

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**El cambio sintagmático-paradigmático en las asociaciones
verbales en monolingües y bilingües**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Herminia Peraita Adrados

DIRECTOR:

Juan Mayor Sánchez

Madrid, 2015

Herminia Peraita Adrados

TP
1982
077



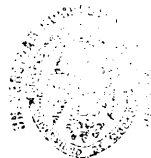
* 5 3 0 9 8 5 8 1 2 1 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

X-53-008963-6

EL CAMBIO SINTAGMATICO-PARADIGMATICO EN LAS ASOCIACIONES
VERBALES EN MONOLINGÜES Y BILINGÜES

Departamento de Psicología General
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid
1982



BIBLIOTECA

© Herminia Peraita Agrados
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1981
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-1891-1982

HERMINIA PERAITA ADRADOS

EL CAMBIO SINTAGMATICO-PARADIGMATICO EN LAS ASOCIACIONES VER-
BALES EN MONOLINGÜES Y BILINGÜES.

Dirigida por : JUAN MAYOR SANCHEZ

FACULTAD DE PSICOLOGIA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

1.981

AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar constancia en estas líneas de mi profundo agradecimiento a una serie de personas sin cuya ayuda material y moral quizá no hubiera sido - posible la realización de este trabajo, y que han colaborado con su disponibi- lidad en todo momento bien en la dirección del mismo como el profesor Juan Ma- yor Sánchez, o con su asesoramiento respecto al tratamiento estadístico y pro- cesamiento de datos, así como en la realización material de los gráficos y me- canografiado.

Mi agradecimiento también a los Directores, profesores y alumnos que -- han permitido que en sus centros se llevasen a cabo las pruebas básicas para el experimento.

Mención especial a mi marido y a mis hijas por todos los ratos que he - dejado de estar con ellos, para dedicarme a esta tesis.

INDICE GENERAL

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	I
INDICE GENERAL	II
INDICE DE TABLAS	V
INDICE DE GRAFICAS	VII
1. INTRODUCCION	1.
1.1. La asociación verbal	7.
1.2. Dimensión paradigmática y sintagmática del lenguaje	15.
1.3. Bilingüismo	21.
2. REVISION HISTORICA Y TEORICA DE LA INVESTIGACION	33.
2.1. Perspectiva histórica	36.
2.1.1. Trabajos experimentales sobre asociaciones verba-- les en niños	36.
2.1.1.1. Trabajos realizados en el periodo compren- dido entre 1900 y 1960.	36.
2.1.1.2. Trabajos realizados a partir de 1960	42.
2.1.2. Trabajos experimentales sobre asociaciones verba-- les en adultos.	76.
2.1.3. Asociación de palabras y bilingüismo	82.
2.2. Revisión teórica de los distintos enfoques del cambio -- asociativo sintagmático-paradigmático	97.
2.2.1. Teorías asociativas o preferentemente asociacionis- tas	97.
2.2.2. Enfoques teóricos basados en la estructura lingüís- tica: hipótesis de los rasgos o marcadores semánti- cos	99.
2.2.3. Enfoques teóricos basados en la memoria semántica.	107.
2.2.4. Teorías basadas en el proceso de desarrollo cogni- tivo	114.
3. EXPERIMENTO	123.

	Pág.
3.1. Delimitación del problema	124.
3.1.1. Variables	124.
3.1.1.1. Influencia de la clase gramatical del estímulo en las respuestas asociativas	124.
3.1.1.2. Influencia de la edad en las respuestas asociativas	127.
3.1.1.3. Significado denotativo de lo paradigmático y lo sintagmático	132.
3.1.2. Hipótesis	137.
3.2. Metodología	138.
3.2.1. Sujetos	139.
3.2.2. Material	141.
3.2.3. Procedimiento	142.
3.2.4. Criterios seguidos en la clasificación de las respuestas asociativas	143.
3.2.5. Resultados	145.
3.2.5.1. Resultados de los análisis de varianza y comentarios a las tablas y gráficas globales..	145.
3.2.5.2. Comentarios a las gráficas representativas - de palabras	174.
3.2.5.3. Resultados de los análisis de clúster	194.
3.2.5.3.1. Bilingües 2º, 5º y 8º	194.
3.2.5.3.2. Monolingües 2º, 5º y 8º	199.
3.2.5.3.3. Bilingües 5º y 8º, L ₁	205.
3.2.5.3.4. Bilingües 5º y 8º, L ₂	207.
3.2.5.3.5. Monolingües: Análisis por niveles - de edad	212.
3.3. Discusión	223.
4. CONCLUSIONES	244.
BIBLIOGRAFIA	246.

	Pág.
APENDICE I. Lista de Palabras-Estímulo en Castellano (L ₁)	XII.
APENDICE II. Lista de Palabras-Estímulo en Francés (L ₂)	XIII.
APENDICE III. Cuestionario de antecedentes lingüísticos	XIV.

INDICE DE TABLAS

	Pág.
TABLA N ^o 1.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -2 ^o , 5 ^o y 8 ^o de EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Sustantivos, Adjetivos, Verbos y Adverbios.	146.
TABLA N ^o 2.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Monolingües -2 ^o , 5 ^o y 8 ^o de EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Sustantivos, Adjetivos, Verbos y Adverbios.	148.
TABLA N ^o 3.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Bilingües - 2 ^o , 5 ^o y 8 ^o de EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Sustantivos, Adjetivos, Verbos y Adverbios.	150.
TABLA N ^o 4.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Bilingües - 5 ^o y 8 ^o EGB- Respuestas Paradigmáticas a los S-AD-V-AV, ante dos tipos de Lista: Lista ₁ (Palabras-Estímulo en castellano) y Lista ₂ (en francés).	152.
TABLA N ^o 5.- Porcentajes de Respuestas Paradigmáticas de los Sujetos Monolingües y Bilingües -2 ^o , 5 ^o y 8 ^o EGB- a las Palabras-Estímulo de las cuatro categorías gramaticales (S-AD-V-AV).	159.
TABLA N ^o 6.- Porcentajes de Respuestas Paradigmáticas de los Sujetos Bilingües -5 ^o y 8 ^o EGB- a las Palabras-Estímulo de las cuatro categorías gramaticales (S-AD-V-AV) — presentadas en una Lista en castellano (L ₁) y otra en francés (L ₂).	161.

	Pág.
TABLA N° 7.- Coeficientes de correlación de Pearson obtenidos a partir de las puntuaciones de los Sujetos Monolingües y Bilingües para cada Nivel de Edad y Categoría Gramatical.	168.
TABLA N° 8.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Monolingües -2º, 5º y 8º EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Adjetivos.	170.
TABLA N° 9.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -8º EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Adjetivos.	170.
TABLA N° 10.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -2º EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Adjetivos.	171.
TABLA N° 11.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -2º de EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Verbos.	171.
TABLA N° 12.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -5º EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Adjetivos.	173.
TABLA N° 13.- Análisis de Varianza. Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -5º EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Verbos.	173.

INDICE DE GRAFICAS

	Pág.
FIGURA N° 1.- Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos monolingües de 2º, 5º y 8º de EGB a las palabras-estímulo de las cuatro categorías gramaticales (S-AD-V-AV).	155.
FIGURA N° 2.- Idem Bilingües.	155.
FIGURA N° 3.- Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos monolingües y bilingües de 2º, 5º y 8º de EGB a los estímulos Sustantivos y Adjetivos.	157.
FIGURA N° 4.- Idem Verbos y Adverbios.	157.
FIGURA N° 5.- Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos monolingües y bilingües de 2º -- EGB a las palabras estímulo de las cuatro categorías gramaticales (S-AD-V-AV).	163.
FIGURA N° 6.- Idem 5º de EGB.	163.
FIGURA N° 7.- Idem 8º de EGB.	164.
FIGURA N° 8.- Idem de los tres niveles.	164.
FIGURA N° 9.- Porcentajes medios de Rs. P. de los sujetos bilingües de 5º EGB a los S-AD-V-AV de la lista -- de palabras-estímulo en castellano (L ₁) y en -- francés (L ₂).	165.
FIGURA N° 10.- Idem 8º de EGB.	165.

	Pág.
FIGURA Nº 11.- Idem de 5º y 8º de EGB.	166.
FIGURA Nº 12.- Porcentajes medios de Rs. P. de los S. bil. de 5º y 8º de EGB a las palabras de las cuatro categorías gramaticales de la Lista ₁ .	166.
FIGURA Nº 13.- Porcentajes medios de Rs. P. de las cuatro categorías gramaticales en los tres niveles de edad.	167.
FIGURA Nº 14.- Porcentajes medios de Rs. P. de los sujetos mon. y bil para cada categoría gramatical.	167.
FIGURA Nº 15.- Porcentaje de Rs. P. de la muestra de S. mon. a un grupo de Verbos transitivos.	175.
FIGURA Nº 16.- Idem S. bilingües.	175.
FIGURA Nº 16 A.- Porcentaje de Rs. P. de los S. bil. 5º y 8º, L ₁ a un grupo de Verbos transitivos.	176.
FIGURA Nº 16 B.- Idem L ₂ .	176.
FIGURA Nº 17.- Porcentaje de Rs. P. de la muestra de S. mon. a un grupo de Verbos intransitivos.	177.
FIGURA Nº 18.- Idem S. bilingües.	177.
FIGURA Nº 18 A.- Porcentaje de Rs. P. S. bil. 5º y 8º, L ₁ a un grupo de Verbos intransitivos.	178.
FIGURA Nº 18 B.- Idem L ₂ .	178.
FIGURA Nº 19.- Porcentaje de Rs. P. de la muestra de S. mon. a un grupo de Adverbios.	180.
FIGURA Nº 20.- Idem. S. bilingües.	180.

	Pág.
FIGURA N° 20 A.- Porcentaje de Rs. P. de los S. bil. 5º y 8º L ₁ a un grupo de Adverbios.	181.
FIGURA N° 20 B. Idem L ₂ .	181.
FIGURA N° 21.- Porcentaje de Rs. P. de la muestra de S. mon. a un grupo de Adverbios.	182.
FIGURA N° 22.- Idem. S. bilingües.	182.
FIGURA N° 22 A.- Porcentaje de Rs. P. S. bil. 5º y 8º, L ₁ a - un grupo de Adverbios.	183.
FIGURA N° 22 B.- Idem L ₂ .	183.
FIGURA N° 23.- Porcentaje de Rs. P. de S. mon. a los Adver- bios Solo y Como.	185.
FIGURA N° 24.- Idem S. bilingües.	185.
FIGURA N° 25.- Porcentaje de Rs. P. S. mon. a un grupo de Ad- jetivos.	186.
FIGURA N° 26.- Idem S. bilingües.	186.
FIGURA N° 26 A.- Porcentaje de Rs. P. S. bil. 5º y 8º, L ₁ a un grupo de Adjetivos.	187.
FIGURA N° 26 B.- Idem L ₂ .	187.
FIGURA N° 25 A.- Porcentaje Rs. P. S. mon. a los Adjetivos de color.	188.
FIGURA N° 26 C.- Idem. S. bilingües.	188.
FIGURA N° 27.- Porcentaje de Rs. P. de los S. mon. y bil. al Adjetivo Rápido.	190.

	Pág.
FIGURA N° 28.- Porcentaje de Rs. P. de los S. mon. y bil. a tres Sustantivos.	190.
FIGURA N° 29.- Porcentaje de Rs. P. S. mon. a cuatro Sustantivos.	192.
FIGURA N° 30.- Idem S. bilingües.	192.
FIGURA N° 30 A.- Porcentaje de Rs. P. de los S. bil. 5º y 8º, L ₁ a un grupo de Sustantivos.	193.
FIGURA N° 30 B.- Idem L ₂ .	193.
FIGURA N° 31.- Clúster de las Rs. asociativas de los S. bil. 2º, 5º y 8º EGB.	195.
FIGURA N° 32.- Idem S. monolingües.	200.
FIGURA N° 33.- Clúster de las Rs. asociativas de los S. bil. 5º y 8º EGB, L ₁ .	206.
FIGURA N° 34.- Idem L ₂ .	209.
FIGURA N° 35.- Endograma resultante del análisis de clúster llevado a cabo sobre Rs. asoci. S. mon. 2º EGB.	213.
FIGURA N° 36.- Idem 5º EGB.	215.
FIGURA N° 37.- Idem 8º EGB.	216.
FIGURA N° 38.- Endograma resultante análisis de clúster de las Rs. asoci. S. bil. 2º EGB, L ₁ .	217.
FIGURA N° 39.- Idem 5º EGB.	219.
FIGURA N° 40.- Idem 8º EGB.	220.

Pág.

FIGURA Nº 41.- Endograma resultante del análisis de clúster Rs. asoc. S. bil. 5º EGB, L ₂ .	221.
FIGURA Nº 42.- Idem 8º EGB.	222.



1. INTRODUCCION
=====

El presente trabajo trata, en primer lugar, de analizar las asociaciones de palabras en dos muestras de niños, de 7, 10 y 13 años, siendo un grupo de ellos monolingüe y otro bilingüe. El aspecto, en concreto, de las asociaciones de palabras que nos interesa es la evolución o cambio en los patrones asociativos a lo largo de la infancia, desde unos patrones llamados sintagmáticos a otros llamados paradigmáticos. Este tipo de cambio parece estar en indudable relación con aspectos madurativos de tipo lingüístico y/o cognitivo que tienen lugar en el niño entre los 5 y 7 años de edad aproximadamente. La finalidad del trabajo es analizar los factores que subyacen al cambio, no tanto por lo que puede significar en sí mismo, sino por las implicaciones que puede tener en el tema de la adquisición del lenguaje, más en concreto en la adquisición de la semántica, y restringiendo aún más el campo en que puede estar implicado este cambio sintagmático-paradigmático, puede tener mucho que ver con la organización del léxico subjetivo. Existe una aplastante evidencia empírica respecto al hecho del incremento de las respuestas paradigmáticas respecto a las sintagmáticas en función de la edad, la clase social, la inteligencia, etc, incremento que no sigue la misma proporción para las diversas clases o categorías gramaticales y, ni siquiera, para todas las palabras dentro de una categoría gramatical (Woodrow y Lowell, 1916), (Rosenzweig, 1957, 1964), (Brown y Berko, 1960), (Ervin, 1961), (Deese, 1962), (Mc Neill, 1963, 1966), (Palermo, 1963, 1971), (Entwisle, 1964, 1966), (Fillenbaum y Jones, 1965), (Sullivan y Moran, 1967), (Laosa, 1971), (Lippman, 1971), (Francis, 1972), (Bartel, Grill y Bartel, 1973), (Kumin, 1973), (Luria, 1974), (Ryley y Fite, 1974), (Emerson y Gekoski, 1976), (Nelson, 1977), (Ochaita, 1977), (Petrey, 1977), (Politzer, 1978).

Un primer centro de interés, por tanto, en nuestro trabajo es explicar por qué las asociaciones cambian y qué significado puede tener esto en el tema de la adquisición del lenguaje. Las variables principales en torno a las cua—

les se ha vertebrado el mismo han sido: la edad o, mejor dicho, el grado o nivel educativo, la clase gramatical de la palabra-estímulo y el monóbilismo de los sujetos de la muestra.

Por otra parte pretendemos también revisar desde un doble punto de vista, histórico y metodológico, una serie de trabajos, ya empíricos y/o descriptivos, ya exclusivamente teóricos, que pretenden arrojar luz sobre el significado profundo de ese cambio asociativo sintagmático-paradigmático.

El interés de este tema radica en que siendo un hecho bastante circunscrito y concreto -un cambio formal en los patrones asociativos a lo largo de la infancia-, y abordable a través de una técnica sencilla, precisa y definida -la asociación libre-, dentro de un paradigma sin gran complejidad estructural -el asociacionista-, y partiendo de una unidad bastante discutida, en cuanto a utilidad en el estudio del lenguaje -la palabra-, sin embargo existe un número bastante respetable de trabajos de investigación que desde los años 60 se interesan por esclarecer el sentido genético de este patrón evolutivo. Las interpretaciones son múltiples y proceden de campos tan distintos como el asociacionista, mediacional, gramática generativa, memoria semántica, enfoques evolutivos cognitivistas, que lógicamente se solapan a veces en sus intentos explicativos. Para algunos autores el pretender estudiar este cambio es una tarea perdida de antemano, para otros un medio decisivo de acceso al proceso de reorganización del léxico subjetivo, al estudio de la forma adulta de archivar conceptos, y a los mecanismos de comprensión y producción del lenguaje.

De esta revisión teórica, centrada en los cuatro modelos principales, pretendemos obtener una base explicativa para la interpretación de nuestros datos.

Como ya hemos puesto de manifiesto, no hemos partido de la primera edad -del niño, de las edades más tempranas, sino del momento en que el niño domina los mecanismos de lectura y escritura, esto es en torno a los 7 años de edad, o lo que es lo mismo 2º grado de EGB.

Este periodo intermedio de la niñez, que más o menos va de los 7 a los 12 años, ha sido mucho menos estudiado, en general, por la psicolingüística que -- los periodos de edades más tempranas, pero desde el punto de vista de muchos -- autores (Ervin, 1961; Mc Neill, 1970), la adquisición de la semántica no ha con-- cluido antes de esta edad sino que la mayor parte es adquirida más tardíamente. Por otra parte, la mayoría de las investigaciones en el campo del desarrollo -- sintáctico, desde el punto de vista de la gramática generativa, se centra en -- las primeras edades del niño y hay comparativamente muchos menos trabajos de in-- vestigación que se centren en el desarrollo semántico si bien incrementados --- enormemente en la década de los 70.

Respecto a las variables en que se basa este trabajo, la característica - bilingüismo ha sido poco estudiada a través de asociaciones de palabras y existe muy poca bibliografía, si bien bastante significativa, del cambio sintagnáti-- co-paradigmático en niños bilingües (Riguet, 1980; Politzer, 1978); sin embar-- go, existe evidencia empírica de que la evolución de las clases o categorías -- gramaticales, durante la niñez, está en función de la mayor o menor exposición del niño al lenguaje hablado (Entwisle, 1966), y uno de los objetivos principa-- les de nuestro trabajo es analizar los patrones de desarrollo de las distintas clases gramaticales en niños bilingües, no sólo en función de la edad sino en -- función del tipo de palabra, al mismo tiempo que interesa la comparación con -- los sujetos monolingües.

Los resultados de este trabajo obviamente han de tener proyección en va-- rias áreas y no en una sólo, áreas que están más o menos relacionadas, áreas -- que en mayor o menor medida están relacionadas con aquellos trabajos que tratan de analizar y describir el cambio sintagnático-paradigmático de las asociacio-- nes de palabras. Son, por una parte, la evolución del sistema semántico, en con-- creto la adquisición, evolución y reorganización del léxico subjetivo, ya que -- es muy posible que tenga lugar una reorganización conceptual lo cual implica ya la entrada en procesos cognitivos. Por otra parte, no es ajeno a este paradigma

asociativo, así como a los resultados obtenidos mediante el mismo, el campo de la memoria asociativa, en concreto de la memoria semántica, y por supuesto el área o campo temático de las "teorías del aprendizaje" basadas en el asociacionismo, que también está implicado en cuanto que las leyes, tanto primarias como secundarias, basadas en la contigüidad han sido uno de los primeros y más importantes modelos explicativos de las asociaciones de palabras.

El cambio que se produce en las asociaciones de palabras indica un nuevo sistema de clasificación de las mismas, unas nuevas formas de disponibilidad, de accesibilidad a ciertos ítems del léxico subjetivo y ello en función de una serie de factores, uno de los cuales, quizá el principal, es puramente lingüístico. En concreto, la explicación última de esta reorganización del léxico, — que se pone de manifiesto en el cambio sintagnámico-paradigmático, podría estar basada en la teoría de los rasgos o componentes semánticos, unidades mínimas de significado que posee cada palabra del léxico y que junto con otras series de rasgos sintácticos o morfosintácticos explicitarían su significado (Mc Neill, 1966; Marshall, 1969; Clark, 1970; Flekkoy, 1975; Johnson, 1976; Miller, 1969; Clifton, 1977). Esa teoría supone que cuando el niño adquiere una nueva palabra y pasa a formar parte de su léxico subjetivo, el niño no conoce todos sus rasgos relevantes o pertinentes como, sin embargo, sucede en el adulto; a medida que va conociendo mejor el significado de la palabra va añadiendo una serie de rasgos relevantes, basados en atributos críticos o criterios, y descartando otros hasta que gradualmente el significado de esta palabra coincide con el del adulto (Mc Neill, 1970; Clark, 1973; Bowerman, 1975). Se sabe bastante poco sobre el proceso por el cual el niño va abandonando una serie de rasgos semánticos, que son aquéllos a través de los cuales define el significado de las palabras en la infancia, y va adquiriendo rasgos definidores propiamente adultos. A lo largo de todo este proceso el niño maneja una serie de hipótesis y estrategias en las que el contexto, tanto lingüístico como no lingüístico, desempeña un papel importante; al mismo tiempo existen unas preferencias concep-

tuales apriorísticas que hacen que sea más fácil, para el niño, adquirir unas palabras que otras, por ejemplo, los términos positivos antes que los negativos (Clark, H., 1970; Mc Neill, 1970; Clark, E., 1973). En este marco teórico podemos decir que las asociaciones de palabras nos revelan algo sobre el significado, si las consideramos desde el punto de vista de la comprensión y producción del lenguaje, lo cual quiere decir que cuando proponemos a un niño, a cualquier sujeto, pero a un niño en este caso, que responda a una palabra-estímulo con la primera que le venga a la mente, suponemos que el sujeto responde tras operar sobre el significado de la palabra y que este operar significa seleccionar una palabra del léxico de la lengua modificando previamente alguno de los rasgos o componentes semánticos de la palabra-estímulo. Dada la consistencia de los patrones asociativos en la infancia, algunos autores han expuesto una serie de reglas que explicarían los tipos más frecuentes de asociaciones sintagmáticas-paradigmáticas (Clark, 1970; Marshall, 1969; Miller, 1969).

El principal objetivo de nuestro trabajo es el de analizar, desde un punto de vista diferencial y evolutivo, los patrones asociativos que se ponen de manifiesto en una tarea de asociación libre, en una muestra de niños monolingües y bilingües, en función de las categorías gramaticales de las palabras-estímulo, con la finalidad de:

- 1º.- Verificar la existencia del cambio sintagmático-paradigmático y en caso afirmativo, analizar los factores subyacentes al cambio, así como interpretar el significado del mismo.
- 2º.- Analizar las implicaciones que pueda tener dicho cambio en el tema de la adquisición del sistema semántico o/y sintáctico.
- 3º.- Comprobar la validez interpretativa de la hipótesis de los rasgos o marcadores semánticos, tal y como ha sido enunciada por Mc Neill (1966) y Clark (1970).
- 4º.- Revisar la incidencia que pueda tener el dominio de dos lenguas en las --

pautas asociativas -estructura y evolución de las mismas- que tiene lugar en cada una de ellas.

1.1. LA ASOCIACION VERBAL.

La historia del concepto de asociación es tan antigua como la historia de la Filosofía occidental, pero hasta el siglo XIX aproximadamente no se abordó desde una perspectiva experimentalista. Dentro de esta perspectiva experimental, podemos distinguir dos periodos: uno primero de orientación netamente asociacionista (el conductismo) y uno segundo de orientación netamente psicolingüística prevalece más o menos desde la década de los 60 hasta la actualidad.

A pesar de la vigencia actual de la gramática y la semántica generativas que han desplazado a las interpretaciones reduccionistas del lenguaje, mantenidas desde la psicología de la conducta, aún sigue vigente el paradigma experimental basado en la asociación verbal manifestándose bajo nuevos marcos teóricos como el de la memoria semántica en psicología cognitiva y a veces con pretensiones de gran alcance tales como el estudio de la estructura de los operadores verbales, el estudio de los rasgos semánticos y sintácticos de las piezas léxicas, etc.

En la Filosofía griega, nos encontramos ya en el "Fedón" de Platón con los principios de contigüidad y similaridad, principios claves en toda concepción asociacionista. También Aristóteles, en su ensayo "Sobre la memoria y la reminiscencia", expresa sus presupuestos asociacionistas, que le sitúan en un lugar intermedio entre el racionalismo platónico y el sensismo sofista. Aristóteles supuso que la percepción era la base de todo conocimiento, considerándola como un proceso activo que intervenía sobre los datos sensoriales para darles forma; donde realmente se puede comprobar la concepción asociacionista de Aristóteles, es en la referencia que hace sobre el proceso de recuperación de datos. Mantenía que había algo sistemático en la cadena de pensamientos que resultaba de la memorización de diversos hechos. Admitió la existencia de tres clases de relaciones que gobernaban la sucesión de estos pensamientos; a

saber, las tres leyes clásicas de tan gran trascendencia en el asociacionismo posterior: semejanza, contraste y contigüidad. También apuntó la importancia de la frecuencia, intensidad y buen orden en la construcción de asociaciones.

La Filosofía empirista inglesa, ya en el siglo XVII, representada por -- Hobbes, Locke, Hume, Hartley, Bain, etc., en oposición al sistema cartesiano, adopta el concepto de asociación de ideas como un medio de explicación de los orígenes empíricos del conocimiento humano; toda la vida mental se origina en las sensaciones. Las experiencias elementales surgen de las estimulaciones de los órganos de los sentidos. Experiencias similares a las de las sensaciones, pueden ocurrir incluso en ausencia de toda estimulación en los órganos de los sentidos. Este tipo de experiencias, llamadas ideas, serían experiencias derivadas. Los procesos mentales complejos surgen a partir de los procesos de asociación más sencillos, una idea dará lugar a otra idea debido a que se han encontrado en ocasiones anteriores en contigüidad temporal. Ciertos autores se refieren a las leyes de similaridad, contraste, causalidad, etc, relacionándolas con la de la contigüidad, mientras que otros piensan que la ley básica es únicamente la de contigüidad.

Hartley (1705-1757) hizo extensivo el principio de asociación hasta los movimientos musculares, sugirió una hipótesis neurofisiológica que diera cuenta de los procesos asociativos. Por su parte, Thomas Brown (1778-1820), recogiendo gran parte de los supuestos aristotélicos, formula otro conjunto de leyes que él denomina secundarias, siendo éstas el mayor aporte al tema de la -- asociación por parte de todo el empirismo inglés. Brown, señala que las variaciones en las condiciones de estimulación y la historia y estado del individuo influyen en los procesos asociativos. En resumen, estas leyes secundarias implican la consideración del organismo-individuo, así como también, la relación organismo-medio. En esta misma línea de pensamiento nos encontramos más tarde con Bain (1818-1903). La introducción dentro del esquema asociacionista de los movimientos musculares de Hartley y del aprendizaje por ensayo y error de Bain,

prepararon el camino para el estudio experimental del aprendizaje por parte de Morgan y Thorndike.

Galton (1880), Wundt (1883) y Ebbinghaus (1886), marcan un hito en el estudio empírico de las asociaciones. Galton utilizó un procedimiento muy semejante al actual test de asociación libre; mientras que Ebbinghaus utilizó listas de palabras sin sentido para el estudio experimental de la formación de nuevas asociaciones. Sin embargo, la mayoría de los trabajos empíricos sobre el origen de las asociaciones, responden a argumentos muy simples o pre-teóricos, únicamente los intentos de clasificación de las asociaciones consiguen suministrar una teoría muy rudimentaria y poco elaborada.

En realidad toda esta línea de pensamiento que, partiendo de los griegos y a través de los empiristas ingleses y Galton, llega hasta Wundt supone un enfoque mentalista de la asociación de palabras; la asociación de palabras equivale a asociación de ideas, e interesa la técnica, en cuanto tal, puesto que a través de ella, a través de las palabras, podemos llegar a las ideas.

Un segundo periodo se circunscribiría en torno a 1910-1912 y llegaría — hasta 1950. Coexisten dos alternativas teóricas: por una parte la conductista, que se mueve dentro del paradigma E-R, o E- rm-em- R, y cuyo concepto básico, es decir el soporte de toda esta teoría, es la contigüidad temporal. Otra alternativa teórica es la psicoanalítica, la asociación libre de palabras es una manifestación de los afectos reprimidos, o de las imágenes reprimidas.

El tercer periodo, dentro del estudio de la asociación verbal, va desde 1960 hasta nuestros días. Se incorporan a los enfoques asociativos, las perspectivas lingüísticas y cognitivas, permitiendo una profundización mayor en el tema y ampliando las posibilidades en cuanto que se desborda ya un planteamiento conductista estricto.

Clark (1970) es un autor clave en este nuevo enfoque lingüístico de las asociaciones de palabras, puesto que para él, la capacidad de producir asocia

ciones se deriva de la capacidad de comprender y producir lenguaje, es decir, de la competencia lingüística. Por otra parte, los estudios de Szalay y Deese (1978), introducen el tema de la asociación verbal en el campo de la sociología y los estudios transculturales.

Los trabajos sobre asociaciones de palabras han seguido una metodología experimental muy estricta, pero en la cual pueden discernirse varias técnicas: una técnica libre discreta, una técnica libre continua, una técnica restringida discreta y una técnica restringida continua; además se ha trabajado también con diversas variaciones, es decir, con presión temporal, sin presión temporal, con refuerzo de ciertos nexos asociativos, sin refuerzo, etc. (Para todo lo referente a estos aspectos metodológicos, puede consultarse el manual de Woodworth y Scholsberg, ver en Bibliografía).

El tema de la asociación verbal, ha sido abordado desde uno de estos tres enfoques o perspectivas: En primer lugar, se ha tratado de analizar, por parte de algunos autores, la estructura de los nexos asociativos, es decir, se ha pretendido hacer una descripción de los aspectos estructurales de estos nexos, partiendo de la base de que constituyen un sistema de operadores verbales disponibles, dotado de propiedades estructurales y considerando que este sistema subyace a todo lenguaje organizado. Este sistema de operadores verbales disponibles, constituye una estructura asociativa latente. Hay que aclarar, sin embargo, que el hecho de que subyazga a todo lenguaje organizado, no basta para explicar totalmente la organización del discurso. Por otra parte, este sistema es de orden jerárquico, y bastante estable; esto se ha podido saber a través de los análisis de la distribución de las frecuencias asociativas; para poder medir y analizar esta distribución de frecuencias, se han utilizado una serie de índices, entre los cuales los más comunes han sido: el índice de comunalidad, el de diversidad o relación "type-token", y el de idiosincrasia.

En segundo lugar, además de interesar la descripción de los nexos asociativos, otros trabajos han pretendido llevar a cabo estudios sobre los as--

pectos temporales de dichos nexos. Algunos de ellos han trabajado con la técnica de asociación simple, interesándose principalmente por los análisis de los tiempos de reacción o latencia de las respuestas, latencia que correlaciona negativamente con los índices de frecuencia; se considera que los tiempos de reacción son índices de disponibilidad de una relación asociativa. En los estudios que trabajan prioritariamente con asociación continua, lo que interesa es el ritmo de producción, es decir, la fluidez o rapidez con que se producen las -- asociaciones.

En tercer lugar, otros trabajos se han interesado preferentemente por los aspectos lingüísticos de las asociaciones: aspectos lingüísticos-estadísticos o aspectos lingüísticos-tipológicos, es decir, bien cuantitativos o bien cualitativos. Los estudios que se han centrado preferentemente en los aspectos lingüísticos-estadísticos parten de la base de que existe un isomorfismo entre el léxico de la lengua y el sistema de operadores verbales, lo cual implica la -- existencia de una correlación entre las frecuencias asociativas y la frecuencia de uso lingüístico de ciertos nexos.

Los trabajos centrados en los aspectos tipológicos o cualitativos, han -- analizado, bien los nexos desde un punto de vista lógico, lo cual ha dado lugar a unas ciertas tipologías de las formas de asociación --subordinación, coordinación, superordinación, etc--, bien los nexos desde un punto de vista gramatical o morfosintáctico, lo cual ha dado lugar al estudio de los nexos asociativos desde el punto de vista paradigmático o sintagmático; o bien el estudio desde un punto de vista semántico, estudiando el contenido de los nexos asociativos, o bien los campos semánticos de que proceden las respuestas asociativas, pues se supone que los operadores verbales están archivados en sub-estructuras semánticas.

Uno de los autores que ha llevado a cabo un estudio más profundo sobre -- todo lo que concierne a la asociación verbal, ha sido Cramer (1968) que ha revisado trescientos estudios realizados entre 1950 y 1965, siempre y cuando fue

sen estudios que usasen el test de asociación verbal como medida de la variable dependiente. Cramer ve claramente diferenciadas tres etapas en los estudios de asociación verbal: la primera es de Galton hasta 1912-1918; la segunda desde 1918 hasta 1950, y una tercera desde 1960-65 hasta la actualidad.

Las motivaciones en los trabajos sobre asociación verbal han sido de dos tipos. Un grupo de ellos parten de la idea de que las conexiones asociativas entre palabras son importantes y significativas a la hora de determinar los hábitos lingüísticos que a su vez pueden estar implicados en otros procesos cognitivos. En los estudios de este tipo la fuerza asociativa se considera una variable independiente, y el campo en el que se inscriben este tipo de estudios es el del recuerdo, el de la transferencia y el del aprendizaje en general.

Otro tipo de estudios consideran la asociación como una variable dependiente, en cuanto que se piensa que en sí misma refleja algo sobre la naturaleza de los procesos cognitivos y del lenguaje.

La primera línea de investigación se basa en las leyes primarias y se estudian prioritariamente las condiciones bajo las que se forman las asociaciones. Es el enfoque, como ya hemos dicho, de la teoría del aprendizaje y sobre todo del aprendizaje verbal. Uno de los paradigmas más usuales es el de pares asociados. Esta es la línea que se inició con el trabajo de Ebbinghaus ya citado (1886) y generalmente se trabaja con material "sin sentido".

Por otra parte, cuando se considera a la asociación como una variable dependiente, se trabaja con las conexiones E-R preexistentes en el individuo y se analizan en función de una serie de variables que se supone que las afectan y modifican; interesa la conducta verbal en sí y no tanto los problemas de aprendizaje. Esta es la línea seguida por Galton (1879-1880), Wundt (1883), Jung (1904), cuya finalidad era principalmente de diagnóstico, Bleuer (1924), que consideraba la esquizofrenia como una ruptura o pérdida de las asociaciones y por tanto pretendía a través de los tests de asociación de palabras de-

tectar anomalías asociativas, y, finalmente, los trabajos llevados a cabo dentro de la teoría mediacionista, en la que se conceptualizan los procesos -- cognitivos como cadenas de respuestas mediadoras que tienen lugar entre el estímulo abierto y la respuesta abierta. Se supone, desde esta teoría mediacionista, que el estudio de las asociaciones verbales puede aclarar algo estos procesos -- mediadores que, al fin y al cabo, son cognitivos.

