y la comprensión” y, añade, “pero para ello será deseable que, además del

uso habitual del lenguaje oral, se planifiquen situaciones educativas que potencien su aprendizaje” (p.4968). De esta manera, en este bloque se exponen una serie de contenidos, objetivos y criterios de evaluación para conseguir desarrollar la adquisición del lenguaje verbal de una forma correcta durante la escolarización de cada uno de los alumnos.

En el REAL DECRETO de 2006 mencionado anteriormente, también se expone como objetivo general el desarrollo de habilidades comunicativas para trabajar, mejorar y estimular el lenguaje verbal del niño escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil.

Por todo ello, el presente trabajo pretende exponer los aspectos más significativos sobre la adquisición del lenguaje: las teorías más destacadas, niveles lingüísticos, etapas, y dificultades, y en una segunda parte abordar el verbo en castellano como clase de palabra con mayor complejidad de aprendizaje por sus diferentes conjugaciones, por sus diferencias flexivas y, sobre todo, por sus irregularidades.

En un tercer apartado se incluye una recopilación de datos sobre el aprendizaje de la irregularidad de los verbos en un aula rural. El centro es el CRA Alifara, en este caso en concreto el centro educativo de Ráfales, situado en Teruel y el aula de infantil, a la que se añadió alumnos de 1º y 2º de primaria. La muestra para la obtención de datos en este breve estudio ha contado con un total de doce alumnos distribuidos entre los diferentes cursos.

1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Las lenguas verbales son un sistema complejo de signos lingüísticos organizados de forma ordenada y no arbitraria que todos los seres humanos conocemos. La realización de una comunicación correcta requiere una serie de conocimientos y un dominio del mismo que permita crear mensajes o descifrarlos con el fin de lograr una comunicación eficiente. A diferencia de cualquier acto reflejo que ya viene adquirido antes del nacimiento y forman parte de nuestro instinto, el lenguaje no viene adquirido antes del nacimiento, aunque alguna teoría específica determina que existe un dispositivo que activa de forma innata este aprendizaje. Como ya se ha mencionado anteriormente, el proceso de aprendizaje del lenguaje se inicia después del nacimiento y se va adquiriendo un dominio a lo largo de los años, en concreto, en nuestras primeras etapas de vida hasta llegar alrededor de la edad de quince años cuando este dominio es casi perfecto, aunque algunas teorías más modernas lo adelanta hasta tres meses antes del nacimiento.

A este periodo de aprendizaje de conocimientos y dominio del lenguaje se le denomina comúnmente: adquisición del lenguaje, también se pueden usar expresiones como aprendizaje o desarrollo del lenguaje, pero hay que destacar que las tres expresiones (adquisición, aprendizaje y desarrollo) pueden ser usadas para expresar la misma idea, aunque cada término tiene unos matices significativos diferentes (López-Ornat, 2011).

Este proceso de aprendizaje denominado adquisición del lenguaje lo define Olerón (1985, 8) como “un intento, a mi juicio muy logrado, de organizar sistemáticamente los datos-interpretaciones de algunos de los principales aspectos de esta temática que hasta ahora poseemos”. De este modo, el lenguaje verbal es un instrumento de intercambio de informaciones muy eficaz y que evoluciona al ritmo que evoluciona la especie humana.

Los distintos estudios sobre la adquisición del lenguaje tuvieron su mayor impulso a partir de los años cincuenta del pasado siglo, aunque desde sus orígenes con

Aristóteles también se hicieron aproximaciones, no obstante es en el siglo XX donde tuvo su eclosión, arrastrando consigo a otras disciplinas como la pedagogía o la psicología que se caracterizaron por su desarrollo hasta la actualidad.

En este período de tiempo se realizaron numerosos estudios y se propusieron unos indicadores claros sobre el aprendizaje cognitivo de los niños y su proceso de adquisición entre los que se pueden encontrar las fases y etapas del aprendizaje del lenguaje, en las que Bloom y Lahey hablan de una primera etapa prelingüística, una segunda etapa de una palabra; una tercera etapa del desarrollo telegráfico, una cuarta etapa de frases y oraciones simples y una quinta y última de oraciones complejas (Salguero, Álvarez, Verane, Santelices, 2015). También establecieron una serie de objetivos sobre la adquisición del lenguaje en las determinadas edades, hecho desarrollado principalmente por Piaget con sus diferentes etapas e hitos del desarrollo.

Por otro lado, se realizaron estudios sobre las dificultades que se pueden observar en este período de aprendizaje y dónde hay que prestar principal atención a los signos de alerta y a aquellos niños con mayor probabilidad de padecer una alteración del lenguaje (Salguero, et al., 2015).

Desde el punto de vista lingüístico se desarrollaron estudios para definir los componentes del lenguaje, especialmente se tiene en cuenta la distinción desarrollada por Bloom y Lahey en 1978 y posteriormente recogida por Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000, 30) en la que se establecen los diferentes componentes del conocimiento de la lengua, la pragmática (el uso), hacia la forma (la gramática) o el contenido (la cognición), ya que presentan el lenguaje como una intersección entre estas tres vertientes.

1.1 Teorías sobre la adquisición del lenguaje

El lenguaje ha sido siempre objeto de estudio desde su origen hasta nuestros días con la finalidad de comprender los procesos que se usan para el aprendizaje de una lengua, más concretamente la lengua materna.

En un inicio se llegó a pensar que el lenguaje era un don divino procedente de Dios, pero no es hasta principios del siglo XX cuando se aborda con mayor impulso el estudio

del lenguaje, su aprendizaje, desarrollo y origen. Se aborda el concepto de lenguaje desde un punto de vista más científico y no tan filosófico como en siglos anteriores al XX. De esta manera, se pasa de ideas o definiciones sin datos a realizar teorías sobre la adquisición del lenguaje y su definición con la recolección y análisis de datos.

Muchos investigadores inciden en que el contexto de un aprendiz del lenguaje influye sobre este, así se hace la diferencia sobre si es un hecho innato o ambiental. Debido a las discrepancias entre los investigadores sobre la adquisición del lenguaje, al defender las influencias sociales, cognitivas, conductuales o innatas, surgieron diferentes teorías postuladas por investigadores como Skinner, Piaget, Vygotsky o Chomsky que se van a explicar a continuación.

1.1.1 Conductismo de Skinner

Teoría desarrollada por Skinner en 1957 con el fin de explicar la adquisición del lenguaje en una primera teoría de carácter empirista. Esta teoría, como recoge Fernández (1996, 108): “no se interesa por las reglas que rigen el sistema de la lengua (que es tarea de la lingüística), sino por la persona individual que habla”. En ese caso el comportamiento verbal es tratado y analizado como cualquier otro comportamiento, entre los que se encuentran los elementos de estímulo, respuesta y refuerzo, hecho al que también se suma López-Ornat (2011, 2) quien señala sobre Skinner: “propuso la experiencia, el aprendizaje asociativo, y el refuerzo de los adultos, como agentes de la configuración gradual de la “conducta verbal” en el niño”.

Con estos agentes influyentes en la adquisición del lenguaje, Skinner sostiene la idea de que el aprendizaje del lenguaje viene dado por la experiencia, de esta manera, los niños adquieren el lenguaje mediante el condicionamiento operante, en que existe un estímulo, una respuesta y finalmente un reforzador que hará que esa respuesta se repita o desaparezca (Papalia, 2009). Para demostrarlo, Skinner se propone analizar el comportamiento verbal en dos fases, la primera es el nivel descriptivo el modo de uso del lenguaje, y en la segunda un análisis de las condiciones en las que aparece el lenguaje, los aspectos que influyen en su aparición y las relaciones entre los diferentes elementos (contexto-niño) (Fernández, 1996)

La idea anterior sobre el estímulo, respuesta y refuerzo expuesta por Skinner la recoge Papalia (2009, 185) en el que en vez de hacer otra explicación teoría y técnica, desarrolla un ejemplo:

Al principio, los bebés emiten sonidos de forma casual. Los cuidadores refuerzan los sonidos que simulan el habla adulta mediante sonrisas, interés y elogios. Los bebés repiten entonces estos sonidos reforzados. Los sonidos que no hacen parte de la lengua nativa no son reforzados y el niño deja gradualmente de emitirlos.

Atendiendo a este ejemplo, el estímulo serían los elogios y la obtención de atención, la respuesta el habla y el reforzador la existencia de los elogios y la atención dirigidos al niño, lo que da como resultado a la repetición de esos determinados sonidos pertenecientes a la lengua materna. Mientras que otros sonidos no pertenecientes a esa lengua, no serán repetidos y se producirá una extinción de ellos. Esta idea, se fundamenta en lo expuesto por el pedagogo Owens (2003, 34):

En torno a los 9 meses, los niños ya se concentran fundamentalmente sólo en los sonidos que posteriormente utilizarán en su propia lengua. Entretanto, los padres han reforzado sólo aquellos sonidos que se usan en la lengua natal. Los refuerzos han consistido en acunar al niño, alimentarlo y atenderlo mientras éste producía los sonidos de la lengua de sus padres. Una vez que se adquiere una conducta sólo necesita refuerzos ocasionales para mantenerse y fortalecerse. Aquellos sonidos del habla que son ignorados se producen cada vez con menos frecuencia y pueden llegar a desaparecer. Este proceso de disminución de una conducta sin que exista castigo se denomina extinción.

La adquisición de las palabras es más compleja. Cuando un niño dice la palabra “mamá”, en presencia de la madre el niño recibe atención, por el contrario si el niño pronuncia la palabra pero en ausencia de la madre, no va a recibir refuerzo. Entonces el niño aprende que tiene que decir esa palabra cuando su madre este presente, convirtiéndose así en un estímulo discriminativo.

Pero esta teoría tuvo un firme opositor en la figura de Chomsky, que otorgó la razón a que el proceso de observación, imitación y refuerzo podría contribuir al desarrollo del lenguaje, pero no llegaba a explicar el aprendizaje de las combinaciones y matices tan numerosos en el lenguaje.

1.1.2 Innatismo de Chomsky

Chomsky fue el propulsor de esta teoría desarrollada en la década de los cincuenta, un periodo converso en cuanto a hipótesis sobre la adquisición del lenguaje y en el que vuelven a surgir teorías inspiradas en explicaciones innatistas y donde el ser humano es el único ser capaz de usar el lenguaje. Chomsky decidió romper con las teorías que hasta el momento se habían desarrollado contraponiéndose en firme contra la teoría conductista (Papalia, 2009).

Para comprender mejor la teoría de Chomsky recurro a lo afirmado por Papalia (2009, 227) realizando una definición:

Chomsky (1957. 1972) propuso que nuestro cerebro posee una capacidad innata para adquirir el lenguaje; los bebés aprenden a hablar con la misma naturalidad que aprenden a caminar. Así mismo, planteó que un dispositivo innato para la adquisición del lenguaje programa los cerebros de los niños para analizar el lenguaje escuchado y descifrar sus reglas.

El innatismo se basa en las reglas gramaticales universales de todas las lenguas, ya que según esta teoría, las diferentes lenguas tienen unos principios universales de los que parten todas ellas y un mecanismo que une el sonido con el significado (Papalia, 2009).

En el supuesto caso de que esta teoría fuera la correcta, la adquisición del lenguaje seguiría un proceso formulado en tres partes, idea planteada por Pineda (2006, 6) pero recogida y plasmada de Noguera (2017, 105): en un inicio el niño atendería al habla constante de los adultos, seguidamente se pondría en funcionamiento el dispositivo de adquisición del lenguaje, que contribuye a identificar las estructuras gramaticales generales y los universales lingüísticos primario; y concluiría con la producción oral del lenguaje.

De esta manera, para comprender mejor la teoría se debe entender qué es el dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) y su funcionamiento, tal como relata Noguera (2017, 105) este dispositivo “un esquema innato específicamente humano y genéticamente hereditario” lo que identifica que todo ser humano desde el nacimiento lo posee, heredado de sus padres. De la misma manera Papalia (2009, 227) recoge que este “dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL), que es innato, programa los cerebros de

los niños para analizar el lenguaje que escuchan y descubrir sus reglas”. De esta manera apoya la idea de que es algo dado desde el nacimiento y solo para la especie humana a la vez que da respuesta a su finalidad.

Noguera (2017, 105) no solo realizó una definición, sino que dio respuesta a lo que contenía este dispositivo afirmando que “este mecanismo tiene como contenido a un conjunto de principios gramaticales universales que son la Gramática Universal”, al mismo modo expone que dicha teoría fundamenta que en recién nacido ostenta un cerebro estructurado y programado para reproducir y crear oraciones y que tiene la capacidad de relacionar los sonidos con sus estructuras para realizar correctamente sonidos y oraciones de la lengua materna. Cabe destacar que aunque el niño ya salga con un cerebro estructurado, la necesidad de adquirir conocimientos es necesaria para la elaboración del lenguaje, ya que estos no son innatos (Noguera, 2017, 105).

Pero al igual que la teoría del conductismo, esta hipótesis sugerida por Chomsky también tuvo sus críticas y presenta una serie de limitaciones (Papalia, 2009). En este caso, el propio Papalia expuso aquellos puntos que no se pudieron explicar sobre la teoría de Chomsky (2009, 227):

...no explica con precisión cómo opera tal mecanismo. No nos dice por qué algunos niños adquieren el lenguaje con más rapidez y eficiencia que otros, por qué los niños difieren en habilidad y fluidez lingüística o por qué el desarrollo del habla parece depender de hablar con alguien y no sólo de escuchar el lenguaje.

1.1.3 Cognitivismo de Piaget

La teoría desarrollada por el psicólogo Piaget, no se centró en el desarrollo del lenguaje, no se centró en el desarrollo del lenguaje sino en el estudio cognitivo donde estaba incluido el desarrollo del lenguaje.

El cognitivismo cambia por completo el punto de vista puesto en lo innato o la interacción con el entorno obteniendo un refuerzo, y lo pone en el desarrollo cognitivo del niño. Esta teoría defiende que el lenguaje es el resultado del desarrollo de la inteligencia, por lo que el desarrollo del lenguaje depende del propio desarrollo cognitivo (Papalia, 2009). Como ya he señalado anteriormente, la inteligencia y el

lenguaje se desarrollan por separado. La inteligencia se desarrolla desde el nacimiento, momento en el que el niño aún no habla, pero sí lo hará cuando alcance un determinado nivel que se lo permita. Piaget determina que al nacer poseemos inteligencia y no poseemos lenguaje, sino que lo vamos adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo.

Piaget determina una serie de etapas de desarrollo cognitivo por las que el niño debe pasar desde su nacimiento. En estas etapas los niños evolucionan y aumentan su inteligencia, lo que repercute en otros aspectos como es el desarrollo del lenguaje. Piaget desarrolla cuatro etapas en su estudio retomadas y explicadas por Papalia (2009).

La primera etapa llamada sensorio- motora se prolonga desde el nacimiento hasta alrededor de los dos años, como bien expone Papalia (2009, 202). En esta primera etapa “los lactantes aprenden acerca de sí mismos y su mundo por medio de su actividad sensorial y motora en desarrollo. Los seres humanos cambian de bebés que responden principalmente por medio de reflejos y comportamiento aleatorio a infantes orientados a objetivos”. Aunque dentro de esta etapa Piaget definió seis subetapas que Papalia (2009) recogió entre las que se encuentran: uso de reflejos (desde el nacimiento a un mes), reacciones circulares primarias (de uno a cuatro meses), reacciones circulares secundarias (de cuatro a ocho meses), coordinación de esquemas secundarios (de ocho a doce meses), reacciones circulares terciarias (de doce a dieciocho meses) y la sexta y última, combinaciones mentales (de dieciocho a veinticuatro meses).

Cuando el niño supera la primera etapa, aborda la segunda denominada etapa preoperacional, iniciada a los dos años, concluye alrededor de los siete años y como explica Papalia (2009, 295) “se caracteriza por la gran expansión del uso del pensamiento simbólico o capacidad de representación, que surge por primera vez casi al final de la etapa sensoriomotora”. Se producen avances muy significativos en las habilidades verbales, el uso de símbolos, comprensión de identidades y números y mejora la capacidad de clasificar (Papalia, 2009)

Pasados los siete hasta los doce años inician una tercera etapa llamada operacional concreta en la que Piaget destaca su conocimiento abstracto que como bien dice Papalia (2009, 385) estos niños pueden resolver problemas mediante operaciones mentales porque “tienen una mejor comprensión de conceptos espaciales y de

causalidad, categorización, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y número”.

La cuarta etapa se desarrolla entre los doce y quince años y recibe el nombre de etapa operacional formal. Piaget considera que los niños han llegado a un buen nivel cognitivo con esta etapa. Papalia expone sobre ella que:

...proporciona una manera nueva y más flexible de manipular la información. Al no estar limitados al aquí y ahora, los jóvenes pueden comprender el tiempo histórico y el espacio extraterreno. Pueden utilizar símbolos para representar símbolos (por ejemplo, donde la letra X representa un número desconocido) y, en consecuencia, pueden aprender álgebra y cálculo. Pueden apreciar mejor las metáforas y alegorías y, por consiguiente, pueden encontrar significados más profundos en la literatura. Pueden pensar en términos de lo que podría ser, no sólo de lo que es. Pueden imaginar posibilidades y someter a prueba las hipótesis (2009, 489).

Es esta etapa aquella en la que se desarrollan habilidades sistemáticas y lógicas del razonamiento y se termina de desarrollar en gran medida el desarrollo cognitivo de la persona.

Dejando a un lado el desarrollo cognitivo, Piaget realizó estudios sobre el desarrollo del lenguaje en los niños, de esta manera expuso al igual que en el desarrollo cognitivo, una serie de etapas evolutivas por las que el niño pasa durante su primeros años de vida hasta concretar el desarrollo del lenguaje.

En referente más concretamente al lenguaje, Piaget establece una serie de etapas evolutivas descritas por Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000).

La primaria etapa se define como lenguaje egocéntrico, tal y como dicen Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000, 491). Sobre esta etapa apoyándose en lo dicho por Piaget, señala que es “la incapacidad que tiene el niño por situarse en un punto de vista distinto al suyo”. En referencia al lenguaje en esta etapa estos autores señalan que “el lenguaje de los niños es básicamente egocéntrico” y que con forme vaya desarrollándose, “irá adquiriendo un nivel de descentración que le va a permitir socializarse y comunicar adecuadamente” (2000, 492). Con forme se vaya desarrollando en este periodo de tiempo, Piaget identifica tres subetapas:

- Repeticiones ecológicas: se producen cuando “la persona que habla repite en eco el mismo mensaje que ha producido la otra persona”.
- Monólogo: verbaliza pensamientos sin intención comunicativa.
- Monólogo colectivo: se produce cuando “las producciones se realizan en común pero no existe intención de comunicarse con los demás” (Serra et al., 2000, 492).

Esta etapa egocéntrica es mucho más abundante en los niños hasta los seis, siete años donde esta tendencia disminuye y comienza con mayor fuerza el uso de un lenguaje socializado (Serra, et al., 2000). Pero este paso de un lenguaje centrado en el yo a un lenguaje más social “es producto de las interacciones con el adulto, así como de las confrontaciones con sus compañeros de edad” (Serra, et al., 2000, 492).

1.1.4 Interaccionismo de Vygotsky y defensor Bruner

La teoría creada por Vygotsky y defendida por Bruner se basa en la interacción del niño con su entorno más cercano. Como bien afirma Papalia (2009, 37) en esta teoría “destaca la participación activa de los niños con su ambiente” y también destaca que Vygotsky “concibió el crecimiento cognitivo como un proceso conjunto”. Es decir, el lenguaje como el desarrollo cognitivo se desarrollan en igual medida, al contrario que lo expuesto por Piaget, donde el lenguaje se desarrollaba cuando había un determinado nivel en el desarrollo cognitivo.

En esta teoría, Vygotsky determina que los niños “aprenden por medio de la interacción social. Adquieren habilidades cognitivas como parte de su inducción a un modo de vida” (Papalia, 2009, 35). De esta manera, las principales figuras de apego que tienen interacción con el niño tienen su peso e importancia en el desarrollo del lenguaje del niño, ostentando un papel estimulador y facilitador de la interacción. Dirigiendo y organizando el aprendizaje del niño antes de que él lo domine.

Con ayuda de las personas de su entorno más cercano, el niño es capaz de avanzar a la zona de desarrollo próximo, esta zona es la diferencia entre lo que el niño puede hacer solo y puede hacer con ayuda. Cuando el niño va avanzando la dirección y

organización va disminuyendo en el adulto y cobra mayor importancia en el menor (Papalia, 2009, 35).

Años más tarde defensores de esta teoría, como Bruner (1986), introdujeron el término andamiaje, el cual es el apoyo que se recibe por parte de las personas próximas al entorno del niño y que lo ayudan en su proceso de adquisición del lenguaje.

1.2. Etapas de la adquisición del lenguaje

El desarrollo de la adquisición del lenguaje de un niño se puede identificar teniendo en cuenta los diferentes avances que realiza en las etapas de adquisición del lenguaje. Aunque existe una serie de diferencias en cuanto a la división de las etapas de adquisición, pues mientras algunos estudios las determinan en función de la edad, otros se basan en criterios lingüísticos (Navarro, 2003).

Si se atiende a los criterios cronológicos, se debe ser flexivo y entender los diferentes ritmos de maduración o desarrollo y aprendizaje. Aunque la mayoría de los niños seguirán un patrón estandarizado, la idea de los distintos ritmos fue explicada por Castañeda (1999, 36).

En este criterio, Alarcos describe una serie de etapas comprendidas en dos, la etapa pre-lingüística desde que nace hasta el primer año y otra etapa lingüística desde el primer año hasta alrededor de los quince años (Navarro (2003).

Tabla 1. Etapas de la adquisición del lenguaje.

Etapa prelingüística (0-10 meses)	Prebalbuceo	0-2 meses	Vocalizaciones reflejas y gorjeo	
	Balbuceo	3-6 meses	Juego vocal	
		6-9/10 meses	Imitación	de sonidos
Inicio de la etapa lingüística (10-14 meses)	Etapa holofrástica			

Fuente: Navarro Pablo, Macarena (2003). *Adquisición del lenguaje*. El principio de la comunicación. Universidad de Sevilla .Cauce. Núm. 26.

1.2.1 Etapa Pre-lingüística

El período comprendido entre el nacimiento hasta el primer año de vida, “se caracteriza por la expresión buco-fonatoria que de por sí apenas tiene un valor comunicativo” Castañeda (1999, 38). Entrando más en profundidad en el período pre-lingüístico, Alarcos realiza una descripción de este período y lo que ocurre en él (Navarro, 2003, 326):

Durante este período se produce, además, una intensa actividad fónica que sirve de preludeo al futuro buen funcionamiento de los órganos destinados a materializar el lenguaje, y también un desarrollo del aparato auditivo, que predispone al niño a la captación de los signos exteriores audibles.

En este período tenemos que tener en cuenta que los niños comprenden mucho más de lo que pueden llegar a expresar (Navarro, 2003). Para el desarrollo del periodo pre-lingüístico, autores como Alarcos y Castañeda (1999) establecen dos etapas, el prebalbuceo (vocalizaciones reflejas y gorjeo) y el balbuceo (juego vocal e imitación de sonidos) (Navarro, 2003) en contra de ellos, Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000) solo comprende el balbuceo. En este caso, se sigue la clasificación reflejada por Alarcos y por Castañeda expuesta a continuación.

1.2.1.1 Prebalbuceo

- Vocalizaciones reflejas y gorjeo

Ocurren hasta los dos meses de vida aproximadamente, donde el bebé solo emite vocalizaciones reflejas o emisiones sonoras como el llanto. Este último es el único medio de comunicación del niño recién nacido (Castañeda, 1999). Pueden aparecer diferentes patrones e intensidades dependiendo de las necesidades que requiera el bebé (hambre, sueño, enfado, malestar...), cabe destacar que los padres son capaces de identificar las necesidades de su bebé con el llanto, ya que tendrá matices diferentes

(Navarro, 2003). De esta manera, el llanto se produce como un condicionamiento, lloro y me hacen caso, por lo que el llanto se repetirá.

Adentrándose en el segundo mes, se encuentran la emisión de los primeros gorjeos o articulaciones espontáneas sin intención comunicativa (Navarro, 2003), como expone Alarcos “se trata de articulaciones profundas de la cavidad bucal, principalmente sonidos guturales aislados con carácter exploratorio. Consideramos que este es el comienzo de la función de ejercitación articulatoria y auditiva” (Navarro (2003, 328).

1.2.1.2 Balbuceo

- Juego vocal

Se da a partir de los tres hasta los seis meses, en este periodo el niño “emite un balbuceo claro y constante, con sonidos guturales y vocálicos. Los niños pasan de emitir sonidos aislados, como ejercitación articulatoria únicamente con carácter exploratorio, a emisiones voluntarias o intencionales”. Ligado a esto, el niño “empieza a realizar identificaciones y diferenciaciones, tanto articulatorias como auditivas para producir el mismo sonido o uno diferente. En este sentido observamos que afianza los sonidos guturales y repite de manera constante /ga/, /ge/” (Navarro, 2003, 328).

Por otra parte, Castañeda (1999, 39) afirma que el niño “ya distingue entre los sonidos: /pa/, /ma/, /ba/, /ga/. Sus vocalizaciones ya pueden mostrar alegría; sus manifestaciones de placer las expresa mediante consonantes guturales "ga.ga", "gu.gu", "ja.ja", mientras que su displacer mediante consonantes nasalizadas como "nga", "nga" “. Posteriormente expone que “a los tres meses aparece el balbuceo o lalación, que consiste en la emisión de sonidos mediante redoblamiento de sílabas como "ma...ma", "ta...ta" y otras”.

En este sentido realiza emisiones llamadas gritos para escucharse que evolucionarán en emisiones vocales para llamar la atención, mostrar que algo le gusta o desagrada (Navarro, 2003).

Alarcos expresa que en esta etapa no se muestra un gran avance en el desarrollo del lenguaje, pero sí en la conducta, acondicionando su comportamiento para indicar si algo le gusta, sino le gusta o para llamar la atención (Navarro ,2003).

- Imitación de sonidos

Es la última secuencia del período pre-lingüístico y es clave para el desarrollo temprano del lenguaje, abarcando desde el sexto al décimo mes. En este periodo se producen las lalaciones recogidas por Castañeda (1999) o los grupos repetitivos recogidos por Alarcos.