Siguiendo a Cramer (1968), pretendemos efectuar un resumen de las variables que se supone que influyen en los hábitos asociativos del lenguaje natural, y, a través de las cuales, se pretende analizar la conducta asociativa.

Estas variables se dividen en dos grandes grupos:

- Variables de tarea y ambientales que van desde las características de las palabras-estímulo, tales como emocionalidad, familiaridad, frecuencia, clase gramatical, etc, pasando, en segundo lugar, por el contexto verbal de la palabra-estímulo; en tercer lugar, por los efectos de la repetición de una palabra-estímulo, lo cual da lugar a estudios de saciación semántica y también a estudios sobre originalidad y creatividad; en cuarto lugar, se considera una variable de tarea el refuerzo en la asociación verbal, y también se estudian los -- efectos del stress o de la ansiedad. El stress puede ser considerado como una variable de sujeto o como efecto de la manipulación de alguna variable ambiental.

- En un segundo gran grupo sitúa Cramer las variables de sujeto que, a su vez, divide en variables demográficas --edad, sexo, nivel educativo, status socio-económico, etc--; variables organísmicas --inteligencia, personalidad, escalas de valores, estilos cognitivos, etc--; patología de los sujetos --sujetos neuróticos, psicóticos, etc--; y, en último lugar, los factores culturales y sociales. El estudio de los factores socio-culturales es un campo abonado para los estudios de psicología diferencial.

Como conclusión a este rápido repaso efectuado de la asociación verbal y las formas de abordarla, diremos que se ha prestado bastante poca atención

a la interacción entre variables de tarea y variables de sujeto, es decir, los estudios generalmente se ciñen a un tipo muy concreto de variables.

1.2. DIMENSION PARADIGMATICA Y SINTAGMATICA DEL LENGUAJE.

Es imprescindible, dada la índole de nuestro trabajo, definir previamente y con la máxima precisión posible, los conceptos, relaciones sintagmáticas y relaciones paradigmáticas en la lengua, y por lo tanto también, sintagma y paradigma.

Ducrot y Todozov (1972) explican ambas nociones de la siguiente manera:

"Un sintagma está constituido por dos o más unidades asociadas, sean por ejemplo X e Y, pero no sólo cuando están copresentes en el enunciado E, por ejemplo, sino cuando puede descubrirse entre dichas unidades una relación sintagmática que condiciona esta copresencia. Existe por tanto una relación sintagmática entre dos unidades, cuando puede formularse una regla general que determine las condiciones de aparición en los enunciados de la lengua de sintagmas del tipo X o Y. El sintagma depende de la relación sintagmática, pero las relaciones sintagmáticas no son consideradas de la misma manera por todas las teorías lingüísticas, sino que teorías diferentes pueden reconocer o negar a un mismo segmento el carácter de sintagma, según la relación sintagmática que esta teoría defienda. Hay concepciones, por ejemplo, más o menos semánticas de la relación sintagmática. Saussure (1945), que más tarde será estudiado con más detenimiento, es uno de los autores que defienden una teoría, bastante semántica - de estas relaciones".

Para este autor, distintas secuencias realizan un mismo tipo sintagmático sólo cuando, en cada una de ellas, se da la misma relación entre el sentido total de la secuencia y el de sus componentes. "Des-hacer" es a "hacer", respecto al significado, lo mismo que "des-pegar" es a "pegar" y "des-velar" a "velar", pero sin duda este tipo de relación sintagmática no se da en "determinar".

Otro tema de discusión importante que se presenta en lingüística y que afecta a la naturaleza de las relaciones sintagmáticas, y por tanto a los sintagmas, es el problema de la linealidad. Este tema, también estudiado detenida

mente por Saussure (1945), se refiere al hecho de que el habla se desarrolla - en un tiempo. El tiempo puede representarse como un espacio de una dimensión, como una línea, y, en esta línea, a cada momento podríamos hacerle corresponder un punto. De aquí la idea de que el orden de aparición de los elementos de un discurso, que es el objeto de estudio de la sintagmática, puede también ser representado por una línea, y visto el carácter de discontinuidad del discurso, por una línea de puntos. Saussure (1945) mantiene que esta representación, no sólo es posible, sino que está en la misma base de la "descripción lingüística". De esta concepción de la representación lineal del discurso, representación como una sucesión de puntos, se derivan dos consecuencias. La primera es que el orden verdaderamente importante en el lenguaje es el de la sucesión y, por tanto, los elementos simultáneos, como por ejemplo los diversos rasgos semánticos de una palabra, ocuparían nada más que un punto en esta sucesión lineal. La coexistencia de estos elementos simultáneos, por tanto, no puede ser considerada como un sintagma. En segundo lugar, el describir la manera de la cual se combinan diversos elementos, es indicar qué lugares o posiciones respectivas pueden tomar en el encadenamiento lineal del discurso. Sin embargo, la importancia que atribuyen diferentes escuelas a esta combinatoria de los diferentes elementos, no es la misma. Para un distribucionalista, el estudio sintagmático de un elemento implica el poder indicar los diversos contextos que pueden seguir o preceder a dichos elementos. Por tanto, no interesa sóloamente conocer qué unidades constituyen un sintagma, sino en qué orden de sucesión se pueden presentar. Para la glosemática, por otra parte, que no ve en el orden lineal más que una manifestación contingente, la sintagmática es mucho más abstracta, es decir, no se interesa más que por las condiciones de coocurrencia de unidades, pero deja en un segundo lugar su disposición lineal.

Hasta ahora hemos hablado del concepto sintagma. Vamos a analizar el concepto paradigma. En principio, y en un sentido amplio, cualquier clase o conjunto de elementos lingüísticos, y cualquiera que sea el criterio que conduce a agrupar o reunir estos elementos, es un paradigma. Incluso para Jakobson ---

(1963), por ejemplo, la simple semejanza de los asociacionistas, sería válida para definir un paradigma. Sin embargo, repetimos, esto es en un sentido amplio, pues, en un sentido más restringido, más estricto, habría que buscar un principio de clasificación que esté ligado al papel que desempeñan las unidades en el interior del lenguaje, lo cual lleva a admitir que dos unidades pertenecen al mismo paradigma si, y sólo si, pueden substituirse la una por la otra en el mismo sintagma.

Hoy día, las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, o el orden sintagmático y paradigmático de los elementos, tienden a representarse, de una manera convencional, por dos líneas que se cortan, dos líneas o dos fajas rectangulares. La línea horizontal representaría el orden sintagmático de los elementos, mientras que la vertical, que corta en un punto dado la horizontal, representaría el conjunto de unidades que hubieran podido colocarse en el lugar X, por el cual la línea vertical corta a la horizontal.

Como más tarde indicaremos, Saussure (1945) no habla de paradigma y relaciones paradigmáticas, sino de relaciones y grupos asociativos. Generalmente, si bien no está claro el sentido por el cual esto sucede, las relaciones paradigmáticas se subordinan a las relaciones sintagmáticas. Parece que puede ser debido a que la lengua, en último término, es una combinatoria, aunque en realidad la sintagmática tiene su propia combinatoria y la paradigmática la suya. Una vez más vemos que, en función de las diversas escuelas lingüísticas, surgen divergencias a la hora de dar sentido a esta subordinación. Para los distribucionalistas, por ejemplo, privan las relaciones sintagmáticas. Es decir, el objeto fundamental de la investigación lingüística debe ser exactamente las relaciones sintagmáticas e insisten en el carácter combinatorio de la lengua. Para este grupo de lingüistas, el hecho de que podamos establecer paradigmas en realidad es algo subsidiario a las relaciones sintagmáticas. Sin embargo, los lingüistas europeos han pretendido dar a la organización paradigmática del discurso un motivo intrínseco de su existencia y, paradójico, aunque real, es que esta misma tendencia aparece en la glosemática. Decimos paradójico-

co porque en realidad, para la glosemática, la realidad de ser de la lengua es de tipo puramente combinatorio, y si bien existen dos combinatorias diferentes, una paradigmática y otra sintagmática, es la sintagmática, son las relaciones sintagmáticas, las que preceden necesariamente a las relaciones paradigmáticas.

Pasando al funcionalismo de Martinet (1967), vemos que da primacía a las relaciones paradigmáticas sobre las sintagmáticas. En realidad, dado que para Martinet (1969) la realidad lingüística es fundamentalmente de tipo comunicativo, sirve para la comunicación del pensamiento, lo importante son las elecciones que la lengua permite hacer al sujeto que habla. Un sujeto elige un elemento o un término A en cuanto que este término se distingue de las otras unidades, es decir, para Martinet los paradigmas poseen una especie de autonomía, mientras que la sintagmática sería un medio anterior a la paradigmática. El funcionalismo de Jakobson (1963), por otra parte, concede un valor independiente a estos dos tipos de relaciones. Existen dos mecanismos intelectuales independientes que penetran en toda unidad lingüística. Por una parte, un mecanismo que facilita la comparación con unidades o elementos semejantes, y que por tanto podrían ser substituidos, o podrían substituir al elemento X en un momento dado; estos elementos semejantes pertenecerían al mismo paradigma; y por otra parte, otro mecanismo intelectual diferente es el que permite la relación de una unidad lingüística dada con las unidades lingüísticas coexistentes, que pertenecen al mismo sintagma. El sentido de una palabra está, por tanto, determinado de dos maneras; por una parte, por la influencia de todas aquellas otras palabras, que en un discurso dado rodean a esa palabra, y por otra parte, por el recuerdo de todas aquéllas que hubieran podido tomar su lugar. La mejor prueba de que estos dos mecanismos intelectuales son independientes, la encuentra Jakobson (1974) en las afasias, es decir, en los trastornos del lenguaje. Hay un tipo de enfermos afásicos a los cuales les es imposible encontrar una palabra que substituya a otra, mientras que otro tipo de afasia la presentan enfermos que no pueden ligar, conectar, una palabra con la siguiente

en un discurso (1).

Por otra parte, esta dualidad sintagmático-paradigmática, tiene para Jakobson tan amplia generalidad (Jakobson y Halle, 1967) que se encuentra también en la base de figuras de retórica, en estilística, quizás en las figuras más empleadas por la lengua literaria, que son, por una parte, la metáfora, y por otra, la metonimia. La metáfora, consiste en designar un objeto por el nombre de un objeto semejante. La metonimia consiste en nombrar un objeto por el nombre de otro objeto que le está asociado a través de la experiencia. Ambas figuras retóricas podrían interpretarse, respectivamente, en función de lo que son las relaciones paradigmáticas y lo que son las relaciones sintagmáticas -- (2).

No podemos dejar de hacer una cita más o menos explícita de Saussure --- (1945), ya que fué en realidad en su texto, "Curso de lingüística general" donde apareció por primera vez, de una manera explícita y clara lo que significaban las relaciones sintagmáticas y las relaciones asociativas, pues Saussure no las llamaba paradigmáticas sino asociativas. Para este autor, las relaciones y las diferencias entre términos, se despliegan en dos esferas distintas, cada una de ellas generadora de un cierto orden de valores. La oposición entre esos dos órdenes, nos hace comprender mejor la naturaleza de cada uno. Ellos corresponden a dos formas de nuestra actividad mental, ambos indispensables en la vida de la lengua. De un lado, en el discurso, las palabras contraen entre sí, en virtud de su encadenamiento, relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua, que excluye la posibilidad de pronunciar dos elementos a la vez. Estas combinaciones, que se apoyan en la extensión se pueden llamar sintagmas. Colocado en un sintagma, un término sólo adquiere su valor porque se opone al que le precede o al que le sigue o a ambos. Por otra parte, fuera del discurso, las palabras que ofrecen algo de común se asocian en la memoria, y así se forman grupos en el seno de los cuales reinan relaciones muy diversas. Estas relaciones ya no se basan en la extensión. Su sede está en el cerebro y forman parte de ese tesoro interior que constituye la lengua de cada individuo. Las -

llamaremos relaciones asociativas. La conexión sintagmática es "in praesentia". Se apoya en dos o más términos igualmente presentes en una serie efectiva. Por el contrario, la conexión asociativa une términos "in absentia" en una serie - mnemónica virtual. La noción de sintagma, no sólo se aplica a las palabras, si no también a los grupos de palabras, a las unidades complejas de toda dimen- sión y de toda especie: Palabras compuestas, derivadas, miembros de oración, - oraciones enteras. Respecto a las relaciones asociativas, nos dice Saussure -- (1945) que los grupos formados por asociación mental, no se limitan a relacio- nar los dominios que presentan algo de común; el espíritu capta también la natu- raleza de las relaciones que los atan en cada caso, y crea con ello tantas - series asociativas como relaciones diversas haya. Por consiguiente, tan pronto hay comunidad doble del sentido y de la forma, como comunidad de forma o de -- sentido sólomente. Vemos claramente que aquí se está refiriendo Saussure a lo que podemos llamar asociaciones fonéticas, es decir, cuando los individuos aso cian en función del sonido. Palabras que, por ejemplo, terminan por las mismas sílabas, como enseñanza, templanza, esperanza, tardanza, o asociaciones que se basan en una analogía de los significados, como enseñanza, instrucción, apren- dizaje, educación, etc... Y sigue Saussure: "una palabra cualquiera puede evo- car siempre todo lo que sea susceptible de estarle asociado de un modo u otro. Mientras que un sintagma evoca enseguida la idea de un orden de sucesión y de un número determinado de elementos, los términos de una familia asociativa, no se presentan ni en número definido ni en un orden determinado. Un término dado es como el centro de una constelación, el punto donde convergen otros términos coordinados cuya suma es indefinida".

1.3. BILINGUISMO

1.3.1. CONCEPTO DE BILINGUISMO.

Bilingüismo es la capacidad que posee un sujeto de expresarse con fluidez en cada una de las dos lenguas que maneja, lo cual implica la presencia en el sistema nervioso o neuro-psíquico de dos estructuras paralelas, pero diferentes en lo que se refiere a la conducta verbal.

En un sentido literal, bilingüismo es la capacidad que posee una persona, de poder expresarse alternativamente en dos idiomas, o lenguas, distintos.

Esta es la definición "mínima" porque a partir de ella, cada autor añade una matización respecto al tipo de estructuras, niveles, y grado de dominio de las mismas, que debe conocer un bilingüe para ser considerado como tal. Hay -- autores como Christopherson, citado por Balkan (1979), que son realmente exigentes, al requerir, para poder aplicar el calificativo de bilingüe a una persona, un nivel de competencia igual al de los hablantes monolingües de dicha - lengua.

Las definiciones son múltiples, Osgood y Ervin (1954), Haugen (1956), -- Mackey (1956), (1962), Bloomfield (1958), Brooks (1960), Weinreich (1953), -- ▽ Kelly (1969), Titone (1976), y no vamos a detenernos en ellas, pero si vamos a poner de manifiesto la ambigüedad del concepto de dominio de una lengua, debido a la falta de acuerdo sobre los instrumentos de medida, al carecer los diversos autores de un acuerdo básico sobre qué debe ser medido (Mackey, 1967). Sin embargo parece evidente recordar que el dominio de un idioma debe implicar el dominio de la fonética normativa, la morfología y la sintaxis junto con un conocimiento suficiente del vocabulario de dicho idioma (Balkan, 1979).

Dada la complejidad del fenómeno bilingüe, que puede ser abordado desde una pluralidad de disciplinas, nosotros nos vamos a limitar a enfocarlo desde un ángulo exclusivamente psicológico, o mejor dicho, psicolingüístico; y en -

el experimento nos vamos a referir concretamente a una situación muy precisa - de bilingüismo.

Debido a diversas causas que no es este el momento de precisar, ya que - están bien definidas en otros lugares y por otros autores (Mackey, 1967), el - bilingüismo, lejos de ser un fenómeno excepcional que afecte exclusivamente a algunos pueblos y algunos individuos, puede decirse que hoy día es un fenómeno que afecta a la mayor parte de la población de la Tierra. Indudablemente al -- tratar de un fenómeno que afecta a tan gran número de individuos de diversa -- edad, sexo, procedencia, condición social, etc., es inevitable el tener que in troducir algún tipo de sistematicidad. En concreto, esto ha dado lugar al sur- gimiento de una serie de tipologías respecto al bilingüismo.

A pesar de la incidencia del bilingüismo en tan gran número de personas y en tan gran número de países, lo cual ha dado lugar a su vez a una innumera- ble cantidad de estudios, que han proliferado enormemente en estos últimos -- años, subsisten una serie de problemas sobre cuál sea la verdadera naturaleza psicológica y lingüística del bilingüismo, sobre los efectos del bilingüismo - en el desarrollo intelectual, lingüístico y emotivo del individuo, edad más -- adecuada para introducir una segunda lengua, forma de adquirir un bilingüismo equilibrado, etc (Viladot, 1980).

1.3.2. TIPOLOGIAS DE BILINGUISMO.

La edad, así como el contexto del aprendizaje de ambas lenguas determinan la primera de las tipologías que vamos a analizar.

Titone (1976), habla de un bilingüismo precoz frente a un bilingüismo tardío cuando la edad de aprendizaje de la segunda lengua se realiza con anterioridad a la escuela secundaria, por tanto, antes de los 10-11 años. A su vez, dentro de este bilingüismo precoz, cabe considerar un bilingüismo simultáneo, o un bilingüismo sucesivo. Ambos presentan características muy diferentes, tanto respecto a la forma de aprendizaje, como los efectos del mismo.

El bilingüe simultáneo es aquel sujeto que ha aprendido al mismo tiempo - su lengua materna y su segunda lengua. Este aprendizaje simultáneo suele comenzar con el primer año de vida y generalmente en el hogar. Según Titone, este tipo de bilingüismo es el que facilita una mayor perfección en el uso de la segunda lengua, si bien, en este punto no están de acuerdo todos los autores.

Por bilingüismo consecutivo, hemos de entender aquel proceso de aprendizaje en el que la segunda lengua es introducida con unos años de diferencia respecto a la primera. De nuevo tendremos diversos tipos de bilingües consecutivos en función de la distancia que medie entre el aprendizaje de una y otra lengua, los contextos de adquisición, ambiente afectivo de una y otra, etc.

Weinreich (1953), establece tres tipologías de bilingüismo al considerarlo como una variable discreta, y los sujetos se agruparían en distinto lugar en función de que el individuo bilingüe mantuviese separadas o no las dos lenguas, tanto en el aspecto semántico y conceptual, como en el aspecto fonético.

En el primer caso existe una coexistencia de dos sistemas autónomos pero sin la posibilidad de traducir de uno a otro. El segundo tipo de bilingüe sería el que posee el aspecto semántico y conceptual de ambas lenguas en común, es decir, que el sujeto posee un sólo concepto pero representable por dos signos diferentes, o mejor dicho, por un signo compuesto de dos modalidades diferentes.

Un tercer tipo de bilingüismo que algunos autores (Robert, 1939) han llamado subordinado, a la vez que otros muchos han dudado de que deba considerarse como bilingüismo, sería el caso de aquellos individuos que han aprendido una segunda lengua a partir de su lengua materna mediante comparaciones sucesivas. En el bilingüe del primer tipo según la tipología de Weinreich, cada signo lingüístico de cada lengua tiene su significante propio y su significado propio, independientes de los de la otra lengua. En el segundo tipo de bilingüismo, el sujeto posee un sólo signo, o mejor dicho, un sólo significante pero dos significados. Y en el tercer tipo de bilingüe, se da una fusión completa de los dos sistemas y podemos hablar de la existencia de un sólo significado y un sólo significante.

Buscando una correspondencia con la tipología de Ervin y Osgood (1954), - estos autores considerarían al primer tipo establecido por Weinreich, como bilingüe coordinado, al segundo tipo como bilingüe compuesto y al tercer tipo como bilingüe compuesto extremo. Estos autores no creen, sin embargo, que las tipologías de bilingües deban partir de la existencia de unas casillas discretas en las que situaríamos a los distintos tipos de bilingües, sino que más bien -- los sujetos bilingües deben distribuirse a lo largo de un parámetro, desde un sistema coordinado extremo, a un sistema compuesto extremo. Si aludimos a las - circunstancias concomitantes que rodean la aparición de uno u otro tipo de bilingüe, encontramos que el bilingüe compuesto va aprendiendo palabras de la segunda lengua a través de lo que se llaman equivalentes de traducción, es decir, enlazando o ligando cada palabra de la segunda lengua con una palabra o expresión de la lengua materna. Insistimos que lo que en realidad existe es un sólo significado pero codificado en dos lenguas diferentes a través de dos significantes diferentes. Esta circunstancia de aprendizaje, o esta forma de aprendizaje, es la típica del aprendizaje de un idioma según los métodos clásicos y generalmente en la escuela. Cada signo de la segunda lengua, al identificarse o asociarse con un signo de la primera lengua o lengua materna, en realidad, pasa a

ser un signo de un signo.

El bilingüe coordinado es aquél que ha aprendido los dos idiomas en circunstancias diferentes, cada una con su idiosincrasia, y generalmente en momentos evolutivos diferentes. (Puede ser el caso de un niño que aprende la primera lengua, o materna, en casa con la madre y la segunda en la escuela; o incluso una lengua con la madre y otra con el padre y que a su vez sea la lengua que predomine en el medio ambiente, etc). En este tipo de bilingüe existe una clara separación entre los dos idiomas. En este caso sí que se puede hablar de dos sistemas lingüísticos o códigos diferentes, si bien en la práctica es raro encontrar tipos coordinados auténticos, y más bien, insistimos, lo que existe es una distribución continua de sujetos bilingües desde el polo compuesto puro al coordinado puro, incluso es muy posible que determinados conjuntos de signos sean tratados en un mismo individuo de acuerdo con un sistema coordinado y otros de acuerdo con un sistema compuesto. El hecho de pertenecer a uno u otro tipo de bilingüismo, no es indiferente, es decir, hay unas ciertas consecuencias respecto al aprendizaje de una segunda lengua y al uso de la misma. El fenómeno de la interferencia lingüística, es decir, el hecho de que un término de una lengua tienda a inhibir al correspondiente término de la otra, se da con mucha mayor facilidad en los bilingües compuestos, debido a la fusión de contextos durante el aprendizaje de la segunda lengua. La interferencia lingüística no solo se pondrá de manifiesto en los casos en que una respuesta tiende a inhibir a la de la otra lengua, sino que también los casos de omisión o demora de la respuesta son producto de esta interferencia lingüística que tiene lugar en los bilingües compuestos. Lambert, Habelka y Crosby (1958), así como Lambert y Jakobovits (1961) partiendo de la teoría de Ervin y Osgood (1954), pusieron de manifiesto las ventajas que el bilingüe coordinado tiene, debido a los diferentes contextos de adquisición de las lenguas que domina. A pesar de las ventajas que presenta el tipo de bilingüismo coordinado, es muy difícil que éste se dé de una manera absoluta, de una manera total. Es bastante poco frecuente, como -

dice Balkan (1979), que un sujeto pueda expresar directamente y sin modificación, la totalidad de su experiencia vivida en las dos lenguas.

Balkan (1979) nos expone magistralmente en su obra (3), los motivos por los que es imposible la existencia de un bilingüismo coordinado perfecto, a pesar de lo cual sí que puede hablarse de un bilingüismo equilibrado en ciertos casos. Se puede hablar de este tipo de bilingüismo equilibrado siempre que un individuo pueda usar cualquiera de las dos lenguas naturales o códigos lingüísticos en que es capaz de expresarse, pero no únicamente con un sentido instrumental, sino en cuanto que ambas lenguas sirven también de traducción de dos sistemas de pensamiento, dos estados emotivos e intencionales, y, siempre y cuando también, frente al individuo monolingüe de parecidas características en cuanto a nivel social, edad, instrucción, etc., el bilingüe no se encuentre disminuido por la dualidad de medios de expresión en que se desenvuelve. Según Titone (1976), al referirse al verdadero bilingüismo o bilingüismo equilibrado — que él compara o identifica con el modelo coordinado de Ervin y Osgood (1954), todo verdadero bilingüismo tiene que ser al mismo tiempo biculturalismo, y sólo mente entendiéndolo en este sentido, el bilingüismo en lugar de ser un entorpecimiento para el desarrollo de la personalidad, puede constituir un enriquecimiento.

1.3.3. MEDIDAS DE BILINGUISMO.

Dado que el bilingüismo no es una característica de la lengua, sino una característica del habla, es decir, es una característica totalmente subjetiva, personal, este hecho implica la posibilidad de un análisis detenido del comportamiento del sujeto bilingüe, lo cual, en primer lugar, implica la posibilidad de medición de dicho comportamiento.

Por otra parte, no siendo el bilingüismo un concepto absoluto, sino más bien un hecho relativo dependiente de una pluralidad de factores, la medición del bilingüismo estará por tanto en función de estos diversos tipos de factores.

Mackey (1967) distingue cuatro posibilidades de medida del bilingüismo. En primer lugar, la medida del grado de bilingüismo; en segundo lugar la medida de la función; en tercer lugar la medida de las modalidades de alternancia; y en cuarto lugar la medición de la interferencia interlingüística. Vamos a hacer un resumen somero de cada una de ellas ya que están magistralmente expuestas en su libro.

La habilidad en una o más lenguas no es única, sino que podemos decir que, incluso cuando se domina una lengua, se posee una pluralidad de habilidades lingüísticas respecto a la misma. De hecho, considerando a la lengua como sistema, existen cuatro niveles constitutivos de la misma: el fonológico-gráfico, el gramatical o sintáctico, el léxico y el semántico. Cada uno de estos niveles de la lengua puede ser puesto en juego a través de una pluralidad de habilidades que podemos englobar en dos, básicamente: la habilidad de codificar, -codificación o expresión-; y la habilidad de decodificar, -decodificación o comprensión-.

Por tanto, si combinamos los cuatro niveles de la lengua citados, con las cuatro habilidades básicas que usa o emplea el que domina una lengua, nos encontramos con una matriz de 4 x 4 que nos pone inmediatamente de manifiesto la ---

enorme complejidad que implica la puesta en marcha de un conjunto de tests para medir de una manera completa el bilingüismo. Al mismo tiempo intuimos la dificultad de encontrar individuos bilingües equilibrados o coordinados completos, ya que esto implicaría el dominio equiparado de cada uno de los siguientes factores: 1ª comprensión, o decodificación del lenguaje en su modalidad auditiva o en su modalidad lectora, y dentro de cada una de ellas a nivel fonológico, sintáctico-gramatical, léxico y semántico; y 2ª, producción o codificación lingüística a nivel de expresión verbal y de escritura y de nuevo a nivel fonológico, sintáctico-gramatical, léxico y semántico (MacNamara, 1967).

Es obvio que para la mayoría de los trabajos de investigación que emprenden los científicos, sean psicólogos, lingüistas, sociólogos, etc. es innecesaria la medición cuidadosa de cada una de estas habilidades en sus distintos niveles. Cada uno de estos autores medirá sólo aquellas habilidades y aquellos aspectos o niveles en que estén interesados, debido a los objetivos que persigan. Por otra parte, la medición de todas estas habilidades se presenta como una tarea ardua, por no decir imposible de llevar a cabo.

Existen en la actualidad medidas directas del grado de bilingüismo en forma de tests estandarizados de lectura, escritura, comprensión auditiva y producción verbal, si bien plantean un cúmulo de problemas tales como el país y tipo de población sobre el que hayan sido estandarizados dichos tests, tipo de sujetos a los que se va a aplicar, distinguiendo como tipo de sujetos aquellos que posean una segunda lengua a nivel de dominio lingüístico, o simplemente como segunda lengua aprendida en la escuela, así como otro conjunto de lagunas que presentan, como por ejemplo el no existir prácticamente ninguno que mida la capacidad de conversación informal, ... todo lo cual hace que muchos autores prefieran usar una serie de medidas indirectas del tipo y grado de bilingüismo. Indudablemente son medidas mucho más globales e indiferenciadas, pero tienen la ventaja de ser mucho más rápidas y económicas en la forma de administración, a parte de obviar generalmente alguno de los anteriores problemas

citados.

Dado que no pretendemos adentrarnos excesivamente en este tema por no es tar relacionado directamente con nuestra tesis remitimos al lector para una re visión reciente y bastante completa sobre el tema de las medidas de bilingüis- mo al trabajo de Viladot (1980).

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (1). "Hay dos operaciones fundamentales, subyacentes en el comportamiento verbal: la selección y la combinación. En su Bosquejo de la ciencia del lenguaje (Ocherk Nauki Jazyke, 1883), publicado hace ochenta años pero aún - capital, Kruszewski liga esas dos operaciones con dos modelos de relación: basa la selección en la semejanza, y la combinación en la contigüidad. — Mis tentativas tendentes a explorar ese carácter bipolar del lenguaje y a aplicarlo al estudio de la afasia distinguiendo dos tipos de deterioraciones, llamados "trastornos de la semejanza" y "trastornos de la contigüidad" (Jackson y Halle, 1965), han encontrado una alentadora respuesta entre los especialistas del diagnóstico y tratamiento de las afasias. De rechazo, su discusión de esta dicotomía me ha obligado a reconocer en esta división de la afasia en trastornos de la semejanza y de la contigüidad una estrecha relación con la dicotomía clásica sensorial-motriz. La afección del discurso interno que, como ha descubierto Luria, acompaña a los trastornos eferentes, halla su explicación en la característica — esencial de esta forma de afasia: el hundimiento del discurso interno es el contexto de nuestros enunciados; como en la forma eferente todas las contigüidades verbales quedan destruidas, es inevitable el deterioro del discurso interno. En la afasia sensorial, el déficit correspondiente es la pérdida de las operaciones metalingüísticas, inevitable resultado de los trastornos de la semejanza.

La dicotomía perturbaciones de la codificación y de la decodificación encuentra su expresión más típica en los síndromes divergentes -bipolares, podrían también llamarse- de las afasias eferentes y sensoriales. Al mismo tiempo, esos dos síndromes manifiestan claramente el contraste entre trastornos de la contigüidad y de la semejanza." (Jakobson, 1974, pp. 183 y 189).

- (2). "La afasia presenta numerosas variedades muy dispares, pero todas ellas - oscilan entre uno y otro de los dos polos que acabamos de describir. Toda forma de trastorno afásico consiste en una alteración cualquiera, más o - menos grave, de la facultad de selección y sustitución o de la facultad - de combinación y contextura. En el primer caso se produce una deteriora- ción de las operaciones metalingüísticas, mientras que el segundo perjudi ca la capacidad del sujeto para mantener la jerarquía de las unidades lin güísticas. El primer tipo de afasia suprime la relación de semejanza; el segundo, la de contigüidad. La metáfora es ajena al trastorno de la seme- janza y la metonimia al de la contigüidad.

Dos son las directrices semánticas que pueden engendrar un discurso, pues un tema puede suceder a otro a causa de su mutua semejanza o gracias a su contigüidad. Lo más adecuado sería hablar de desarrollo metafórico - para el primer tipo de discurso y desarrollo metonímico para el segundo, dado que la expresión más concisa de cada uno de ellos se contiene en la metáfora y la metonimia, respectivamente". (Jakobson y Halle, 1967, p.95).

- (3). "Por consiguiente, un bilingüismo absolutamente perfecto en el estricto - sentido de la palabra, es imposible. No es en el ambiente donde se crece, natural o construído, donde se puede esperar ver surgir una elaboración y un aprendizaje iguales de lenguas naturales. Aunque se mantengan las dos lenguas rigurosamente separadas una de otra reservando cada una de ellas para un conjunto específico de situaciones; aunque se utilicen indistinta mente ambas en todas las situaciones, o bien, aunque en el ambiente crea- do especialmente para producir un bilingüismo, se utilicen los dos idio- mas alternativamente en situaciones próximas, no se puede esperar que el sujeto pueda expresar, directamente y sin modificación, la totalidad de su experiencia vivida en las dos lenguas.

Hemos visto anteriormente, algunas de las razones que imposibilitan un bilingüismo perfecto. Resumiéndolas brevemente, diremos, en primer lugar y atendiendo a la microlingüística, que el engranaje de servidumbres y opciones, las reglas de sintaxis, difieren en cada lengua. En consecuencia, y haciendo referencia al dominio de la metalingüística, dos palabras consideradas "equivalentes de traducción", no cubren casi nunca la misma área semántica. Por último, el valor afectivo de los vocablos, varía a través de las culturas y según la importancia de los conceptos correspondientes

Es preciso decir en honor del bilingüe de infancia que es inducido muy tempranamente a percibir la relatividad del lenguaje. Para él no hay relación necesaria y unívoca entre el significante y el significado". — (Balkan, 1979, pp. 75 y 77).