En primer lugar, Castañeda (1999, 40) identifica los sonidos y el orden por el que aparecen las lalaciones, “labiales: p (pa-pa) m (ma-ma) b (ba-ba). Dentales: d (da-da) t (ta-ta). Velopalatales: g (ga-ga) j (ja-ja”.

En segundo lugar, Alarcos explicó los grupos repetitivos que “consisten en la emisión de sonidos mediante redoblamiento de sílabas: bobobo, mamama, mamimami, uiuiui /oioioi/uauaua, oeoioeoe, bababa, papapa, ñañaña, tatata” (Navarro, 2003).

En esta secuencia, se sucede una imitación accidental: imita sonidos del lenguaje y luego se imita repitiendo estos sonidos, y otra imitación deliberada: más completa y tardía, en la que imita deliberadamente otros sonidos (Navarro, 2003).

1.2.2 Etapa Lingüística

Es la etapa donde ya existe lenguaje, pero se desarrolla poco a poco. Partimos de la secuencia anterior de imitación en la que no hay un lenguaje dominado, por lo que la influencia de la etapa anterior (imitación de sonidos) es muy importante (Navarro, 2003). La etapa lingüística se inicia cuando el niño formula su primera palabra, pero su inicio puede ser aleatorio dentro de los parámetros asignados, más concretamente entre los diez meses y el año de vida. Cabe destacar que el sexo femenino suele iniciar esta etapa antes que el sexo masculino (Castañeda, 1999).

Este periodo lingüístico se clasifica en subetapas atendiendo a la cronología de los meses de vida de los niños.

La primera etapa se produce de los doce hasta los catorce meses. Pasados los doce meses, “el niño comienza a producir secuencias de sonidos bastante próximos a los

elementos lexicales de la lengua adulta, o sea las palabras. Estas formas verbales próximas a la palabra, van precedidas de producciones fónicas estables”. En esta última fase de esta subetapa “entre los 13 y 14 meses, el niño inicia la conocida etapa "holofrástica" (palabra-frase), en la que emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados” (Castañeda, 2003, 44).

Entre los quince y dieciocho meses se produce la segunda subetapa, como afirma Castañeda (1999, 45) “a los 15 ó 16 meses el niño se encuentra en plena etapa holofrástica (palabra-frase). Dentro de su repertorio léxico cuenta con 5 a 15 ó 20 palabras, y cada vez demostrará mayor incremento en su vocabulario”. Este incremento se ira realizando durante toda la subetapa.

Dentro del desarrollo de la tercera etapa, comprendida entre los dieciocho a veinticuatro meses, “los niños cuentan con un vocabulario mayor a 50 palabras, pasando a combinar 2 a 3 palabras en una frase, dándose inicio al habla "sintáctica"; es decir, el niño comienza a articular palabras en frases y oraciones simples”. Para cuando los niños tengan dos años, su vocabulario se habrá expandido hasta aproximadamente las trescientas palabras (Castañeda, 1999, 46).

De los dos a los tres años el vocabulario en el niño se incrementará considerablemente. A los cuatro, comenzará a controlar la gramática, para posteriormente a los seis o siete años, tener un lenguaje maduro, fluido y abstracto (Castañeda, 1999).

1.3 Hitos de la adquisición del lenguaje

El lenguaje y su adquisición como se ha expuesto anteriormente, son un proceso complejo, largo y duradero de aprendizaje en el niño. En el niño no sólo se produce el desarrollo del lenguaje, sino que se desarrolla de manera transversal y global el nivel emocional, matemático-espacial, motor, etc.

De esta manera, el niño va desarrollando su aprendizaje. Cada niño tiene un desarrollo particular y diferente al resto de los niños, hecho que hay que respetar y saber convivir con ello dentro de un aula. A nivel global el desarrollo de todos los niños sigue

un patrón estandarizado. A partir de este patrón, Owens (2003, 68) determina una serie de generalizaciones o principios organizados en cinco:

- “1. El desarrollo es predecible.
2. La mayoría de los niños suelen alcanzar los hitos del desarrollo más o menos a la misma edad.
3. Es necesario que existan oportunidades para el desarrollo.
4. Los niños atraviesan períodos o fases evolutivas.
5. Los individuos pueden llegar a ser muy diferentes.”

La idea de los principios generales y más concretamente el número dos indica la existencia de unos determinados hitos que suelen alcanzar casi todos los niños a unos determinados meses o edades. Estos hitos son conductas, procedimientos o emisiones vocales que el niño es capaz de realizar de acuerdo a una clasificación realizada por psicólogos, lingüistas, etc. (Owens, 2003).

Dentro del proceso de aprendizaje de la adquisición del lenguaje, se plantearon una serie de determinados hitos refiriéndose al uso del lenguaje, vocabulario aprendido y usado entre otros, junto con la edad cronológica. Así se refleja en la tabla expuesta a continuación.

Tabla 3. Hitos del desarrollo del lenguaje de 4 a 12 años.

Edad	Desarrollo del lenguaje
4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la utilización de las reglas gramaticales en frases simples. - Dispone de un vocabulario de 1.500-2000 palabras. - Define objetos familiares por su uso. - Expresa bien sus necesidades. - Inicia la expresión de frases complejas.
	<ul style="list-style-type: none"> - Su vocabulario oscila entre 2.500-3.000 palabras a los 5 años.

5 a 6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Consigue la articulación sistematizada de todos los sonidos del lenguaje. - El lenguaje se hace inteligible en su totalidad. - Dispone de un vocabulario de 4.000 palabras a los 6 años.
7 a 12 años	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la conciencia metalingüística. - Comprensión de la voz pasiva. - Comprensión de frases inusuales. - Enriquecimiento del léxico. - Aumento de la complejidad sintáctica.

Fuente: Owens, R. E., Sanz, A. J. E., & Carnicero, J. A. C. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

1.4 Los niveles lingüísticos y su adquisición en la etapa de educación infantil

El lenguaje no hay que entenderlo como algo teórico, sino como una herramienta social. “El lenguaje sólo tiene un propósito: servir como código de transmisión entre las personas” (Owens, 2003, 12), si no fuera por este motivo nadie aprendería este sistema de códigos, pero hay que comprender que el ser humano es un ser sociable por naturales que necesita la interacción entre sus iguales.

El lenguaje se ve influido por todo aquello que le rodea, denominado entorno y que de manera recíproca, el lenguaje influye en el entorno y el entorno influye en el lenguaje. Algunas palabras dependiendo del contexto usado pueden expresar un significado mientras que esas mismas palabras utilizadas en otro contexto u otro momento de la historia reflejarían otro significado.

El lenguaje como lo entendemos, es un sistema complejo que para su desarrollo y comprensión se identifican una serie de niveles que juntos conforman el lenguaje que

conocemos. Esta serie de niveles se pueden englobar en tres grandes grupos diferenciados en forma, contenido y uso.

La forma incluye la sintaxis, la morfología, y la fonología, esto es, los niveles que conectan sonidos o signos en un orden determinado. A su vez, el contenido abarca el significado o semántica, mientras que el uso se denomina pragmática. Estos cinco niveles, sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática, constituyen el sistema fundamental de reglas del uso del lenguaje. (Owens, 2003, 16)

Con la idea recogida por Owens (2003) el lenguaje se rige por unas normas y unas estructuras que se detallan entre los distintos niveles que conforman el lenguaje, para conocerlo mejor se deben comprender los diferentes niveles:

1.4.1 Nivel fonológico

La fonología se define como “la disciplina que estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, y la configuración de las sílabas” (Owens, 2003, 21). Sin estas reglas fonológicas, la distribución y organización de los fonemas se realizaría de un modo aleatorio.

En el análisis fonológico se identifica al fonema como la unidad lingüística sonora de carácter más pequeño. La lengua castellana está constituida por 24 fonemas, que combinados crean una unidad llamada sílaba, unidad sin significado, y que al unirse forman morfemas.

Para saber cómo se desarrolla este nivel en los niños, se atiende a lo expuesto por Stampe hablando sobre la teoría de la fonología natural, donde exponen:

Dicha teoría considera que los procesos fonológicos como una operación mental que coma a partir de las posibilidades naturales, y, por tanto, universales e innatas, restringe las oposiciones a aquellas que se encuentran en el sistema (natural) de los niños, suprimiendo las que no van encontrando en su medio lingüístico (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000, 217).

Paralelamente al desarrollo fonológico, se debe desarrollar el nivel motor y perceptivo. Pese a este desarrollo como identifican Serra, et al.,(2000, 210) “todos los

niños tienen formas fósiles a las que no aplican lo aprendido, mientras que si lo hacen en las llamadas formas avanzadas o nuevas (el niño puede decir el pan es blando pero continuar diciendo banco por blanco”.

1.4.2 Nivel morfológico

La morfología se define como la organización interna de las palabras. Las palabras se componen por diferentes sonidos denominados fonemas. Aunque la unidad más pequeña y que ostenta significado pasa a llamarse morfema, más específicamente es la unidad gramatical más pequeña.

Las palabras pueden componerse por más de un morfema, aunque hay casos que un solo morfema puede significar una palabra (Owens, 2003). Dentro de la estructura de los morfemas, se pueden identificar dos clasificaciones, en un inicio tenemos el morfema base y el morfema gramatical.

El morfema base como identifica Owens (2003, 18): “es el encargado de dar a la palabra su significado fundamental. El morfema base también se denomina radical o raíz de la palabra”. Esto se observa fácilmente con una palabra, Owens (2003, 19) realiza el ejemplo de la siguiente manera: “en la palabra zapatitos, el morfema base es zapat-, ya que este grupo de letras es el que aporta su significado léxico. Y la terminación –itos aporta otra información”.

El morfema gramatical se subdivide en los subgrupos: morfema verbal y morfema nominal. El morfema verbal dando información sobre el tiempo y modo de las formas verbales, por ejemplo en la palabra jugaban, jug- sería el morfema base, -aba- indica un tiempo pasado y –n indica la 3ª persona del plural. A diferencia del morfema nominal que indica el número y el género. En la palabra niños, niñ- es el morfema base, -o- indica el género masculino y –s indica que la palabra es plural.

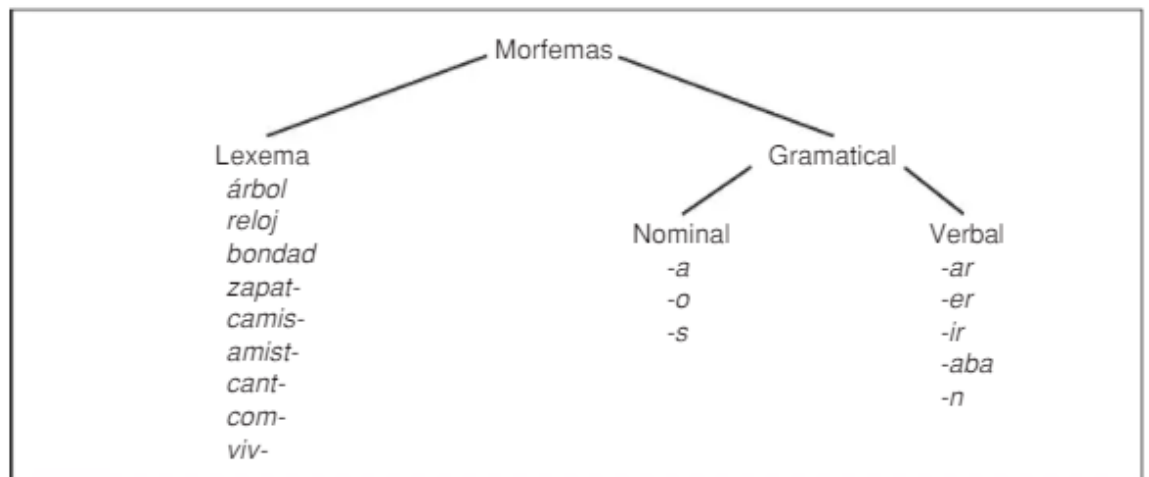


Figura 2: Tipos de morfemas y ejemplos, Owens (2003)

Para comprender el desarrollo morfológico que realizan los niños debemos entender un proceso de gramaticalización, definido por Serra, et al., (2000, 284) como la “atención de los niños hacia las propiedades más gramaticales de la lengua y el proceso de aprendizaje de las mismas”. Este proceso morfológico se inicia con el conocimiento y verbalización de palabras, desarrollándose en el aprendizaje de nuevas palabras y su comprensión estructural como se aporta en la siguiente tabla.

Tabla 4. Desarrollo morfosintáctico en relación con la edad.

Edad	Características más relevantes
0-12 meses	Pregramatical. Comprensión de algunas palabras.
12-18 meses	Pregramatical. Palabras aisladas, holofrases. Amalgamas.
18-24 meses	Gramatical. Combinaciones de dos palabras. Habla telegráfica.
24-36 meses	Gramatical. Desarrollo de los recursos morfológicos y sintácticos.
36-48 meses	Gramatical. Uso adulto de los mecanismos gramaticales.

Fuente: Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel, S.A.

1.4.3 Nivel sintáctico

La sintaxis es un conjunto de reglas que como define Owens (2003, 16): “especifican la organización de las palabras, las frases, las cláusulas, el orden y la organización de las oraciones, así como las relaciones entre las palabras, los tipos de palabras y otros elementos de la oración”.