2. REVISION HISTORICA Y TEORICA DE LA INVESTIGACION

Uno de los temas de investigación que más frecuente y persistente--
mente ha ocupado la esfera de la investigación psicológica y psicolingüística,
ha sido el tema de las asociaciones verbales. Se puede decir que, desde que --
Galton (1879) y Cattell (1887), en el siglo XIX, iniciaron las investigacio---
nes en esta línea, y pasando por los trabajos de Jung (1910) a principios del
siglo XX, hasta llegar a nuestros días, en que los nuevos enfoques de Deese --
(1965) y Clark (1970) por ejemplo, han introducido de lleno este tema en el --
campo de la psicolingüística, las respuestas a los tests de asociaciones ver--
bales han ejemplificado, por una parte, las leyes básicas de la asociación de
ideas, posteriormente, las leyes del pensamiento inconsciente, más tarde, la -
estructura del significado, y en nuestros días, se toman las asociaciones ver-
bales, como representativas, como ejemplificadoras de la estructura lingüísti-
ca de la gramática generativa o transformacional. Un caso especial dentro de -
toda esta investigación sobre las asociaciones verbales lo constituye el lla-
mado cambio sintagmático-paradigmático. La investigación en torno a este fenó-
meno en realidad es bastante reciente, ya que empezó en la década de los 60, -
en concreto en el año 1960 con el estudio de Brown y Berko, pero se ha segui--
do de una manera ininterrumpida durante los últimos veinte años. Una primera -
toma de conciencia respecto al hecho de que las asociaciones verbales de los -
niños eran diferentes de las de los adultos, ya se dió en el estudio de Woo---
drow y Lowell (1916), pero, en realidad, se limitó este trabajo a constatar --
las diferencias entre unas asociaciones y otras, si bien puede considerarse co
mo punto de partida de lo que luego sería la investigación, centrada en el ci-
tado cambio sintagmático-paradigmático, que, en pocas palabras, se refiere a -

que los adultos tienden a dar como respuesta, en los tests de asociación verbal, palabras cuya clase gramatical pertenece a la misma clase gramatical de la palabra-estímulo. mientras que los niños tienden a dar como respuesta en los tests de asociación verbal, palabras cuya clase gramatical es diferente de la palabra-estímulo, tendiendo a formar con el estímulo un enunciado, es decir, formando asociaciones sintagmáticas o secuenciales (S). Sin embargo, a pesar de haber proliferado las explicaciones teóricas, los intentos de buscar un marco o enfoque teórico, para los datos obtenidos en sucesivos trabajos, hasta el momento no se ha llegado a ningún acuerdo respecto a por qué sucede este cambio sintagmático-paradigmático. Sin embargo, ha llegado el momento de poder trazar las tres o cuatro grandes líneas o enfoques teóricos que pretenden explicar este cambio, intentando hacer una evaluación a la luz de las nuevas investigaciones en psicología cognitiva y en psicolingüística (Deese (1965); McNeill (1966); Clifton (1967); Marshall (1969); Miller (1969); Johnson (1970); Clark (1970); Flekkoy(1975); Nelson (1977); Petrey (1977)). Este cambio, no es sólo importante respecto a las teorías generales de la asociación verbal, sino por las implicaciones que puede tener en el funcionamiento de los procesos cognitivos y lingüísticos en el niño. En concreto, el cambio S-P parece que puede ser relevante respecto a las relaciones entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en la infancia. Hasta el momento, sin embargo, lo que aún se desconoce es si el cambio S-P refleja una reorganización general de los procesos cognitivos(Lippman (1971), Francis (1972), Winokur y Tweney (1974)), o si son más bien los desarrollos de otros procesos cognitivos o mecanismos cognitivos tales como, por ejemplo, la adquisición de nuevas estrategias en la solución de problemas, las nuevas formas de procesar información Tulving (1973) etc, los responsables de este cambio. Antes de entrar a analizar de lleno los trabajos que han estudiado el cambio S-P, vamos a enunciar las cuatro posturas teóricas, o las cuatro interpretaciones teóricas, que, en el momento actual, tratan de considerar el significado que tienen las asociaciones verbales en general.

El primer enfoque teórico, o el primer marco teórico, es el que procede de la clásica postura empirista o asociacionista. Se basa en los principios o leyes del aprendizaje asociativo. El concepto contigüidad, o aprendizaje por contigüidad, es básico en este marco teórico así como otros principios o leyes como la de frecuencia, recencia y fuerza asociativa (4).

Otro enfoque teórico más actual, que surge a partir de las primeras --- obras de Chomsky (1965), mantiene que las asociaciones de palabras reflejan la estructura del lenguaje, en concreto, la estructura que describe la gramática transformacional y generativa. Un tercer enfoque, que podríamos llamar cognitivo-lingüístico o semántico, asume que las asociaciones reflejan la estructura de un léxico subjetivo. En cuarto lugar tenemos otra postura teórica que defiende que estas asociaciones citadas en realidad reflejan estructuras conceptuales u operaciones lógicas y que su relación con estructuras lingüísticas es puramente indirecta.

Antes de pasar revista a las cuatro explicaciones teóricas dominantes ya citadas, haremos una rápida revisión de los trabajos de investigación que, en el campo de las asociaciones verbales en niños, han sido pioneros.

2. 1. PERSPECTIVA HISTORICA.

2.1.1. TRABAJOS EXPERIMENTALES SOBRE ASOCIACIONES VERBALES EN NIÑOS.

Podemos agrupar cronológicamente todos estos trabajos en dos grupos: -- los realizados hasta 1960 y todos los realizados a partir de ese año, hasta -- el momento actual.

Mantenemos esa fecha como línea de demarcación, en cuanto que creemos -- que los trabajos de Brown y Berko (1960), Ervin (1961) y Entwisle (1966) al -- abandonar una línea interpretativa estrictamente asociacionista, en el senti-- do más clásico y "empirista" de la palabra, abren nuevas perspectivas, y mu-- cho más fecundas, en el campo de los trabajos de investigación, que si bien -- están basadas en un paradigma experimental asociacionista, puede aportar ex-- plicaciones teóricas alternativas al tema de la adquisición del lenguaje, y -- en concreto del significado, así como al de la estructuración del léxico sub-- jetivo.

2.1.1.1. Trabajos realizados en el periodo comprendido entre 1900 y 1960.

En esta primera etapa, 1900-1960, se puede decir que todos los trabajos sobre asociaciones verbales tenían su origen en el asociacionismo inglés, aun que el impulso principal en realidad provino de la psicología clínica que vió en el test de asociación de palabras, un instrumento claro, rápido, para el -- diagnóstico sintomático de los pacientes. Por tanto, el uso del test de aso-- ciación verbal para analizar el significado del contenido y de los tiempos de reacción de las respuestas asociativas en clínica, precedió en bastante tiem-- po, a la obtención de respuestas asociativas a partir de una población normal con otros fines que no fueran los de diagnóstico.

El primer estudio en alemán, fué llevado a cabo por Ziehen (1898). Este autor analizó las respuestas orales de 45 niños que tenían entre 8 y 14 años de edad. Las respuestas eran dadas a una lista de palabras que también era --

presentada oralmente. Este autor concluyó que los niños tienden a pensar en términos de representaciones concretas, en oposición a los adultos que lo hacen en términos de ideas generales y abstractas.

Meumann (1905) administró por primera vez el test colectiva y oralmente en pequeños grupos de clase a 800 niños, obteniendo las respuestas por escrito. Pudo constatar que los niños con menor CI, presentaban más respuestas asociativas sin sentido, reiterativas, un mayor número de omisiones, e incluso, frecuentemente, las palabras-estímulo eran mal interpretadas, en contraposición a lo que sucedía con los niños de alto nivel intelectual.

Furst (1918) realizó un estudio familiar, al analizar las respuestas -- asociativas obtenidas de grupos de padres, madres y sus respectivos hijos, -- constatando que las respuestas de éstos, es decir, de los hijos, se asemejaban más a las de sus padres que a las de otros niños, y en concreto, más a -- las de las madres que a las de los padres.

Otros trabajos revisados por Woodrow y Lowell (1916) fueron los de Wintler (1906), el de Wreschner (1907), el de Saling (1908), el de Reinhold ---- (1910), el de Goett (1911) y Winner (1909).

En lengua inglesa, el primer estudio fué el de Rusk (1910). Este trabajo fué llevado a cabo con 22 niños comprendidos entre 7 y 14 años de edad. La presentación de los items o estímulos fué visual, y la respuesta fué oral. Se les suministraron 11 tests de asociación basados en la técnica libre y cerrada o forzada, comprendiendo cada test 10 palabras. No se encontró una relación entre tiempos de reacción o velocidad de respuesta y edad, pero sin embargo sí se encontró entre tiempos de reacción o velocidad de respuesta y tipos de respuesta requerida, en función de la dificultad de la palabra-estímulo. Las palabras concretas presentaban menos dificultad que las abstractas en el test de asociación libre, y en general esta técnica presentaba menos dificultad que la técnica de elección forzada o cerrada.

En 1912, Eastman y Rosanoff llevaron a cabo un estudio con niños con re

traso mental y con delincuentes juveniles de 11 a 17 años. La lista que les fué presentada, fué la de Kent y Rosanoff (1910). Los resultados obtenidos de notaban que había más omisiones, repeticiones de la palabra-estímulo y respuestas idiosincrásicas, o individuales, así como menos respuestas de alta comunalidad o respuestas populares, que las que presentaban las de la población adulta del test de Kent y Rosanoff. Los autores pensaron que este tipo de respuesta podía deberse a la carencia de destrezas o habilidades lingüísticas, ya que el mayor número de omisiones ocurría en las palabras de menor frecuencia de uso.

Posteriormente fueron llevadas a cabo comparaciones que pusieron de manifiesto que los niños normales por debajo de los 8 años, respondían como los niños retrasados mentales de más edad, mientras que las respuestas de los niños mayores de 10 años eran más bien semejantes a las de los adultos.

En 1915, Ottis constata con niños deficientes los mismos resultados que los anteriores autores: muchas repeticiones, poca variabilidad en las respuestas, muchas frases enteras dadas como respuesta a la palabra-estímulo, etc..

Rosanoff y Rosanoff (1913), analizan las respuestas de 300 niños normales de 4 a 15 años con 25 niños por cada nivel de edad. La presentación de los estímulos fué oral y las respuestas orales. Por término medio, observaron que los niños de 4 años no respondían a un 30% de palabras-estímulo, y menos de un 50% de respuestas de los niños más pequeños, se encontraban en las normas de los adultos. Sin embargo, una vez alcanzada la edad de 11 años, las características de respuesta eran prácticamente iguales a las de los adultos.

Mitchell y otros (1919), intentan replicar el experimento anterior pero con niños negros. Obtienen resultados idénticos, excepto en que los niños negros alcanzaban el mismo nivel y tipo de actuación, es decir, de respuestas, pero con algo más de edad que los blancos.

Woodrow y Lowell (1916), revisaron todo el trabajo que había sido llevado a cabo anteriormente sobre asociaciones verbales en niños. Observaron que,

generalmente, casi todos los autores ponían de manifiesto las diferencias --- existentes entre las respuestas de niños y las de adultos. Pero, sin embargo, pensaban que estos estudios no podían ser comparables, dada la diferencia de las palabras-estímulo usadas en cada lista, los diferentes métodos de administración y los diferentes sistemas de clasificación de las respuestas. Emprendieron pues un estudio sobre una población infantil de 1.000 niños de 4º y 5º grado de las escuelas públicas de Minneápolis, es decir, niños de 9 a 12 años, empleando 90 palabras-estímulo del Kent y Rosanoff, más 10 palabras adicionales para suplir a las 10 eliminadas por considerarlas demasiado difíciles. La presentación de los estímulos fué oral en grupos de clase. La contestación escrita en hojas para poder comparar posteriormente los resultados con los de - Kent y Rosanoff. Las conclusiones en estos estudios fueron que los niños diferían en sus respuestas de los adultos de varias maneras: en general, las respuestas de los niños eran consideradas como inmaduras; daban más respuestas - que eran verbos y respuestas que implicaban relaciones verbo-objeto, nombre-- adjetivo, pronombres, respuestas fonéticas, de contigüidad y de todo-parte, - mientras que los adultos, en contraposición con los niños, daban más respuestas de contraste, mas superordinadas, coordinadas, relaciones parte-todo, nombre abstracto-atributo y causa-efecto. Respecto a la comunalidad, a pesar de que la frecuencia de las respuestas más populares era parecida en ambos grupos, adultos y niños, sólo en un 39% de palabras la respuesta primaria era -- idéntica en ambos grupos, y sólomente 5 palabras-estímulo tenían los tres asociados más frecuentes idénticos en ambos grupos. Por otra parte, los niños daban menos respuestas idiosincrásicas o individuales y menores coeficientes de variabilidad o relaciones "type-token". Hemos de añadir que no todos los resultados de este experimento han podido ser constatados en niños de hoy.

Después de Woodrow y Lowell (1916), empieza otra sub-etapa, dentro de - esta primera etapa, pero los estudios llevados a cabo fueron muy escasos y - de objetivos muy diversos. Lonen y Woodrow (1928), desarrollaron un sistema - de puntuación para las respuestas patológicas, basadas en las características

de las respuestas idiosincrásicas de Woodrow y Lowell. Mc Elwee (1921), Horan (1956) y Mc Fadden (1961), aportan nuevos datos sobre niños deficientes. En concreto el primero de ellos Mc Elwee, encontró más frases respuesta, es decir, respuestas que eran una frase entera, más respuestas idiosincrásicas y menos respuestas comunes o populares que los niños normales. Mc Fadden comprobó que cuando se comparaban grupos de la misma edad mental, las respuestas eran semejantes. Horan constató que las respuestas de los niños deficientes de su muestra se parecían más a las de los adultos de Kent y Rosanoff que a las de los niños de Woodrow y Lowell, lo cual significaría que la mayor cantidad de experiencia con el lenguaje a través de cine, radio y televisión, podrían haber modificado las respuestas del test de asociación verbal en el sentido de adquirir una mayor madurez en cuanto tales respuestas asociativas. Tengamos en cuenta que este último estudio fué llevado a cabo en 1956.

Desde otro punto de vista fueron llevados a cabo estudios en relación con problemas educativos por Shambaugh y Shambaugh (1928), que intentaron determinar a través del test de asociación verbal, las palabras más frecuentes usadas por los niños entre el 4º y el 8º grado. Constataron que muchas de ellas no se encontraban ni en el Thorndike -Count (1921) ni en la lista de Horn (1926).

Traxlser (1934) intentó comprobar a través de este test, la existencia de correlación entre la velocidad asociativa y la velocidad de lectura. El índice de correlación de este estudio se situó entre .24 y .48.

Mc Gehee (1937, 1938), estudió la velocidad asociativa en niños comprendidos entre 7 y 10 años. No encontró tendencias evolutivas en los tiempos de reacción a 55 palabras-estímulo del lenguaje familiar. En general, los niños presentaban tiempos de reacción menores que los de las niñas. Sin embargo, éstas eran más rápidas en las respuestas de mayores índices de comunalidad, es decir, en las más populares. Los niños daban un mayor número de respuestas populares y, en general, las respuestas comunes o populares aumentaban con la edad y disminuían poco a poco las omisiones.

Carter (1938), examina a 50 parejas de gemelos comprendidos entre 9 y 17 años. No encuentra tampoco relación entre la edad y el tiempo de reacción. Pudo constatar tiempos de reacción más largos ante las palabras desagradables y velocidad de respuesta mayor, por parte de los niños más inteligentes. Las semejanzas entre los tiempos de reacción fueron mayores entre gemelos univitelinos que entre gemelos bivitelinos. En el primer caso el coeficiente de Pearson era 0,38 y en el segundo 0,21.

Wyman (1926), se interesó por los estudios de Terman sobre niños superdotados. Elaboró un test de asociación verbal de elección múltiple o abierta que se usó para evaluar los intereses intelectuales, sociales, etc... de la población, test que adaptaron en 1936 Terman y Miles para estudiar la masculinidad y la feminidad.

Goodenough (1942), preparó un test de homógrafos, con la finalidad de medir también la feminidad y la masculinidad.

Wheat (1931), llevó a cabo un estudio normativo con 1.323 niños, comprendidos entre el 4º y el 8º grado. Seleccionó al azar de la lista de Thorndike de 1921, 25 palabras-estímulo, y constató, como tantos otros autores entre ellos Rosanoff y Rosanoff (1913), que las respuestas comunes se incrementaban con la edad hasta los 11 años, que marcan una cima tras la cual se estabilizan. Este autor obtuvo una correlación de 0,69 para las respuestas más populares en un test-retest realizado a la semana de haber realizado el primero, y de 0,74 para las omisiones ante las palabras-estímulo. Por primera vez se realizó un estudio comparativo entre los tipos de respuestas populares, idiosincrásicas, y omisiones dadas ante palabras-estímulo que eran sustantivo y palabras-estímulo pertenecientes a otras partes de la oración.

En resumen, podemos decir que esta primera etapa no fué lo fructífera que se esperaba tras la elaboración de las primeras normas de Kent y Rosanoff. En realidad, los logros fueron más bien pequeños; una mera constatación de las tendencias evolutivas en las respuestas comunes, unas tendencias observadas -

también a omitir la palabra respuesta en función de la edad, y una evolución en el número y en la frecuencia de las respuestas idiosincrásicas. En realidad, poco más se pudo lograr a partir de los largos análisis sobre contenido, tiempos de reacción y frecuencia de las asociaciones verbales en los niños. Esto hizo que hasta la década de los 60, en que se inicia una nueva etapa con un nuevo enfoque teórico y metodológico, las investigaciones en las asociaciones verbales infantiles hayan suscitado un mínimo interés. No así el interés por el enfoque clínico de las mismas, pero siempre en adultos, que ha seguido siendo una vía fructífera hasta el presente. ▽

2.1.1.2. Trabajos realizados a partir de 1960.

El estudio de Brown y Berko (1960), es el que abre camino a una serie de estudios que durante los 15 ó 16 años siguientes van a centrarse en un problema concreto dentro del campo de la asociación de palabras: el del cambio sintagmático-paradigmático que tiene lugar en los niños entre los 5 y los 9 años. Este trabajo de Brown y Berko, como hemos dicho, es el más importante, en el sentido de que intenta relacionar el cambio en las asociaciones verbales con el proceso de adquisición de la sintaxis, es decir, la hipótesis de la que parte es una hipótesis sintáctica. El cambio de lo sintagmático a lo paradigmático se debería, según estos autores, a un aprendizaje sintáctico. El niño aprende a operar con las partes del discurso, con las categorías gramaticales a base de ir introduciendo y al mismo tiempo internalizando, diversos tipos de palabras en diversos lugares de la oración. En lugar de clasificar las respuestas en sintagmáticas y paradigmáticas, las clasifican en homogéneas y heterogéneas. Homogéneas, está claro, son las respuestas paradigmáticas, y heterogéneas son las sintagmáticas. Y, repetimos, para estos autores, el hecho de que las asociaciones evolucionen con la edad hacia una tendencia de mayor homogeneidad entre la palabra-estímulo y la palabra respuesta, se debe a que es la semejanza sintáctica entre estas palabras, es decir, la posibilidad de ocupar un mismo lugar en las frases o en las oraciones, lo que llega a ser un determi

▽ Los trabajos citados en el apartado 2.1.1.1. están reseñados en el artículo de Palermo (1963).

nante esencial, cada vez más importante, en la asociación verbal, y la tendencia evolutiva es a pasar de respuestas heterogéneas a homogéneas, todo lo cual es una manifestación del gran paso hacia delante que suponen las operaciones sintácticas.

Para llevar a cabo su estudio, emplean 4 grupos de 20 sujetos cada uno, e igual número de varones y de hembras en cada uno de ellos. Los tres primeros grupos son de niños de 1º, 2º y 3º grado, y el cuarto de adultos, pertenecientes a los estudiantes y "staff" de la universidad. Los someten a dos pruebas: un test de asociación y un test de uso. El test de asociación consta de 36 estímulos, 6 estímulos por cada parte del discurso, teniendo en cuenta que todas estas palabras son de alta frecuencia en el vocabulario escolar americano. Consideran los verbos transitivos e intransitivos como pertenecientes a dos categorías diferentes, luego solamente de la categoría de verbos hay 12 estímulos. Los nombres los dividen en "count names" y "mass names", es decir, nombres de cantidad o contables y nombres de masa o no contables. Además hay 6 adjetivos y 6 adverbios. En el test de uso, se trata de colocar 12 sílabas sin sentido en 12 frases problema, que se presentan a los sujetos, a los cuales se hace una serie de preguntas tendentes a que la sílaba sin sentido sea captada como verbo transitivo, intransitivo, sustantivo, adverbio, etc... Había dos frases problema por cada parte del discurso.

En el test de asociación, las respuestas se calificaban asignándolas a una de las 6 clases gramaticales que hemos citado. En el test de uso de palabras sin sentido, la calificación estaba basada en determinar la parte del discurso a la que el sujeto había, implícitamente, asignado la nueva palabra. Las respuestas se clasificaban como homogéneas o heterogéneas, tanto en el test de asociación como en el test de uso o completamiento de frases. Los resultados del test de asociación de palabras correlacionaron, de manera significativa, con los resultados del test de uso, de manera que, tanto los resultados de un test, como de otro, parecían manifestar la existencia del desarrollo gradual de la organización del vocabulario, dentro de clases gramaticales

o sintácticas.

Las dos variables, edad y parte del discurso, pueden ser conceptualizadas, según estos autores, como un determinante simple. Es decir, el grado de experiencia que un sujeto tenga de una palabra, perteneciente a una clase del discurso, es lo que determinará, básicamente, la intensidad o la frecuencia con que esta parte del discurso funcione en la libre asociación y en el uso del lenguaje. Por tanto, los cambios formales que acontecen en la asociación verbal a lo largo de la infancia, y la habilidad para usar palabras nuevas con corrección, serían dos manifestaciones del desarrollo del niño respecto a su capacidad adquisitiva de la sintaxis.

Dos objeciones se han puesto al estudio de Brown y Berko. La primera de ellas es la identificación que hace de lo heterogéneo con lo sintagmático y de lo homogéneo con lo paradigmático, teniendo en cuenta que dos palabras pertenecientes a distintas clases gramaticales, y por tanto heterogéneas, no tienen porque ser sintagmáticas, es decir, en un discurso diario, en una oración, pueden no seguirse nunca la una a la otra. Y por otra parte, la segunda objeción, es que los niños pequeños, de 3 y 4 años, son ya capaces de usar palabras adecuadamente, de acuerdo con su clase gramatical, al formar frases u oraciones. Por tanto no se explica uno, cómo solamente luego, más tarde ya, a partir de los 6 ó 7 años, es cuando tiene lugar esta reorganización de clases gramaticales. Parece, pues, que es necesaria alguna explicación adicional respecto a la adquisición y uso de la sintaxis.

Ervin (1961) realiza un estudio con niños desde kindergarten hasta 6º grado (de 1º, 3º y 6º grado), usando palabras-estímulo pertenecientes a diversas categorías gramaticales: nombres, adjetivos, verbos transitivos, intransitivos, preposiciones, adverbios, pronombres, determinantes, interrogaciones. En general, los resultados son consistentes, o sea, replican los de Brown y Berko (1960).

Ervin interpreta sus resultados en función de una teoría llamada de "la

semejanza o la similaridad contextual". Esta teoría viene a decir que dos palabras, o varias palabras, llegan a estar asociadas cuando ocurren o tienen lugar en las mismas frases o en los mismos contextos lingüísticos. Este proceso tiene lugar a través de un mecanismo de anticipación. Es decir, cuando una persona oye decir a otra, "entonces subí a ...", la persona anticipa en su mente "la montaña", cuando en realidad lo que la otra persona iba a decir es "subí al pico" o "subí a la colina", pero estas tres palabras llegan a estar asociadas, porque el oyente ya ha anticipado en su mente la palabra "montaña" aunque en realidad, en esta ocasión, no era la pertinente. A medida que el niño va teniendo contactos más intensos con diversos contextos lingüísticos, su experiencia con el lenguaje se va haciendo más grande. Ervin, por tanto, combina en esta teoría de la semejanza contextual, por una parte, las nociones del asociacionismo tradicional, y, por otra parte, la teoría de la estructura lingüística. La semejanza contextual de Ervin incluye, tanto la semejanza gramatical, como la semejanza semántica, ya que en realidad, la totalidad de los contextos verbales definen el significado de una palabra.

Pasando a comentar los resultados, se comprobó en el estudio de Ervin un aumento significativo en la proporción de las respuestas de la misma clase gramatical que la palabra-estímulo en función de la edad, teniendo un incremento más rápido, es decir, en edades más tempranas, las palabras que se sitúan al final de frase, como por ejemplo, los sustantivos que las palabras que se sitúan en medio de la frase - verbos, adverbios, etc...-.

En general, los resultados encontrados por Ervin, apoyan la teoría de la asociación basada en el entrenamiento por contigüidad hacia delante en el habla o en el discurso. Las respuestas pertenecientes a la misma clase gramatical que la palabra-estímulo, en realidad pueden ser aprendidas sobre la base de su ocurrencia en los mismos contextos verbales precedentes; su predominio sobre las asociaciones secuenciales, puede derivarse de la relativa variedad de contextos en que haya estado situada la palabra-estímulo y de la fuerza relativa de los términos substitutivos. Tanto la variedad de contextos

como el tamaño del vocabulario aumentan con la edad. Aquí está la raíz del aumento de las asociaciones paradigmáticas.

El primer trabajo de Mc Neill (1963), se puede decir que recoge dos trabajos anteriores: el de Brown y Berko (1960) y el de Ervin (1961), y pone a prueba las hipótesis sustentadas por ambos. Respecto a las asociaciones sintagmáticas, mantiene la hipótesis de la contigüidad, es decir, que las asociaciones sintagmáticas se aprenderían por la disposición secuencial del discurso. Sin embargo, no es tan fácil saber cómo se aprenden las asociaciones paradigmáticas, puesto que ambos términos, estímulo y respuesta, no aparecen normalmente dispuestos secuencialmente en el discurso. Intenta poner, por tanto, a prueba la hipótesis de la intersustitución, que es la que mantienen Brown y Berko y Ervin, y que viene a decir que las asociaciones paradigmáticas resultan de emplear ciertas palabras en idénticos contextos verbales. Sólomente palabras de la misma categoría gramatical pueden llenar esta condición. En principio, esta hipótesis de la intersustitución, no especifica la manera a través de la cual se adquiere esta fuerza asociativa de las paradigmáticas. El modelo que propuso Ervin fué el llamado modelo "forward", es decir, de aprendizaje paradigmático hacia delante, y parte de la premisa de que si dos palabras han compartido anteriores contextos lingüísticos, cuando una de ellas está a punto de ser pronunciada en una frase, dicha frase puede elicitar en el oyente, a través de una anticipación encubierta y errónea, la otra palabra. Con lo cual, como el sujeto anticipa una palabra, pero simultáneamente oye la otra, aprende una asociación paradigmática y la fuerza de la misma dependerá del número de anticipaciones erróneas.

El experimento llevado a cabo por Mc Neill para probar tanto la hipótesis citada de Ervin (1961), como su modelo, consistió en entrenar a un grupo de sujetos con varios pares de palabras artificiales presentadas en situación de sustantivos en distintas frases en las cuales también había un adjetivo que era una palabra artificial. Se hizo variar la cantidad de práctica o de experiencia que cada uno de los sujetos recibió, con la finalidad de comprobar:

1º.- Si la frecuencia y por tanto la fuerza de las asociaciones paradigmáticas se incrementaba en función de la cantidad de entrenamiento, como predice la hipótesis de la intersustitución, de Ervin (1961).

2º.- Si, como este modelo de Ervin también predice, la proporción o la tasa de desarrollo en las asociaciones paradigmáticas era más lenta que la del desarrollo del recuerdo.

A pesar de que la principal finalidad de este experimento se logró, al ratificarse que la frecuencia de asociación entre palabras que ocupan lugares idénticos en contextos semejantes se incrementa en función del número de presentaciones, o sea, en función de la práctica, el mismo Mc Neill reconoció -- que no era este experimento una prueba demasiado fuerte de la hipótesis o del argumento de Ervin (1961), sino únicamente de que dos palabras que comparten un contexto, llegan a estar asociadas a través del teorema de la asociación - mediadora. Mc Neill abandonó un poco más tarde esta hipótesis de Ervin (1961) del asociacionismo por contigüidad y de la anticipación errónea, y construyó una teoría basada en la estructura lingüística.

En 1966 Mc Neill revisa la teoría existente sobre el cambio sintagmático-paradigmático, basándose en la noción de rasgos semánticos o marcadores, - que a su vez se insertaba en las teorías lingüísticas de Chomsky (1965) y en Katz y Fodor (1963). Rechaza por tanto el punto de vista de que el cambio sintagmático-paradigmático esté basado en el aprendizaje sintáctico, aludiendo - al dominio que ya tienen los niños de 4 y 5 años de la sintaxis. Propone en su lugar que el mecanismo de las asociaciones de palabras se rige por principios semánticos, lo cual quiere decir que los niños por debajo de los 7 años mostrarían un conocimiento insuficiente aún de los rasgos semánticos de las - piezas léxicas, lo cual les impediría hacer asociaciones como las de los adultos.

Toda palabra del léxico, posee un significado que está determinado por algún rasgo sintáctico, que generalmente indica la clase gramatical a que per

tenece la palabra, más un conjunto de rasgos semánticos, y una serie de restricciones selectivas, que determinan los contextos semánticos en que puede insertarse la palabra (Mc Neill, 1970), (Clark, 1970), (Bierwisch, 1970).

El niño pequeño cuando aprende una palabra no conoce aún la totalidad de los rasgos semánticos que le están asociados, sólomente gradual y evolutivamente aprende a conocer estos rasgos.

Mc Neill, tras rechazar la hipótesis de la contigüidad o de la intersustitución de las palabras, mantenida por Ervin (1961) y por él mismo en su publicación de 1963, afirma que las respuestas paradigmáticas de los niños menores de 7 años son pocas, son poco frecuentes, porque su conocimiento de las propiedades descriptivas de las características de las palabras, es aún incompleto. Con el tiempo, las palabras del vocabulario infantil van adquiriendo más y más características con lo cual el cambio paradigmático tiene lugar y las asociaciones paradigmáticas se hacen más frecuentes. Esta hipótesis, hipótesis semántica, como puede verse, se explica aún mejor si tomamos en consideración algunos hallazgos de Deese (1965). Deese descubrió que las asociaciones paradigmáticas de los adultos suelen resolverse a través de contrastes bipolares, generalmente con un sólo contraste por cada par de estímulo y respuesta. Esto al menos era cierto para las respuestas a estímulos adjetivos de alta frecuencia. En realidad Deese piensa que tal conclusión puede aplicarse -- también a los nombres. Algunos ejemplos de asociaciones paradigmáticas adjetivas son: grande-pequeño; activo-pasivo; primero-último, etc.

Desde el punto de vista de sus características, los miembros de tales pares antónimos comparten características idénticas con una excepción. La característica en la que difieren está relacionada con el contraste bipolar de los análisis factoriales de Deese. Es decir, al menos para los adjetivos, y posiblemente también para los nombres, la respuesta paradigmática más frecuente tiende a ser una palabra que comparte con el estímulo, el mayor número posible de rasgos o características semánticas. La respuesta paradigmática forma por tanto, un contraste mínimo con el estímulo. Si los niños no conocen to

das las características de una palabra, probablemente no darán la misma respuesta que un adulto aunque posean las mismas normas gramaticales. Al poseer palabras con menos características, la respuesta del niño tendrá que provenir, por fuerza, de un conjunto de palabras más amplio. Ya que conoce sólo algunas características de una palabra, el conjunto de palabras que contrastan mínimamente con el estímulo puede ser tan amplio como para incluir palabras de diferentes clases gramaticales. En este caso, algunas de las respuestas podrían ser sintagmáticas. Interpretadas así las asociaciones sintagmáticas de los niños, tales como : paseo-correr; baile-saltar; risa-gritar, sólo se diferencian de las paradigmáticas de los adultos en el número de características o rasgos que intervienen en el contraste. En efecto, muchas de estas respuestas de los niños son en realidad pseudo-sintagmáticas.

Uno de los estudios más completos y clásicos sobre asociaciones verbales en niños es el de Entwisle (1966). Este trabajo analiza las asociaciones de niños comprendidos entre 4 y 11 años de edad, en una muestra de considerable tamaño (1.200 sujetos); además de analizar el CI, el status socio-económico, la procedencia rural o urbana y otras variables que afectan a las asociaciones verbales. Los datos para dicho estudio se recogieron a lo largo de 3 años. Cada categoría de edad, o de nivel educativo, se dividió en varias submuestras, en función del sexo, y también en función de la procedencia rural o urbana, el alto o bajo CI, y el alto o bajo nivel socio-económico, lo cual quiere decir, por ejemplo, que dentro de los alumnos de 3º grado habría una submuestra de alumnos de procedencia urbana, alto status socio-económico, alto CI, que en total formaban una submuestra de 70 sujetos, de los cuales 35 eran varones y 35 hembras. El grupo normativo procedía de la población de Baltimore -Maryland- y estaba compuesto por 20 niños de pre-kinder (jardín de infancia), 200 niños de kinder (párvulos), 340 de 1º curso o de 1º grado, 340 de 3º grado y 260 de 5º grado, lo cual daba un total de 1.160 sujetos. Todos ellos fueron entrevistados individualmente. A estos hay que añadir 80 alumnos más de 5º grado que hicieron el test en grupo, lo cual da un total en 5º

grado de 340 sujetos, al igual que en los demás grupos. En cada uno de los 3 grados, 1º, 3º y 5º, la muestra urbana fué de 280 sujetos y la rural de 60 sujetos. El diseño de la muestra normativa es pues factorial, aunque incompleto. Las variables controladas fueron: el grado o nivel educativo, el sexo, el CI y lugar de residencia a través del cual se definió el status socio-económico urbano, bajo o alto, y el rural, empleando criterios que se usan para hacer el censo de la población en USA con la finalidad de definir los status o estratos socio-económicos. Los niveles intelectuales se pudieron establecer aprovechando los tests de aptitud que cada dos años se pasan a los niños de todas las escuelas en USA, y se formaron subgrupos. De tal manera, que se consideraron niños de alto CI a los puntuaban 122 o más, medio CI, entre 95 y 105, y bajo CI, los que puntuaron con 85 o menos. No se pudieron obtener estos datos para los niños de párvulos y jardín de infancia respecto al CI, pero se tomó como criterio la educación de los padres, y se equipararon los niños de alto status socio-económico a los de alto CI y alto status socio-económico de 1º grado, y los de bajo status socio-económico a los de medio CI y bajo status socio-económico de 1º grado. El nivel socio-económico en esta muestra fué una variable difícil de manipular debido a la mezcla que existe en las escuelas de USA de niños de diferentes clases sociales. Los niños fueron seleccionados por adelantado, con la finalidad de que reuniesen una serie de normas: grado, sexo, CI, etc... El procedimiento de selección no fué al azar en el sentido estricto del término, pero se intentó minimizar el sesgo.

Respecto a las características de la muestra de palabras-estímulo, podemos decir que el total de palabras-estímulo era de 96. Se buscaron con la intención de que se solapasen, es decir, coincidiesen, al menos parcialmente, con listas usadas por otros investigadores, aunque la finalidad principal de la selección de dichas palabras, fué la de poder llevar a cabo un diseño factorial en el que la clase gramatical y la frecuencia de uso fueran variables de control. De estas 96 palabras, 30 procedían del test de Kent y Rosanoff, a saber, 13 nombres, o sustantivos, y 17 adjetivos. Las clases gramaticales re-

presentadas fueron: sustantivos, adjetivos y verbos procedentes de 3 niveles de frecuencia de uso, según la lista de Thorndike-Lorge (1944), más 8 adverbios, 8 pronombres y 8 palabras pertenecientes a diversas clases gramaticales: preposiciones, conjunciones y un adverbio, éstos tres últimos grupos, no estratificados en función de la frecuencia. Se presentó un problema a la hora de determinar la clase gramatical a que pertenecían dichas palabras-estímulo, lo cual no siempre era fácil de saber, debido a que a veces es el contexto — quien lo determina. Se tomó el criterio seguido por Fillembaum y Jones (1965) en el sentido de tomar el uso más común de la palabra para determinar la clase gramatical. También se incorporaron a la lista de estímulos una serie de palabras relacionadas con "mariposa", palabras que han sido estudiadas extensamente por Deese, con la finalidad de poder definir ciertos aspectos del significado asociativo, lo cual, realizado con asociaciones de niños de diferentes edades, puede permitir estudiar el desarrollo semántico en la infancia.

Resumiendo los resultados al máximo posible, debido a que puede consultarse detenidamente este trabajo, podemos decir que se observó una alta proporción o una elevada tasa de respuestas paradigmáticas a los nombres, o sea, a las palabras-estímulo pertenecientes a la clase gramatical de los sustantivos en todos los grupos y un marcado incremento en las respuestas paradigmáticas a los adjetivos, verbos, adverbios y pronombres entre el 1º y el 3º grado. También se pudo constatar una inversión de frecuencias, es decir, un menor índice de respuestas paradigmáticas entre el 5º grado y los alumnos de college, es decir, de universidad, para los sustantivos de alta frecuencia, los verbos y todos los adjetivos. Otra característica digna de ser destacada, es que, en el grupo de adultos, el número de respuestas paradigmáticas estaba negativamente relacionado con la frecuencia en los nombres —mayor frecuencia menor número de respuestas paradigmáticas—, en los sustantivos, pero positivamente relacionado con la frecuencia para los adjetivos y los verbos. Entwisle sugirió que, paralelamente con el incremento de respuestas paradigmáticas, se puede observar un aumento paralelo de respuestas sintácticas en función de la edad.

Esto pudo constatarse a través del aumento de las respuestas de adjetivos a las palabras-estímulo sustantivo entre el kindergarden y el 5º grado. También en la disminución de respuestas de verbos, y de respuestas misceláneas, es decir, pertenecientes a diversas clases gramaticales. Constató Entwisle que esta forma sintáctica de responder se encuentra en su cima en la niñez en torno al 1º y 3º grado para muchas palabras de su lista, pero está todavía presente en torno al 5º grado, así como que, en los niños más pequeños, los sustantivos predominan como respuesta a todas las clases gramaticales, si bien, los sustantivos dados como respuesta a palabras-estímulo sustantivos en niños de 4 y 5 años no eran del mismo tipo que aquellas respuestas de sustantivos que dan niños mayores, que son las que pueden considerarse verdaderamente paradigmáticas. Otra de las conclusiones importantes de Entwisle es que las asociaciones a una palabra dada pueden evolucionar a través de ciertos estadios, de terminados por la creciente exposición a la palabra (5). Esta autora se inclina hacia una teoría evolutiva, o genética, de la adquisición del léxico, si bien piensa que la correlación con la edad es algo meramente accidental y que refleja el hecho de que muchas palabras llegan a estar consolidadas al mismo tiempo. A la vista de los datos de niños y adultos, parece ser que la frecuencia de las respuestas sintagmáticas y paradigmáticas está condicionada, al menos, por la forma gramatical, la frecuencia y las características particulares de cada palabra-estímulo.

Una de las conclusiones más destacadas de este trabajo, en cuanto a las implicaciones que tiene para nuestra tesis, es que el cambio sintagmático-paradigmático está en función de la clase gramatical de la palabra-estímulo. Se ha observado consistentemente que los nombres producen más respuestas de nombres, incluso en edades muy tempranas. Por tanto, el aumento de patrones de respuesta sustantivo-sustantivo desde el nivel pre-escolar hasta el 5º grado es muy poco pronunciado. Sin embargo, con los estímulos adjetivo se da un crecimiento acelerado entre el nivel de enseñanza pre-escolar (4 ó 5 años) y el tercer grado. El número de respuestas adjetivos a palabras-estímulo adjetivo

aumenta en un porcentaje del 500 % entre estos dos niveles (Entwisle, 1964, - 1966). Entre el 3º y el 5º grado hay ya sólo un ligero aumento en los patrones adjetivo-adjetivo. Respecto a las respuestas asociativas a estímulos que son verbos, el ritmo de crecimiento es mucho más lento que para las otras clases gramaticales, pudiéndose decir que el tipo de respuesta paradigmática está consolidado en el 5º grado, pero no antes. Un hecho bastante sorprendente que se encuentra en el trabajo de Entwisle (1966) es que los índices, en frecuencias relativas en porcentajes de respuestas paradigmáticas de los alumnos del "college", universitarios, son menores que los de los niños de 5º grado, para los sustantivos, para los verbos de alta frecuencia de uso y para un grupo de adjetivos de mediana frecuencia. Esto, en principio, parece contradecir el hecho de que las asociaciones de los adultos son frecuentemente paradigmáticas, en contraste con las de los niños y sugiere la posibilidad de que comparar respuestas de adultos con respuestas de niños, puede carecer de sentido excepto cuando las clases gramaticales se consideran por separado y se consideran también los procedimientos de administración, dado que, como ya sabemos, en el trabajo de Entwisle a los niños de 5º grado se les administró a un grupo individualmente y a otro colectivamente. Las categorías que se incrementan en cuanto a respuestas paradigmáticas que producen los sujetos desde el 5º grado hasta los universitarios son: verbos de poca frecuencia de uso, adverbios, pronombres. Esto indica que entre los 11 y 12 años estas categorías están aún en proceso de consolidación (Palermo y Jenkins, 1964). Las clases gramaticales que se adquieren más tardíamente en términos de conocimiento de las propiedades sustitutivas de unas palabras por otras, o en términos de adquisición de los rasgos semánticos, son aquellas en las que el repertorio de respuestas es más restringido y por esto las tablas de comunalidad que nos presenta Entwisle y las tablas de respuesta paradigmática presentan patrones evolutivos semejantes.

Estos resultados son congruentes con la hipótesis de Mc Neill (1966), - de que los patrones de asociaciones sintácticas -sintagmáticas- de los adul-

tos son diferentes de los patrones de asociaciones sintácticas de los niños, en el sentido de que significados nuevos continúan asignándose a las palabras mucho tiempo después de que hayan sido confirmadas o consolidadas en términos de su clase gramatical. Respecto a las respuestas sintagmáticas, o como En---twisle las llama, sintácticas, disminuyen en torno al 5º grado, aunque no desa parecen del todo, repartiéndose en este nivel educativo ambas modalidades de asociación, es decir, que encontramos patrones de asociaciones paradigmáticas y sintagmáticas. Quizás las respuestas que ofrecen más dificultad de interpretación son las respuestas a los sustantivos. Probablemente el alto número de respuestas sustantivo a palabras-estímulo sustantivo no deba interpretarse co mo la existencia de un patrón paradigmático, ya que también los verbos y adje tivos usados como estímulos suscitaron un gran número de respuestas sustanti- vo. En niños de edad pre-escolar, las respuestas de sustantivo son, con mucho, las más frecuentes ante cualquier clase gramatical. Por otra parte, coincide con el incremento en el número de respuestas paradigmáticas un incremento se- lectivo en las respuestas sintácticas o sintagmáticas. Desde el nivel pre-es- colar hasta el tercer grado, el número de respuestas adjetivo a nombres de al ta frecuencia es el doble. Puede deducirse la existencia de un patrón evoluti- vo global que consiste en un incremento gradual de las respuestas paradigmáti- cas en función de la edad, en una disminución de un tipo de respuestas sintác- ticas o sintagmáticas (las de verbos) y en un incremento en otro tipo de res- puestas sintácticas (las de adjetivos), todo lo cual consolida o ratifica la idea de un tipo de patrón sintáctico adulto que comienza a manifestarse, como había indicado Mc Neill (1966).

Uno de los cambios más llamativos es el que se manifiesta en las res--- puestas de contraste u oposición. Los niños especialmente dotados son capaces de dar respuestas de antónimos desde los 5 años de edad, y a pesar de que la comunalidad asociativa es bastante baja a esta edad, gran parte de la misma - se puede explicar gracias a las respuestas de contraste o antónimos. Los ti--- pos de respuestas que a esta edad, 4 ó 5 años, no son antónimas son siempre -

sintagmáticas y una comparación hecha por esta autora partiendo de 10 adjetivos usuales en una muestra de niños de 4 y 5 años de edad exclusivamente, pone de manifiesto que las respuestas sintagmáticas disminuyen ya desde el jardín de infancia (pre-kindergarten) a la clase de párvulos (kindergarten), lo cual implica que una buena parte del desarrollo asociativo sucede ya en estas tempranas edades. Existe una fuerte tendencia a dar opuestos como respuesta desde el primer grado hasta el tercero, pero a partir del tercero, esta tendencia evolutiva se detiene, y hay tantos incrementos como decrementos en el número de respuestas de contraste. Parece ser que el incremento en comunalidad que tiene lugar en respuestas paradigmáticas a adjetivos entre los 6 y 8 años, se explica por el aumento de respuestas de contraste. Lo que parece bastante claro es que los patrones asociativos de palabras que poseen opuestos o antónimos - claramente determinados, como alto-bajo, sumar-restar, grueso-delgado, presentan pautas evolutivas diferentes de aquellas palabras que no poseen antónimos. Por tanto, para aquellas palabras que no poseen antónimos, el hecho de hablar de contraste, es menos adecuado.

Otro hecho bastante interesante es que el desarrollo de los patrones de respuestas paradigmáticas no comienza siempre al mismo tiempo para todas las palabras ni mantiene el mismo ritmo. Las diferentes clases gramaticales evolucionan a diferentes ritmos, e incluso dentro de una clase gramatical dada, -- unas palabras evolucionan a un ritmo más rápido que otras. Esta evolución puede deberse, no sólo a la frecuencia de uso de las palabras, sino también a lo que se puede llamar "índice de confusión". Cuando hablamos de frecuencia de uso, nos estamos refiriendo a la exposición de los niños ante ciertas palabras, que no es la misma medida que nos indican los diccionarios de frecuencia de la lengua, ya que generalmente estas frecuencias han sido tomadas a partir del estímulo, que nos indicarían la facilidad con que una palabra puede ser confundida con otra, las claves contextuales, etc, determinan los diversos ritmos evolutivos de las palabras.

Parece también claro que en todas las edades se encuentran todo tipo de

respuestas, porque en todas las edades hay palabras que se adquieren y consolidan lingüísticamente. Por tanto, no se puede hablar de una manera absoluta de que las asociaciones estén en función de la edad del sujeto. Esta es una idea que hay que matizar mucho más.

El patrón asociativo evolutivo que propone Entwisle es el siguiente: -- las respuestas de los niños en sus primeros años de escolaridad, en jardín de infancia, párvulos, etc..., serían predominantemente respuestas de sustantivos, serían respuestas anómalas que guardarían muy poca relación lógica o gramatical con la palabra-estímulo. En un segundo momento, que podría extenderse en torno al 1º, 2º y 3º grado, las respuestas son predominantemente sintácticas o sintagmáticas.

En una segunda etapa de esta enseñanza primaria, que giraría en torno al 4º, 5º y 6º grado, las respuestas ya serían paradigmáticas para volver, en la edad adulta, a ser respuestas sintácticas adultas, que implican otros patrones que las respuestas sintácticas del primer momento.

Palermo (1971), con la finalidad de completar y ratificar resultados de anteriores trabajos -(Palermo, 1963), (Palermo y Jenkins, 1964, 1965), (Palermo, 1966), (Gallagher y Palermo, 1967)- administró un test de asociación verbal, o de asociación libre de palabras, a 50 niños y 50 niñas de cada uno de los grados 1º a 4º de tres escuelas elementales públicas de Minneapolis. La lista de palabras constaba de 100, compuestas por nombres en singular y plural, adjetivos, adverbios, verbos, pronombres, y preposiciones. Deliberadamente se buscaron palabras que tuviesen asociaciones superordinadas en 29 casos, y de contraste en 32 casos. Para la elaboración de esta lista se partió de -- una lista anterior de 200 ítems, usada por Palermo y Jenkins en 1964, previa selección de los mismos evitando los homófonos e incluyendo estímulos de diferentes clases gramaticales. El procedimiento de administración fué individual, oral y con una recogida también oral de las respuestas con la finalidad de -- llevar a cabo una comparación con anteriores métodos de administración usados por estos autores.

Se llevaron a cabo tres tipos de análisis de datos. En primer lugar, un análisis de las frecuencias de las cinco respuestas más populares. En segundo lugar, las respuestas procedentes de dos categorías semánticas, superordinadas y contrastes. Y en tercer lugar se analizaron las características gramaticales de las respuestas. En cada uno de estos tres tipos de análisis se llevó a cabo una comparación entre las respuestas dadas por los niños de 4º grado - de esta muestra y los sujetos de 4º grado cuyas respuestas habían sido recogidas en las normas de Palermo y Jenkins (1964) (Recordemos que en esta muestra de 1964 las respuestas de los niños habían sido recogidas por escrito).

En primer lugar, y como una manifestación de la tendencia evolutiva en las asociaciones verbales, se constató que el porcentaje de sujetos que daban respuestas verbales populares -comunes- era relativamente bajo en el primer grado y subía de una manera muy rápida hasta el 4º grado, tanto para niños como para niñas. En general las niñas dan por término medio muchas más respuestas populares que los niños, y ésto en todos los niveles de edad. Respecto a los métodos de administración se constató que el número de respuestas populares se incrementa con los métodos de administración oral y decrece, este número de respuestas populares, cuando las respuestas se producen por escrito y los estímulos se suministran también por escrito. Respecto a las respuestas superordinadas y de contraste, quedó claro que ambos tipos de respuestas se incrementan con la edad; pero, en todos los niveles de edad se manifestó una mayor tendencia a emitir respuestas de contraste que respuestas de superordinación. Sin embargo, quedó de manifiesto un fenómeno digno de investigarse -- por sí mismo, y es que a pesar del incremento de respuestas superordinadas -- desde el 1º al 6º grado, la frecuencia de estas respuestas desde el 6º grado a los alumnos del "college" decrece. Se obtuvieron diferencias muy significativas respecto a las respuestas superordinadas y de contraste bajo los diferentes métodos de administración (oral y escrito).

Finalmente, tras haber clasificado todos los estímulos en función de su clase gramatical, de acuerdo con el diccionario de Thorndike-Barhatt (1951),

se clasificaron también las cinco respuestas más frecuentes. Se constató nuevamente, como en otros trabajos, que las respuestas de tipo paradigmático a los nombres son considerablemente más frecuentes que para cualquier otra clase gramatical, manteniéndose los adjetivos y los pronombres en un nivel intermedio, mientras que los adverbios, verbos y preposiciones permanecen en un nivel muy bajo de respuestas paradigmáticas. Se constató, asimismo, un incremento en las respuestas paradigmáticas para todas las clases desde el primer grado hasta el cuarto, siendo este aumento de frecuencias particularmente grande entre el primero y segundo grado. El número de respuestas paradigmáticas fué mucho mayor con el método oral que con el escrito.

Un importante trabajo, llevado a cabo por Lippman (1971), intenta ratificar la hipótesis semántica de Mc Neill (1966), es decir, intenta determinar si el cambio paradigmático se acompaña de cambios en el conocimiento y adquisición - por parte del niño - de rasgos semánticos de las palabras y trata de analizar los tipos de cambios. La tarea en este trabajo experimental consistió en presentar al niño dos palabras, nombres o adjetivos, y la palabra más comúnmente asociada, por los adultos, por ejemplo, mesa-silla. Se le pedía luego al sujeto que diese las razones por las que él creía que esas dos palabras iban bien juntas, o estaban normalmente asociadas. La expectativa era que la respuesta dada por los sujetos, indicase su conocimiento sobre los rasgos de las dos palabras asociadas. Además de esta tarea con pares de palabras, Lippman sometió a los sujetos a una tarea de asociación verbal, estando compuesta la muestra de palabras-estímulo de 6 sustantivos y 6 adjetivos, con algunas restricciones en cuanto a su elección para formar parte de la muestra. Los sujetos eran 144 niños y 48 adultos, procediendo los primeros de tres niveles o grados educativos diferentes. Las predicciones se hicieron sobre la base de las hipótesis de Mc Neill y los resultados de este estudio indicaron que las razones o justificaciones de los niños pequeños estaban basadas en razones perceptuales o perceptivas, y funcionales, mientras que a medida que aumentaba la edad los motivos que los niños daban de por qué dos palabras es-

taban asociadas llegaban a ser muy abstractos.

Lippman, a la vista de sus resultados, concluye pensando que la hipótesis de Mc Neill basada en los rasgos semánticos es válida para explicar las asociaciones de adjetivos, pero no las asociaciones de nombres, es decir, que esta hipótesis necesita algunos postulados suplementarios para explicar la regularidad de las respuestas adultas a los nombres, las respuestas paradigmáticas, y en concreto las de contraste y coordinación. Para los adjetivos, sin embargo, el conocimiento de los rasgos semánticos, por parte de un sujeto, garantiza, no sólo que éste producirá una respuesta paradigmática, sino que esta respuesta será de contraste. Si conocemos que "caliente" es un extremo de la dimensión temperatura -y sabemos que tiene que haber otro extremo- este hecho hace que la respuesta esté limitada a palabras que tengan todos los rasgos semánticos en común con "caliente", menos uno; esta palabra sería frío.

Lippman intenta buscar una razón que explique tanto el deficiente y pobre vocabulario, como la ausencia de respuestas paradigmáticas. El factor común a ambos hechos podría radicar en la habilidad del niño al hacer uso del input estimular, ya que no extrae la misma información de un conjunto de estímulos o de un conjunto de condiciones estimulares, que el niño mayor, y organizan, tanto el niño pequeño, como el niño mayor, la información recibida de diferentes maneras. El hecho de que las razones o motivos dados por los niños pequeños de parvulario, de por qué dos palabras van bien juntas, fuesen razones basadas en lo perceptivo, o sea, razones perceptuales, o basadas en lo funcional, razones funcionales, indica que el niño está más centrado en los atributos concretos de los referentes de las dos palabras presentadas, más que en los rasgos abstractos. Estos niños de párvulos se mantienen en las razones perceptuales y funcionales aún siendo presionados por segunda y tercera vez para que expliquen las causas de la semejanza semántica de las palabras, mientras que los niños mayores y los adultos dan siempre, en general, motivos o razones basados en rasgos semánticos, y sólo cuando han agotado todas estas posibilidades, dan alguna que otra razón perceptual o funcional.

En realidad, hay ya otros estudios, como los de Piaget e Inhelder (1964) o el de Olver y Hornsey (1966), que han manifestado que el niño pequeño se enfrenta a la realidad dentro de los límites de lo concreto. Piaget ha relatado cómo los niños pequeños son incapaces de categorizar un conjunto de objetos, - que comparten atributos, sobre la base de combinaciones de rasgos, y tienden a formar grupos basados en rasgos idiosincrásicos y cambiantes. Todo esto hace - pensar que el hecho de la existencia de asociaciones paradigmáticas en los niños mayores, pero no en los pequeños, no pueda explicarse únicamente por la - ausencia de ítems de vocabulario o de rasgos semánticos.

Otro autor que sugiere que la explicación del cambio sintagmático-para- digmático, debe hacerse en términos de operaciones cognitivas más que en fun- ción de una teoría semántica, en concreto la teoría de los rasgos o componen- tes, es Francis (1972). Intenta explorar las bases de las asociaciones, funda- mentalmente del cambio sintagmático-paradigmático, en niños de 7 años, a tra- vés de dos tareas: una tarea de emparejamiento de palabras - "word-matching" - y otra de asociaciones libres. Su trabajo parte de la hipótesis, o más bien de la constatación, de que los trabajos sobre asociación verbal dan por sentado - siempre algún tipo de sistema de archivar las palabras o un tipo de sistema ar- chivador. Primero pasa revista a las hipótesis de Galton (1879)-(hipótesis de la contigüidad), al trabajo de Brown y Berko (1960)-(aprendizaje sintáctico), al trabajo de Ervin (1961)-(semejanza contextual) y a los de Entwisle (1965), Mc Neill (1966) - basado en la teoría de los rasgos semánticos - y Lippman - (1971), y piensa que es este último, Lippman, en su trabajo de 1971, justamen- te el autor que arroja nueva luz en el problema, ya que, además de probar la - hipótesis de Mc Neill, propone a los niños una tarea adicional que es la de ex plicar por qué unas palabras van juntas, es decir cuál es la razón de su seme- janza, lo cual le hace suponer que hay alguna hipótesis, basada en operaciones cognitivas que se suma a la hipótesis tradicional basada en los rasgos semánti- cos de Mc Neill (1966).

A estos niños y niñas, en total 30 de 7 años, de una escuela primaria, -

les presenta de una manera oral, conjuntos de tres palabras, dos de las cuales pertenecían a la misma clase gramatical mientras que otra, la tercera, pertenecía a una clase gramatical diferente. Las palabras que componían estos conjuntos de nombres eran sacadas de la vida diaria familiar, palabras muy sencillas y eran, dentro de lo posible, pertenecientes a las clases gramaticales de sustantivos, verbos o adjetivos. A los niños se les pedía que dijese, de esas tres palabras que se les presentaban, qué dos palabras iban bien juntas, es decir, cuáles pertenecían al mismo tipo, o eran del mismo tipo, y cuál era la que era diferente. Se les preguntaban a los niños también las razones por las que ellos creían que esas palabras iban juntas. Se usaron tres condiciones de estímulos, de palabras-estímulo. En la primera, las palabras no estaban, en absoluto, relacionadas semánticamente - cantar, mesa, coche -. En la segunda condición, la palabra perteneciente a la clase gramatical diferente podía estar relacionada semánticamente con las otras dos que formaban el trío de palabras, ambas procedentes de una misma clase gramatical - crecer, niño, árbol -. Y en la tercera condición ocurría el mismo tipo de relación, y además las dos palabras pertenecientes a la misma clase gramatical, estaban relacionadas semánticamente - bebé, cansado, dormido -. A esta tarea de emparejamiento de palabras se añadía, como hemos dicho antes, una tarea de asociación pero que no era libre, sino que era una asociación dirigida. Al niño se le presentaba oralmente dos palabras de la misma clase gramatical y se le pedía que diese una tercera semejante a éstas. También se daban dos condiciones, es decir, una condición en la cual las dos palabras-estímulo estaban relacionadas y una condición en la cual no estaban relacionadas.

Pues bien, a la vista de los resultados de este experimento, las conclusiones son las siguientes: para Francis, a pesar de poder aceptarse las hipótesis de Mc Neill, basadas en la teoría de los rasgos semánticos, no parece ser esta hipótesis la única en la explicación del cambio sintagmático-paradigmático, sino más bien sólo una explicación parcial. En segundo lugar, parece también haber, alguna evidencia sobre la sugerencia de Ervin sobre el --

aprendizaje a partir de la contigüidad en las frases. Sin embargo, le parece al autor, demasiado temerario el admitir que, dado que las asociaciones pueden ser descritas en términos de clases gramaticales, sea ésta la base asociativa en el niño. Es decir, una cosa es que las asociaciones puedan ser descritas en estos términos y otra es que ésa sea la causa de la asociación.

Lippman (1971), demostró cómo los niños describen las asociaciones en términos de atributos perceptuales y funcionales, y en este trabajo, Francis, obtiene también explicaciones de este tipo por parte de los niños, cuando emparejan las palabras, y además en la tarea de asociación prevalecieron las semejanzas funcionales antes que características de clases formales o gramaticales. Es posible que los niños organicen su léxico y construyan frases de acuerdo con un sistema de relaciones funcionales entre las palabras que reflejan sus experiencias y sus preocupaciones diarias. Posteriormente, los adultos describen, en terminología de gramático, esta capacidad organizativa, como si el niño dominase ya la gramática y el autor pone en duda que en un niño de 4 ó 5 años se pueda hablar de competencia sintáctica (Francis, 1970). Pienso que son operaciones cognitivas las que reorganizan las entradas léxicas más tempranas y que pueden influir en el sistema mental de archivar palabras.

Como argumento cita a Miller (1969), que sugirió que la organización del léxico en términos de tópicos y predicados de frases simples, tales como "X es un Y" o "X tiene un Z", pudiera sentar las bases para una mejor explicación de las asociaciones paradigmáticas mejor que las explicaciones basadas en las frecuencias secuenciales y en los sistemas de rasgos o clases semánticas. La hipótesis con que concluye Francis su trabajo vendría a decir lo siguiente: El cambio sintagmático-paradigmático se debe a una amplia reorganización del sistema mental archivador del niño en edad preescolar, reorganización basada en la habilidad para aislar las palabras de las frases y hacer comparaciones a través de constituyentes relacionados. Las asociaciones del niño preescolar se basan, o consisten, en dar sentido, en construir frases funcionales o descriptivas en donde las relaciones semánticas entre referen-

tes quedan en último lugar.

Winokur y Twenei (1974), llevaron a cabo un trabajo con la intención de comprobar la hipótesis de Mc Neill (1966) sobre la adquisición de los rasgos semánticos. Emplearon una tarea de asociación verbal, a partir de una lista de palabras usuales, con niños comprendidos entre 5 y 9 años de edad. Además, usaron una tarea de definición, una tarea de clasificación, otra tarea de rasgos superordinados y otra tarea de contraste mínimo. No encontraron, con su lista de palabras, el cambio sintagmático-paradigmático, sino que más bien hallaron que ambos tipos de respuestas, sintagmáticas y paradigmáticas, crecían con la edad, así como decrecían con la edad las respuestas misceláneas, es decir, diversas, todo lo cual ya había sido relatado por Entwisle en 1966. Los sujetos que daban respuestas paradigmáticas al test de asociación verbal, daban definiciones superordinadas, y los niños que daban respuestas sintagmáticas, daban definiciones funcionales. Pero, sin embargo, las respuestas sintagmáticas se incrementaban, también de una manera significativa en función del número de definiciones correctas superordinadas, lo cual quiere decir que los niños que contestaban de una manera sintagmática conocían y podían usar los rasgos superordinados para hacer una clasificación de los ítems lexicales. La conclusión de estos autores sobre la hipótesis de Mc Neill es la siguiente: - los sujetos que responden sintagmáticamente, suministran diferentes tipos de respuestas a tareas semánticas, pero esto no quiere decir que los sujetos sintagmáticos posean una información menor o de menor calidad sobre los ítems lexicales, sino que más bien, tanto los sujetos sintagmáticos como los paradigmáticos tienen una información semántica disponible similar. Es decir, la diferencia entre sujetos sintagmáticos y paradigmáticos radicaría en la utilización que el niño hace de una información muy semejante, más bien que en las diferencias en la cantidad o en el tipo de información del léxico que posee dicho sujeto.

El trabajo de Emerson y Gekoski de 1976 ofrece una panorámica nueva en cuanto que nos proporciona una subcategorización, o subclasificación para las

respuestas paradigmáticas que, potencialmente, puede ser útil. Pretenden estos autores caracterizar el cambio sintagmático-paradigmático, partiendo de los trabajos de Lippman (1971) y Francis (1972) en términos de relaciones funcionales y semánticas. Formulan la hipótesis de que las respuestas paradigmáticas de los niños pequeños, en torno a los 7 años, pueden ser el resultado de interpretar el estímulo en términos de una secuencia de acción. Hemos de recordar, llegados a este punto, que el niño interpreta el mundo en términos de acciones y, a esa edad, su razonamiento es aún prelógico. La respuesta, por tanto, si resulta de situar el estímulo en una frase de acción debe ser llamada interactiva, sin tener en cuenta su clase gramatical. Por otra parte, las respuestas basadas en características compartidas o que poseen rasgos en común con la palabra-estímulo, pueden ser llamadas categóricas, por tanto, las respuestas interactivas serían funcionales, mientras que las categóricas serían semánticas. El cambio sintagmático-paradigmático sería, al menos parcialmente, el resultado de un cambio evolutivo en la estrategia con que el niño se enfrenta a la tarea de asociación verbal. Emplearon dos tareas: una de agrupamiento de láminas o dibujos, en la cual tenían que emparejar etiquetas verbales con dichos dibujos, y otra de asociación verbal, siendo los estímulos correspondientes a los de los dibujos. La muestra estaba compuesta por 41 niños comprendidos entre los 3 y 5 años, hembras y varones, y 83 comprendidos entre los 5 y 9 años y medio. Las palabras-estímulo empleadas fueron doce, pertenecientes a la clase gramatical de los sustantivos; la técnica fué de elección forzada entre cuatro respuestas de las cuales, dos, no tenían ninguna relación con la palabra-estímulo y las dos restantes mantenían una relación categórica e interactiva, respectivamente, con la palabra-estímulo. A la vista de los resultados de este experimento, se pudo comprobar que los niños pequeños encontraban más fácil producir respuestas interactivas que categóricas, no alcanzando estas respuestas categóricas su asíntota hasta la edad de 7 u 8 años, edad del cambio sintagmático-paradigmático. Por otra parte, los niños más pequeños tendían a dar respuestas interactivas, mientras que a par-

tir de los 7 años y medio se producían los dos tipos de respuesta. Las respuestas sintagmáticas se asocian claramente con las preferencias interactivas, pero no siempre las respuestas paradigmáticas con las categóricas. Por tanto, la sugerencia es que una clasificación de las asociaciones exclusivamente por la clase gramatical no manifiesta una descripción completa de los cambios que tienen lugar con la edad. Muchas asociaciones sustantivo-sustantivo son, en realidad paradigmáticas, en cuanto a la clase gramatical, pero interactivas y, por tanto, sería útil una subclasificación de las paradigmáticas para explicar el tipo de cambio sintagmático-paradigmático. Emerson y Gekoski proponen una clasificación en términos semánticos funcionales, intentando además relacionar las estrategias seguidas por los niños en las asociaciones verbales con un cambio más general en la estrategia cognitiva.

Muma y Zwycewicz-Emory (1979), estudian los cambios en las respuestas verbales que tienen lugar a lo largo del desarrollo del niño, intentando corroborar el llamado cambio sintagmático-paradigmático que tiene lugar en torno a los 7 años. Sin embargo, su estudio, que tiene lugar a través de variaciones sistemáticas en diversos patrones contextuales o diversos contextos lingüísticos, no corrobora este cambio, mejor dicho, muestra la existencia de un cambio entre los 5 y los 9 años pero justo de signo contrario al que muestran los demás trabajos. La tarea consiste en presentar unos patrones contextuales en los cuales existen uno o más huecos que el niño debe rellenar, en función, se supone, aunque la tarea es libre, de las demás palabras que están situadas en torno a estos espacios. Se dividen los patrones de respuesta en cuatro grupos: respuestas no integradas en el contexto, respuestas dispersas o desintegradas, respuestas parcialmente integradas y respuestas totalmente integradas. Los resultados muestran que los niños de 5 años elaboran, preferentemente, listas de palabras, los de 9 años, manifiestan ya respuestas diferenciadas, pero no totalmente integradas a través de todo tipo de contextos y los adultos jóvenes, evidencian ya respuestas diferenciadas y totalmente integradas. Estos datos, está claro que contrastan totalmente con otros trabajos

de asociaciones verbales. Aunque aparentemente estos resultados parecen indicar las diferencias en la tarea, en este caso, en esta tarea hay condicionamientos contextuales; los niños de 5 años no parecen ser sensibles a ellos, mientras que sí lo son los adultos y los niños mayores. Una explicación concebible, puede radicar en la enorme importancia de los contextos, lo cual para Muma (1979) quiere decir que, cuando no hay nada, hay que crear un contexto lingüístico adecuado y, una vez que está formado este contexto, tienen prioridad las equivalencias sintácticas y semánticas, posteriormente la diferenciación y posteriormente la integración. Excepto para las respuestas de los niños de 5 años, los demás resultados parecen confirmarse en el estudio de Braine (1976) sobre combinaciones verbales en niños pequeños.

Petrey (1977), intenta explicar el cambio sintagmático-paradigmático a través de la distinción u oposición binaria de Tulving (1972) entre memoria episódica y memoria semántica. Es decir, cree, este autor, que el cambio sintagmático-paradigmático, o lo que es lo mismo, la caracterización en función de la sintaxis y la semántica de los datos de asociaciones verbales de adultos y niños deben enfocarse desde esta distinción de Tulving (1972).

La memoria episódica almacena, y permite la recuperación, de datos temporales con una localización muy precisa y de sucesos o episodios experimentados personalmente por el sujeto, así como también de las relaciones temporales o espaciales entre estos hechos o sucesos, mientras que la memoria semántica es un sistema en el cual están implicados el almacenamiento y la utilización de información sobre palabras y conceptos, sus propiedades e interrelaciones. Por tanto, una palabra archivada o almacenada en la memoria episódica tendrá mucho que ver con la situación en la cual esta palabra fué experimentada, mientras que una palabra almacenada en la memoria semántica es enteramente independiente de cualquier circunstancia o situación particular o de las ocurrencias o concurrencias temporales (6). Por tanto, pasarían a la memoria episódica todos aquellos hechos, circunstancias, palabras, que tienen un componente autobiográfico en la vida del sujeto, es decir, que han sido personal

mente experimentados. En este sentido podemos hablar de contextos vitales -no lingüísticos-, y de contextos lingüísticos, mientras que la dimensión semántica de la memoria no tiene ningún componente autobiográfico.

Tulving (1972), considera que las asociaciones verbales son un ejemplo exacto de aquello que está almacenado en la memoria semántica.

Partiendo del trabajo de Clark (1970), en el cual se explican las asociaciones paradigmáticas como generadas por lo que este autor llama una "regla de simplicidad de producción", y las sintagmáticas por lo que Clark llama una "regla completiva de frases hechas", esta última dependería de la continuidad en la estructura superficial, mientras que la regla de simplicidad de producción dependería, o vendría dada, por la congruencia en la estructura profunda del lenguaje. Pues bien, para Tulving (1972), la regla de simplicidad de producción, tal y como es enunciada por Clark, depende en realidad de las características de la memoria semántica, en cuanto que se basa en referencias cognitivas, y la regla de completamiento de frases hechas, estaría en función de las experiencias autobiográficas del sujeto y, por tanto, se podría identificar con la memoria episódica.

El contexto en que Clark (1970) enuncia su teoría es un contexto lingüístico, en el cual se pone de manifiesto la existencia de un diccionario mental estructurado a través de unidades mínimas de significado o rasgos semánticos de la palabra. Es la hipótesis basada en los rasgos semánticos. Tanto Clark (1970) como Mc Neill (1966) son los dos autores que criticaron y se opusieron, a la aceptación del modelo basado en la asociación por contigüidad de los asociacionistas, sobre todo por las dificultades que planteaba para explicar las asociaciones paradigmáticas.