La sintaxis identifica que combinaciones de palabras son correctas, especifica qué tipo de palabras se pueden usar para los diferentes sintagmas nominales y verbales, así como la relación que existe entre ellos. Por ello, este nivel determina las estructuras de oraciones y el orden de las palabras. Donde un adjetivo no irá delante de un sustantivo o un determinante artículo no acompañará posteriormente a un sujeto, de este modo la sintaxis se puede concebir como una estructura jerarquizada.

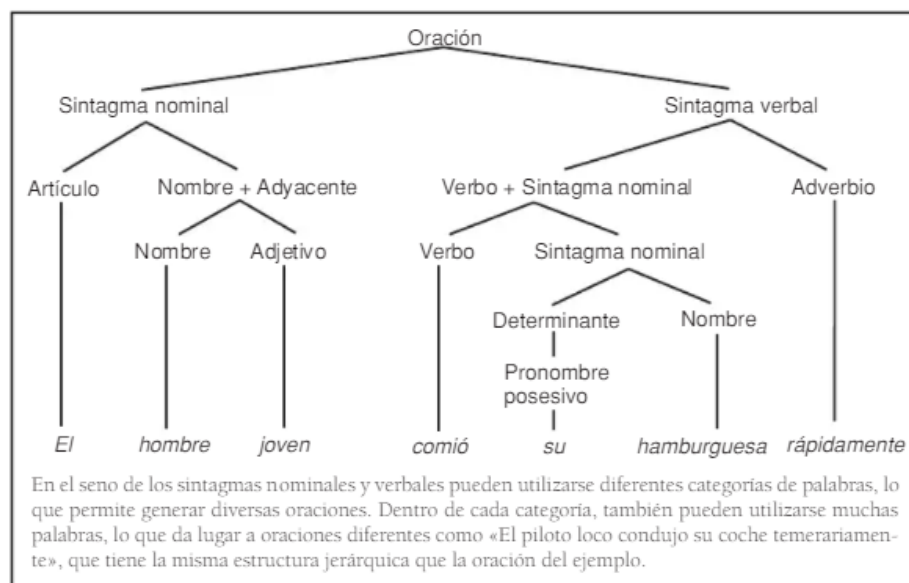


Figura 1: Estructura jerárquica de una oración, Owens (2003)

El desarrollo del nivel sintáctico está muy ligado a la forma de su desarrollo al nivel morfológico, atendiendo al proceso de gramaticalización que los niños deben abordar para comprender ambos niveles. Como en el apartado anterior, Serra, et al., (2000) conforman un cuadro para explicar el proceso de aprendizaje en los diferentes meses de los niños, juntos con las edades y características más relevantes en esas etapas.

Tabla 4. Desarrollo morfosintáctico en relación con la edad.

Edad	Etapa	Características más relevantes
12-18 meses	De una palabra o holofrástica	Uso de un único símbolo lingüístico
18-24 meses	Combinación de palabras o telegráfica	Más de un símbolo lingüístico relacionados por predicación. Línea entonativa única
24-36 meses	Productividad parcial	Uso de marcadores morfológicos y sintácticos sin generalizarlos a otros contextos en los cuales también se requieren
36...	Competencia adulta	Expresión de las intenciones comunicativas con los recursos propios de la competencia adulta.

Fuente: Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel, S.A.

1.4.4 Nivel semántico

La semántica es un nivel del lenguaje complejo y difícil de entender, que se podría definir como “las relaciones de unos significados con otros y los cambios de significado que experimentan esas palabras” (Owens, 2003, 22). Este significado de las palabras hace que las personas las puedan clasificar o agrupar en objetos, acciones o relaciones entre las que son iguales o distinguir aquellas que son diferentes (Owens, 2003). Igual que se pueden clasificar las palabras como se ha dicho anteriormente, también se puede clasificar el significado de una palabra, identificando que hay dos partes, el rasgo semántico y la restricción selectiva.

Los rasgos semánticos son: “aspectos del significado que caracterizan la palabra. Por ejemplo, los rasgos semánticos de madre incluyen progenitor y hembra. Uno de estos rasgos coincide con el de padre, el otro con el de mujer, pero ninguna otra palabra contiene ambos rasgos” (Owen, 2003, 24).

Por otro lado, las restricciones selectivas se basan en estos rasgos específicos y prohíben algunas combinaciones entre palabras, ya que el significado sería distorsionado. En referente al significado encontramos dos tipos de palabras, aquellas que tienen un significado igual denominadas sinónimas y las que tienen un significado contrario llamadas antónimas (Owens, 2003).

1.4.5 Nivel pragmático

La pragmática constituye un conjunto de reglas relacionadas con el uso del lenguaje en el seno de un contexto comunicativo. Así pues, la pragmática se refiere a la manera en que se utiliza el lenguaje para comunicarse (Owens, 2003, 24). En este nivel cobra importancia el contexto de la comunicación, ya que influye en la interpretación que el receptor le da al significado de un mensaje.

Cuando se analiza el nivel pragmático hay que atender a la situación y lugar donde se da la comunicación; el contexto socio-cultural, la relación entre las personas que lleven a cabo la comunicación, el mensaje que se quiere transmitir y el tono vocal que se usa en la transmisión. No es lo mismo una relación cercana a una relación tensa y distante.

En el inicio del lenguaje, el niño no participa en este nivel, pero de forma progresiva, va tomando más importancia y se producen conversaciones más largas y adecuadas, que dan lugar al uso y desarrollo de este nivel.

En el desarrollo pragmática, un niño debe comprender y dominar la competencia comunicativa que corresponde al “ser capaces de transmitir, con medios lingüísticos o de otro tipo, el significado de su mensaje: intenciones, ideas, necesidades y emociones” (Serra, et al., 2000, 481). Para ello, se requiere ser un buen hablante capaz de transmitir con intención, dar información veraz, interactuar cooperativamente, el uso de registros variados, realizar un discurso adaptado al tiempo y situación y reconducir la conversación.

En los niños que desarrollan la pragmática “de los 2 a los 4 años se produce un desplazamiento gradual de la tutela del adulto a un mayor protagonismo por parte de los niños” (Serrat, et al., 2000, 482). Pero es el adulto quien controla los diferentes tipos de

discurso y el niño se limita a responder, una vez entrado en los cuatro y cinco años va tomando mayor protagonismo el niño en las conversaciones con el adulto.

1.4.6 La relación entre los niveles del lenguaje

Después de conocer más en profundidad lo que es el lenguaje y sus niveles, se puede llegar a la conclusión de que el lenguaje está completamente influido por el contexto donde se desarrolla, determinando las opciones comunicativas y que es un elemento que ha permitido al ser humano avanzar y evolucionar progresivamente en la vida en sociedad. Es evidente que los diferentes niveles del lenguaje se relacionan e influyen entre sí, el ejemplo de ello viene expuesto por Owens (2003, 26) donde afirma que “la estructura sintáctica necesita marcadores morfológicos que, a su vez, cambian fonéticamente para acomodarse a la palabra”. Este hecho se refuerza con la imagen de influencia de cada nivel del lenguaje:

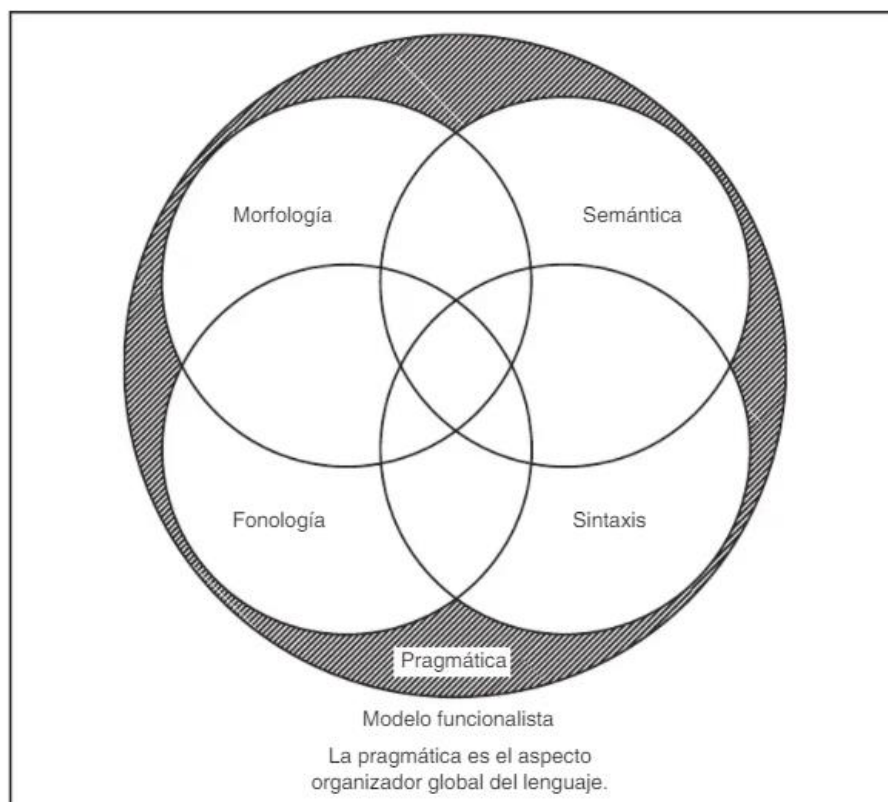


Figura 3: Modelo de lenguaje, Owens (2003)

Queda demostrada la necesidad de comunicación y socialización del lenguaje para el desarrollo y aprendizaje del habla y del lenguaje. Siendo este último una herramienta social que todos deben conocer para darse una posible comunicación. Hemos de destacar que el ser humano es el único ser sobre la tierra que cuenta con un sistema de comunicación capaz de realizar una representación simbólica sin necesidad de apoyarnos en el contexto.

1.5 Dificultades en la adquisición del lenguaje

Como ya hemos señalado anteriormente la adquisición del lenguaje es un proceso largo y complejo que en su mayoría se suele desarrollar sin ninguna complicación, aunque en alguna ocasión pueden aparecer ciertos trastornos en la adquisición del lenguaje.

Puede haber distintos tipos de trastornos del lenguaje, como Salguero, Álvarez, Verane y Santelices determinan: “son muchos y diversos; pueden afectar a uno, a varios o a todos los niveles que conforman el lenguaje. Difieren en su etiología, en su pronóstico, en las necesidades educativas que generan y en la respuesta interprofesional que requieren”(2015, 49).

Para clasificar los diferentes trastornos hay múltiples clasificaciones, pero una de las más importantes es la realizada por la Asociación Psiquiátrica Americana (1995) DSM-IV, que distingue entre trastornos del habla, del lenguaje o en la pragmática. (Salguero, et al., 2015)

Los trastornos del habla que desarrollan Salguero, et al., (2015) destaca la dislalia, el retraso simple del lenguaje, disartria, disgllosia o disfemia.

En el lenguaje se encuentran dos tipos, retraso simple del lenguaje, desfase cronológico en la fonética, el léxico y la sintaxis y afasia. (Salguero, et al., 2015)

En la última parte de trastornos referidos a la pragmática se encuentra el mutismo, ausencia de lenguaje oral cuando el sujeto está en presencia de determinadas personas, al cual no se le puede adjudicar la culpa a problemas orgánicos o

neurológicos. Con el paso del tiempo el mutismo se va viendo reducido hasta la eliminación (Salguero, et al., 2015).

Pero no sólo se encuentran este tipo de trastornos, sino que existen otros que aparecen en los niños ante problemas referidos a la diversidad lingüística. Este es un caso de trastornos de diversidad lingüísticas se da en el centro educativo de Ráfales donde se ha realizado la investigación de este presente trabajo, en el que se dan la interacción de la lengua materna castellana, catalana, árabe y alemana. Lejos de suponer un problema, estas lenguas interaccionan lo que supone un beneficio para los niños que aprenden la otra lengua. No obstante supone un problema en cuanto a la planificación de aula. Un niño que viene del extranjero y no conoce la lengua castellana, requiere un proceso de adaptación largo y constante para poder relacionarse (aunque puede ser con gestos) y entender aquellas tareas demandadas por los docentes. En muchos casos esta falta de conocimiento de la lengua activa una adaptación curricular adaptada personalmente.

En los casos encontrados en Ráfales, estas adaptaciones proponían impartir conocimientos de cursos inferiores y su rebaja de curso o repetición del mismo.

Para entender en mayor medida la complicación de aprender otra lengua diferente a la materna hay que atender a la semejanza en estructuras y formas entre la lengua conocida y la que se va a conocer. No se aprende de igual manera las lenguas que tienen formas parecidas como las lenguas románica, o diferentes como las lenguas germánicas.

En este caso, me centro en la relación entre el español y el alemán ya que en el aula de Ráfales tres alumnas tenían como lengua materna el alemán e iniciaron un proceso de adaptación al centro y curricular. De esta manera qué mejor que conocer las afinidades y las diferencias de las dos lenguas.