Por todo lo que llevamos dicho, parece ser que las asociaciones de los niños, las asociaciones sintagmáticas, son enormemente sugerentes respecto a su procedencia de la memoria episódica, mientras que las asociaciones paradigmáticas de los adultos, son sugerentes o sugestivas respecto a su procedencia

o generación a partir de la memoria semántica. La interpretación del cambio sintagmático-paradigmático basada en una creciente sensibilidad por parte del niño a las categorías, o a las propiedades sintácticas del lenguaje, fué refutada ya por Mc Neill (1966) cuando aludió a que el niño con 4 años de edad, ya es capaz de mostrar una gran sensibilidad a las clases gramaticales, a la distinción de clases gramaticales, sencillamente al usarlas correctamente y el cambio sintagmático-paradigmático, por otra parte, es bastante más tardío, es un cambio que tiene lugar entre los 6 y los 9 años. Parece pues que este cambio debe ser explicado desde otro contexto teórico, o desde otra taxonomía, en concreto, a partir de aquella taxonomía que nos manifiesta la distinción entre memoria episódica y memoria semántica.

Petrey (1977) analiza con detenimiento algunos de los ejemplos contenidos en las normas asociativas presentadas por Entwisle (1966) a partir de los datos obtenidos con niños norteamericanos, y manifiesta que el principal interés de este trabajo citado, a pesar de su diversidad, es la manifestación o la demostración de la existencia de los principios que rigen la memoria léxica y madura. La conclusión más importante es que los niños, - las asociaciones de los niños -, manifiestan ciertos tipos de clusters, en lugar de las asociaciones adultas altamente estructuradas, y en contra de lo que manifiestan las teorías al uso en asociaciones de palabras (7), en el sentido de que los estímulos inmediatamente son archivados como inputs cognitivos en la memoria semántica cuya organización sistemática conduce a una respuesta relacionada semánticamente; esta tesis es soportada por las normas asociativas de los adultos, pero en absoluto por las respuestas inmaduras de los niños. La palabra elegida por Petrey (1970), de la muestra de Entwisle (1966), es la palabra "examinar", que fué una palabra que Entwisle usó por primera vez en una muestra. Esta palabra, es de baja frecuencia de uso, lo cual quiere decir, por definición, que aparece en relativamente pocas situaciones o contextos lingüísticos de la vida diaria. Esto quiere decir que tendrá que elicitar un número pequeño de clusters, mientras que las palabras de alta frecuencia de

uso, por definición, elicitan muchos clusters en el sentido que, dada la diversidad de la experiencia humana, y consiguientemente de la experiencia infantil, los niños pueden archivar esta palabra como elemento focal o elemento principal de un número muy grande de experiencias autobiográficas. En realidad, las respuestas al estímulo "examinar", nos confirman esta predicción. De los 200 sujetos de kindergarden, 159 dan respuestas totalmente diferentes a este estímulo. Sus respuestas primarias y secundarias - en ambos casos sintagmáticas -, explican un porcentaje de un 11,5% en total, mientras que las respuestas primarias y secundarias de los adultos, ambas paradigmáticas, constituyen un 41% de las respuestas totales. La explicación semántica se adecua perfectamente a las dos respuestas más comunes, primaria y secundaria, de los adultos que son "probar" y "mirar" (en inglés en el original, "examine", "test" y "look"). Sin embargo, las respuestas de los niños de kindergarden no incluyen ni un sólo ejemplo de "test"(probar) ni de "look"(mirar). Incluso, las asociaciones de los niños manifiestan una memoria autobiográfica diversa del estímulo. La respuesta primaria de los niños de kindergarden es "doctor", emitida como una palabra simple por 18 sujetos, lo cual quiere decir que el estímulo ha sido percibido por este grupo de niños en un contexto médico. — Otros 4 sujetos mencionan la palabra "doctor" pero en una respuesta compuesta, es decir, compuesta de varias palabras, y otros 24 sujetos emiten términos procedentes de un léxico médico muy extenso: estetoscopio, píldoras, presión sanguínea, hacer un chequeo, enfermo, hospital, dentista, etc... Estos resultados no son fortuitos, es decir, muchas respuestas médicas son elicitadas exclusivamente por el término examinar. Ninguno de los otros 95 estímulos que nos presenta la muestra de Entwisle manifiesta un cluster de términos médicos comparable.

Los lazos que conectan los términos de cluster médico son realmente episódicos, y ciertas asociaciones (8) demuestran que los sujetos no tienen control alguno, ni semántico ni sintáctico, del estímulo, sino que lo que hacen es recordar las circunstancias en que lo percibieron, ya sea entendiendo cir-

cunstancia como medio situacional o como medio lingüístico, lo cual daría lugar, en este último caso, a una yuxtaposición sintáctica del tipo "examinar" como estímulo y "presión sanguínea" como respuesta. Puede decirse que hasta el 3º grado - 8 años - no substituyen definitivamente las asociaciones semánticas a las asociaciones episódicas, lo cual implica que las asociaciones que dependen del contexto físico, disminuyen, drásticamente, en torno al 3º grado. En ese momento, empiezan a aparecer las respuestas que manifiestan un cambio en el signo del rasgo semántico, supresión, adición o intensificación de los rasgos semánticos. La distinción entre la memoria episódica y semántica - es válida para describir la estructura de las asociaciones verbales emitidas por sujetos en ambos extremos de la escala evolutiva, pero no es suficientemente explicativa para describir las asociaciones sintagmáticas que aparecen entre ambos extremos, es decir, en el periodo intermedio. Si definimos asociación sintagmática como aquella que forma un sintagma aceptable en la lengua, con el estímulo, la secuencia evolutiva puede considerarse que tiene tres estadios. Un primer momento episódico, un segundo momento sintagmático y un tercer momento semántico. Las respuestas sintagmáticas son las más problemáticas porque pueden proceder de un almacenamiento episódico, o también del almacenamiento semántico, lo cual quiere decir, por una parte, que la memoria semántica puede producir secuencias gramaticales, y, por otra parte, que la memoria episódica puede formar también emisiones o secuencias gramaticales bien formadas. Cuando un niño de 4 ó 5 años, de preescolar, a la palabra-estímulo "examinar", contesta con "presión sanguínea", en realidad podemos concluir que es te sujeto, más que generar una respuesta lo que está haciendo es repetir algo que ha oído en un contexto muy preciso. La respuesta al estímulo sería una unidad verbal que ha ocurrido en contigüidad con otras unidades, pero no sería una respuesta debida a un principio cognitivo. Este enfoque, es decir, el hecho de conocer que la memoria episódica puede producir asociaciones idénticas a aquellas producidas por el tipo de responder semántico, tiene la ventaja de explorar patrones asociativos que generalmente no siguen los patrones -

evolutivos de la memoria léxica. Esto lo podemos ejemplificar de la siguiente manera con otro ejemplo de Entwisle. Los sujetos jóvenes, de kindergarden, y en general de primero y segundo grado, manifiestan una comunalidad asociativa muy baja. Es decir, las respuestas primarias suelen tener un porcentaje de menos de un 5 %; sólomente hay tres, entre los 96 estímulos de la muestra de -- Entwisle, "galopar", "sal" y "mesa", que elicitán sus respectivas respuestas primarias en un porcentaje mayor del 30 % de sujetos. La asociación más fuerte a "sal" es "pimienta" y la asociación más frecuente a "mesa" es "silla". - Esto puede explicarse porque tanto la contigüidad lingüística como la situacional, establecen los mismos lazos asociativos. Es decir, en el mundo físico, la sal generalmente es percibida junto a la pimienta y las mesas junto a las sillas. También en la conversación, en el lenguaje, sal y pimienta, y mesa y silla, se siguen generalmente en ese orden. Más que apelar a mecanismos adultos para explicar asociaciones infantiles, es más fácil y más sencillo -- asumir que los pares asociativos que tienen una alta comunalidad en niños, lo cual no es muy corriente, se deban a los efectos de una coocurrencia, tanto en patrones lingüísticos como a nivel de experiencia percibida, también poco corriente.

La conclusión de este autor (Petrey, 1977), es que el hecho de dividir las asociaciones respecto a la preservación o no de la categoría gramatical - del estímulo, es algo tan poco informativo y tan aburrido como puede ser el - dividir las asociaciones en función del número de letras que componen la palabra. Por tanto, el estadio o periodo claramente episódico empieza a declinar en torno al 1º grado para ser seguido por las respuestas sintagmáticas en sentido estricto, es decir, que forman un enunciado. A su vez éstas son suplantadas por las asociaciones características de los adultos, las asociaciones maduras, basadas en la existencia de rasgos semánticos en lugar de en contextos situacionales o en rasgos sintácticos. Como conclusión, este autor establece un paralelismo entre las nociones de lengua y competencia, respectivamente en Saussure (1945) y Chomsky (1965) y las nociones de habla y habilidad respectiva

vamente, procedentes de los mismos autores. Establece un paralelismo entre — todas estas nociones y la homogeneidad de las respuestas paradigmáticas y la heterogeneidad de las sintagmáticas, en el sentido de que los rasgos distintivos de la lengua y competencia por una parte, y del habla y habilidad por — otra, definen también las diferencias entre las normas asociativas maduras e inmaduras. Las respuestas heterogéneas de los niños son extremadamente sensibles al contexto, los patrones asociativos homogéneos de los adultos son semánticos y, por tanto, libres de contexto. Hay que tener en cuenta, sin embargo, como el mismo Tulving (1972) hace ver, que la distinción episódico-semántica, es una distinción pre-teórica más que teórica, es decir, es una categoría descriptiva, taxonómica más que explicativa, y, por tanto, lo único que se limita es a definir las diferencias entre las respuestas maduras e inmaduras en las muestras de asociación de palabras. Sin embargo, esta taxonomía no nos explica el por qué llegan a surgir y a sucederse la una a la otra, estos dos tipos de respuestas.

Más o menos en la época en que los investigadores americanos están constatando la evolución sintagmático-paradigmática que tiene lugar en niños mayores, en torno a los 7 u 8 años, investigadores franceses, en concreto, Noizet y Pichevin (1966), están investigando el sentido genético de este cambio, pero, curiosamente, para ellos el cambio se da en sentido contrario, es decir, va de lo paradigmático a lo sintagmático; las asociaciones paradigmáticas serían propias de niños, mientras que las sintagmáticas serían asociaciones propias de adultos. Estos dos autores, Noizet y Pichevin (1966), realizan un experimento con una tarea de asociación verbal empleando la técnica discreta y cerrada o de elección forzada. Encuentran diferencias significativas entre un grupo de niños cuya edad media es de 11,1 años y un grupo de adultos cuya edad media es de 20 años y tres meses, en el sentido de que los niños eligen preferentemente pares de palabras en los cuales se verifica una relación paradigmática o de código, y los adultos sintagmática o de mensaje.

Con el fin de poder comparar estos resultados con los trabajos america-

nos ya citados, de Brown y Berko (1960), Ervin (1961), Entwisle (1964, 1965), Mc Neill (1963,1966) etc..., que habían demostrado previamente la existencia de un cambio sintagmático-paradigmático hacia la edad de 7 a 9 años, empleando la técnica de elección libre, Pichevin y Noizet (1968), seleccionan muestras de niños pertenecientes a diferentes clases de edad, 6,7,9,11 y 13 años, que en total suponen 335 sujetos, y una muestra de 187 adultos, y se proponen llevar a cabo un estudio genético y no únicamente diferencial. Es importante señalar que en este estudio se parte de un problema teórico de base y es la distinta denotación atribuida por los investigadores franceses, por éstos en concreto, y por los anglosajones a lo paradigmático y a lo sintagmático, lo cual no deja de tener su importancia a la hora de clasificar las asociaciones.

Empleando 24 palabras-estímulo, todas ellas sustantivos, y dos formas de presentación distintas según se tratase de los sujetos más jóvenes - 6 años - o de los otros, (en el primer caso la forma de presentación es individual oral y en el segundo colectiva y visual respectivamente) se obtuvieron los siguientes resultados y conclusiones: en un primer análisis global se observa la existencia de un doble cambio en función de la edad, es decir, un cambio sintagmático-paradigmático de los 6 a los 11 años, en que se sitúa la máxima preferencia por asociaciones paradigmáticas, y un cambio paradigmático-sintagmático a partir de este momento, teniendo en cuenta que, si bien el crecimiento del porcentaje de respuestas paradigmáticas es lento, su decrecimiento a partir de los 11 años es muy rápido. Un análisis interno más pormenorizado de las asociaciones paradigmáticas que previamente habían sido clasificadas en 4 subcategorías - semánticas, etimológicas, fonéticas y globales -, muestra un paralelismo genético entre los dos primeros tipos de estas dos subcategorías y las globales, pero no así con las paradigmáticas fonéticas que decrecen a partir de los 6 años. También se ratifica esta pauta evolutiva, o este cambio sintagmático-paradigmático-sintagmático en un análisis llevado a cabo sobre cada palabra-estímulo o item por separado, excepto en 4 de ellas. Por otra parte, se llevó a cabo un análisis interno de las asociacio-

nes sintagmáticas con la finalidad de observar si dichas asociaciones antes - de los 11 años y después son de la misma naturaleza. A tal efecto se eligie-- ron tres controles diacrónicos:

1º.- Longitud de la respuesta, que demostró que las respuestas son considera-- blemente más largas a medida que se desciende en edad, constituyendo, a los 7 años, una verdadera descripción de los objetos, generalmente en función de su uso.

2º.- Partes del discurso utilizadas, lo cual demostró una tendencia creciente a elegir palabras de la misma categoría gramatical y status sintáctico que la palabra-estímulo, en función de la edad, así como una desaparición progresiva de los soportes lingüísticos de la acción: verbos, frases, etc..., en favor - de los grupos nominales, también en función de la edad.

3º.- La relación tipo-ocurrencia, que medida a través de un índice que se --- aplicó a 9 palabras-estímulo, indicó un aumento significativo de dicho índice en función de la edad.

Estudios adicionales llevados a cabo con una finalidad diferencial, con una muestra de obreros, pudieron demostrar la influencia del factor escolarización sobre la ejecución de tareas asociativas, así como incluso la influen-- cia de un cierto estilo pedagógico en la enseñanza de la lengua en la escue-- la.

Estos autores han intentado interpretar estos resultados desde una am-- plia perspectiva que abarca la relación entre las actitudes paradigmáticas y sintagmáticas y los procesos generales de relación con la lengua y la comuni-- cación. Desde este punto de vista, Noizet y Pichevin proponen la siguiente hi-- pótesis al interpretar sus resultados: El polo paradigmático está relacionado con la decodificación de lo real, y el polo sintagmático, con el proceso de co-- municación. Esta hipótesis insiste sobre el aspecto mediador de la lengua y - los posibles factores o vectores de esta mediación que ligan, ya al sujeto -- con lo real extralingüístico, ya al mensaje líneal en tanto que constituye el

lugar a través del cual se realiza la comunicación.

Otros dos autores franceses, Beauvois y Ghiglione (1970), demuestran — las relaciones existentes entre los polos paradigmático y sintagmático por — una parte, y ciertos tipos de producciones lingüísticas por otra, es decir, — los sujetos paradigmáticos producirían más frases metalingüísticas, mientras que los sintagmáticos producirían más frases comunicativas. Por otra parte, — también pretenden demostrar que los factores de situación que afectan a la comunicación, afectan también a las asociaciones verbales, lo cual quiere decir que los sujetos colocados en una situación difícil presentan una paradigmaticización de su estilo asociativo. Estos factores situacionales que pueden afectar a la comunicación y por tanto, al tipo asociativo paradigmático-sintagmático, pueden ser, por ejemplo, entre otros, de orden pedagógico, lo cual lleva implícito que un liderazgo autoritario constituye un obstáculo en las redes de comunicación de un grupo, ya que hace imposibles, o difíciles, ciertas transmisiones. Esto daría como consecuencia una paradigmaticización de las respuestas asociativas. Teniendo en cuenta que entre los estudiantes se han podido observar lazos significativos entre las actitudes asociativas paradigmáticas y sintagmáticas, por una parte, y los tipos de producción lingüística por otra, se intenta estudiar la evolución de este nexo o lazo con relación a la evolución del estilo asociativo. Como resultado de este trabajo, no se han podido confirmar las hipótesis de Noizet y Pichevin ya que, si bien en niños de 11 o 12 años el número de respuestas paradigmáticas es predominante, es mayor que el de sintagmáticas, sin embargo, en adolescentes y adultos no se observa ningún predominio sistemático. Por otra parte, sí que parece, sin embargo, — existir, una relación entre el tipo de enseñanza, autoritaria o democrática y el número de respuestas paradigmáticas o sintagmáticas, lo cual significa, según estos autores, que éste no es un proceso de gran estabilidad, sino que es tá sometido a factores de comunicación, lo cual hace que este planteamiento, en principio únicamente psicolingüístico, pueda ser enfocado desde una perspectiva psicosociológica.

2.1.2. TRABAJOS EXPERIMENTALES SOBRE ASOCIACIONES VERBALES EN ADULTOS. ▽

Deese (1962) realizó un estudio con 100 adultos y utilizó 600 palabras-estímulo pertenecientes a cuatro clases gramaticales: nombres, adjetivos, ver bos (tanto transitivos como intransitivos) y adverbios. Excluyó todo lo que - fuesen adverbios nominales u otras clases gramaticales como preposiciones, ge rundios, etc.... Las palabras tenían diversa frecuencia, es decir, pertene--- cían a diversos niveles de frecuencia. Los resultados fueron interesantes, en el sentido de que encontró un gran número de respuestas sintagmáticas para to das las clases gramaticales, excepto para los nombres y los adjetivos de alta frecuencia.

En este artículo, Deese trata el problema de la clase gramatical a que pertenecen las palabras asociadas a cada palabra-estímulo, en función asimis- mo, de su clase gramatical. Los estudios que se habían hecho hasta el momento, principalmente el de Ervin de 1961, le parecía que obtenían conclusiones un - tanto precipitadas y por tanto no válidas, debido a que usaban una muestra -- muy pequeña y muy limitada de palabras-estímulo, pertenecientes a diferentes clases gramaticales. No se pueden obtener, por tanto, para Deese, conclusio-- nes respecto a la estructura gramatical de las asociaciones en el lenguaje, - partiendo de un número tan limitado de palabras.

La hipótesis de que parte Deese en este estudio, es que las asociacio-- nes paradigmáticas y sintagmáticas, ocurrirán con diferente índice de frecuen- cias, en función de la clase gramatical de la palabra-estímulo. Como vemos, - el enfoque no es evolutivo, pero sí centrado en aspectos estrictamente grama- ticales de los pares asociativos. Los sustantivos, dada su mayor independen-- cia del contexto verbal, o del entorno verbal, en las asociaciones producirán palabras asociadas que serán, preferentemente, otros sustantivos, mientras -- que los verbos y adverbios que tienen más bien un carácter relacional los pri meros, y modificador los segundos, serán mucho más dependientes respecto de -

▽ Hemos reseñado en este apartado una serie de trabajos, que si bien no están dentro de una perspectiva evolutiva y diferencial, como el nuestro, sin em- bargo abordan aspectos gramaticales de los pares asociativos y en este sen- tido sí comparten nuestros objetivos y nos pueden ser útiles sus presupes- tos.

su entorno, y por tanto mucho más dependientes en su significado asociativo. - Las palabras que se asocian a estas formas, procederán de diferentes clases gramaticales, es decir, no pertenecerán con prioridad a la misma clase gramatical. No debe esperarse, por tanto, que la frecuencia de los asociados sintagmáticos a nombres, verbos y adverbios, varíe en función de la frecuencia de uso de los mismos. Sin embargo, para los adjetivos, el caso es diferente y quizás más complicado. Los adjetivos que son muy comunes producen preferentemente asociaciones paradigmáticas, y los poco comunes, poco frecuentes, dado que dependen mucho más del contexto verbal que ellos modifican, deben producir, preferentemente, asociaciones sintagmáticas. Se dará por tanto una correlación negativa en los adjetivos, entre su frecuencia de uso y la frecuencia relativa de asociaciones sintagmáticas. En otras palabras, en los adjetivos podemos decir que sí es determinante la frecuencia de uso. Adjetivos de gran frecuencia de uso, presentarán altas frecuencias paradigmáticas. Adjetivos de poca frecuencia de uso presentarán pocas asociaciones sintagmáticas. Todo ello hace que los factores asociativos sean mixtos, es decir, de varios tipos. Las asociaciones de sustantivos y adjetivos frecuentes son preferentemente paradigmáticas o esquemáticas, como Deese las llama, mientras que las asociaciones de adverbios, adjetivos de baja frecuencia y verbos, son preferentemente secuenciales o sintagmáticas. Las asociaciones de adjetivos de alta frecuencia pueden ser descritas a través de un esquema muy simple: el de contraste u oposición. Es decir, dado un continuo bipolar, las asociaciones de adjetivos, representarán los extremos. El esquema para las asociaciones de sustantivos es algo más complejo, pero también puede ser analizado o representado como un continuo bipolar multifactorial. En el caso de las asociaciones de verbos, adverbios y adjetivos de baja frecuencia, al depender principalmente del contexto, están menos relacionadas, estas partes gramaticales, con el significado léxico de los sustantivos y adjetivos de alta frecuencia. Ahora, lo que sí parece claro para Deese, es que la estructura asociativa esquemática o paradigmática de sustantivos y adjetivos de alta frecuencia, se adquiere lenta y pro

gresivamente a través de la experiencia con el lenguaje.

Otro trabajo relacionado con el de Deese, es el de Fillebaum y Jones - (1965). Estos autores parten de la premisa teórica de que las distintas clases gramaticales difieren grandemente en sus patrones asociativos (Deese, -- 1962; Ervin, 1963; Entwisle, 1965).

La finalidad de este estudio es ampliar la muestra de palabras-estímulo, que en los estudios tradicionales en lengua inglesa, procedían siempre de Kent y Rosanoff y, por tanto, pertenecían a las categorías de sustantivo y adjetivo, a palabras procedentes de distintas categorías gramaticales para ver la relación existente entre la clase gramatical de la palabra-estímulo y la clase gramatical de la respuesta. Para ello emplearon 109 palabras-estímulo procedentes 100 de ellas de las palabras más frecuentes usadas por los sujetos adultos en una muestra de respuestas ante el TAT, a las cuales añadieron 5 adjetivos y 4 nombres extraídos de la lista de Kent y Rosanoff (1910) para balancear y equilibrar las clases gramaticales. Este test se aplicó a 446 varones. Las palabras-estímulo se clasificaron en función de la clase gramatical dominante en el uso libre del habla o en el uso libre del discurso, pues consideraban estos autores que había que tener en cuenta que una palabra podía usarse de distinta manera en la tarea de asociación verbal y en el discurso libre. Dado que se presentaron problemas al clasificar las palabras-respuesta debido a la ambigüedad gramatical de algunas de ellas, se empleó el criterio de dotar a la palabra-estímulo de un hipotético contexto para, a través de la intuición lingüística de los jueces, considerar cual de los posibles usos de la palabra-respuesta encajaba mejor o predominaba sobre el otro sentido, o si merecía la pena ser clasificada en la categoría de "no clasificables". Sin embargo, siempre quedaba un cierto grado de arbitrariedad al tomar estas decisiones. Los resultados indicaban que existían diferencias sustanciales en la concentración o dispersión de las asociaciones, en función de la clase gramatical de la palabra-estímulo, en el sentido de que la proporción de las respuestas primarias o respuestas con mayores índices de comunalidad

dad o concentración, fueron los adjetivos, seguidos de los sustantivos y de los pronombres, situándose en el extremo opuesto las conjunciones, verbos auxiliares y verbos. Además de estas diferencias en la concentración o dispersión de las asociaciones en función de la clase gramatical, se encontraban grandes diferencias en función de cada palabra-estímulo tomada individualmente, lo cual indicaba que no eran sólo factores de tipo gramatical, sino también factores de tipo semántico, los que estaban implicados. Otros resultados adicionales fueron que la clase de respuesta más frecuente era siempre la misma que la clase gramatical de la palabra-estímulo, es decir, respuestas paradigmáticas, si bien se encontraron enormes diferencias en la popularidad de la clase de respuesta modal, situándose en un extremo los sustantivos, con el 79% de respuestas en la misma clase gramatical que la palabra-estímulo, y en el otro extremo las conjunciones, con sólo el 29%. Finalmente, los autores se plantearon la duda en este trabajo, de si los tests de asociación verbal y las normas que se derivan de ellos, no pueden ser productivos para el estudio y predicción de conductas lingüísticas más amplias que el mero aprendizaje verbal y las limitadas experiencias de laboratorio.

Los estudios que han emprendido ese camino, finalmente, aluden a la posibilidad de que sea la semántica el campo que puede verse más afectado y, por tanto, más interesado por la asociación verbal. Otro estudio relacionado con estos anteriores, es el de Glucksberg y Cohen (1965). Estos autores pretenden estudiar un aspecto del significado de las palabras, que les es conferido, no tanto por su contenido, como por su posición sintáctica. Para ello usa sílabas sin sentido, trigramas C V C, es decir, consonante-vocal-consonante, en la posición de sustantivos y verbos en diversas frases, para ver si pueden adquirir la propiedad de suscitar respuestas paradigmáticas cuando son usadas en un test de asociación verbal, ya sea como sustantivos o como verbos. 50 sujetos adultos, tras leer y clasificar una serie de frases (10 en total) en las que aparecen unos trigramas sin sentido, unas veces en posición de sustantivo, y otras en posición de verbo, son sometidos a un test de aso-

ciación verbal en el que están incluidos como palabras-estímulo, dichos trigramas. Se obtiene un alto porcentaje de respuestas paradigmáticas, un 67,8%, cuando el trigramas se usa en función de sustantivo, y un 47,1% cuando se usa como verbo. Esto parece indicar que los trigramas, es decir, las sílabas sin sentido, pueden adquirir propiedades específicas de estímulo cuando son usadas en ciertas posiciones sintácticas, a pesar de no tener significado específico referencial alguno. Es decir, la posición sintáctica por sí misma puede ser determinante de ciertas propiedades verbales. Por otra parte, estos datos también pueden explicarse recurriendo a la hipótesis de la substitución o intersubstitución, que usó Ervin (1961) para explicar las asociaciones paradigmáticas. Las categorías gramaticales por sí solas, poseen un significado psicológico separable de los elementos concretos que constituyen esa categoría. Los sujetos, los verbos, los adjetivos, no son sólo creaciones formales del lingüista o psicólogo, sino categorías funcionales que están encajadas en la estructura psicológica del hombre.

El trabajo de Flekkoy (1975), parte de la hipótesis de que los sujetos en una situación de asociación libre de palabras, prefieren responder, ante un estímulo dado, con la palabra que tiene una mayor semejanza semántica con la palabra-estímulo, entendiéndose por semejanza semántica la de aquellas palabras que comparten un mayor número de rasgos semánticos. Este autor postula, por tanto, la existencia de algún tipo de organización interna semántica a lo largo de una dimensión de preferencia. La predicción que hace es que la semejanza entre una palabra-estímulo y su respuesta, en una situación de asociación libre, decrecerán a medida que se incrementa la latencia de la respuesta o tiempo de reacción.

Para demostrarlo trabajó con una muestra de 176 sujetos, con características normales, cuya edad media era 40,5 años, en un rango de edad que iba desde los 19 hasta los 68 años y con una media de años de educación de 9,4, entre 7 y 20 años respectivamente. Sin embargo, la mayoría de los sujetos habían pasado solamente por la escuela primaria, - un 76% -. La muestra de estí

mulos la compusieron las primeras 50 palabras de Kent y Rosanoff, traducidas al noruego. Se asignaron rasgos semánticos a estas primeras 50 palabras de la lista de Kent y Rosanoff, así como a las tres respuestas más frecuentes para cada una de estas 50 palabras-estímulo. Estipuló un índice a través del cual se podía saber cual era el número de rasgos semánticos compartidos por el estímulo y por la respuesta. Previamente se convino en que un rasgo semántico era compartido por estímulo y respuesta si había sido asignado por los jueces a ambas palabras. Aunque la semejanza de significado semántico parece ser de una importancia grande en las respuestas asociativas, en una situación libre, es claramente sólo uno de los factores relevantes para explicar las asociaciones verbales. Otros factores adicionales, que pueden ser también relevantes, son, por ejemplo, el de los hábitos verbales adquiridos generalmente por contigüidad en el habla, y también la contigüidad ecológica o contigüidad en ciertas situaciones. Este método de análisis semántico, que es una variante del análisis de los marcadores semánticos de Katz y Fodor (1963), presenta una dificultad inherente y es la asignación de los rasgos semánticos, en el sentido de que hay que tomar una decisión sobre qué rasgos tienen que ser asignados a cada palabra.

En el presente trabajo se dió la consigna de incluir, para cada palabra, todos los rasgos que pudiesen ser relevantes, o que fuesen considerados como relevantes. Pero, indudablemente, en este caso es inevitable una cierta subjetividad. Aquí radica el punto débil de este método, sobre todo con vistas a especificar de una manera teórica los significados de palabras fuera de contexto. Los resultados de este trabajo apoyan la hipótesis de que, cuando se trata de buscar una palabra-respuesta a otra palabra-respuesta, el sujeto procede en la dirección de una mayor semejanza semántica entre el estímulo y la respuesta, que gradualmente va a ir decreciendo. Estos hallazgos apoyan el supuesto de que el significado semántico de los estímulos y las respuestas son determinantes en la asociación libre de palabras.

2.1.3. ASOCIACION DE PALABRAS Y BILINGUISMO.

El bilingüismo debe ser considerado como una caracterización de la conducta lingüística individual (Fishman, 1967), por oposición a la diglosia que sería una caracterización de la organización lingüística a nivel sociocultural. A la psicología y a la psicolingüística por tanto, no les interesa el bilingüismo como un fenómeno de la lengua, sino más bien como una manifestación de su uso, es decir, como una característica del habla, pero una característica muy importante, decisiva casi, diríamos, en cuanto que a través del individuo bilingüe se puede tener un acceso específico y apropiado al área temática de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. (Cohen, 1977).

Los estudios más tempranos, estaban interesados fundamentalmente por las correlaciones entre los cocientes intelectuales y ciertos parámetros del bilingüismo, mientras que actualmente se han modificado los instrumentos psicológicos estándar con la finalidad de estudiar la estructura del léxico bilingüe.

También es tema prioritario en la investigación actual sobre el bilingüismo, el procesamiento semántico de frases en ambas lenguas, así como el proceso del cambio de una lengua a otra y los efectos que produce este cambio (Switching). Los instrumentos que actualmente se emplean para medir los parámetros del bilingüismo son, entre otros, el Diferencial Semántico, el Record de Listas de Palabras y las Tareas de Asociación Verbal.

El primer paso, por tanto, para tener un acercamiento eficaz al bilingüismo, al individuo bilingüe, es contar con medidas de bilingüismo precisas y bien caracterizadas que permitan un estudio objetivo del comportamiento del individuo bilingüe, es decir, del grado de dominancia bilingüe, tipo de bilingüismo, ... etc, medidas que permitan una aproximación a los parámetros que se suponen implicados en la habilidad bilingüe. (Mackey, 1966)

Ya en 1916, Epstein, en su obra "La pensée et la polyglossie", expone y analiza diversos factores como la forma de adquisición de la segunda lengua, edad de esta adquisición, lugar, temas de conversación, personas asociadas --

con el aprendizaje de la misma, frecuencia de su uso, etc, así como ciertos - parámetros determinantes a la hora de estudiar el bilingüismo.

Weinreich (1964), en su obra "Languages in contact", resalta la importancia de la aptitud para la lengua, pues es un hecho obvio que algunos sujetos aprenden más fácilmente lenguas que otros, la facilidad de "switching" y los diferentes contextos de adquisición, pero señala también la importancia de factores actitudinales y no sólo aptitudinales. Es decir, destaca la importancia de factores afectivos y de actitud como determinantes en la habilidad para manejar un lenguaje. De todos los factores que ambos autores destacan como determinantes en las habilidades del sujeto bilingüe, sólo la edad de adquisición puede ser fácilmente mensurable. Sin embargo, estudios posteriores indican que ciertos autores ya eligen deliberadamente medidas cuantificables con la finalidad de poder establecer correlaciones entre ellas.

Citemos brevemente, pues es imposible detenerse en todos los trabajos - que desde el punto de vista psicológico se han hecho con individuos bilingües, algunos de esos trabajos.

Johnson (1953), trabajó con niños nativos hablantes de español pero escolarizados en escuelas inglesas, y empleó la tarea de comparar el número de palabras españolas e inglesas que podían citar en cinco minutos. Lambert (1955), encontró una correlación muy alta entre tres medidas de habilidad bilingüe, la primera de las cuales consistía en el número de años de experiencia en la segunda lengua, la segunda era una medida obtenida en una prueba de fluidez verbal (en concreto una tarea de asociación verbal libre-continua) y la tercera era una medida obtenida a partir de los tiempos de reacción en --- pruebas de comprensión del lenguaje.

Mac Namara (1969), elaboró una lista de posibles tests con la finalidad también de medir la extensión de la habilidad del sujeto bilingüe. Este conjunto de tests constaba de un cuestionario sobre el "background" lingüístico del individuo, otro cuestionario de autoevaluación sobre ciertas habilidades

lingüísticas, la fluidez verbal productiva, velocidad de lectura, etc. Otro conjunto de tests intentaba medir la flexibilidad a través de pruebas de buscar sinónimos, paráfrasis, tests de elección múltiple -que pretendían que el sujeto obtuviese otros significados para verbos usuales-, etc. No todos estos tests se mostraron, por supuesto, igualmente predictivos. Mac Namara destacó en este trabajo como medida importante de la dominancia bilingüe, los tiempos de reacción.

Fishman y Cooper (1969), llevaron a cabo un Análisis Factorial sobre las correlaciones de 124 medidas de la habilidad bilingüe. Estas medidas habían sido obtenidas a través de tests de comprensión, de fluidez verbal -nombrar palabras de una categoría dada-, asociación verbal, frecuencia, estimación personal del uso de las lenguas, pruebas de variaciones fonológicas, etc. Estos autores llegaron a la conclusión de que el mejor predictor de todos los criterios de medida del bilingüismo, eran las autoevaluaciones sobre el uso y habilidad del lenguaje.

Por otra parte, las tareas que estudian el léxico bilingüe pueden dividirse en tres grupos:

En primer lugar, las tareas de asociación verbal, en segundo lugar, las tareas de aprendizaje de listas de palabras y en tercer lugar, los diversos estudios de medidas semánticas. Todas estas tareas entran dentro del grupo de los numerosos experimentos que emplean las palabras simples como estímulos fuera de todo contexto gramatical, generalmente con la finalidad de probar el grado de independencia o interdependencia de los sistemas de almacenamiento léxico del bilingüe.