La comparación entre la lengua española y una lengua germánica es un proceso complejo y complicado, cómo muy bien explica Criado (1972, 284):

La comparación del español con una lengua germánica como el alemán no puede fundarse en datos tan precisos como si fueran idiomas de la misma familia. Sin embargo, por encima de las deferencias formales que originalmente los separa, actúan sobre uno y otro unas tendencias muy semejantes. No es contradictorio que la fisonomía

lingüística española y la alemana tengan puntos de gran semejanza y que ambos idiomas coincidan.

Ambos idiomas derivados del grupo indoeuropeo, también tienen su semejanza en “el carácter activo que predomina en el verbo y en la sintaxis oracional”, esta idea se afirma con que “hay en alemán una preferencia por las formas conjugadas del verbo sobre las nominales, que a su vez acentúan su carácter verbal” (Criado, 1972, 284).

2. EL VERBO EN CASTELLANO Y SU IRREGULARIDAD

El verbo es la clase de palabra más compleja dentro del funcionamiento de las lenguas verbales por su complejidad formación morfológica, puesto que contiene un número de variaciones flexivas muy extensas, por su compleja sintaxis, porque es el elemento nuclear de la oración, aportando la acción expresada que aporta información sobre el sujeto; y a su semántica, puesto que contiene una significación muy compleja.

Esta clase de palabra ha sido objeto de interés desde los primeros estudios gramaticales, tal como relata González (1978, 67) “la definición del verbo ha sido muy debatida desde la antigüedad”. Pero no siempre se ha definido al verbo con la misma definición o se ha abordado desde el mismo punto de vista, como señala González (1978) se puede decir que el verbo tuvo sus primeras definiciones desde los tiempos de Platón que entendía el verbo en el sentido de predicado lógico, siguiendo la misma línea, los estoicos aceptaron la idea de Platón argumentando que el verbo no sólo se centran en el significado, sino en la significación de tiempo, aspecto, modo, voz, persona y su función dentro de la oración. Por otro lado otro gran filósofo como Aristóteles, lo definía como determinación del tiempo.

Asistiendo a la definición de la RAE (2021) lo define en su tercera definición como “clase de palabras cuyos elementos pueden tener variación de persona, número, tiempo y aspecto”. Por otro lado, Bosque y Demonte (1999,4917) argumentan que “el verbo es una clase de palabras que significan un evento, una acción, proceso o estado. Son núcleos predicativos y núcleos de complementación sintáctica”. Otra definición realizada por González y Herrero (1997, 59) exponen que “la categoría de palabras llamada verbo corresponde a una triple justificación: dispone de unos morfemas específicos, las desinencias; es una palabra que indica progreso y tiempo; finalmente, le corresponde a ella sola cumplir la función de predicado”.

2.1 Características morfológicas del verbo

El verbo es una palabra adaptable y compleja debido a su extensa flexión, tal y como exponen Bosque y Demonte (1999, 4917) sobre el verbo, “es la palabra flexiva por excelencia: por el número de significados, de tiempo, aspecto y modo (TAM), y de número y persona (NP); y por las variaciones que de tales significados pueden expresar las distintas formas de un verbo”.

Para comprender en mayor medida esta flexión que posee el verbo, debemos atender a la composición morfológica de esta clase de palabra, tal y como indica la RAE (2009) se compone de dos elementos: una raíz o base léxica y los morfemas flexivos. Cada uno de estos dos elementos que componen al verbo como bien apunta la RAE (2009, 181) tienen una función específica:

La raíz, que expresa su significado tal como lo describe el diccionario, y un conjunto de morfemas flexivos a los que corresponden dos funciones: establecer la concordancia de número y persona con el sujeto gramatical y expresar las nociones de ‘modo’, ‘tiempo’ y ‘aspecto’ que corresponden al evento.

Esta idea también la recoge Bosque y Demonte (1999, 4917) sobre los morfemas flexivos llamándolos formas léxicas, aportando que:

Se conjugan, para significar diferencias de modalidad en la consideración del evento por parte del hablante; diferencias de aspecto en la forma de desarrollarse o producirse la acción, acabada o no; diferencias de momento: presente, pretérito o futuro; y diferencias en cuanto a las personas que intervienen en la realización del evento de que se trata y su número.

En la conjugación de los verbos los morfemas flexivos o también llamados desinencias pueden ser de tres tipos: vocal temática (VT) y los de persona y número, tiempo aspecto y modo (TAM), y persona y número (PN). No obstante en la RAE (2009) no aparece analizado el morfema del aspecto, sino que se rige a al análisis de tiempo y modo.

Un ejemplo en lo expuesto es el que recoge la RAE (2009, 182) con el verbo *amar*, *am* (RAÍZ)-*á* (VT)-*ba* (TM) - *mos* (PM). Adentrando más en estos tres elementos: la primera parte del morfema sería la vocal temática, que “encabeza el morfema flexivo y que indica la conjunción a la que pertenece el verbo” según expone

la RAE (2000, 188). De esta manera su función es ayudar a identificar el grupo de conjugación al que pertenece, pero sin demostrar ningún significado (RAE, 2009). La vocal temática, no es fija, sino que según argumenta la RAE (2009, 189) “la vocal temática puede varias dentro de un mismo paradigma flexivo y también puede ser nula o estar representada por un diptongo”.

En segundo lugar, aparecería el segmento denominado de tiempo y modo según la RAE (2009) o tiempo modo y aspecto según Bosque y Demonte (1999) el cual nos indicaría el tiempo (presente, pasado y futuro) y el modo (indicativo, subjuntivo o imperativo) en la que se ha conjugado el verbo (RAE, 2009). Y el aspecto perfectivo e imperfectivo (Bosque y Demonte, 1999).

Por último, el tercer lugar sería el denominado dentro de la conjugación del verbo se encuentra el segmento de persona y número donde como bien expone la RAE (2009, 191):

Reproduce en el verbo los rasgos de persona y número del sujeto. Como se explica en el 16.1a, la primera persona se refiere al hablante o los hablantes; la segunda al oyente o a los oyentes, y la tercera a las personas o cosas de las que se habla.

Al igual que la vocal temática, estos segmentos (TAM) y (PN) puede que en algunos casos no tengan realización fónica (*cant-a-Ø-s*) y (*can-t-Ø-ó-Ø*) la RAE (2009, 192).

Cuando las formas verbales contienen estos elementos flexivos se les identifica como formas personales, compleción, por el contrario si no los tiene se dice son “formas no personales del verbo” (RAE, 2009) y otros gramáticos como “formas verbales no flexivas” o “verboides”. Ocurre lo mismo desde el punto de vista referente a la estructura léxica, se pueden encontrar formas simples o compuestas. Las formas simples son el verbo principal solo conjugado, mientras que “los tiempos compuestos se crean con el verbo auxiliar haber y el participio de pasado del verbo correspondiente que se denomina auxiliado o principal” (RAE, 2009, 184).

Pero para que esta clase de palabra se conjugue, es necesaria la existencia de una primera forma estable llamada infinitivo. Estas formas infinitivas tienen terminaciones diferentes, aunque todas se engloban en tres grupos. Verbos infinitos acabados en la primera conjugación –ar, segunda conjugación –er o tercera conjugación –ir. Como

expone Bosque y Demonte (1999, 4920) “el conjunto de formas diferentes que adopta un verbo cualquiera, según la clase (tradicionalmente, -ar, 1.a; -er, 2.a; -ir, 3.a) a la que pertenece es lo que se conoce como ‘conjugación’ ”. De esta manera, se crean tres grupos de verbos dependiendo de su terminación, esta marcará que la conjugación en diferentes modos, personas, etc. coincida con los verbos de su mismo grupo, esta idea viene dada por lo expuesto por Bosque y Demonte (1999, 4920) “según la terminación (-ar, -er, -ir) del infinitivo, su conjugación, las variaciones de sus constituyentes flexivos del VT, TAM y NP, coinciden con las de un verbo adoptado como modelo o paradigma de la conjugación de que se trate”. A este hecho según Bosque y Demonte (1999) se le conoce como conjugación regular.

Este hecho regular no solo ocurre en las formas fónicas del verbo, sino que también ocurre también en su acentuación, como el acento en la última vocal de la raíz, en la vocal temática o en la primera vocal del morfema, de tal manera que tenemos formas agudas oxítonas, *canté*, formas llanas o paroxítonas, *cantamos*, o formas esdrújulas o proparoxítonas, *cantábamos*, (Bosque y Demonte, 1999, 4920). Cabe destacar frente a esta regularidad que engloba más del 90% de los verbos existentes en la lengua castellana, siendo la primera conjugación la que ostenta alrededor del 90% de los verbos y la que menos irregularidades presenta con un porcentaje del 3%, frente al 10% que se reparten la segunda y tercera conjugación rondando el 10% de los verbos de la lengua castellana y las que mayor porcentaje de irregularidades presenta, con un 4% la segunda y un 2’75% la tercera, (Bosque y Demonte, 1999, 4936). Así como en esta gramática se indica:

Son ese millar de verbos conocidos como verbos irregulares, de alteración más o menos severa, que afecta a más o menos formas de la conjugación del verbo de que se trate, y de manera acorde con lo que le ocurre a un número mayor o menor, según el caso, de entre tales verbos irregulares. (1999,4920)

Los verbos irregulares son aquellos en los que se produce una alteración en el constituyente radical, “(*cont + ar, cuent + en; pon + er, pong + an*)”, se produce una supresión de la vocal temática, “(*pon[e], cab[e]ré, pon[e](d)ré, ha[ce]ré*)”, o se produce un uso de diferentes raíces en sus conjugaciones como en los casos de ir y ser (*voy, eres*). (Bosque y Demonte, 1999, 4951)

Este tipo de irregularidades no atiende solo a la forma o morfología de la conjugación del verbo, sino a la acentuación que este tipo de verbos irregulares generan, siendo dispar a la que realizan verbos regulares, de ahí, la completa distinción entre verbos regulares (conjugaciones estructuradas e iguales) y verbos irregulares (conjugaciones distintas al resto).

2.2 La irregularidad verbal en castellano

Como se ha explicado anteriormente, los verbos se dividen dependiendo de su conjugación, en verbos de primera, verbos acabados en –ar, en verbos de segunda, verbos acabados en –er y, finalmente, en verbos de tercera, verbos acabados en –ir; y también se clasifican teniendo en cuenta su inclusión o no en paradigmas sistemáticos: verbos regulares e irregulares. Los verbos regulares se ajustan en la formación del lexema y desinencia a un modelo, mientras que los verbos irregulares no siguen una conjugación regular a diferencia de los anteriores, hecho explicado por Bosque y Demonte (1999, 4951) “determinados verbos que son de conjugación irregular cuando en algunas de sus formas de flexión, sin justificación sincrónica de un proceso fonológico regular que afecte a elementos de cualquier categoría, se altera parcialmente el constituyente radical”.

2.2.1 Tipos de irregularidades

Los verbos irregulares presentan algún tipo de cambio, bien en el lexema o en al desinencia. Se distinguen tres tipos: irregularidades vocálicas, consonánticas y mixtas (RAE (2009)). Dentro de este último tipo se incluyen los perfectos fuertes y por afinidad con estos los participios irregulares, también llamados participios fuertes al igual que algunas irregularidades en los tiempos de futuro. Un tipo de irregularidad especial es la que afecta a unos pocos verbos que se conjugan con la alternancia de varios lexemas. Además si adoptamos un sentido amplio del concepto de la irregularidad, quedaría incluido en su estudio la característica de algunos verbos que no admiten la conjugación de determinadas formas verbales son llamados verbos incompletos o defectivos.

No obstante, hay que advertir que no todas las formas de los verbos se pueden considerar irregulares, por ejemplo, la irregularidad ortográfica, entendida como alternancia de una grafía diferente pero con un sonido dentro de la lengua española igual a la grafía sustituida no es admitida como irregularidad. De esta manera, no existe una irregularidad gramatical, sino una irregularidad ortográfica, ya que existen grafías para producir los mismos sonidos. Surgir-surjo (-g- y -j-), sacar-saqué (-c- y -qu-), izar-icé (-z- y -c-), etc.

A continuación vamos a explicar cada una de las irregularidades de manera más precisa.

2.2.1.1 Irregularidades vocálicas

Las irregularidades vocálicas se dan cuando existe una alteración fundamentalmente lexemáticas de las vocales. La RAE (2009, 219) explica que la irregularidad vocálica se produce cuando se “constituyen alternancias entre vocales (pedir-pido), o bien entre vocales y diptongos en función del acento (acertar - acierto; contar – cuento)”.

En esta irregularidad se identifican diferentes alternancias entre las que se engloban las alternancias con diptongación, “/e/ - /ié/, /o/ - /ué/, /i/ - /ié/, /u/ - /ué/”, y otras que sustituyen la vocal por otra, “/e/ - /í/, /o/ - /u/” (RAE, 2009, 226).

La sustitución de una vocal por otra llamada alternancia átona es la que menos se produce dentro de la irregularidad vocálica predominando la alternancia con diptongo. Pese a ello, la alteración átona “se encuentra en las terceras personas del pretérito perfecto simples y en las formas correspondientes del tema de pretérito: *durmiera, durmiese*”. En verbos como *servir, mentir y dormir* este tipo de alternancia se encuentra en la primera y segunda persona del plural del presente de subjuntivo (RAE, 2009, 226).

Por otro lado, las alternancias con diptongación muestran una regularización en cuanto al tiempo y modo en las que aparecen. Este tipo de alternancia se hace presente en las “formas del singular y en la 3ª personas del plural del presente de indicativo y del presente de subjuntivo, y en la 2ª persona del singular del imperativo no voseante”

(RAE, 2009, 226), no haciendo distinciones entre las diferentes conjugaciones (primera, segunda y tercera), sino que afecta a todas ellas por igual.

Cabe destacar que existen unos verbos en los que se admite la variante de alternancia con diptongación y la alternancia átona, como por ejemplo el verbo “cimentar, cimento o cimiento y emparentar, emparento o empariento” (RAE, 2009, 227).

Por otro lado, en determinadas gramáticas como la gramática de la RAE se reconoce la existencia de otro tipo de irregularidad la de los llamados verbos vocálicos, que en otras gramáticas como la de Bosque y Demonte no es reconocida como tal. En el presente trabajo este tipo de irregularidad se explicará con mayor detenimiento a continuación.

2.2.1.1.1 Verbos vocálicos

Se denominan verbos vocálicos a los que “poseen raíces terminadas en vocal”, estos verbos se podrían considerar antiguamente regulares, pero son irregulares debido a que “la posición que en ellos ocupa el acento no es predecible a partir de los principios generales” o porque “el segmento vocálico en el que termina su raíz sufre mutaciones en ciertos contextos (leí-do – ley-ó; contruí-do – construy-ó)” (RAE, 2009, 219).

Los verbos vocálicos en su conjugación pueden formar diptongos, en este caso estos verbos se diferencian en dos grupos, en un primer grupo los llamados verbos vocálicos de diptongo fijo, son verbos que contienen el diptongo en todas sus formas de flexión verbal, y por el contrario los verbos que solo lo tienen en algunas de sus formas flexivas, y que reciben el nombre de diptongo variable – hiato (RAE, 2009). No obstante, algunos verbos pueden recogerse en los dos paradigmas mencionados anteriormente (2009,220).

Esta última clase de verbos vocálicos de diptongo variable se dividen en varios grupos dependiendo de sus terminaciones en forma infinitiva. Como recoge la RAE (2009, 221) hablando sobre el grupo más grande:

Más numeroso es el de los terminados en -iar - -i.ar y -uar - -u.ar. los segmentos I y U forman parte de un diptongo en estos casos con la pronunciación de la mayor parte de los hablantes cuando no reciben el acento, cómo enviaremos, actuaremos, pero aparecen en hiato cuando lo reciben en dicha vocal (como en des.ví.o, ac.tú.o).

Otro grupo menos numeroso que el anterior dentro de los verbos vocálicos de diptongo variable son los verbos acabados –u.ir o –uir. “Cuando lo que sigue a u + i átona es una consonante, predomina el diptongo (cons.trui.ré.mos)” por el contrario “si la i es tónica, se obtiene hiato sistemáticamente en el imperfecto (cons.tru.í.an)” (RAE, 2009, 223).

Las oscilaciones nombradas anteriormente también ocurren en grupos de verbos menos comunes como los terminados en –o.ir, -ear, -e.er, -o.ar u -oar, a excepción de los verbos roer y corroer, acabados en –o.er que “presentan tres variaciones en la primera persona del singular del presente, sea subjuntivo o de indicativo” (RAE, 2009, 223).

Cabe destacar que los verbos que presentan un diptongo en partes iniciales de la raíz y no finales se dividen de igual manera entre los verbos de diptongo fijo y diptongo variable, siendo el grupo primero más abundante que el segundo (RAE, 2009).

2.2.1.2 Irregularidades consonánticas

La irregularidad consonántica como define Bosque y Demonte (1999, 4961) “pueden ser de dos tipos: o bien de alternancia entre uno de los segmentos [o bien, según el dialecto, y el segmento velar sonoro /g/;] o bien de incremento de la consonante velar sorda”, lo que quiere decir que se produce por una variación, eliminación o incremento de consonantes en el verbos en correspondencia con la ya existentes en su raíz.

Este tipo de irregularidad como bien coinciden la RAE (2009) y en Bosque y Demonte (1999), ocurre en todo el presente del modo subjuntivo y en la primera persona del presente del modo indicativo. Como recoge la RAE (2009, 235) este hecho se puede ver en el verbo hacer y su derivados, “se dice pues hago, haga, hagas,

hagamos, pero haces, hacemos, hacéis” lo que marca lo dicho anteriormente, aunque el verbo hacer tiene otras irregularidades (RAE, 2009).

Este hecho también se observa en el verbo decir como recoge la RAE (2009, 2235) sí “la sílaba siguiente contiene la vocal –i- tónica: *decimos, decían*, etc. El cierre se produce también en el pretérito fuerte como en *dije o dijimos*, o en el condicional”.

No obstante fuera de excepciones, existe una regularización de la irregularidad donde en muchos verbos como los acabados en –ecer, valer, salir, poner, tener, venir, asir, oír, saber y sus derivados, presentan la irregularidad en todo el presente del modo subjuntivo, pero solo en la primera persona del modo indicativo en el presente.

2.2.1.3 Irregularidades mixtas

Las irregularidades mixtas “se producen por la sustitución de una vocal y una consonante por otra vocal y otra consonante simultáneamente, como en decir – digo” (RAE, 2009, 219). Este tipo de irregularidades se suelen dar con mayor relevancia en la primera persona del singular del presente en el modo indicativo y en todas las personas en el presente del subjuntivo.

Los modos en los que se presenta son: por sustitución de una vocal y una consonante simultánea por otras, “decir-digo”, o por la agregación o alternancia de consonantes y vocales. Las alternancias que encontramos en esta irregularidad pueden ser entre “as-aØ - eg”, “ab-ep” o añadiendo el incremento –ig para formar la conjugación, oír-oigo. (RAE, 2009).

Dentro de este tipo de irregularidad como ya se ha nombrado anteriormente, se encuentran diferentes tipos de irregularidades que se van a explicar a continuación.

2.2.1.3.1 Irregularidades de pretéritos fuertes

Los pretéritos fuertes han sido desarrollados por ambas partes con el fin de explicar que sucede dentro de su conjugación en pretérito, de esta manera, así lo expone Bosque y Demonte (1999, 4964) sobre lo que manifiestan en este tipo de irregularidades:

De los verbos de pretérito fuerte se puede decir que manifiestan el acento en la raíz de la 1.a y la 3.a personas del singular, y en la vocal temática, de modo regular, en las demás personas del tema de pretérito; asimismo, independientemente de la clase de conjugación del verbo, la desinencia de 1.a persona del singular es /-e/ y de la 3.a persona del singular es /-o/, siendo las demás desinencias regulares (-ste, ste + is, -ro + n).

A diferencia de esto, existen otros verbos como *conducir*, *traer* y *decir*, independientemente de su conjugación, la vocal temática en la tercera persona del plural de estos verbos es e en vez de i (Bosque y Demonte, 1999). Ejemplos de estos verbos los recoge Bosque y Demonte (1999, 4964) “condujeron, trajeron, dijeron” en comparación con “anduvieron, cupieron, hicieron”.

Como pasa en muchas regularidades y recoge Bosque y Demonte (1999), dentro de la irregularidad hay una regularidad que marca la conjugación y flexión de los verbos, en este caso en los pretéritos, no iba a ser menos y se observa en las irregularidades consonánticas vocálicas o mixtas, donde tienes una estructuración marcada en la primera y tercera persona del singular, al igual que la tercera persona del plural que se produce como exponen Bosque y Demonte (1999, 4964) “por manifestar otra alternancia y porque sobre ella se conjugan las formas correspondientes del tema de pretérito con la misma irregularidad de segmentos vocálicos y consonánticos radicales”.

Como destacan Bosque y Demonte (1999,4965) sobre el verbo andar es que a partir de un listado que ellos desarrollan comentan:

Si nos fijamos en las irregularidades concomitantes señaladas en (24) se corrobora la observación de que todos los verbos de pretérito fuerte, menos andar, tienen otra irregularidad de tema de presente, vocálica (en Psl) o consonántica (en Ps2), o de tema de futuro, que se describe a continuación, con valores o manifestaciones fonológicas propias y de distribución o amplitud particular complementaria

Lo que genera que el verbo andar ostente una mayor complejidad a la hora de su aprendizaje, hecho observado durante el periodo de observación y recogida de datos en un centro escolar.

2.2.1.3.2 Irregularidades de participios fuertes

Para comprender el origen de los participios, hay que retrotraerse hasta el medievo o el uso del latín de donde provienen los participios, en estas épocas lo que se generalizaba era un uso del participio regular. Posteriormente la lengua castellana evoluciono y no se inscribieron el uso de todos los participios regulares, creándose estos participios irregulares, que se recomienda no usar (RAE, 2009).

El nombre de participios irregulares, también podría ser el nombre de participios fuertes, porque como indica la RAE (2009, 243) “coinciden con los pretéritos analógicos en presentar el acento en la raíz y en ser formas heredadas del latín”.

Tal y como ocurre en el centro educativo de Ráfales, hecho reflejado posteriormente, los niños tienden a la equivocación y generalizar el participio regular en aquellos que son irregulares, ocurre lo mismo en hechos expuesto por la RAE (2009, 243) en estudios psicolingüísticos, donde se destaca “la fuerte tendencia que en todas las áreas hispano-hablantes manifiestan los niños a formas los participios regulares de estos verbos (*rompido, morido, volvido, etc.*) en los primeros años de su aprendizaje”. Hecho que como he explicado anteriormente sucede en el aula del centro educativo.

En afinidad con la RAE (2009), Bosque y Demonte (1999, 4967) exponen la misma idea del acento en la raíz e indican: “constituyen un número limitado, en retroceso frente al correspondiente participio regular, y, como herencia latina, presentan una fonología segmental idiosincrásica que se explica diacrónicamente y no permite otra consideración actual que no sea un listado alfabético”.

2.2.1.3.3 Irregularidades de futuro

Tipo de irregularidad contemplada por Bosque y Demonte (1999, 4965) es entendida como “la reducción del constituyente de vocal temática”. Aunque los tiempos de futuro se dan dos circunstancias expuestas por Bosque y Demonte (1999, 4966):

En el caso de los verbos *caber, saber, haber, poder* y *querer*, la irregularidad se limita a la mencionada reducción de VT, silabificándose el resultado en grupo consonántico: *cabré, sabré, habré, podré* y *querré, etc.* En el caso de los verbos *poner, tener, venir, valer, salir*, donde no es posible la silabificación en grupo consonántico, aparece un

segmento /d/ epentético por motivo y efecto silabificante: pon.dré, ten.dré, ven.dré, val.dré, sal.dré.

Por el contrario como se ha comentado anteriormente, el verbo haber tiene una irregularidad especial, que en tiempos futuros “la silabificación se consigue por reducción adicional del último segmento consonántico de la raíz ha.ré, ha.reís, ha.rá, ha.re.mos, etc.” (Bosque y Demonte, 1999, 4966).

2.2.1.4 Verbos supletivos y las irregularidades especiales

Los verbos supletivos son verbos diferentes al resto de verbos irregulares porque siguen una estructura irregular diferente a los verbos y tipos de irregularidades expuestas anteriormente. Son aquellos que alternan lexemas distintos en su conjugación: *ser (soy, era, fui)*, *ir (voy, iba, fui)*.

En otros verbos se “presentan irregularidades especiales semejantes en algunas formas o bien específicas” (Bosque y Demonte, 1999, 4963), ya sea por la adición de la semivocal palatal (*doy, soy, estoy, hay...*), por la reducción en sus formas de la 1ª persona del singular del presente de indicativo (*sé, he*) o por la no acentuación lexemática del verbo *estar*.

El verbo *dar* tiene como peculiaridad que, pese a ser verbo de primera conjugación, se conjuga con las desinencias de segunda y tercera en los tiempos de pretérito perfecto simple de indicativo, pretérito imperfecto y futuro simple de subjuntivo (Rae, 2009, 251).

2.3 Verbos defectivos

Los verbos defectivos son aquellos que tienen una conjugación incompleta. No presentan todas las formas verbales en determinadas formas personales o tiempos verbales en comparación con otros verbos (Bosque y Demonte, 1999, 4968).

Como se ha expuesto anteriormente, estos verbos sólo se pueden usar en determinadas formas flexivas. La mayoría de estos verbos por causas sintácticas y

semánticas se usan en tercera persona, al igual que los verbos relacionados con la naturaleza, *llover*, *nevar*... (Bosque y Demonte, 1999, 4968).

Pero no todos los verbos se usan en la tercera persona, verbos de la tercera conjugación usan la primera y la segunda persona recogidos por Bosque y Demonte (1999, 4968):

Abolir, agredir, transgredir y compungir, se observa un uso restringido, por motivos aparentemente fonológicos, a las formas de vocal temática /i/ explícita: 1.a y 2.a personas del plural del presente de indicativo (abolimos, abolís; agredimos, agredís, etc.), plural del imperativo (abolid, agredid, etc.) y las formas del tema de pretérito y del tema de futuro. En estos casos no se puede hablar de una restricción sintáctica o semántica, pero tampoco fonológica, en sentido estricto.

Esto quiere decir que son verbos que no se rigen por ninguna estructura, sino que tienen una irregularidad total. Esta clase de verbos se caracterizan por presentar “una conjugación incompleta, es decir, los que forman paradigmas en los que se omiten, por diversos motivos, algunas formas flexivas”. (Rae, 2009, 251 y Bosque y Demonte (1999),).