Uno de los principales problemas con los que tropieza este ámbito de investigación, es que generalmente los autores generalizan en exceso los resultados, llegando a hablar de la independencia o interdependencia de los sistemas de lenguaje del bilingüe, cuando en realidad a través de este tipo de trabajos, lo único que se puede alcanzar es el léxico y el ámbito de los campos

semánticos. Es muy posible que estos subsistemas semánticos estén organizados de una manera diferente a los subsistemas sintácticos, fonológicos, etc.

Tareas de asociación verbal.

Como ya hemos citado en otros capítulos, la tarea de asociación verbal - consiste en que a un sujeto se le presenta oralmente o por escrito una palabra-estímulo y tiene que contestar, también oralmente o por escrito, dependiendo de las condiciones del experimento, con la primera palabra que se le ocurra.

En los experimentos llevados a cabo con asociaciones en bilingües, indudablemente, la tarea se modifica en algún sentido. Por ejemplo, las palabras-estímulo pueden ser sólo en una lengua, o pueden ser en ambas lenguas, intercaladas unas con otras, o pueden presentarse varias listas de las cuales una es una traducción de la otra, etc. De la misma manera puede requerirse de los sujetos que contesten sólo en una lengua, o que contesten en cualquiera de las lenguas que ellos deseen. La tarea puede ser incluso más restringida en el sentido de pedir a los sujetos que den respuestas de una determinada categoría semántica.

Este tipo de experimentos, llevados a cabo con monolingües, nos indican, entre otras cosas, la organización del léxico, pero en bilingües esta tarea - puede suministrar información sobre la dependencia o independencia de los distintos sistemas léxicos.

Un análisis cualitativo de las respuestas puede suministrar una información más detallada. Por ejemplo, el llamado cambio sintagmático-paradigmático, bastante minuciosamente estudiado ya en monolingües, podría aportar datos sobre el proceso de desarrollo del léxico en el niño bilingüe. Incluso, -- las asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas en el bilingüe, podrían esclarecer el problema que se halla planteado, sobre si el cambio sintagmático-paradigmático depende en realidad de procesos de desarrollo cognitivo, o de madu-

rez lingüística.

Lambert (1956) usó un test de asociación verbal con la finalidad de probar ciertas hipótesis sobre el aprendizaje de la lengua en adultos. Su muestra de sujetos se componía de estudiantes de francés aún sin graduar, estudiantes graduados y una muestra de hablantes nativos de francés. Los sujetos podían responder a las palabras-estímulo que se les iban presentando en cualquiera de las dos lenguas que manejaban, en los ítems de la primera parte, en los iniciales, mientras que en los ítems que aparecían en último lugar tenían que restringirse a responder en la lengua del estímulo. Los estímulos eran nombres y adjetivos de alta frecuencia de uso. Tal y como se esperaba, a medida que los sujetos iban teniendo un mejor conocimiento de la lengua francesa su habilidad en la tarea se acercaba a la habilidad de los individuos que eran nativos franceses, es decir, los estudiantes graduados de francés daban más respuestas que los no graduados cuando las palabras-estímulos eran en francés; también producían más asociaciones en francés cuando podían optar por responder en una u otra lengua. Y en general, el número de asociaciones por cada palabra-estímulo era más semejante entre los graduados y los hablantes nativos de francés, que entre los que no se habían graduado aún y los hablantes nativos. Como constatación interesante, se comprobó también que en los tres grupos de sujetos existía una tendencia a dar un mayor número de respuestas de adjetivos a los estímulos presentados en francés, que a los estímulos presentados en inglés. Sin embargo, no todas las expectativas pudieron comprobarse. Más aún, como sucede en muchos trabajos de este tipo, no quedó claro si estos resultados citados, y otros que hemos pasado por alto, podían atribuirse a la estructura de las lenguas implicadas, o si más bien estos resultados podrían explicarse en función de la edad, los estilos cognitivos, y procesos de educación u otros. Lo que sí parece evidente es que se encontraron diferencias debidas a los tipos de lenguas usadas. Parece que el francés soporta, lleva o traslada, una diferente carga de información que el inglés, lo cual daba por resultado que en la lengua francesa, o sea, con los estímu-

los empleados en francés se provocaban más respuestas comunes o estándar (estereotípicas). Sin embargo, eran los sujetos americanos los que daban más respuestas estereotípicas que los franceses.

Ervin y Landar (1963) sometieron a una prueba de asociación verbal a 37 navajos adultos, de los cuales 8 eran monolingües, 16 tenían un conocimiento somero del inglés y 13 eran bilingües, siendo el inglés su lengua dominante. Se les presentaron 114 palabras-estímulo en navajo. El análisis se hizo en función de las asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Se obtuvo un resultado sorprendente en cuanto al nivel de comunalidad de las respuestas, que fué mucho más bajo que el reseñado por Russell y Jenkins (1954) para estudiantes de habla inglesa de "college" (En esta muestra de Russell y Jenkins (1954) la comunalidad era de un 45%, mientras que en esta muestra de sujetos navajos adultos era de un 17%). Se atribuyó esta diferencia en comunalidad al hecho de que los navajos están esparcidos en un área geográfica muy amplia. Por otra parte, otro resultado sorprendente, fue el bajo porcentaje de las respuestas paradigmáticas, mucho menor de aquello que hubiera podido esperarse con adultos. Los autores atribuyeron este resultado al bajo nivel de educación de los navajos comparado con otras muestras de EE.UU. Se observó también una cierta tendencia a dar un mayor número de respuestas paradigmáticas en aquellos sujetos que habían estado escolarizados por más tiempo o cuya lengua dominante era la inglesa. Subsiste, sin embargo, la duda de si el bajo nivel de respuestas paradigmáticas encontradas en estos adultos navajos se debía más bien a su escaso nivel de educación, a su bilingüismo, o a su biculturalismo.

Davis y Wertheimer (1967) intentaron medir el grado de competencia lingüística a través de un test de asociación verbal presentando los estímulos, unos en francés, otros en inglés y otros estímulos que eran visualmente ambiguos. En concreto la lista se componía de 8 en francés, 8 en inglés y 8 visualmente ambiguos. Los sujetos eran universitarios y con ellos se formaron 4

grupos: 17 eran estudiantes de primer año de francés, 19 eran estudiantes de tercer año de francés, 13 eran ya graduados y 10 eran hablantes nativos de francés. Con el fin de motivar la tendencia a contestar en una u otra lengua, las instrucciones se leyeron a la mitad de los sujetos de cada grupo en francés y a la otra mitad en inglés. Previamente tuvieron que rellenar cuestionarios sobre su "background" lingüístico anterior y a continuación se les hizo producir asociaciones durante 15 segundos para cada una de las palabras que se les iban presentando. Una de las primeras constataciones había sido hecha ya por Lambert en 1956, y era que el número de respuestas en la segunda lengua aumentaba en función de la competencia en esta segunda lengua. Por otra parte, a medida que se incrementaban las respuestas en la segunda lengua disminuían en la primera. Se observó también una tendencia por parte de los que estaban aprendiendo la segunda lengua, así como por aquellos bilingües que podríamos llamar subordinados, a traducir la palabra-estímulo, y por tanto a asociar con el ítem en inglés, es decir, en su primera lengua; mientras que por parte de los estudiantes más avanzados en la segunda lengua, o podríamos llamar coordinados, la tendencia era a asociar en cualquiera de las dos lenguas, lo cual reafirma la tesis de Ervin y Osgood (1954) sobre su modelo de bilingüismo compuesto y coordinado. El hecho de que los estudiantes avanzados de francés produjeran menos respuestas en inglés a medida que su dominio de la segunda lengua era mayor, podría indicar la existencia de un modelo de producción unificado, en el cual ambas lenguas implicadas tendrían que competir dada la limitación del canal de procesamiento. Dado que la mitad de los estímulos de la prueba eran sustantivos y la otra mitad adjetivos, se llevó a cabo un análisis de la categoría gramatical de las respuestas. Estos autores no encontraron diferencias significativas entre los grupos, a diferencia de Lambert (1956) que había encontrado más asociaciones de adjetivos a palabras-estímulo sustantivos dadas por la población que era más fluida en lengua francesa. La tendencia de respuesta fué paradigmática, es decir, se contestaba a los nombres con nombres y a los adjetivos con adjetivos, incluso a través de las lenguas. Esta tendencia de respuesta adulta, podríamos decir, puede su

gerir que la categoría gramatical de las palabras tiene prioridad, en ciertos niveles de edad, incluso sobre léxicos pertenecientes a lenguajes diferentes.

Mac Namara (1967) trabajó con alumnos bilingües de lengua irlandesa - inglesa y de lengua latina e inglesa, empleando para ello una tarea de asociación libre continua en un tiempo dado, con la finalidad de probar la hipótesis de la independencia lingüística que se opone a la de la interferencia. -- Pretendió demostrar la existencia de una independencia lingüística en los sujetos bilingües, lo cual les capacitaría para poseer la habilidad de que sus lenguajes funcionen independientemente, debido a que poseen unas redes asociativas limitadas entre ítems léxicos. En su prueba existían 4 condiciones de respuesta: en dos de estas condiciones los sujetos tenían que responder en una u otra lengua (es decir, tenían que producir palabras en inglés o en irlandés); en la tercera condición los sujetos tenían que dar respuestas alternando ambas lenguas, es decir, siguiendo el mecanismo de "switching", pero estaba prohibida la traducción de un idioma a otro; y la cuarta condición se basaba en la traducción, es decir, tras haber dado una asociación, había que traducir este término. Ya en la condición monolingüe o unilingüe existieron desventajas en cuanto a frecuencia de asociaciones producidas en la lengua que normalmente los estudiantes no hablaban, que era el latín, en la cual probablemente se limitaban a leer textos, y también se produjeron diferencias significativas bajo la condición de alternar las respuestas, es decir, de "switching". Esta tarea hacía que el número de respuestas disminuyese, mientras que la tarea de traducción acrecentaba el número total de respuestas; -- además el número total de conceptos, no de palabras, expresado era menor -- que bajo la tarea monolingüe. El autor pensó que este trabajo podría tener implicaciones no sólo en el campo del bilingüismo sino en general respecto al almacenamiento y recuperación de la información, y también respecto al funcionamiento del segundo sistema de señales. Mac Namara para defender su hipótesis parte del modelo asociacionista de la fuerza de los hábitos y su idea básica es que entre los bilingües se forman asociaciones más fuertes dentro -

de cada una de las dos lenguas que dominan, que entre esas lenguas entre sí; consecuencia de lo cual sería la independencia lingüística. A consecuencia de esto los bilingües operan mejor dentro de cada una de las lenguas tomadas independientemente, que cuando intentan conectar o cambiar de una lengua a otra o incluso traducir. Esta independencia lingüística covaría con el grado de bilingüismo. Sin embargo, la naturaleza poco frecuente de las tareas de "switching", e incluso de las de traducción, no permite ser una muestra fiel del "switching" en el lenguaje natural.

Riegel, Ramcey y Riegel (1967) emplearon una tarea de asociación verbal restringida con la finalidad de describir las diferencias, tanto en la primera como en la segunda lengua, de estudiantes americanos y españoles. A los sujetos se les pedía, en español en una sesión y en inglés en la otra, el dar respuestas pertenecientes a una categoría dada, sin límite de tiempo, como respuesta a 35 sustantivos comunes. Las categorías que se emplearon para elicitar las respuestas fueron: sinónimos, antónimos, función, predicación, atributo o parte esencial de una cosa, etc. Estos autores encontraron que los sujetos dejaban más items sin contestar en su segunda lengua. Las diferencias manifestadas respecto a la habilidad en la segunda lengua parecían reflejar diferencias entre las dos lenguas más bien que entre los dos grupos. Respecto al solapamiento ("overlap") de las respuestas en la segunda lengua con respecto a las respuestas de los hablantes nativos a los mismos ítems pero en su propia lengua, se encontró que los nativos españoles se acercaban en sus resultados a los de los nativos ingleses en el test en inglés, más que los hablantes ingleses se aproximaban a los resultados en español de los hablantes españoles.

Gekoski (1970) se valió de una tarea de asociación verbal para probar la utilidad psicológica de la distinción entre bilingües coordinados y bilingües compuestos. Seleccionó una muestra de ambos tipos de bilingües sobre la base del contexto cultural de la adquisición de la segunda lengua. Los bilingües compuestos son aquéllos que pueden aprender la segunda lengua en una si-

tuación de aprendizaje escolar, mientras que se mantienen en el contexto cultural de otra lengua; y los bilingües coordinados son aquéllos que aprenden su segunda lengua en un contexto cultural diferente al de su primera lengua. Todos los sujetos con los que trabajó Gekoski aprendieron su segunda lengua después de la pubertad y empleó cuatro grupos de sujetos de 18 cada uno, hablantes nativos de español-inglés, unos coordinados y otros compuestos. El tipo de respuesta que los sujetos tenían que dar era al principio de la tarea, libre, y más tarde, restringida. Se les informaba asimismo de en qué lengua tenían que producir la respuesta. En la parte de la tarea que era restringida los sujetos tenían que citar una relación de lugar para un objeto dado y, en otros casos, tenían que dar una respuesta subordinada. Como tendencia general de respuesta, al margen de la condición y de la lengua requerida como respuesta, se observó que los bilingües compuestos producían muchas más respuestas de traducción que los bilingües coordinados. En el caso de las asociaciones restringidas este fenómeno sucedía con un alto nivel de significación. Gekoski explicó sus resultados sobre la base de la imposibilidad de llegar a ser un verdadero bilingüe coordinado cuando se aprende un idioma en la edad adulta.

Taylor (1971) pretendió clarificar los resultados del estudio de Mac Namara de 1967 sobre el "switching", trabajando con bilingües franco-ingleses. En concreto, el tema que le interesaba era la organización de las dos lenguas en la memoria del individuo bilingüe. Su experimento fué más detallado y complicado que el de Mac Namara ya que introdujo en el diseño varias condiciones experimentales correspondientes a distintas instrucciones de cambio o "switching" que variaban desde la de no cambiar de idioma en una tarea de asociación continua, pasando por la de cambiar libremente, y por otras condiciones experimentales que obligaban a cambiar de lengua cada 1, 3 ó 5 palabras expresadas en un idioma dado. Se prohibió la traducción. Como resultado se concluyó que los cambios rápidos, los "switching" rápidos, son los que produjeron un menor número de asociaciones, mientras que la condición de libre cambio —

produjo los mismos resultados que la asociación dentro de una misma lengua. Sin embargo, en el "switching" libre, o cambio libre la probabilidad de pasar de una lengua a otra es menor que la de permanecer dentro de una misma lengua; lo que indica que los lazos asociativos "interlingua" son más débiles que los "intralingua". El hecho de que en la condición de libre asociación la probabilidad de cambiar de lengua fuese muy baja, puso de manifiesto la existencia de "clusters" dentro de cada una de las lenguas - parecía más fácil para los sujetos el hecho de continuar en una lengua más que conectar con la otra -. Sin embargo, hubo sujetos que ante la posibilidad de cambiar de lengua, lo hicieron; es decir, adoptaron esta posibilidad, lo cual puso de manifiesto también la existencia de una cierta interdependencia y, por tanto, agrupamiento o "clusters" semánticos entre lenguas.

Riegel y Zivian (1972) plantearon a 24 sujetos hablantes de alemán, pero cuya lengua dominante era el inglés, dos tareas: una de fluidez, en la cual los sujetos tenían que producir tantas palabras como pudiesen en tres minutos y en la cual quedó demostrado el dominio de la primera lengua, ya que la producción media fué de 66 palabras en inglés y 31 en alemán; y otra tarea de asociación verbal en la cual a los sujetos se les pedía escribir la primera palabra que les viniese a la mente (una tarea de asociación verbal libre) cuando leyesen la palabra-estímulo. Se restringía, eso sí, el uso de una lengua u otra, ya que en la misma página venía marcada la lengua en que tenían que producir la palabra-estímulo.

Además se planteó a los sujetos una tarea de asociación restringida. Generalmente los sujetos dieron más respuestas estereotipadas en inglés a las palabras-estímulo en inglés que en alemán a los estímulos en alemán.

En la condición "intralingua" un 36% de respuestas más o menos fueron sintagmáticas, mientras que sólo un 11% lo fueron en la condición "interlingua", en la cual sin embargo el número de respuestas paradigmáticas fue mayor, quizá debido a que se contabilizaron como tales las equivalentes de traducción.

Partiendo de la existencia del cambio sintagmático-paradigmático que se da en los niños en torno a los 8 años de edad, y que puede considerarse relacionado con un mayor desarrollo del lenguaje y en concreto con ciertas habilidades o destrezas lingüísticas, tal y como lo han demostrado entre otros los estudios de Brown and Berko (1960), Ervin (1961) y Entwisle (1966), Politzer (1978), sobre una muestra de 203 sujetos de 14 clases de diferentes High --- Schools que se encontraban en su primer año de lengua francesa, se propone -- comprobar cuál es la proporción de respuestas paradigmáticas respecto a las - sintagmáticas que presentan estos estudiantes de primer año de Francés, en -- Francés, y también en su lengua nativa, así como también analizar si existe - alguna relación entre las respuestas paradigmáticas y sintagmáticas y los logros en lengua francesa, y finalmente estudiar la posible correlación entre - tipos de enseñanza por parte de los profesores de lenguas extranjeras, en este caso francés, y la mayor o menor ocurrencia de respuestas paradigmáticas o sintagmáticas en sus alumnos.

Los estudiantes fueron sometidos a una prueba de asociación de palabras, en la cual, mediante la técnica de libre-discreta, respondieron a 20 palabras-estímulo presentadas en francés, pertenecientes todas ellas al vocabulario -- que los alumnos ya conocían por haberles sido enseñado en las clases, y pasados dos días fueron sometidos a la misma prueba pero con palabras en inglés, - y habiendo sido variado al azar el orden de las mismas. Las respuestas obtenidas fueron clasificadas como paradigmáticas y sintagmáticas obteniéndose a -- continuación la media total de respuestas en cada una de las dos lenguas, así como la media de respuestas paradigmáticas y sintagmáticas en Inglés y Francés, no contabilizándose las respuestas que implicaban puras reacciones acústicas ni los bloqueos, o ausencia de respuesta.

La proporción de respuestas paradigmáticas obtenidas fué mucho mayor en Inglés que en Francés (2,92 y 0,55), lo que demuestra en primer lugar que las asociaciones sintagmáticas en Francés estuvieron muy influenciadas por el sistema seguido en la enseñanza de esta lengua: memorización de diálogos, y ---

aprendizaje de patrones gramaticales. Todo ello significa que si bien en el comienzo del aprendizaje de una lengua extranjera las asociaciones predominantes serán las sintagmáticas, si la adquisición de esta segunda lengua se lleva a cabo con éxito, debe ocurrir un cambio en favor del predominio de las asociaciones paradigmáticas tal y como ocurre en la primera lengua o sea en la materna.

Además y para obtener resultados concluyentes en cuanto a la relación paradigmática-sintagmática y el nivel de dominio de una lengua se obtuvieron correlaciones entre unos índices obtenidos a partir del Modern Language Aptitude Scores (Carroll and Sapon, 1959), puntuaciones de un test de realizaciones o logros en Gramática francesa y las respuestas asociativas paradigmáticas y sintagmáticas, tanto en francés como en inglés. A continuación se hizo un estudio correlacional entre el número de respuestas paradigmáticas y sintagmáticas en francés y cinco variables de habilidades o destrezas en dicha lengua tales como : Test de lectura, escritura, gramática, redacción libre y oral y "listening" y se pudo comprobar que todas estas pruebas correlacionaron significativamente con las respuestas paradigmáticas, habiéndose obtenido las mayores correlaciones en el test de gramática. Las respuestas sintagmáticas correlacionaron de una manera significativa (e incluso con índices más altos que los de las respuestas paradigmáticas) con los tests de "Listening" and "Speaking", lo cual puede explicarse por la naturaleza de los test y la base teórica sobre la que habían sido elaborados, ya que tanto uno como otro en realidad lo que medían era la habilidad o destreza para recordar o reconocer sintagmas aprendidos anteriormente, midiendo en realidad tareas sintagmáticas. Sin embargo, las pruebas de gramática y lectura en realidad presentaban tareas paradigmáticas.

Posteriormente se investigó si la tendencia a dar respuestas paradigmáticas o sintagmáticas por parte de los alumnos, podría corresponder a ciertas pautas o modelos de enseñanza por parte de los profesores, para lo cual se seleccionaron ciertas variables relevantes tras haber observado y grabado a tra

vés de videotape. Se pudo comprobar de esta manera que la instrucción a través del diálogo y de los diálogos entre los estudiantes entre sí, favorecen el establecimiento de asociaciones sintagmáticas, mientras que como ya se esperaba, las correlaciones entre las asociaciones paradigmáticas y las rutinas - (drills) de diálogo y traducción fueron negativas; lo que resultó sorprendente por inesperado fueron las correlaciones positivas de manera significativa entre asociaciones paradigmáticas y rutinas de repetición, a no ser que la explicación radique en el hecho de que las tareas de repetición usadas por los profesores consisten en dar modelos de sustituciones.

En resumen los resultados de esta investigación pueden resumirse de la siguiente manera:

1º.- Durante el estadio inicial del aprendizaje de una lengua extranjera, predomina el tipo de asociación sintagmática sobre el de las paradigmáticas.

2º.- La aptitud general para el aprendizaje de una lengua extranjera correlaciona con el número total de respuestas en dicha lengua, en este caso el francés, más que con las paradigmáticas o sintagmáticas.

3º.- Durante los estadios iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera el número de asociaciones paradigmáticas puede asociarse a las destrezas en gramática y tareas escritas, mientras que el número de sintagmáticas puede estar relacionado con los ejercicios orales y de "listening".

4º.- La memorización de diálogos tiende a favorecer el establecimiento de asociaciones sintagmáticas mientras que las tareas o rutinas gramaticales de repetición y sustitución incrementan las paradigmáticas.

5º.- El empleo de tareas de traducción (cues) contrarresta y dificulta la formación de asociaciones en el aprendizaje de la segunda lengua, ya que inhibe estas asociaciones al potenciar el pensamiento en la lengua nativa.

- estrategia traductora-, que fueron muy empleadas.

Una de las conclusiones más relevantes indicaba que en los primeros estadios del aprendizaje de una lengua, una estrategia bastante usada, de almacenamiento léxico, es la de emplear la letra o el sonido inicial para asociar palabras. Más tarde predominan las estrategias basadas en el significado.

De esta serie de trabajos sobre asociación y bilingüismo, podemos sacar algunas conclusiones:

En primer lugar la forma de adquisición de una segunda lengua ejerce --- cierta influencia sobre el tipo de respuesta elegida en un momento dado; los - bilingües compuestos tienden a usar la estrategia del equivalente de tradu--- ción. Existe también una tendencia a producir "clusters" en cada una de las dos lenguas que maneja el sujeto, cuando puede alternar libremente en la aso--- ciación continua o encadenada. La cantidad y calidad de las respuestas asocia--- tivas dependen del grado de dominio de las lenguas -a mejor conocimiento, ma--- yor número de respuestas y más estereotipadas (Lambert, 1956), de factores cul--- turales o lingüísticos específicos de cada lengua (Riegel y Zivian, 1978) lo - cual también puede ejercer influencia en parámetros tales como las respuestas paradigmáticas o sintagmáticas, -Ervin y Landar, 1963-. Por otra parte parece existir una tendencia general por parte del sujeto multilingüe a producir ma--- yor número de respuestas asociativas que el monolingüe.

2.2. REVISION TEORICA DE LOS DISTINTOS ENFOQUES DEL CAMBIO ASOCIATIVO SINTAG-
MATICO-PARADIGMATICO.

2.2.1. TEORIAS ASOCIATIVAS O PREFERENTEMENTE ASOCIACIONISTAS.

Las teorías más clásicas en cuanto a la explicación de los fenómenos de asociaciones verbales son las que se basan en la contigüidad, o lo que es lo mismo, en la frecuencia del emparejamiento asociativo en el uso del lenguaje. Estas teorías defienden que en las tareas de asociación de palabras, las respuestas llegan a estar asociadas con las palabras-estímulo porque han sido -- frecuentemente experimentadas juntas en el pasado. Dentro de esta tradición -- podemos situar los trabajos de Palermo (1963, 1971) que viene a decir que la baja frecuencia de respuestas de contraste, baja comunalidad y reducido número de respuestas paradigmáticas en los niños, son el resultado de una débil -- fuerza asociativa entre estímulo y respuesta. Esta explicación quizás pueda -- ser válida para explicar algunas asociaciones sintagmáticas pero no es válida en absoluto para explicar las asociaciones paradigmáticas. En esta misma lí-- nea, aunque con un intento de matización mayor, está el trabajo de Ervin --- (1961) que intenta explicar las asociaciones paradigmáticas a través de la -- teoría de la anticipación errónea en el completamiento de frases, y, a través de una mayor experiencia con una variedad de contextos más amplia en el niño mayor que en el niño de menor edad.

Mc Neill (1963) intentó ratificar las hipótesis de Ervin, pero abandonó más tarde esta versión de la asociación por contigüidad y anticipación erró-- nea, y construyó una teoría basada en la estructura lingüística (Mc Neill, -- 1966).

En realidad muy pocos autores mantienen hoy día un enfoque asociacionis-- ta estricto conceptualizado a partir del esquema E-R, en la interpretación de los datos procedentes de las asociaciones de palabras, pero sin embargo esta

idea clásica -asociacionista en el más amplio sentido- ha tomado nuevos rumbos bajo las tesis de la memoria asociativa (Anderson y Bower, 1973) que, al principio de asociación por contigüidad, añade el de principios estructurales, como ya había hecho Deese (1965), y conciben los nexos asociativos como una de las bases de la organización del repertorio verbal. (Tulving, 1968) (Kintsch, 1972) (Voss, 1972). Palermo (1971) cita una serie de trabajos en los cuales - la fuerza asociativa reflejada en las normas del niño de 4º, 5º y 6º grado hacen ser uno de los determinantes de la tasa del aprendizaje en una tarea de pares asociados, resultado que con adultos no se obtiene más que usando palabras de baja frecuencia. Por otra parte también se ha demostrado que las conexiones asociativas, manifiestan su influencia en los experimentos de "clustering in -recaul", generalización asociativa, tiempos de reconocimiento de las palabras y asociaciones mediadoras y además de en diversos tipos y medidas de habilidades lingüísticas. Parece claro por tanto que los nexos asociativos ejercen cierta influencia en la habilidad lingüística en niños, -aunque no está tan claro que suceda así en adultos- y reflejan diferentes grados de experiencia con las palabras. Otros autores como Brown y Berko (1960) a pesar de no moverse en un ámbito estrictamente asociacionista, ponen de manifiesto el papel de la experiencia en la organización evolutiva del vocabulario en clases sintácticas, si bien añaden que sin un control experimental, mediante manipulación, de la experiencia con ciertos tipos de palabras, no se logrará conocer exactamente su relevancia en tareas de asociación verbal.

A pesar de haber sido muy grande la importancia histórica del asociacionismo, hoy día los trabajos sobre asociaciones verbales, tienden a no interpretarse desde esta perspectiva, por lo cual remitimos al lector que esté interesado en este enfoque a Jenkins y Palermo (1964), Dixon y Horton (1968) y para una breve revisión crítica a Ricateau (1970).

2.2.2. ENFOQUES TEORICOS BASADOS EN LA ESTRUCTURA LINGUISTICA: HIPOTESIS DE --
LOS RASGOS O MARCADORES SEMANTICOS.

La hipótesis quizá más sugestiva de todas las que se han dado para explicar el cambio sintagmático-paradigmático procede de la teoría lingüística de Chomsky (1965) y de la teoría semántica de Katz y Fodor (1963).

Los autores que han defendido esta tesis han sido, ya desde un contexto puramente teórico o práctico y experimental, Mc Neill (1966), Clifton (1967), Marshall (1969), Miller (1969), Clark (1970) y Johnson (1970), si bien el trabajo central que aglutina todos los demás, y que a la vez sirve como punto de referencia, ha sido el de Clark (1970).

La hipótesis lingüística en la que se basa esta hipótesis psicológica es la de los marcadores semánticos o rasgos semánticos (Katz y Fodor, 1963; Katz y Postal, 1964; Bierwisch, 1970). Según ella, la estructura del léxico de una lengua se caracteriza por una serie de rasgos o marcadores semánticos. Cada entrada léxica, o cada pieza léxica o palabra del léxico incluye una lista de rasgos semánticos abstractos que sirve para distinguir su significado del de todas las demás palabras, entradas o piezas léxicas. Estos marcadores o rasgos son conceptos o propiedades abstractas y no palabras, y sólo por conveniencia de memoria, se asignan nombres familiares a estos rasgos. Un ejemplo de rasgo semántico sería "propio", o sería "contable", lo cual quiere decir que todos los sustantivos o nombres propios en oposición, o por oposición a los comunes estarían marcados, tendrían el rasgo de + propio; mientras que los comunes, frente a los propios, no tendrían este rasgo y por tanto serían términos no marcados (Greenberg, 1966). Lo mismo sucedería con los nombres contables, "count", en inglés. Las palabras mesa, silla, escuela serían términos marcados puesto que poseerían el rasgo "contable", frente a virtud, belleza, tiempo, azúcar, que serían términos no contables y por tanto no marcados. La palabra "animal" poseería los siguientes rasgos: sería un nom

bre "no propio", "contable", "viviente", "no vegetal"; y la palabra "perro" - poseería todos estos rasgos ya citados más el rasgo "no humano" y "canino"; y la palabra "perro pastor" poseería todos los rasgos de perro más alguno más - que sirviese para caracterizar a los "pastores" entre todos los perros.

Pues bien, la hipótesis psicológica que estamos analizando mantiene que las respuestas de los tests de asociación verbal tienden a ser palabras que comparten un cierto número de rasgos semánticos con la palabra-estímulo. Se supone, se parte del supuesto de que la persona que conoce una lengua, conoce las reglas para combinar palabras en función de los rasgos, o marcadores semánticos que posean y puede analizar la interpretación de los significados.

Por otra parte, la persona al conocer o entrar en contacto con la palabra por vez primera, no adquiere "de golpe", el conocimiento de todos y cada uno de los rasgos que determinan el significado de la misma, sino que a través de un proceso gradual y lento, a partir de los primeros años de la vida, es como el niño, va seleccionando los rasgos pertinentes de cada palabra, que pasa a formar parte de su léxico, y rechazando los no pertinentes (Clark, 1973, 1975; Bowerman, 1975, 1976).

Frente a la concepción asociacionista tradicional, que intentaba explicar nuestra comprensión y producción de las frases o del lenguaje en general en términos de anteriores asociaciones entre las palabras, esta teoría mantiene que más bien es al contrario; es decir, intenta explicar nuestra capacidad de producir asociaciones verbales como un producto derivado de la capacidad de producir y comprender frases, o mejor dicho, locuciones. Todo ello implica que a través de los tests o tareas de asociación de palabras, se ponen de manifiesto propiedades de los mecanismos lingüísticos subyacentes (9).

Las asociaciones verbales, por tanto, en sí no juegan un papel explicativo importante, sino que más bien, los patrones asociativos son un producto casi artificial y derivado, como ya hemos dicho antes, de una maquinaria más compleja y designada para un propósito mucho más importante, tal y como dice

Miller (1969). Las asociaciones de palabras deben concebirse, por tanto, como una consecuencia de la competencia lingüística y no al contrario. Desde ese punto de vista, no interesan tanto las asociaciones idiosincráticas, personales, con una riqueza de imágenes y recuerdos personales, etc., ni tampoco interesan las respuestas ecológicas (las respuestas en eco) sino interesan aquéllas más comunes, es decir, aquéllas que con mayor probabilidad da un grupo de personas, y ello porque son hipotéticamente el producto de los mecanismos de asociación básicos.

La prueba de asociación de palabras implica tres fases:

- La comprensión del significado del estímulo.
- La intervención sobre el mismo.
- La producción de la respuesta.

1.- El hecho de comprender el estímulo implica construir u otorgar al mismo una lista de rasgos semánticos y sintácticos.

2.- En segundo lugar, el hecho de operar sobre el significado de la palabra-estímulo, implica alterar, siguiendo alguna regla, el significado del mismo.

3.- En tercer lugar, la producción o la emisión de la respuesta implica producir alguna nueva palabra en la cual se han modificado alguno, o algunos, de los rasgos que formaban la palabra-estímulo.

Uno de los principales problemas con que nos encontramos en este proceso de comprensión y producción de nuevas palabras, radica en que la estructura superficial de una palabra, no es siempre un fiel representante de la estructura profunda, puesto que las formas superficiales son siempre ambiguas y pueden remitirnos a uno o más significados, de la verdadera estructura profunda de la palabra, y éste es uno de los problemas más difíciles con que se enfrentan las tareas de asociación verbal: el conocer exactamente cómo ha entendido el sujeto el estímulo.

Las asociaciones verbales se generan, por tanto, siguiendo unos ciertos tipos de reglas asociativas que, siguiendo una caracterización tradicional, -

divide Clark en reglas paradigmáticas y reglas sintagmáticas. Estas reglas no hubieran podido ser formuladas, si no hubieran existido unas extensas normas de asociación de palabras tales como las de Palermo y Jenkins (1963), Fillembaum y Jones (1964), Entwisle (1966), etc.

La primera regla paradigmática es la llamada del "contraste mínimo". Esta regla, enunciada en términos de rasgos, sería: "cambie el signo de un sólo rasgo"; aunque, si no la enunciamos de esta manera, en realidad podemos ver - que equivale a la ley de contraste de los empiristas ingleses. La respuesta - paradigmática producida por el sujeto, forma un contraste mínimo con la palabra-estímulo. Esta regla de contraste mínimo, es la regla que encuentra pruebas más convincentes en las tablas de asociaciones verbales. Encontramos muchos ejemplos de este tipo en los llamados adjetivos polares, es decir, que - tienen un antónimo claro y conocido, en muchos nombres que también tienen un opuesto, en las preposiciones antónimas, en los verbos recíprocos y en las palabras deícticas entre otros. Como ejemplos de adjetivos polares podemos citar: largo-corto, alto-bajo, bueno-malo, pequeño-grande, etc., tal y como está ejemplificado en Deese (1964), o Bierwisch (1967). Como ejemplo de nombres que tienen un opuesto o un antónimo podemos citar: hombre-mujer, chico-chica, madre-padre, macho-hembra, etc. De preposiciones antónimas: arriba-abajo, hacia-desde, sobre-debajo, etc. Como ejemplo de verbos recíprocos: nacer-morir, vender-comprar, dar-tomar, etc. Y de palabras deícticas: aquí-allí, ahora - luego, ésto-aquello, etc. Ahora bien, el hecho de que en muchos de los pares citados el sujeto que está realizando la tarea no opera sobre cualquier rasgo, sino sobre uno determinado, en concreto lo más frecuente es que se opere sobre el último, nos indica que esta regla puede completarse indicando que el sujeto cambia el signo de un sólo rasgo pero empezando generalmente por el último, lo cual implica que los rasgos pueden ordenarse siguiendo algún fundamento teórico (Clark, 1970).