2.4 Hipergeneralización

El lenguaje es un concepto muy amplio, con diferentes clases de palabras y dentro de cada una de ellas subdivisiones. Por ello su aprendizaje no es una tarea fácil y durante su aprendizaje se observan algunas dificultades y errores que todos los niños y adultos que recibieron poca estimulación cometen.

A pesar de su complejidad, casi todos los niños y adultos acaban aprendiendo de manera satisfactoria el uso del lenguaje, pero durante el proceso de adquisición del lenguaje y más en la adquisición de la parcela verbal, se cometen errores que a través de correcciones, estimulación y experiencia se van subsanando. Entre estas dificultades se encuentra la conjugación de aquellos verbos que no se suman a la regla fija, lo que hace que los niños tiendan a hipergeneralizar o realicen la sobrerregulación (Serrat, Sanz-Torrent y Bel, 2004), con esto entendemos que los niños digan ando y no anduvo o escribido y no escrito), conjugando todos los verbos de una forma regular.

El aprendizaje de la irregularidad no supone algo sencillo, a los niños les cuesta trabajo y tiempo adquirirla, por lo que relacionan aprendizaje pasados para dar soluciones a la conjugación de verbos que no conocen y acaban generalizando. En lo referente a la raíz, no respetan las formas irregulares que concierne la raíz, no aceptando las variación irregular que se da en las raíces de determinado verbos diciendo pono por pongo o en el caso de los perfectos fuertes usan formas regulares en vez de irregulares, diciendo ando por anduvo y también en los participios usando escrito en vez de escrito.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO DE RÁFALES

En este apartado vamos a presentar el diseño de una investigación desarrollada en el centro educativo de rafaes con la pretensión de obtener datos que nos sirvan para valorar el proceso de adquisición de la irregularidad verbal dentro de la educación infantil y los primeros cursos de educación primaria.

3.1 Descripción del contexto y alumnado

La recogida de datos sobre la adquisición de formas verbales irregulares se realizó a un grupo de doce alumnos, siete niñas y cinco niños, con edades comprendidas entre los tres y ocho años. Entre ellos encontramos un niño de tres años, tres niños de cuatro años, tres niñas de cinco años, un niño de seis años y cuatro alumnos de siete y ocho años. Los cursos académicos son entre primero de infantil y segundo de primaria.

Estos diferentes cursos se ubican en una sola aula multigrado dentro de un centro educativo situado, como ya hemos señalado anteriormente, en la localidad de Ráfales, perteneciente al CRA Alifara cuya cabecera es la Fresneda y con pueblos como Valjunquera, la Portellada y el propio Ráfales, para formar este CRA, situado en la comarca del Matarraña.

El origen de los alumnos del aula multigrado es: un 50% de población española, un 25% marroquí y otro 25% alemán. Por ello destacan los procesos de adaptación de carácter individual que se llevan a cabo para que este alumnado extranjero mejore en el conocimiento y uso de la lengua castellana.

El contexto rural en el que se rodea el centro educativo destaca por las principales aspiraciones de trabajo por parte de las familias y adultos de la zona, por ello la principal educación recibida es en referente al contexto y no tanto al aula, dejando esta educación y refuerzo de aula para el centro educativo de Ráfales.

3.2 Recogida de datos

La recogida de datos se puede asemejar a una evaluación inicial en referente a recoger esos datos, mostrando el punto de partida del alumnado para posteriormente comparar con los avances que realizan al final del curso. Este símil se debe a que los datos fueron recogidos y mostrados al centro para posteriormente generar una intervención realizada durante el periodo de prácticas en este centro educativo. Por ello la recogida de datos y evaluación pueden ir de la mano, pero antes de nada, ¿qué se entiende por evaluación?

La evaluación en educación no deja de ser una herramienta para identificar los conocimientos adquiridos en sujetos expuestos a unas determinadas tareas, sesiones o actividades mediante un proceso continuo y con un carácter personalizado en un contexto que se podría determinar como proceso de enseñanza aprendizaje. Pero no solo la evaluación se centra en el sujeto de aprendizaje, el niño, sino en el sujeto que plantea una metodología de evaluación, el docente, y en su correspondiente proceso de aprendizaje, ya sea la propia metodología de trabajo a la metodología de trabajo que se pueda utilizar, así como los procesos, materiales, espacios, etc. que se usen en un contexto de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo con esta línea y apoyándome en la idea de Zabalza (2017, 9) que expone: “debemos flexibilizar el concepto de evaluación incluyendo en él todas aquellas actuaciones y dispositivos que nos permitan conocer, reconocer, analizar y valorar las cosas que hacemos y el efecto que van teniendo en los niños con los que trabajamos”.

No se puede obviar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay relación entre conocimientos ya obtenidos y los nuevos adquiridos, como así lo define Arroyo (1991, 298): “Si la construcción de aprendizajes significativos le exige al niño establecer relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes, la evaluación ha de sistematizarse de acuerdo con este principio”. Pero para saber los diferentes contenidos que ya tenían adquiridos y cuáles han adquirido después de realizar las sesiones pertinentes se deben realizar dos tipos de evaluación que Arroyo (1991, 298) define como: “evaluación inicial e individual sobre lo que el sujeto conoce, y evaluación del desarrollo de su aprendizaje, que indicará el nivel alcanzado en los diferentes momentos y en las diferentes áreas”.

En este caso de recogida de datos, sucede lo mismo. Para conocer aquellos aspectos referentes a la conjugación de los verbos irregulares llevados a estudio, he tenido que desarrollar una evaluación inicial y posteriormente a la intervención, llevar a cabo una evaluación final para determinar qué conceptos han adquirido en referente a la propia conjugación irregular.

Para recoger datos sobre la conjugación de verbos irregulares, decidí realizar una observación continua y directa con anotaciones de rasgos destacados ocurridos en el interior del aula en un contexto totalmente libre, ya sea de juego, de realización de fichas, de interacción entre alumno-alumno o alumno-profesora y viceversa.

A esto se añadió la obtención de datos en un contexto cerrado y dirigido con la utilización de los verbos irregulares saber, poner, hacer, morir, andar, tener, en las formas flexivas de participios irregulares, de pretéritos perfectos fuertes y en un caso (saber) de presente de subjuntivo (con irregularidad vocálica).

Por último, sumándose a esta observación en diferentes contextos, desarrollé una prueba individual expuesta en los diferentes anexos del uno al tres, a modo de actividades en un formato de fichas orales para aquellos alumnos que no tenían desarrollada la lectura y otras fichas escritas para alumnos que sabían leer. Con el fin de conocer en un carácter más individualizado los conocimientos previos que el alumnado del aula a estudio tenía antes de realizar la intervención.

En las posteriores tablas, se muestran una a una las fichas de observación individual en un contexto abierto y un cuadrante general con el contexto cerrado e interacción personal conmigo.

Tabla 1

Registro Anecdótico		Alumno: 1
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 1º Infantil
Aspectos a observar:	Descripción/Comentario:	
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio	Sí, aunque al imitar tiende a cometer algún error.	

Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio	Sí.
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente	En determinadas ocasiones sí, es un niño tímido y no suele hablar en el aula ni en el juego, ya que no juega con sus compañeros.
Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige	No, tampoco suele equivocarse a menudo, más que en hechos aislados.

Tabla 2

Registro Anecdótico		Alumno: 2
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 2º Infantil
Aspectos a observar:	Descripción/Comentario:	
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio	Sí, comete muchos errores en los que deja la raíz del verbo y generaliza la conjugación de los verbos regulares.	
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio	Tengo bastantes dudas, ya que no lo demuestra, creo que conoce algunas y otras no.	
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente	No, comete errores en los verbos irregulares. En los regulares no tiene problema.	
Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige	No.	

Tabla 3

Registro Anecdótico	Alumno: 3
---------------------	-----------

Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 2º Infantil
Aspectos a observar:		Descripción/Comentario:
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio	Sí, comete los mismos errores que las alumnas de 5 años. Supongo que por imitación e influencia.	
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio	Sí, pero habla muy rápido y no piensa.	
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente	No, falla en los verbos irregulares.	
Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige	No, no presta atención a la corrección.	

Tabla 4

Registro Anecdótico		Alumno: 4
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 2º Infantil
Aspectos a observar:		Descripción/Comentario:
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio	Sí.	
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio	Sí.	
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente	Sí.	
Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige	Sí, aunque no comente errores.	

Tabla 5

Registro Anecdótico		Alumno: 5
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 3º Infantil
Aspectos a observar:		Descripción/Comentario:
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio		Sí, comete errores, tiende a generalizar todas las conjugaciones regulares.
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio		Sí en su mayoría.
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente		Sí y no. En ciertos momentos conjuga correctamente y en otras no.
Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige		Sí.

Tabla 6

Registro Anecdótico		Alumno: 6
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 3º Infantil
Aspectos a observar:		Descripción/Comentario:
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio		Sí, comete múltiples errores generalizando la conjugación de verbos regulares
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio		Sí, pero es muy impulsiva y no piensa ni reflexiona.
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente		No, erra en la conjugación de verbos.

Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige Sí.

Tabla 7

Registro Anecdótico		Alumno: 7
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 3° Infantil
Aspectos a observar:		Descripción/Comentario:
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio		Sí.
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio		Sí.
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente		Sí.
Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige		Sí.

Tabla 8

Registro Anecdótico		Alumno: 8
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 1° primaria, pero con adaptación a 2° infantil.
Aspectos a observar:		Descripción/Comentario:
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio		Sí, cometiendo muchos fallos en los verbos, a veces falla incluso en la raíz.
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio		No.
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente		No, su comunicación es muy escueta y simple.

Repite la conjugación del verbo cuando se No.
le corrige

Tabla 9

Registro Anecdótico		Alumno: 9
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 1° Primaria
Aspectos a observar:	Descripción/Comentario:	
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio	Sí, comete errores puntuales en determinador verbos.	
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio	Sí.	
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente	Sí, aunque falla en algún verbo esporádico.	
Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige	Sí, muchas veces se corrige ella misma.	

Tabla 10

Registro Anecdótico		Alumno: 10
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 2° Primaria, pero con adaptación a primero de primaria
Aspectos a observar:	Descripción/Comentario:	
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio	Sí, comete muchos errores en verbos generalizando todo.	
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio	No.	
Realiza frases con sujeto verbo y	No, comunicación muy simple y escueta.	

complemento correctamente

Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige

Tabla 11

Registro Anecdótico		Alumno: 11
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 2º Primaria
Aspectos a observar:		Descripción/Comentario:
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio		Sí.
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio		Sí.
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente		Sí.
Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige		Sí.

Tabla 12

Registro Anecdótico		Alumno: 12
Intervención verbos irregulares	Sesión: observación en diferentes contextos	Curso: 2º Primaria
Aspectos a observar:		Descripción/Comentario:
Realiza conjugaciones de verbos irregulares a estudio		Sí, falla en un determinado verbo (poner, tener).
Conoce las conjugaciones correctas de los verbos irregulares a estudio		Sí.
Realiza frases con sujeto verbo y complemento correctamente		Sí.

complemento correctamente

Repite la conjugación del verbo cuando se le corrige Sí, se autocorrige en casi todas las ocasiones que comete el error.

Tabla13

Frasas	Alumnado								Evaluación inicial			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Puesto	Ponido	Ponido	Puesto	Ponido	Ponido	Puesto	Ponido	Puesto	Ponido	Puesto	Puesto
2	Puesto	Ponido	Ponido	Puesto	Ponido	Ponido	Puesto	Ponido	Puesto	Ponido	Puesto	Puesto
3	Hecho	Hacido	Hecho	Hecho	Hacido	Hacido	Hecho	Hacido	Hecho	Hacido	Hecho	Hecho
4	Hecho	Hecho	Hecho	Hecho	Hacido	Hacido	Hecho	Hacido	Hecho	Hacido	Hecho	Hecho
5	Morido	Muerto	Muerto	Muerto	Muerto	Muerto	Muerto	Muerto	Muerto	Muerto	Muerto	Muerto
6	Sepan	Sapan	Sapan	Sepan	Sepan	Sepan	Sepan	Sapan	Sepan	Sapan	Sepan	Sepan
7	Sepas	Sapas	Sapas	Sepas	Sepas	Sepas	Sepas	Sapas	Sepas	Sapas	Sepas	Sepas
8	Andé	Andé	Andé	Andé	Andé	Andé	Andé	Andé	Andé	Andé	Andé	Andé
9	Andó	Andó	Andó	Andó	Andó	Andó	Andó	Andó	Andó	Andó	Andó	Andó
10	Tuve	Tení	Tuve	Tuve	Tuve	Tuve	Tuve	Tení	Tení	Tení	Tuve	Tuve
11	Hice	Hice	Hice	Hice	Hací	Hice	Hice	Hice	Hice	Hice	Hice	Hice

3.3 Análisis de datos

Los datos recogidos en las anteriores tablas se han obtenido mediante la observación en un contexto abierto en el caso de las tablas anteriores a la 13 y en un contexto cerrado la tabla 13. Tanto en el primer tipo de recogida como en el segundo se ha dejado a l niño en todo momento ser libre en el uso de los diferentes verbos que se han estudiado. Como se ha dicho anteriormente esta selección de verbos se debe al uso recurrente que los diferentes niños utilizaban dentro del centro educativo.

Para ello, se realizó una observación con un registro anecdótico registrando el uso que se daba a estos verbos, el conocimiento sobre ellos y la sobrecorrección que realizaban sobre las flexiones irregulares erróneas, para poder comprobar el interés del alumnado en realizar y comprender la flexión irregular de manera correcta.

En el contexto cerrado se eligieron verbos frecuentemente utilizados en el aula por parte del alumnado, con la variación de darle opciones de respuesta de la flexión

verbal correctas e incorrectas, dejando al alumno elegir entre la que creía más conveniente en las determinadas oraciones.

Tras los ejercicios de observación, redacción de los registros anecdóticos de manera individual y la elección de flexiones verbales expuestas en la tabla 13, se puede iniciar un análisis de los datos sobre el uso de los verbos en sus formas irregulares determinando los casos de realización normativa y los casos de realización “anómala” y, por tanto, con tendencia a la regularidad sobre todo en las formas de participios irregulares y de perfectos fuertes.

Focalizando la atención en la tabla número 13, se puede observar que tres de los usos verbales (*puesto, hecho, muerto*) son formas de participios irregulares, otros tres (*anduve, tuve, hice*) lo son de pretéritos fuertes, mientras que en el caso del verbo saber se trata de una irregularidad vocálica en las formas del presente de subjuntivo (*sepan, sepas*). Para comprender mejor los resultados que ofrece esta tabla se van a analizar los diferentes verbos de manera individual.

El primer verbo es *poner* en la forma de participio pasado. Con los datos de la tabla podemos observar que el 50% usa la correcta irregularidad y el otro 50% la usa de manera errónea. En este uso se observa que el alumno que ya tiene adquirida la irregularidad del verbo no comete errores en los dos casos expuestos, sino que el uso del verbo poner es correcto en las dos ocasiones. De igual manera, ocurre lo mismo en su uso incorrecto, donde el error se realiza en las dos opciones.

En segundo lugar, tenemos una forma también en participio pasado del verbo *hacer*. El uso de la forma irregular de este verbo en el alumnado elegido es del 58'3% obviando, por correcto, el uso de la forma irregular del alumno 2, debido a que este alumno realiza un uso incorrecto en el primer caso de conjugación y en su segunda opción lo utiliza de manera correcta. Se puede llegar a la conclusión en este caso de que el conocimiento de la irregularidad o su adquisición está en proceso y no la tiene adquirida de manera completa. Por el contrario, al igual que en el caso anterior, quien la tiene adquirida no comete errores, y los que sí los cometen a excepción de alumno 2 hipergeneralizan realizando el participio de manera incorrecta.

Para finalizar con los verbos en participio irregular, el verbo *morir* alcanza unos valores de acierto en su conjugación de 91'6%, lo que genera que sea el verbo con

mayor índice de acierto. En este caso, cuando el alumno conoce la flexión irregular de *muerto*, esta es más generalizada que en otros verbos, como por ejemplo *poner*.

El único verbo con irregularidad vocálica que encontramos en toda la tabla es el verbo *saber*, en dos formas del presente de subjuntivo. En estas formas los niños usan de forma adecuada la irregularidad consonántica pero hay alteraciones en la irregularidad vocálica. Por ello, el único fallo que se encuentra en esta irregularidad es la permanencia de la -a-, en vez de sustituirla por la -e-. El porcentaje de acierto de esta irregularidad se sitúa en 66´6%. En este verbo, al igual que en el verbo *poner*, el alumno que tiene adquirida la irregularidad del verbo no comete errores en las diferentes situaciones, por el contrario al no tenerla adquirida, este error se reproduce en ambas opciones.

Andar es un verbo usado en esta tabla por el mal uso generalizado y recurrente que el alumnado ya había demostrado dentro del aula. Su uso se había detectado en las excursiones semanales que se realizaban para estar en contacto con el contexto rural. En este caso la conjugación irregular de este verbo se produce en el pretérito perfecto, o llamados pretéritos fuertes. Como se refleja en la tabla 13, ningún alumno realizó correctamente la irregularidad del verbo, realizando en todos los casos una flexión que coincide con lo que sería la flexión de un verbo, lo que significa que está generalizado el uso incorrecto de la flexión regular en las de las formas irregulares.

El verbo *tener* es un verbo usado en una forma de pretérito perfecto fuerte con una tasa de acierto dentro del alumnado elegido de 66´6%, mientras que un verbo irregular con la misma conjugación como es el verbo *hacer* también usado en esta tabla, muestra un índice de acierto del 91´6%. Lo que determina que el conocimiento de la irregularidad del verbo *hacer* no se refleja en el verbo *tener*, pero los alumnos que contestaron correctamente en la conjugación del verbo *tener*, también lo hicieron en la de *hacer*. Este hecho se podría deber al mayor uso del verbo *hacer* en su día a día o un mayor reforzamiento en este verbo.

Aunque somos conscientes de la limitación de este estudio, podemos concluir de forma general que el alumnado de este aula no tiene aún completamente asimilada la irregularidad en los usos verbales, por lo que tiende a generalizar las formas verbales regulares, pensando que todos los verbos tienen la misma estructura, lo que conlleva la generalización de las flexiones cuando estas no están adquiridas. Al no conocer o tener

adquiridas las conjugaciones irregulares el alumnado tiende a mantener la parte del lexema intacto y utilizar las desinencias mediante una estructura regular, cometiendo el error. A este hecho que realizan los niños como se ha dicho anteriormente se le conoce con el nombre de hipergeneralización.

Tras la recogida y análisis de los datos recogidos en las diferentes tablas y teniendo en cuenta el contexto que rodea el aula, se pueden llegar a formular una serie de hipótesis para dar una posible respuesta en esta pequeña recogida de datos a las dificultades para la adquisición de la irregularidad verbal:

- El aprendizaje y buen uso de los verbos irregulares se produce cuando el desarrollo madurativo llega a un punto ideal para su aprendizaje.
- La influencia del idioma materno puede llegar a influir en el aprendizaje de la conjugación de verbos irregulares.
- La variante del lenguaje catalana en esta zona influye reflejándose en el mal uso de los verbos irregulares.
- La influencia de niños de mayor edad repercute en niños de menor edad, siendo que estos últimos imitan los mismos patrones verbales que los niños de mayor edad.
- Todo depende de la estimulación y la calidad de la estimulación que se les imparta a esos niños. Cuanta mayor estimulación, mayor es el dominio en el uso de los verbos irregulares.

CONCLUSIÓN

La adquisición del lenguaje es un proceso lento y duradera en el tiempo que se inicia desde el nacimiento, aunque algunos autores afirman que en el vientre materno se puede llegar a iniciar, adelantando su inicio y que se va desarrollando y adquirido durante los primeros años de vida. El ser humano necesita adquirirlo para poder relacionarse con los iguales a él, ya que el ser humano es un ser sociable por naturaleza y lo hace de un manera progresiva.

Por el contrario, el lenguaje no es una ciencia exacta, y no es del todo regular, lo que dificulta en mayor medida su aprendizaje atendiendo a que no solo se deben conocer palabras, sino su significado y organización en una oración para transmitir un mensaje correcto, durante este proceso de adquisición, varios investigadores realizaron diferentes teorías sobre su hipotético desarrollo destacando el conductismo de Skinner, innatismo de Chomsky, cognitivismo de Piaget e interaccionismo de Vygotsky.

Pero a pesar de ello, en ocasiones por diversas causas, un niño puede presentar problemas en la adquisición del lenguaje, pueden ser diversos al habla, al propio lenguaje o a la pragmática.

Como he nombrado anteriormente el lenguaje no es regular y presenta ciertas irregularidades que en definitiva complican la adquisición del lenguaje. Una clase de palabra que presenta la irregularidad es el verbo tratado anteriormente y que cobra principal importancia, ya que en sí el verbo no necesita ser acompañado para significar algo, el solo tiene esa capacidad. Por ello, genera tema de estudio y más cuando al convivir en un aula se observan los errores cometidos en sus conjugaciones por parte de los niños.

Analizando en primera estancia el verbo comprendiendo su irregularidad y tipos, se pasó a una investigación en el centro educativo de Ráfales observando el uso de verbos irregulares en diferentes contextos reflejando resultados adversos a la buena conjugación de los verbos irregulares recogidos.

Tras esta recogida de datos y análisis de los mismos, se puede resaltar que los niños del centro educativo tienen la tendencia a generalizar la forma regular de los verbos para aquellos que son irregulares, hecho lógico y normal en el proceso de adquisición.

De las muestras recogidas, cabe destacar que fueron con verbos que ellos conocían y usaban en su día a día, escuchados dentro del aula, se puede resaltar que en un contexto abierto, los niños cometían más errores, ya que se les veía más libres, sueltos y sin pensar, que en un contexto cerrado donde sí se les daba la opción de conjugación correcta o aceptada junto al errónea y en algunos casos hacían pausas para reflexionar, aunque en general elegían la opción errónea.

Este uso erróneo se podría deber a que los niños no han llegado a su desarrollo madurativo ideal para la adquisición de estas irregularidades, un idioma materno o el chapurriado influye en la adquisición, la existencia de una influencia entre los alumnos de mayor edad a los de menor o la estimulación. Lo que genera que la conjugación de los verbos y más en concreto de los participios irregulares se produzca de manera errónea.

BIBLIOGRAFIA


- Arroyo, I. T. (1991). La observación como técnica de evaluación en la etapa de educación infantil. *Revista complutense de educación*, 2(2), 297-308. Recuperado en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/129267>.
- Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3). Madrid. Espasa Calpe, SA.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿ cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien*. Lima: Unmsm, 130. Recuperado en https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf.
- Coseriu, E., & Polo, J. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid. Gredos.
- Criado De Val, M. (1972). *Gramática española y comentario de textos*. Madrid: S. AETA.
- Dificultades específicas en el lenguaje y la comunicación. *Una guía para la comunidad educativa* (2016). Generalitat Valenciana.
- Fernández Lozano, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica. Lengua y literatura*, 8, 105-116. Madrid, de la universidad complutense de Madrid. Recuperado en [file:///C:/Users/diego/Downloads/20844-Texto%20del%20art%C3%ADculo-20884-1-10-20110603%20\(5\).PDF](file:///C:/Users/diego/Downloads/20844-Texto%20del%20art%C3%ADculo-20884-1-10-20110603%20(5).PDF).
- González Calvo, J. M. (1978). El concepto de verbo. *Anuario de Estudios Filológicos* Cáceres.
- López-Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia*, 1(1), 1-11. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350835624002.pdf>.

- Navarro Pablo, M. (2003). *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. Cauce*, 26, 321-347. Recuperado en https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf.
- Noguera, J. (2017). 5. Adquisición del lenguaje infantil ¿Innatismo o ambientalismo? *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 21(2), 91-112. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6295868>.
- Oléron, P. (1985). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento 1085 de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Traducido por Escudero Sanz. Madrid: Pearson. Recuperado en: https://www.academia.edu/12037013/Desarrollo_del_Lenguaje.
- Papalia, D. E. (2009). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill. Recuperado en <https://www.mendoza.gov.ar/salud/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado en: <https://dle.rae.es>.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Salguero SM, Álvarez AY, Verane DD, et al (2015). El desarrollo del lenguaje. Detección precoz de los retrasos/trastornos en la adquisición del lenguaje. *Rev Cub de Tec de la Sal*. 3(6), 43-57. Recuperado en <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=61515>.
- Serra, M. Serrat, E. Solé, R. Bel, A. Aparici, M.(2000): *La adquisición del lenguaje*. Madrid: Ariel S.A.


- Serrat, E., Sanz-Torrent, M., & Bel, A. (2004). *Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica*. *Anuario de Psicología*, 2004, vol. 35, núm. 2.
- Saussure, Ferdinand (1995). *Cursos de lingüística general*. Madrid: Akal.
- Zabalza, M. A. (2017). Evaluar en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 9-14. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7598532>.

ANEXOS**Anexo 1**

Ella ha decidido contarlo para que ellos lo sepan/sapan




Iratxe ha puesto/ponido el juguete en la cesta




Anexo 2


He hacido/hecho un dibujo muy bonito



Hice/hací una comida muy buena




Alicia me ha dicho que se le ha morido/muerto el gato




Anexo 3


Ella ha decidido contártelo para que ellos lo sepa/sapas



Jaime se ha puesto/ponido una chaqueta roja



He hacido/hecho una pizza para cenar




Anexos 4

Andé/anduve por el río de Ráfales media hora

Pilar andó/anduvo alrededor del colegio

Recordé que tuve/tení una muñeca de tela



The image is a worksheet with a decorative border of colorful handprints. It contains three sentences in Spanish, each followed by a small illustration. The first sentence is 'Andé/anduve por el río de Ráfales media hora'. The second is 'Pilar andó/anduvo alrededor del colegio'. The third is 'Recordé que tuve/tení una muñeca de tela'. To the right of the second sentence is a cartoon illustration of a boy with brown hair, wearing a green shirt and shorts, walking. To the right of the third sentence is a cartoon illustration of a girl doll with blonde hair, wearing a pink dress and a pink bow.