La segunda regla paradigmática es la "regla marcadora", que está basada en la hipótesis de la marcación (Greenberg, 1966). Es la tendencia por parte

del sujeto a modificar un rasgo partiendo del valor marcado, y no al revés. - Esto quiere decir que las formas marcadas producen más frecuentemente formas no marcadas que viceversa. Formas no marcadas, por decirlo de una manera rápida, son aquéllas que poseen un sentido más general, más neutro, aquéllas que pueden aparecer en una gama de contextos más amplia. En virtud de esta regla, los nombres en plural producen más frecuentemente nombres en singular, que viceversa; los adjetivos comparativos producen formas positivas, también más frecuentemente que a la inversa; los tiempos pasados de los verbos producen el infinitivo, también más frecuentemente que un infinitivo un tiempo pasado; el caso acusativo, con respecto al nominativo; y tal como indica Marshall (1968) podría aplicarse también esta regla a una serie de adjetivos no marcados y marcados, lo cual ha sido confirmado también por Deese (1964). Adjetivos marcados serían, largo frente a corto, alto frente a bajo, grande frente a pequeño, bueno frente a malo, etc. Sin embargo, hay casos en los que esta regla marcadora falla; uno de ellos es respecto a los nombres hombre y mujer. Clark alude a la ambigüedad superficial de las palabras-estímulo, para explicar los casos en los que la regla marcadora no se aplica con rigor.

La tercera regla, llamada por Clark "regla de supresión y adición de rasgos", indica que un sujeto, al operar sobre la palabra-estímulo, puede o bien añadir algún rasgo más, o bien suprimir alguno de los que la palabra posee. La regla de supresión parece que es más frecuente, y tiene preferencia sobre la de adición; ya que hay muchos rasgos posibles para agregar a una palabra, pero sin embargo, los que suprimimos están bien claramente especificados. Es más fácil por tanto suprimir rasgos que agregar. Cuando se suprime un rasgo de una palabra, la palabra resultante es un supraordinado, mientras que cuando se añade un rasgo lo que obtenemos es una palabra subordinada. En estudios cronométricos se ha podido observar que las asociaciones supraordinadas son más rápidas que las subordinadas. Esta regla puede producir también sinónimos parciales, si bien la ley de contraste mínimo tiene prioridad sobre ésta de supresión y adición de rasgos.

La cuarta regla, o "regla de preservación de categoría" es complementaria de la primera que nos indicaba que los rasgos del final de la lista debían modificarse primero. Se enuncia de la siguiente manera: "no se deben cambiar rasgos que están al principio de la lista".

Parece, pues, claro que las asociaciones paradigmáticas se producen no aleatoriamente o al azar, sino siguiendo un conjunto muy preciso y muy homogéneo de reglas que en última instancia pueden reducirse a lo que se llama una "regla de simplicidad de producción". Estas reglas, como ya hemos visto, son de dificultad creciente y la gente generalmente elige la regla más fácil al producir una asociación verbal. Cuando esto no sucede así, es porque elegir una regla fácil implica una representación semántica que en la lengua que sea no tiene una representación superficial, y, por tanto, las personas se ven obligadas a usar otras más complejas.

Las asociaciones sintagmáticas son mucho menos frecuentes que las paradigmáticas, sobre todo en el adulto. De ahí la dificultad de caracterizar las reglas que las rigen. De todas maneras, Clark distingue dos reglas dentro de las sintagmáticas: la llamada "regla de realización del rasgo selectivo", y la llamada "regla completiva de frases hechas". En el primer caso, se parte del hecho de que la lista de rasgos de una palabra, contiene algunos de ellos que determinan parcialmente el tipo de contexto potencial para esa palabra. Los rasgos selectivos nos indican a su vez las restricciones selectivas. Los sustantivos, según Chomsky (1965), no tienen rasgos selectivos; es por ello por lo que producen muy pocas respuestas sintagmáticas en comparación con otras categorías gramaticales. Sin embargo, los rasgos selectivos que poseen los adjetivos determinan los sustantivos a los que estos adjetivos modifican. En realidad así sucede, puesto que el mayor número de respuestas sintagmáticas a adjetivos son sustantivos. Los rasgos selectivos de los verbos determinan tanto sus sujetos como sus objetos. Efectivamente, el mayor número de respuestas sintagmáticas a verbos son tanto nombres como pronombres. Lo mismo su

cede con las preposiciones excepto cuando la preposición tiene un antónimo. - En este caso la regla de contraste mínimo prevalece sobre la de realización - del rasgo selectivo, regla que se aplica por tanto sólo cuando las demás han fallado.

La última regla, la completiva de frases hechas, en realidad, no es más que una especificación o una restricción de la anterior; de la realización de rasgo selectivo, en cuanto que escoge un rasgo selectivo pero que tenga una - sólo realización. Este tipo de respuestas están muy influenciadas por la producción normal de las oraciones: de izquierda a derecha (La palabra luna produce miel mucho más frecuentemente que miel produce luna). Esta regla funciona, por tanto, generalmente de izquierda a derecha, y no viceversa. Sin embargo, aunque aparentemente las reglas paradigmáticas y las sintagmáticas son -- cualitativamente diferentes, no son tal, sino que se producen las respuestas sintagmáticas en virtud de reglas muy semejantes a las paradigmáticas. En concreto tienen en común la regla de simplicidad de producción.

Tanto Mc Neill (1966) como Clifton (1967) han formulado una curiosa teoría que da explicación al predominio de asociaciones sintagmáticas en los niños. El niño posee un número menor de rasgos asociados con cada palabra particular. En concreto es posible que posea menos rasgos semánticos asociados con las palabras, ya que el aprendizaje de la estructura semántica es más lento - que el de la sintáctica. Si una palabra posee un número muy pequeño de rasgos, el contraste mínimo de esta palabra con otras tendrá que ser por fuerza menos preciso que en los adultos; es decir, las respuestas paradigmáticas de los niños proceden de un número más amplio de clases o tipos de palabras que las respuestas paradigmáticas de los adultos. Incluso estos tipos de palabras, que poseen un contraste mínimo con un ítem dado, pueden proceder de categorías léxicas diferentes, lo cual dará como resultado asociaciones clasificadas como sintagmáticas, aunque en realidad deberían de ser sólo pseudo-sintagmáticas, ya que se deben a una evolución aún no concluida de los rasgos se

mánticos en el niño.

Esta teoría no está exenta de críticas. Estas críticas han sido llevadas a cabo desde diferentes puntos de vista (Nelson, 1978; Glucksberg y Danks, 1975). Radican, generalmente, en el hecho de que esta teoría plantea el mismo tipo de problemas que plantea el sistema de rasgos semánticos distintivos --- (10). Para hacer cualquier predicción detallada y minuciosa partiendo de esta hipótesis de los rasgos o marcadores semánticos es necesario previamente conocer los rasgos que están asociados con cada palabra. Lo cual implica llevar a cabo estudios mucho más detallados sobre el léxico. Generalmente, se conoce -- muy poco sobre estos rasgos y sobre su especificación. No sólo habría que conocer qué lista de rasgos habría que asignar a cada palabra, sino también sobre qué base se ordenarían dichos rasgos; es decir, si tendrían que seguir -- una ordenación jerárquica, que es el punto de vista que adopta por ejemplo -- Clark, o si formaría un conjunto no ordenado. Incluso suponiendo que se adopte una ordenación jerárquica para estos conjuntos de rasgos, surge el problema de cómo han de ser ponderados, qué pesos han de ser asignados a los rasgos en función de que ocupen un lugar más alto o más bajo en la jerarquía, si es que hay que asignarles algún peso.

2.2.3. ENFOQUES TEORICOS BASADOS EN LA MEMORIA SEMANTICA.

Anderson y Bower (1973), en su trabajo sobre memoria asociativa humana, afirman que la teoría que mantiene que las asociaciones verbales reflejan la forma en que está estructurada la información semántica cognitiva en la memoria, no es más que una nueva versión, o una extensión de la teoría clásica asociacionista. Sin embargo, la actual contribución al tema de la memoria asociativa es importante porque añade la noción de principios estructurales al principio clásico de la contigüidad, de la asociación por contigüidad.

El pionero en este campo fué Deese (1965) (11), que a través de técnicas, como el análisis factorial, se propuso revelar la estructura que subyace al léxico subjetivo dentro de cada campo semántico particular. En la misma línea de trabajo están Henley (1969), Miller (1969), Fillenbaum y Rappoport (1971), Mittchot (1972), ...

Se parte, en este enfoque teórico, del supuesto de que la memoria semántica posee una estructura psicológica que no tiene por qué ser isomórfica ni de la estructura lógica, ni de la lingüística, sino que más bien el léxico subjetivo posee una estructura subyacente propia dentro de cada campo semántico.

El estudio de las asociaciones de palabras llevado a cabo a través del enfoque de la organización de la memoria semántica, es un tema objeto de estudio en sí mismo, en sus propios términos, sin tener demasiada conexión ni con funciones lingüísticas, ni con funciones cognitivas.

La mayoría de los trabajos en esta línea parten, más o menos implícitamente, de que las asociaciones reflejan la semejanza semántica, si bien la definición del concepto semejanza es bastante diferente de la que hacen los autores basados en el modelo lingüístico (Miller, 1969). También se ha empleado, por parte de estos autores, la noción de rasgos ordenados jerárquicamente, de una manera muy semejante a como lo hace Clark (1970), por ejemplo Collins y --

Quillian (1968), aunque modelos más recientes de memoria semántica sustituyen el concepto de rasgos por el de proposiciones o relaciones funcionales. Miller (1969), en concreto, propone una explicación para las asociaciones verbales -- muy semejante a la que propone Clark (1970) (12), aunque mantiene que las asociaciones de palabras se derivan fundamentalmente de los tipos de predicaciones que pueden hacerse sobre una palabra. En este sentido, el mecanismo explicativo de las asociaciones se deriva de la función del lenguaje más que de la estructura lingüística.

La terminología introducida por Tulving (1972) sobre la memoria humana, que reconoce en la misma dos aspectos: la memoria episódica y la memoria semántica, es esencialmente pertinente para el problema que estamos tratando del -- cambio sintagmático-paradigmático. Para Tulving (1972), la memoria episódica -- tiene principalmente un sabor, por así decir, autobiográfico, y se refiere al almacenamiento de sucesos o episodios, específicos y personales, personalmente vividos o experimentados. La memoria semántica, por el contrario, no archiva, o no registra, propiedades perceptuales o perceptivas de los "inputs", sino -- que más bien contiene referentes cognitivos (13).

Los trabajos experimentales que actualmente se llevan a cabo sobre la memoria semántica tienen la finalidad y la esperanza de descubrir las maneras en que la información está organizada dentro de la misma; porque lo que sí es evidente es que la memoria semántica está altamente organizada. Existen toda una serie de trabajos experimentales, aunque no directamente relacionados con las asociaciones verbales, tales como el de Smith, Shoben y Rips (1974); Rubinstein, Lewis y Rubinstein (1971), etc..., cuyos resultados nos demuestran que -- la memoria semántica está altamente estructurada, si bien no se conoce todavía la manera. Sin embargo, según Eysenck (1977), cualquier discusión que se lleve a cabo en este ámbito de investigación, tiene que partir de dos evidencias. La primera es que casi todo el trabajo se ha restringido a algunos aspectos de -- los componentes semánticos del lenguaje, y sin embargo se ha prestado muy poca atención a los aspectos gramaticales, afectivos e imaginativos de la memoria --

semántica. Y en segundo lugar, muchos de los resultados o de los hallazgos, -- tanto prácticos como teóricos, obtenidos en este campo, están en realidad muy relacionados con una situación experimental particular, y no pueden extrapolarse a otras situaciones. Es decir, que a menudo lo que creemos que son resultados obtenidos sobre la organización de la memoria semántica, en realidad lo -- que nos está indicando son diferencias básicas en las tareas.

En general, las técnicas empleadas para investigar la memoria semántica han producido unos resultados específicos del paradigma usado en cada caso, -- que son más una reflexión sobre los métodos empleados, que sobre el funcionamiento de la memoria semántica en sí misma. Piensa Eysenck que el método de la asociación libre obvia este problema, y que justamente, la ausencia de estructuración en la situación de partida puede hacer pensar que los datos obtenidos por este método de la asociación libre, son especialmente válidos y pertinentes para la investigación de la memoria semántica.

Las técnicas usadas en los trabajos de memoria semántica, por citar algunas, han sido la técnica de verificación, introducida por Collins y Quillian (1969,1970); Shaffer y Wallace (1969,1970); Smith y otros (1974); la técnica -- llamada de "fenómeno de la punta de la lengua" ("Tip of the tongue phenomenon"); el método de las definiciones incompletas (Miller, 1972); técnicas de -- recuperación de la memoria semántica; la tarea de "fluid pe"; etc... Han puesto de manifiesto todas ellas que poseemos un enorme caudal informativo sobre -- las palabras y los conceptos almacenados en la memoria semántica. Este caudal informativo se refiere no sólo a la pronunciación y a la capacidad de dele--- trear palabras, sino también a las características visuales de las palabras y a los atributos semánticos de los conceptos; y además estamos informados sobre la frecuencia de la ocurrencia de las palabras en la lengua y sobre los contex-- tos más apropiados para utilizar ciertas palabras. Sin embargo, una limitación de todas estas técnicas experimentales, es que se centran casi exclusivamente en la información semántica más relevante, en la dominante, de cada palabra o concepto. Esta crítica puede aplicarse no sólo a estas técnicas citadas, sino

también a la de asociación libre. Todas ellas han sido informativas respecto a esta información semántica dominante pero, sin embargo, no aportan información respecto a los aspectos semánticos no dominantes.

Volviendo al terreno de las tareas basadas en la libre asociación, cuyo pionero, como ya se ha indicado antes, fué Deese con sus trabajos del 1961, 1962 y 1965, hallazgos que fueron replicados posteriormente por diversos autores, Tulving (1972) encuentra que todos estos trabajos no están exentos de problemas de interpretación, y ello porque el concepto de asociación es un concepto descriptivo y no explicativo (Tulving, 1968). La asociación es el nombre para un hecho que consiste en que un suceso conduce a otro y en cuanto tal no tiene implicación teórica alguna; es decir, lo más que indican las asociaciones son indicios de patrones de relación subyacentes, y un gran fallo en la interpretación de todos estos trabajos radica en creer que la fuerza es un factor determinante de las relaciones asociativas. Por el contrario, dos o más palabras pueden estar ligadas, relacionadas, en términos de diferentes relaciones semánticas (Miller, 1969 y 1972).

Uno de los mayores problemas que lleva consigo el uso de las normas asociativas como un índice de la organización de la memoria semántica consiste, como ya hemos citado antes, en que la técnica de asociación libre mide solamente unos lazos asociativos entre palabras que ponen de manifiesto exclusivamente unas relaciones semánticas relativamente fuertes; en concreto, aquellas relaciones o propiedades semánticas que suelen ser de uso más común en contextos familiares (Gates y Winograd, 1974; Barclay, Bransford, Franz y otros, 1974).

Dos experimentos dentro de esta tradición de la memoria asociativa son el de Anderson y Beh (1968), en virtud del cual se interpreta el cambio sintagmático-paradigmático en la asociación verbal de los niños como una consecuencia de la adquisición de un sistema codificador lexical como el de los adultos, lo cual implica una mayor economía en cuanto que el almacenamiento directo de palabras en la memoria da paso a un sistema más genérico basado en el al

macenamiento a través de rasgos o componentes semánticos y el de Petrey (1977) que ha sido expuesto detenidamente en otro lugar de este trabajo (pg. 68).

Miller (1969) se plantea el problema de las relaciones entre memoria y lenguaje, y la pregunta básica que se hace en este trabajo es la de cómo está organizada la memoria para servir al lenguaje. Rechaza la hipótesis, que en otro tiempo consideró verdadera, de la contigüidad, de la familiaridad; de que sea la experiencia anterior la que refuerza ciertas secuencias de palabras, se cuencias que a su vez serán transferidas, debido a esta fuerza asociativa a otras frases o locuciones, hasta el punto de establecer verdaderos hábitos lingüísticos que van siendo transferibles a otras nuevas situaciones. Manifestándose algo más partidario de las explicaciones de la gramática generativa, mantiene que la enorme variedad de secuencias o locuciones verbales, gramaticalmente admisibles, hace que sea prácticamente imposible el haber tenido experiencia con todas ellas con anterioridad y por tanto que se hayan establecido hábitos lingüísticos. Por otra parte, también mantiene que cualquier hablante potencial puede reconocer como gramaticalmente correctas, admisibles, frases, aunque nunca las haya oído, aunque sean completamente nuevas para él; incluso acude al argumento de que es mucho más fácil recordar la esencia de una frase, que la estructura superficial de la misma, es decir, que la secuencia de palabras, que la sucesión de elementos o de constituyentes. No basta con archivar, con registrar secuencias de palabras o secuencias de frases; esta grabación ha de ser significativa. Una vez que ha rechazado la teoría de las asociaciones preestablecidas como forma de explicar la reconstrucción y el recuerdo de lo olvidado, se centra en el tema de la simetría de las asociaciones verbales, o de la direccionalidad de las asociaciones verbales, no porque crea que es un tema interesante por sí mismo, sino porque cree que puede ser explicativo en el campo del aprendizaje verbal con vistas a comprobar si las asociaciones previamente aprendidas, previamente establecidas, pueden facilitar el aprendizaje de nuevos patrones verbales. Recurre para ello a los resultados de los tests de asociación verbal, en concreto de las asociaciones llamadas sintagmáticas y



paradigmáticas, presuponiendo que es el componente sintagmático de ciertas asociaciones el que puede contribuir a explicar las diferencias direccionales. — Elige, entre todos los tipos de relaciones posibles asociativas, las relaciones entre nombres, entre sustantivos; en concreto la relación de inclusión en clases. Esta relación de inclusión es, para Miller, enormemente clara, axiomática, que forma parte de nuestra memoria léxica o semántica; y que el conocimiento de estas relaciones se pone de manifiesto ante las respuestas subordinadas y superordinadas que tienen lugar en los tests de asociación verbal. Enuncia una serie de hipótesis, seis en concreto, que pueden ser independientes, — aunque no mutuamente excluyentes y que indican diferentes aspectos de un proceso bastante complejo, o incluso de las diferentes estrategias que una persona usa para simplificar nuevas tareas de aprendizaje.

De estas seis hipótesis, dos nos interesan especialmente. Una es la de los "marcadores o rasgos semánticos", en función de la cual puede esperarse en los datos de las asociaciones verbales un efecto direccional que vaya de lo subordinado a lo superordinado, en cuanto que es más fácil suprimir o borrar algún rasgo semántico que añadirlo (14). Por otra parte la "hipótesis de la predicación" mantiene que generalmente las palabras asociadas forman parte de una relación predicativa simple; es decir, cuando se contesta a "pastor" con "perro" o a "perro" con "animal", en realidad, lo que el sujeto tiene en su mente podría ser una relación de inclusión aunque se haya suprimido la cópula (En realidad esto querría decir: "un pastor es un perro", y "un perro es un animal"). Esta hipótesis puede emplearse de dos maneras cuando interpretamos a partir de ella los datos de los tests de asociación; o bien algunos sujetos pueden emplear deliberadamente la estrategia de usar la predicación como fuente de las respuestas asociativas, y por tanto antes de desaparecer la palabra estímulo el sujeto puede tener en su mente la cópula "es un", lo cual pondría en duda la interpretación de lo paradigmático que se ha dado hasta ahora, ya que en realidad cuando contestamos a un sustantivo con otro sustantivo lo que podemos estar haciendo es completando una frase, o bien, Miller sostiene que —

puede haber una versión involuntaria de este tipo de asociaciones; el sujeto - no tiene opción para usar o no usar las construcciones predicativas, sino que cuando el sujeto, oye o percibe el estímulo "perro", de una manera inevitable se ponen en marcha una serie de relaciones sintácticas que si bien no se manifiestan de la misma manera en contextos asociativos sintácticos y semánticos, implican siempre asociaciones de superordinación, relaciones de inclusión o relaciones de predicación del tipo "es un". Para comprobar si efectivamente se da la direccionalidad de las asociaciones en este sentido citado, Miller clasificó las respuestas obtenidas por Russell y Jenkins (1954) en dos grupos: superordinadas y subordinadas empleando un test de sustitución. La clasificación se hizo sólo para los 52 estímulos sustantivos del Kent-Rosanoff - sustantivos contables -. La direccionalidad quedó comprobada (Miller, 1969).

Como conclusión a toda esta serie de hipótesis sobre la organización de la memoria semántica, Miller cree poder explicar los resultados de los tests de asociación verbal en función de ciertos tipos de frases especiales que podemos formar con las palabras. El discurso, por tanto, no sería una consecuencia pasiva de las asociaciones verbales previamente establecidas, sino que más bien sería la memoria semántica la que se va organizando al servicio del discurso. Hablar implica designar algún tópico, algún tema, y asignarle ciertas propiedades. En este sentido puede pensarse que la memoria semántica tiene por lo menos dos diferentes tipos de entradas, una para identificar los temas, los asuntos de las frases, de las locuciones, y otra para los predicados, para las propiedades. Las asociaciones verbales en sí mismas no tendrían un papel explicativo importante, sino que serían un producto de los mecanismos de comprensión y producción del lenguaje.

2.2.4. TEORIAS BASADAS EN EL PROCESO DE DESARROLLO COGNITIVO.

Este enfoque parte de la afirmación de Woodrow y Lowell (1916), según la cual, el test de asociación verbal no estaba hecho para saber "qué cantidad de mente", o "qué cantidad de inteligencia" tenía un niño, sino "qué tipo de mente", "qué tipo de inteligencia". Sin embargo, parece que los resultados del trabajo de estos autores no consistieron tanto en distinguir los diversos tipos de mente, de mentalidad, cuanto en analizar las diferencias de las asociaciones entre los adultos y los niños. Así, mientras que en los adultos predominaron las respuestas de contraste, respuestas coordinadas y superordinadas, entre los niños se encontraron un mayor número de respuestas llamadas por Goett (1911) predicativas, es decir, respuestas que implicaban juicios, características o actividades que de algún modo relacionaban al estímulo con la respuesta como sujeto u objeto, de manera que los niños daban más contestaciones, más respuestas que podían ser llamadas predicativas, mientras que los adultos daban menos.

En realidad, si observamos, estas distinciones son totalmente paralelas a la distinción entre lo sintagmático y lo paradigmático, sólo que dan más importancia a las relaciones lógicas o conceptuales por un lado, y a las predicaciones por otro lado. Es decir, desde este enfoque teórico no se acepta que las asociaciones verbales puedan ser explicadas estrictamente en términos lingüísticos, sino que hay que introducir de alguna manera la explicación a través de mecanismos cognitivos, o procesos cognitivos.

Los dos autores que más insistentemente han defendido el punto de vista cognitivo en la explicación de las asociaciones verbales en niños, han sido Moran (1966) y Riegel (1970). Para este autor, cuando a una palabra-estímulo, -- sustantivo, por ejemplo, se le contesta con una serie de palabras-respuesta paradigmáticas, todas sustantivos, pueden hallarse una serie de subcategorías o subclasificaciones, dentro de esta clase de las paradigmáticas, lo cual quiere decir que, como respuesta a un sustantivo, nosotros podemos encontrar una res-

puesta paradigmática que implique relaciones de superordinación, ó coordinación, ó parte-todo, ó substancia, etc... Según Riegel, son más bien los cambios en la preferencia que los niños manifiestan a una u otra edad por estas respuestas específicas, y las relaciones que subyacen a estas subcategorías o subclasificaciones y la palabra-estímulo, lo que es verdaderamente importante como indicador del desarrollo y de los procesos de la edad, mucho más que las clasificaciones gramaticales dentro de clases sintagmáticas y paradigmáticas. Este autor, sin embargo, no es muy optimista respecto a los resultados que pueden ofrecer los tests de asociaciones de palabras en cuanto a habilidades o capacidades cognitivas se refiere, ya que los tests de asociaciones verbales no pueden medir lo que el niño es capaz de hacer en un momento dado ante este tipo de tarea, sino más bien lo que está dispuesto a hacer ante unas condiciones que, en sí, no tienen significado. Sugiere Riegel que, por tanto, más que analizar los procesos cognitivos subyacentes a través de esta tarea, lo que sí puede hacerse, - y esto introduce en estos trabajos una nueva perspectiva -, es analizar, o incluso medir, el estilo, tipo o set cognitivo del sujeto e incluso abordar los aspectos de los cambios evolutivos en los estilos cognitivos.

Moran y sus colaboradores destacaron la importancia de los sets idiosincráticos, es decir, de los patrones asociativos característicos de una persona al responder a estímulos verbales, lo cual implica que, según los trabajos de estos autores, unas personas usan consistentemente y de manera repetida unos patrones asociativos y no otros.

Moran, Mefford y Kimble (1964) identificaron originalmente, usando 500 palabras-estímulo de alta frecuencia con esquizofrénicos y sujetos normales, tres sets característicos. Estos sets fueron llamados respectivamente: funcional, que indicaba una actitud concreta, puramente denotativa frente a las palabras, en segundo lugar, de referente conceptual, que indicaba una actitud conceptual y abstracta frente a las palabras y, en tercer lugar, de velocidad que indicaba una forma de responder con la máxima velocidad posible. En el caso --

del segundo tipo de set, es decir, el de referente conceptual, estaban implicadas respuestas de sinónimos y de superordinados; en el caso del tercer set, es decir, el set de velocidad, se ponían de manifiesto respuestas de contraste y coordinadas. No solamente encontraron que distintos tipos de personas producen juegos o patrones asociativos diferentes, sino que cada tipo de palabra tiende a elicitar, o suscitar diferentes tipos de respuestas. Moran (1966), realizó un trabajo con el que trató de completar el primero y en el cual, además de volver a identificar los tres sets anteriores, ya citados, añadió un cuarto, un set llamado de predicación. Las personas que se podían incluir dentro de este tipo de set de predicación mostraban una fuerte tendencia a dar respuestas de sustantivos a los adjetivos-estímulo. También se llamó a este set, de referente perceptual.

Moran pensó que estos cuatro tipos de sets reflejaban una jerarquía en cuyo nivel más bajo estaría el tipo predicativo o de referente perceptual, al cual le seguiría el funcional, a continuación el de referente conceptual y, finalmente, culminaría con el set de velocidad o de respuestas de coordinación y de contraste. Incluso llegó a sugerir que estos cuatro tipos de patrones asociativos se corresponderían, en el orden citado, con los estadios de desarrollo citados por Piaget, desde el nivel o estadio llamado de invarianza perceptual, alrededor de los 2 años, pasando por el preoperacional, el de operaciones concretas, hasta llegar al de operaciones abstractas u operaciones lógicas.

Sin embargo, un trabajo realizado por Penk (1971) encontró que no se mantenía exactamente esta tendencia evolutiva defendida por Moran, sino que más bien, todo tipo de respuestas parecían estar presentes en todos los niveles de edad si bien, efectivamente, las respuestas de superordinación y sinonimia, es decir, las llamadas de referente conceptual, tendían a decaer hacia los 10 u 11 años, momento en el cual tomaban incremento las respuestas de contraste y coordinación. En cualquier caso, la conclusión de este estudio, es que el crecimiento o desarrollo de los patrones asociativos no parece mantener un parale

lismo con los estadios del desarrollo del pensamiento de Piaget.

En trabajos posteriores de Moran y sus colaboradores, Moran y Sullivan (1967), Moran (1974), Moran y Huang (1974), han esclarecido los subsistemas — que quedan algo difuminados u oscurecidos, según ellos, en la burda clasificación de asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas, pero no han hecho avanzar básicamente, substancialmente, el conocimiento sobre el cambio asociativo ni — sobre los factores evolutivos que subyacen a este cambio. Por otra parte, tampoco se ha encontrado una relación consistente entre las cuatro jerarquías de patrones asociativos de las que hemos hablado, la perceptual, la funcional, la conceptual y la dimensional, y, por otra parte, las categorías sintagmáticas y paradigmáticas. En cualquier caso, estos trabajos de Moran y sus colaboradores tienen el valor de haber esclarecido las diferencias individuales y grupales — en cuanto a actitudes de respuesta.

Dentro de este enfoque teórico fundamentalmente cognitivo de la asociación verbal, existen trabajos como el de Moran y Huang (1974), que sugieren la existencia de diferencias específicas basadas en la cultura o en el tipo de — lenguaje. Dentro de esta línea están también los trabajos de Entwisle (1968) y (1970) que sugieren también la existencia de otras diferencias de grupo encontradas entre niños negros que habitaban el centro de la ciudad y niños blancos de los suburbios. La explicación de este hecho se basa en los efectos potenciales de una escolarización temprana y adecuada que facilitarían una ventaja — inicial a los niños que han gozado de ella, si bien, a la larga, pueden no man tenerse estos efectos de la escolarización temprana y adecuada, y ser el pensa miento más maduro el que logra, diríamos imponerse representado a través de — una mayor tasa o proporción de respuestas paradigmáticas. Dentro de la línea — de la investigación de los efectos de la escolarización, Sharpe y Cole (1972), llevan a cabo un estudio en Africa del Este sobre el efecto de la escolariza— ción en las respuestas paradigmáticas. Estos efectos parecen tener incidencia en función de la edad. A mayor edad, más se deja sentir el efecto de una mala escolarización, e incluso, el efecto es menor para nombres y verbos que para —

los adjetivos. Uno de los mecanismos que parecen ejercer influencia a través de la escuela es el entrenamiento en producir definiciones sinonímicas para las palabras (Masters, 1969). Estas definiciones sinonímicas tienden a sustituir a las definiciones basadas en lo funcional, en los rasgos funcionales que poseen los niños de menor edad, y que se corresponderían, estas definiciones funcionales, con el tipo de responder sintagmático. Sin embargo, estos resultados hallados por Masters en niños pequeños, de menos de 9 años de edad, no son ratificados totalmente con niños algo mayores por Shepard (1970), el cual no encontró correlación entre las respuestas sintagmáticas y las definiciones funcionales para todo tipo de palabras. Parece ser, sin embargo, que la única contribución de la escuela o de una escolarización temprana y adecuada, no es el entrenamiento a través de definiciones sinonímicas o de otro tipo, sino que más bien existen varios factores causantes del cambio en las asociaciones verbales, para lo cual se deben emplear diversas tareas simultáneas tal y como han hecho últimamente algunos autores, entre los cuales podemos citar a Lippman (1971), a Francis (1972) y a Winokur y Twenei (1974). Estos trabajos se analizan detenidamente en otro lugar (apartado 2.2.1).

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (4). "Traditionally, two kinds of laws describe the formation of associations. Primary laws, the most important of which is the law of contiguity, state the conditions that determine what will be associated with what, and secondary laws state the factors that determine the strength of the association. It is the secondary laws with which we are concerned here. The most important of these are frequency, recency, and arousal.

Frequency. The law of frequency asserts that the more frequently - an association is activated, the stronger it becomes.

Recency. The law of recency asserts that the more recently an association has been activated, the stronger it is.

Arousal. The law of arousal is a refinement of the old law of vividness (Brown, 1854). It asserts that the more aroused the learner is - during or shortly after learning, the greater the increment in associative strength". (Anderson y Bower, 1973, pp. 112 y 114).

- (5). "The evolution of the various form classes is one of the contributions - of the present research. Language behavior evolves together with great - exposure to spoken language, so interaction with the environment influences the development of response patterns". (Entwisle, 1966, p.5).

- (6). " episodic memory is concerned with storage and retrieval of temporally dated, specially located, and personally experienced events or episodes, and temporal-spatial relationships among such events Semantic memory is the system concerned with storage and utilization of knowledge about words and concepts, their properties, and interrelations. - Thus, episodic information about a word refers to information about the event of which the word is the focal element, or one of the focal ele--

ments, while semantic information about a word is entirely independent of the word's occurrence in a particular situation or its temporal co-occurrence with some other words" (Tulving y Thomson, 1973, pp. 354).

- (7). "While responses to all Entwisle's stimuli form clear episodic groupings, high-frequency words elicit many different clusters. Given the diversity of human experience, this is of course to be expected; children could originally store a common word as the focal element of any number of autobiographical experiences. On the other hand, low-frequency stimuli which by definition appear in relatively fewer situations, should also elicit a smaller number of clusters". (Petrey, 1977, p. 63).
- (8). "Early associations to examine thus depend not on semantic content but on episodic experience, either shared situational environments (examine-needle) or syntactic juxtaposition (examine-blood pressure). The strongest associations are consequently formed between words combined in both situational and linguistic memories, as is exemplified by the primary and secondary kindergarten responses to examine: doctor and eyes. Sentences such as "We'd better have the doctor examine your eyes" are far more readily imaginable than utterances combining examine with comparably focal words from children's experience of a medical environment. As Table I shows, doctor and eyes accordingly dominate kindergarten responses and furthermore increase in frequency until third grade, when semantic associations definitively replace episodic responses" (Petrey, 1977, p.65).
- (9). "A diferencia de la conversación y de los otros juegos lingüísticos que utilizamos diariamente, el de la asociación de palabras es un fenómeno artificial y derivado, importante no sólo porque es interesante en sí mismo, sino porque pone al descubierto las propiedades de los mecanismos lingüísticos subyacentes. Nuestra capacidad de producir asociaciones se deriva presumiblemente de nuestra capacidad de comprender y producir el

lenguaje y, por consiguiente, éste debe desempeñar un papel central en la explicación de dichas asociaciones". (Clark, 1970, p. 286).

(10). "It should be clear from our discussion of the problem of distinctive -- feature systems in general that associative rules based upon feature contrasts (or feature-deletion and preservation rules) pose the same kinds of problems. Which feature lists should we assign to any given word? --- What is the basis for ordering the features in any particular way?". --- (Glucksberg y Danks, 1975, p. 59).

(11). "Observers of human thought processes were aware of associative structures at least as early as they were aware of grammatical relations, so the topic of associative organization runs through the whole of the history of psychology and epistemology. However, the persistent stress throughout that history upon contiguity both as description of the nature of any given associative sequence and as the cause of the sequence itself has obscured the structural nature of the events underlying association.

.....While we do not know how associative processes relate to - (concept formation and problem solving), we find that at least the solu-- tion to this problem becomes feasible when we abandon the view of asso-- ciation as laboriously learned sequences in the language and view them - as generated from structural types or schemata" (Deese, 1965, p. 177).

(12). "The simple stimulus-response bonds between words that seem to be demonstrated in word association tests are not the psychological atoms out of which all speech is built. Rather, they are a consequence of making people use their linguistic competence in an unusual, not to say aberrant, test situation. If we could first characterize how a person uses sentences, then we might be able (if anyone still cared) to explain why he behaves as he does on tests of word associations. Efforts to move in the opposite direction, however, have had little success". (Miller, 1969, p. 235).

- (13). "It is a mental thesaurus, organized knowledge a person possesses --- about words and other verbal symbols, their meanings and referents, --- about relations among them, and about rules, formulas, and algorithms - for the manipulation of these symbols, concepts, and relations. Seman--- tic memory does not register perceptible properties of inputs, but ra--- ther cognitive referents of input signals" (Tulving, 1972, p. 386).
- (14). "La regla de supresión debe tener precedencia sobre la de adición, ya - que hay muchos rasgos posibles para agregar, pero aquéllos a suprimir - deben estar exactamente especificados. La supresión de rasgos general--- mente produce supraordinados como fruit (fruta) de apple (manzana), --- mientras que la adición de rasgos produce subordinados, como apple (man--- zana) de fruit (fruta). Tanto los supraordinados como los subordinados aparecen en las asociaciones de palabras, pero generalmente los sujetos producen con mayor rapidez supraordinados que subordinados.....

Las reglas de supresión y adición de rasgos, como la regla de con--- traste mínimo, consisten de hecho en una jerarquía de reglas, en las que se prefieren las supresiones y adiciones únicas a las operaciones múlti--- ples". (Clark, 1970, p. 293).

3. EXPERIMENTO

3.1. DELIMITACION DEL PROBLEMA

3.1.1. VARIABLES:

3.1.1.1. INFLUENCIA DE LA CLASE GRAMATICAL DEL ESTIMULO EN LAS RESPUESTAS ASOCIATIVAS.

Una de las características que ejerce una influencia decisiva en las -- respuestas asociativas es la clase gramatical a la que pertenece la palabra- estímulo; es quizá la característica básica del estímulo, y que determina las respuestas, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, de una manera más de terminante que cualquier otra variable o característica del estímulo, tales co mo la frecuencia, familiaridad, valor emocional, etc. En primer lugar, la cla se gramatical está relacionada con el número de respuestas elicitadas o susci tadas por la palabra-estímulo en la modalidad de asociación libre continua. - Ciertos autores (Mednick y otros, 1964) encontraron que los nombres suscita-- ban o elicitaban más respuestas que los adjetivos.

Lambert (1955) encontró que el sujeto produce más respuestas cuando la palabra-estímulo es un nombre concreto, más que cuando es un nombre abstracto, lo cual nos lleva a ser cautos en las generalizaciones, ya que quizá los resul tados obtenidos a partir de unos sustantivos determinados no pueden generali zarse a toda la clase gramatical de los sustantivos; en concreto, en nuestra muestra hemos prestado una especial atención a la variable palabra pues la di ferencia, en cuanto al tipo de respuestas que elicitan unos sustantivos y -- otros, unos adjetivos y otros, unos verbos y otros etc, es enorme.

Como contrapartida al mayor número de respuestas elicitadas por los sus tantivos, Palermo (1963) y Glucksberg (1962) encontraron que el número de res puestas diferentes suscitadas por los sustantivos era menor que con otras cla ses gramaticales, es decir, las respuestas eran menos heterogéneas, mientras que para los adjetivos y, a continuación, para las conjunciones, preposicio-- nes, pronombres, adverbios y verbos, los lazos asociativos eran más débiles lo cual implicaba mayor diversidad en las respuestas y menores tiempos de reac-- ción.

Fillenbaum y Jones (1965) encontraron una jerarquía similar basada en -

la fuerza de la respuesta primaria. Los adjetivos y los sustantivos son las categorías gramaticales que elicitán las respuestas primarias más fuertes --- mientras que las conjunciones elicitán las respuestas primarias con lazos asociativos más débiles. Un lugar intermedio lo ocuparían, respectivamente, los pronombres, adverbios, preposiciones y verbos.

Entwisle y Forsyth (1963) relataron también haber encontrado diversa comunalidad, entendida ésta como la frecuencia de las tres respuestas más comunes a cada palabra-estímulo, para los adjetivos, después para los nombres y - en tercer lugar para los verbos.

Respecto al número de respuestas en función de la ambigüedad de la palabra-estímulo, Mathews (1965) encontró que la pertenencia de una palabra a la clase gramatical, ya de los sustantivos ya de los adjetivos, suscitaba más -- respuestas que aquellas palabras ambigüas que pueden ser usadas tanto como -- nombres o verbos o incluso que aquéllas que podían tener un uso sencillo, es decir, no ambigüo.

En resumen el sustantivo elicitá más respuestas de sustantivo que otras clases gramaticales, por ejemplo, que el adjetivo lo hace respecto a los adjetivos siempre y cuando no exista presión temporal; en caso de que exista presión temporal los adjetivos suscitan más respuestas de adjetivos que los sustantivos lo hacen de sustantivo. En cualquier caso Glucksberg (1962) resalta el hecho de que las respuestas tienden a pertenecer a la misma categoría gramatical de la palabra-estímulo, es decir, tienden a ser paradigmáticas si --- bien hay ciertas clases gramaticales que elicitán más respuestas paradigmáticas que otras (Brown y Berko, 1960; Deese, 1962; Palermo, 1964).

En otro trabajo posterior Deese (1965) encontró que las respuestas paradigmáticas a los adjetivos solían ser, generalmente, antónimos o sinónimos y que este hecho no era indiferente a la frecuencia de la palabra-estímulo; esto quiere decir que los adjetivos más familiares suscitaban preferentemente res-

puestas paradigmáticas de antónimos, mientras que los menos frecuentes, los menos familiares, suscitaban respuestas paradigmáticas de sinónimos. Finalmente, los adjetivos muy poco familiares tienen tendencia a suscitar respuestas sintagmáticas.

Osgood y Sebeok (1964), Fillenbaum y Jones (1965) intentaron aprovechar esta distinción de las asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas para explicar el predominio del contraste en las respuestas asociativas de los adultos y llegaron a la conclusión de que las respuestas asociativas más fuertes, son aquéllas que forman con la palabra-estímulo un nexo que puede ser tanto paradigmático como sintagmático; estas asociaciones serían del tipo "mesa-silla", "blanco-negro", etc.

Otros autores, Brown y Berko (1960), Ervin (1961), Mc Neill (1963), Ervin (1963), Palermo (1963), Glucksberg y Cohen (1965), cuyos trabajos serán analizados detenidamente en otro lugar, intentaron obtener explicaciones teóricas para ambos tipos de asociación. La posibilidad de sustitución de una palabra por otra, en idénticos contextos lingüísticos, la contigüidad debida al ordenamiento secuencial de la lengua, los procesos de sustitución de una palabra por otra basados en la categoría gramatical, etc. fueron los mecanismos en función de los que intentaron explicar uno u otro tipo de asociación.

Como consecuencia de todos estos estudios, podemos concluir que los estímulos pueden ser ordenados en clases, en función de sus consecuencias respecto a ciertas medidas, o variables o índices de respuestas.

3.1.1.2.

INFLUENCIA DE LA EDAD EN LAS RESPUESTAS ASOCIATIVAS.

La variable edad, que Cramer (1968) incluye dentro de las variables demográficas, ha sido una de las más investigadas ya que parece que es determinante de las respuestas asociativas de los sujetos junto con otras, tales como sexo, nivel educativo, status socio-económico, bilingüismo, etc. Uno de los factores que consistentemente parecen estar influenciados por la edad es la fuerza asociativa de las respuestas primarias.

Los trabajos de Palermo (1963,1964,1971) llevados a cabo sobre amplias -muestras de edades, que abarcan desde los 6 años hasta los 18, más o menos, de muestran que la frecuencia de la respuesta primaria se incrementa con la edad.

Shapiro (1964) no encontró, sin embargo, diferencias significativas en -la fuerza asociativa de las respuestas primarias en una muestra de niños que -pertenece a los grados 4º, 6º y 8º de la escuela elemental.

Otra serie de autores, que han trabajado preferentemente con las últimas edades de la niñez y sujetos adultos, han indicado que la fuerza asociativa de la respuesta primaria se incrementa, más o menos, hasta alrededor de los 39-40 años; después de esta edad la frecuencia de las respuestas primarias empieza a declinar (Börken, 1956; Tresselt y Mayzner, 1964). ▽

Di Vesta (1964) a través de una muestra de niños pertenecientes a los -grados 2º hasta 6º y en una tarea de asociación restringida observó que la frecuencia de la respuesta primaria se incrementaba en función de la edad o nivel educativo y, al mismo tiempo, el número de respuestas diferentes de débil fuerza asociativa también se incrementaban en función de la edad, lo cual parecía indicar que las asociaciones verbales de los niños con la edad llegan a ser, -al mismo tiempo, más estereotipadas pero también más diversificadas aunque, como algunos autores han hecho notar, en este trabajo de Di Vesta (1964) podría estar influyendo la distinta modalidad de aplicación de la prueba, a unos sujez

▽ Shapiro (1964), Börken (1956), Tresselt y Mayzner (1964) citados por Cramer (1968).

tos oral y a otros sujetos escrita.

Estos resultados en parte han sido ratificados por Palermo (1963, 1964, - 1971) en el sentido de que la fuerza asociativa de la respuesta primaria no es acompañada en su incremento en función de la edad, por el consiguiente incremento de las respuestas que ocupan lugares más bajos en la jerarquía. Con la - excepción de las respuestas de rango dos, tres y cuatro, el resto de las res- puestas no incrementan su fuerza asociativa en función de la edad.

Respecto a la relación entre edad y heterogeneidad o diversidad de las respuestas, algunos autores (Di Vesta, 1964; Tresselt y Mayzner, 1964; Riegel y Birren, 1965) encontraron que efectivamente la diversidad de las respuestas asociativas aumentaba en función de la edad. Sin embargo, Palermo (1963) no encontró un incremento consistente en la heterogeneidad de las respuestas, en - función de la edad, sino más bien un decremento, en una muestra de sujetos que iban desde el 4º grado hasta el 12º grado; parece que la heterogeneidad de las respuestas se incrementa hasta el 4º o 5º grado a partir del cual empieza a decrecer. La disponibilidad de las respuestas asociativas exige un patrón evolu- tivo semejante.

Todos estos resultados parecen indicar que existen tendencias evolutivas en el desarrollo de los diferentes aspectos del proceso de respuestas asociativas, es decir, en cada uno de estos cambios de las respuestas asociativas, respuestas más o menos frecuentes, más o menos diversas, más o menos homogéneas o heterogéneas etc; parece súbyacer un proceso evolutivo.

Palermo (1963) ha demostrado que existe una continuidad a través de gra- dos educativos contiguos.

Otros aspectos de este proceso evolutivo, implicado en el desarrollo de las respuestas asociativas, ha sido puesto de manifiesto por Di Vesta (1964) - que mantiene que, dado que la frecuencias de las experiencias, el contacto dado con una palabra es un determinante muy importante de su significado, esta -

experiencia con las palabras tiene lugar preferentemente con los nombres en -- los años de colegio, de escuela primaria, mientras que para los adjetivos son determinantes las experiencias de la edad preescolar. El autor concluye diciendo que el aprendizaje de los hábitos de respuestas asociativas es un proceso -- continuo e incremental más bien que un proceso que sucede de una manera discreta a través de estadios independientes.

Por último, dentro de estas características preferentemente cuantitativas, podemos considerar la de los tiempos de reacción asociativos. En este caso, como en el caso de la heterogeneidad o diversidad de las respuestas asociativas, parece tener lugar una tendencia evolutiva que toma la forma de una "u" invertida, función de "U" invertida, es decir, los niños de alrededor de 10 -- años tendrían tiempos de reacción más largos que los adolescentes de bachillerato que, a su vez, tendrían tiempos de reacción más cortos que los jóvenes -- universitarios.

Junto a todos estos estudios que intentan analizar las características -- cuantitativas de las distribuciones de respuestas asociativas en diferentes momentos del desarrollo, existen otro tipo de estudios que plantean una aproximación alternativa y centran sus investigaciones en las frecuencias de ocurrencia de respuestas asociativas procedentes de diferentes clases gramaticales, -- diferentes categorías semánticas, grado de familiaridad y niveles de significación del resultado. Dentro del apartado de los estudios que se refieren a la -- clase gramatical de la respuesta en función de la del estímulo, vamos a citar, someramente, una serie de trabajos que ya han sido revisados con amplitud en -- otra parte de esta tesis.

Los estudios de Brown y Berko (1960), Ervin (1961), Deese (1962), Entwistle, Forsyth y Muuss (1964), Palermo (1963, 1971) han puesto de manifiesto que las respuestas paradigmáticas, es decir, aquéllas que pertenecen a la misma -- clase gramatical de la palabra-estímulo, se incrementan con la edad hasta llegar a un momento en que las respuestas asociativas llegan a ser altamente este

reotipadas, lo cual sucede en torno a los 10-11 años, momento a partir del --- cual esta paradigmatación de las respuestas puede, en algunos casos, dismi-- nuir. Otros aspectos que parecen estar influenciados por la variable edad es - la mayor o menor ocurrencia de respuestas de contraste y de superordinación --- (Palermo, 1964), el efecto de las instrucciones en las respuestas asociativas y la familiaridad de la palabra-estímulo.

Sin embargo, si bien la mayoría de los trabajos experimentales ratifican la existencia de este proceso evolutivo, hay autores que no han encontrado indi cios del mismo (Muma, 1979; Winokur y Tweney, 1974), o incluso han aportado da tos de experimentos que indican justo lo contrario: que los niños tienen prefe rencia por los patrones asociativos paradigmáticos, y los adultos por los sin tagmáticos (Noizet y Pichevin, 1966, 1970; Pichevin y Noizet, 1968).

Como pauta general, son los trabajos anglosajones, y que trabajan con la técnica de asociación libre-discreta, los que han obtenido resultados dentro - del marco del cambio en cuestión, mientras que los investigadores franceses, y que usan técnicas con otras modalidades distintas -asociación restringida, com pletamiento de pares etc- son los que hallan resultados divergentes e incluso opuestos a los de los primeros.

El hecho de clasificar las respuestas asociativas, en función de crite-- rios gramaticales o sintácticos, no ha estado exento de críticas de todo tipo, y no sólo por la potencial ambigüedad y dificultad que encierra en sí la clasi ficación misma de las respuestas, sino debido a arguemntos teóricos que se ba san en que no es lícito definir las clases paradigmáticas y sintagmáticas en - términos sintácticos que la teoría asociacionista no posee. No todos los auto res piensan sin embargo, que tras todo nexo o relación asociativa exista una - relación de contigüidad, sino que ese nexo puede reflejar bien una estructura gramatical y/o semántica (Clark, 1970; Mc Neill, 1960; Marshall, 1963; Clifton, 1967; Miller, 1969, etc), especifican bien una forma de almacenar información léxica y conceptual, en la cual la organización categórica sería propia del -

adulto -nexo paradigmático- y la secuencia propia del niño -nexo sintagmático (Glucksberg y Cohen, 1965; Glucksberg y Danks, 1975) o bien formas diferentes de procesar la información que nos remontarían a diversos estilos o sets cognitivos.

3.1.1.3. Significado denotativo de lo paradigmático y sintagmático.

A la vista de los distintos resultados que han obtenido con niños, en estudios sobre asociaciones paradigmáticas y sintagmáticas, autores americanos y franceses, vemos necesario entablar una discusión teórica sobre el significado denotativo de lo que son relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, que no es lo mismo, básicamente, entre investigadores franceses y americanos en función de los resultados. Esto plantea grandes problemas y divergencias a la hora de clasificar las asociaciones.

El primer estudio en el que hemos podido detectar una diferencia significativa en los resultados obtenidos con niños y adultos, es el estudio de Noizet y Pichevin (1966). Estos autores pasan revista al estudio de Woodrow y Lovell (1916) y plantean una serie de pegas a los resultados hallados por estos autores. Sin embargo, citan a un autor alemán, Goëthe (1911), que había efectuado, sobre sujetos de lengua alemana, un estudio parecido y había constatado una tendencia inversa a la de los autores americanos. Es decir, estos autores parten de la duda de si las asociaciones paradigmáticas son más bien propias de la infancia y las sintagmáticas de los adultos. Piensan que subsiste por tanto, para la lingüística comparativa e incluso genética, un problema que no está aclarado y la pregunta que ellos plantean es la siguiente: teniendo en cuenta que existe una clara influencia de la edad en la orientación sintagmática y paradigmática del discurso, ¿cuál es el sentido genético de esta relación?

Los resultados de este estudio de Noizet y Pichevin (1966), muestran que un grupo de niños - 101 en total -, con una edad media de 11 años y un mes, -- elegían preferentemente asociaciones paradigmáticas, en una prueba de asociación verbal de elección forzada o cerrada, en un 56,1% de los casos, mientras que los adultos, manifestaban una preferencia inversa, incluso más clara, hacia las palabras que tenían una relación sintagmática con la palabra-estímulo, en un 60,2% de los casos. El grupo de los adultos estaba constituido por 117 - estudiantes de "propedeutique" cuya edad media era de 20 años y 5 meses. El ex

perimento consistía en presentar a cada sujeto la palabra-estímulo, seguida - de cuatro palabras-respuesta, cada una de las cuales mantenía con la palabra-estímulo, una relación paradigmática, llamada por estos autores de código, o una relación sintagmática, llamada de mensaje, existiendo a su vez, dentro de estas dos grandes categorías de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, -- cuatro clases o cuatro subcategorías. Las subcategorías dentro de las relaciones paradigmáticas eran la sinonimia, la inclusión, la equivalencia o la antonimia, mientras que las subcategorías dentro de la categoría sintagmática o de mensaje, eran la contigüidad de función, relación parte-todo, relación causalidad-consecuencia o atributo-estereotipo. El criterio de clasificación que estos autores siguieron para definir las subcategorías y para hallar un material que respondiese a unos criterios claros de estas subcategorías, se basó en anteriores trabajos, partiendo del supuesto de una organización estructural de los signos. En cualquier caso, se basaron en estos presupuestos:

1º.- Que las subcategorías de código, o lo que es lo mismo, de las relaciones paradigmáticas, indican lazos más bien formales y las subcategorías de mensaje, o de relaciones sintagmáticas, representan más bien lazos contextuales.

2º.- Que los términos alternativos de una serie paradigmática, se inscriben sobre un fondo de semejanza o similaridad, basándose en la noción de lo que suponían las relaciones asociativas para Saussure (1945), mientras que los términos sintagmáticos reúnen, a lo largo del discurso, términos que son radicalmente diferentes.

3º.- Que las relaciones paradigmáticas o los nexos paradigmáticos, pueden analizarse en términos lógicos de operaciones, mientras que los nexos sintagmáticos son analizados en términos de relaciones.

4º.- Que la distinción fundamental es la de paradigma y sintagma, mientras -- que el hecho de emplear subcategorías, dentro de estos dos grandes grupos o grandes ejes, como discriminantes, no tiene más misión que la de ser un instrumento complementario de análisis, más que el ser una clasificación lingüísticamente fundamentada.

Pues bien, como decíamos, para estos autores, es mucho más marcada la - preferencia paradigmática en los niños y la preferencia sintagmática en los - adultos. Si se realiza el análisis en el nivel de subcategorías, se constata también que, para cada grupo de edad, hay unas fuertes tendencias a elegir -- respuestas de una subcategoría sobre las otras. Por ejemplo, la elección de - respuestas de código, o paradigmáticas, en los niños, es más fuerte para las relaciones de sinonimia y de equivalencia. Mientras que la preferencia que ma nifiestan los adultos para las elecciones de tipo mensaje o de relaciones sin tagmáticas, es mucho más fuerte para los nexos de causalidad-consecuencia y, en general, fuerte para los nexos atributo-estereotipo y contigüidad de fun-- ción; mucho más débil sin embargo, para los nexos o relaciones parte-todo. Un hecho, sin embargo, digno de subrayar respecto a la tendencia general se re-- fiere a la subcategoría o a las relaciones de antonimia, es decir, a los antó nimos, relaciones que son más elegidas por los adultos que por los niños, a - pesar de ser una relación paradigmática. Podría ser, sin embargo, que los há- bitos lingüísticos hagan que lo que en principio parece una relación de anto- nimia, y por tanto paradigmática, sea más bien una dimensión sintagmática, -- pues por ejemplo, a menudo los adultos hablan en términos de "guerra y paz", de "la lluvia y el buen tiempo", "lo blanco y lo negro" o "blanco y negro", - etc... Con lo cual, una relación que, en principio, es netamente paradigmática más bien podría considerarse entre las sintagmáticas.

Pichevin y Noizet (1968) se proponen, por una parte, verificar desde un punto de vista genético, ya deliberadamente genético, los resultados de su an terior trabajo de 1966, pero eligiendo clases de edad complementarias a aqué- llas de la población examinada en la primera experiencia. Lo que nos interesa en este momento de este trabajo, no son tanto sus resultados experimentales, como la definición y clarificación, a nivel teórico, que intentan hacer de -- las categorías paradigmáticas y sintagmáticas. Piensan que esta definición -- tiene que ser lo más operativa posible, para poder ser controlada y mantienen

que dos o más unidades lingüísticas están ligadas entre sí por relaciones paradigmáticas o de semejanza cuando pueden substituirse la una por la otra en un enunciado correcto de la lengua. Sin embargo, por el contrario, estas unidades mantendrían relaciones de contigüidad o sintagmáticas, cuando pueden combinarse. En principio, una definición semejante parece estar de acuerdo, coincidir, con algunos autores americanos, como por ejemplo Entwisle (1966) o Jenkins (1965). Esta coincidencia en la definición de lo sintagmático y lo paradigmático es tan sólo aparente, pues en realidad, a la hora de clasificar las respuestas de los tests de asociación de palabras, aparecen grandes discrepancias. Tanto Brown y Berko (1960), como Ervin (1961), como Entwisle y otros (1964), emplean un criterio sintáctico formal, el de la clasificación de las respuestas en función de las partes del discurso. Es el criterio basado en las "form class" o clases de forma, clases formales. Por tanto, a la hora de aplicar los criterios de lo paradigmático y lo sintagmático, estos autores americanos creen que una relación de tipo paradigmático, se da siempre que los dos elementos, estímulo y respuesta, pertenecen a una misma parte del discurso, mientras que una relación de tipo sintagmático, se da siempre que dos palabras pertenecen a partes del discurso diferentes. Este criterio, basado en las partes del discurso, presenta una gran claridad desde el punto de vista operativo en cuanto que permite analizar y estudiar los cambios asociativos que tienen lugar en el discurso. Desde un punto de vista teórico, este criterio implica que existe una relación isomórfica entre substitución y dependencia secuencial, por una parte, e identidad y distinción de clase sintáctica de los asociados, por otra. Este criterio basado en clases formales, o clases gramaticales, parece adecuado, funciona de una manera satisfactoria, en lo que se refiere a las relaciones sintagmáticas, pues, en principio, es bastante difícil que dos partes gramaticales diferentes puedan substituirse, la una por la otra, en un contexto lingüístico dado. Podría surgir una excepción en cuanto a los adjetivos substantivados, por ejemplo los nombres de color, o en cuanto a ciertos pronombres que pueden ser substitutos, eventualmen

te, de la palabra-estímulo. Un ejemplo del primer caso sería, en la siguiente frase, "el color del mar", substituir "color", por "azul", de manera que tendríamos la frase "el azul del mar". Sin embargo, surgen muchos más problemas cuando analizamos las relaciones paradigmáticas, es decir, está mucho menos claro que la substitución coincida con la identidad de clase formal. Encontramos ejemplos de esta dificultad en ciertos sintagmas nominales ya lexicalizados como puede ser el conocido sintagma "luna de miel", en el cual la relación es claramente sintagmática entre los dos elementos lingüísticos, mientras que en realidad pertenecen a la misma clase gramatical. Es decir, tanto "luna" como "miel" son sustantivos. Algo parecido sucede con varios sintagmas verbales como "mirar pasar", "mirar pasar a la gente", por ejemplo, en el cual, de nuevo, dos verbos, por tanto elementos pertenecientes a la misma clase gramatical, están en relación sintagmática. Entwisle (1966), ya había reconocido la posibilidad de que se diesen excepciones, sobre todo en cuanto se refería a los sustantivos. Por tanto, lo que podemos constatar es que no hay una correspondencia perfecta entre relaciones paradigmáticas y substitución, y relaciones sintagmáticas y combinación secuencial. En otras palabras, el significado denotativo puramente sintáctico de la noción de semejanza paradigmática es totalmente restrictivo y no es condición necesaria el pertenecer a una misma clase sintáctica para que tenga lugar una equivalencia paradigmática. Y, por tanto, para admitir que dos elementos o dos unidades pertenecientes a la misma parte del discurso pueden substituirse mutuamente en un mismo contexto, es necesario admitir que existe, o que interviene también un criterio de semejanza semántica. El ejemplo citado por Pichevin y Noizet (1968) de color-película y flor-jardín, nos indican claramente la insuficiencia de esta significación puramente sintáctica de la dimensión paradigmática. Estos autores, citando a Saussure (1945), Jakobson (1956), Marouzeau (1961) y Dubois (1966), mantienen que, en lingüística general, paradigma designa un conjunto de unidades que pertenecen a la misma clase gramatical, léxica o semántica.

3.1.2. HIPOTESIS.

La primera hipótesis general se refiere a la edad. Entre 2º y 5º de EGB se incrementa el número de respuestas asociativas paradigmáticas y decrece el de sintagmáticas. A partir de ese nivel, 5º de EGB, se observa un decremento en la - frecuencia de patrones asociativos paradigmáticos.

La segunda hipótesis general se refiere a la clase gramatical. El cambio asociativo sintagmático-paradigmático se produce en función de la categoría gramatical de la palabra-estímulo. No existe un patrón evolutivo sintagmático-para-digmático único, sino que depende de factores formales morfo-sintácticos.

Dada la edad de los sujetos de nuestra muestra no vamos a encontrar el - patrón evolutivo representativo del cambio sintagmático-paradigmático para los sustantivos y adjetivos, pero sí para los adverbios y verbos.

La tercera hipótesis general hace referencia al tipo de palabra. Incluso den--tro de una categoría gramatical determinada palabras diferentes presentan pa--trones y ritmos evolutivos diferentes, a menudo más semejantes a los de otras clases gramaticales que a los de la suya propia.

La cuarta hipótesis general hace referencia al factor bilingüismo. El sujeto - bilingüe con las características de los de nuestra muestra -bilingües sucesi--vos o consecutivos- manifestará un desfase respecto al sujeto monolingüe de la misma edad y nivel educativo, en cuanto a la producción de respuestas asociatiuvas paradigmáticas, teniendo un predominio muy marcado las respuestas sintagmáuticas en niveles en que en el sujeto monolingüe predominan ya patrones paradigumáticos. En niveles como 8º de EGB, en que la competencia lingüística del bilinugüe en su segunda lengua se supone semejante a la de la primera lengua ese des-fase en los patrones asociativos desaparece.

3.2. METODOLOGIA

3.2.1 SUJETOS

La selección de sujetos se ha llevado a cabo con el siguiente criterio: Hemos seleccionado 90 niños del Liceo Francés de Madrid, centro con gran tradición en enseñanza bilingüe en el sentido que los canadienses llaman "enseñanza según programas de inmersión" (Lambert, 1969). Hemos localizado otro colegio que reúne una serie de condiciones muy semejantes a las de este centro bilingüe con la finalidad de que una serie de factores fuesen lo más homogéneos posible, ya que por una serie de dificultades técnicas con que nos hemos encontrado, el equiparamiento de los grupos no ha sido factible. Por tanto, hemos buscado otra escuela privada, tal y como es el Liceo Francés, mixta, laica y liberal, urbana y en la que el nivel socio-económico y cultural de los alumnos, es muy semejante al de los niños del Liceo Francés. Este otro colegio es el colegio Estudio de Madrid, del cual hemos seleccionado asimismo 90 niños.

Los niveles elegidos para llevar a cabo esta selección han sido 2º, 5º y 8º de EGB; hemos seleccionado una muestra de 30 niños de cada uno de estos niveles y las razones de haber elegido estos niveles de edad y no otros, son múltiples. Entre las principales está la de que son momentos significativos en el proceso del aprendizaje escolar, pues antes de los 7 años el niño no domina con soltura los hábitos de lectura y escritura, y cuanto menos, los niños bilingües que han iniciado el estudio de una segunda lengua a los 4 años. Los otros dos niveles elegidos, 5º y 8º de EGB indican, respectivamente, el final de la primera etapa y el final de la segunda etapa de EGB. Otra razón importante para no elegir niños más pequeños ha sido la de haber encontrado grandes dificultades de tipo práctico para pasar individualmente el test de asociación tal y como hubiera sido necesario a esas edades y además, de esta manera, al pasar las pruebas colectivamente, hemos podido homogeneizar las condiciones de la prueba en sí y controlar el factor tiempo.

El procedimiento de obtención de los datos ha sido un procedimiento colectivo en grupos de no más de 30 ó 35 sujetos. Los estímulos verbales han sido presentados oralmente y los sujetos han contestado por escrito en un tiempo dado que ha oscilado, para el nivel de 2º de EGB, en torno a los 15'', para los alumnos de 5º de EGB en torno a los 12'' (10 ó 12 '') y para los de 8º de EGB en torno a los 8''. La diferencia en estos tiempos ha sido para compensar las dificultades de escritura que, indudablemente, están en función de la edad. Se han mantenido los mismos tiempos de respuesta para los monolingües y los bilingües.

Han sido excluidos todos aquellos niños de 2º de EGB del colegio Estudio que en el momento de ser realizadas dichas pruebas presentaban problemas de aprendizaje (dislexia, disgrafía, dislalia, etc...) y estaban sometidos a clases de recuperación, así como todos aquéllos en cuyo hogar no se hablase exclusivamente la lengua castellana por cualquiera de los familiares que habitan con el niño. Se ha considerado también condición necesaria para los de 2º y 5º de EGB el no haber aprendido antes ningún idioma.

Respecto a la selección de sujetos bilingües en el Liceo Francés, las dificultades han sido, lógicamente, mayores que para seleccionar alumnos monolingües. En primer lugar hemos seleccionado aquellos niños que podemos llamar "bilingües sucesivos", o que presentan un bilingüismo sucesivo, es decir, que han sido "sumergidos" en un idioma extranjero, en este caso el francés, desde la más temprana edad escolar (4 años), pero en cuyos hogares y medios ambientes extra escolares se habla el castellano.

Para llevar a cabo esta caracterización de los alumnos bilingües, hemos seguido la tipología de Ervin y Osgood (1954) que dividen a los bilingües en coordinados y compuestos, caracterización que presenta muchos puntos en común con la de bilingües simultáneos y sucesivos de Titone (1976).

Somos conscientes de que niños de 2º de EGB, que llevan aprendiendo una

segunda lengua desde los 4 años no pueden presentar un bilingüismo equilibrado, pero hemos seleccionado este tipo de sujetos y no otros, deliberadamente, con la finalidad de poder controlar mejor esta variable, ya que su trasfondo o "background" lingüístico es casi idéntico: hijos de españoles, en cuyas casas se habla el castellano, pero introducidos a los 4 años, en un medio escolar francés, lengua a través de la cual realizan el 100% de su aprendizaje escolar durante los dos primeros años de preescolar -4 y 5 años-, y el 90% a partir de 1º de EGB. Los bilingües simultáneos, presentaban muchos más problemas a la hora de controlar su "background" lingüístico -distinta nacionalidad por parte del padre y de la madre, dos o más lenguas habladas en el hogar, residencia en diversos países, etc- por lo cual fueron rechazados.

3.2.2. MATERIAL: MUESTRA DE PALABRAS-ESTIMULO.

Las palabras que forman parte de la lista que se ha pasado a los alumnos no se han elegido arbitrariamente, ni al azar, ni de forma intuitiva, sino que, tras repasar todas las listas con las que ya han trabajado otros autores, bien con una finalidad únicamente normativa (Kent y Rosanoff, 1910; Woodrow y Lowell, 1916), o con la intención de analizar el cambio sintagmático-paradigmático (Brown y Berko, 1960; Ervin, 1961; Entwisle, 1966), se han agrupado todas las palabras-estímulo pertenecientes a las listas de esos autores, además de las usadas por Deese (1962) y de esta muestra total se han seleccionado los 18 verbos, 18 adjetivos y 18 sustantivos de más alta frecuencia de uso, según el diccionario de frecuencias del castellano de Juilland y Chang-Rodríguez (1964). Con los adverbios se ha procedido de manera diferente, seleccionando sencillamente los 18 más frecuentes según el diccionario de Juilland.

Las 72 palabras-estímulo han sido presentadas en un orden aleatorio, distinto para cada grupo de sujetos.

Por otra parte los bilingües han sido sometidos a un cuestionario sobre su "background" lingüístico.

3.2.3. PROCEDIMIENTO.

La prueba de asociación fue presentada oral y colectivamente.

Se trabajó en grupos de alrededor de 30 alumnos, en sus aulas de clase; tras exponerles brevemente en que consistía la prueba y realizar los ensayos con palabras que no pertenecían a la muestra de palabras-estímulo, se les dió la orden de trabajar lo más rápido posible, pues el tiempo era limitado, y a contestar a todas las palabras. El tiempo de que disponían para contestar a cada palabra-estímulo, fue de 15 segundos en 2º de EGB, 10-12 segundos en 5º y 8 segundos en 8º para contrarrestar la dificultad en cuanto a escritura.

Por otra parte, a los bilingües se les aplicó la segunda prueba -L₂- -- con unos quince días de diferencia respecto a la primera -L₁- por una persona nativa francesa.

3.2.4. CRITERIOS SEGUIDOS EN LA CLASIFICACION DE LAS RESPUESTAS ASOCIATIVAS.

Al distribuir las respuestas en clases paradigmáticas y clases sintagmáticas, surge la dificultad de clasificar previamente todas las respuestas en clases gramaticales. Esta es una dificultad con la que tropieza todo trabajo de asociación verbal debido a que existe una laguna, un vacío, en la literatura lingüística sobre la existencia de categorías exhaustivas lingüísticamente relevantes, a las cuales puedan ser asignadas las palabras-respuesta. Los estudios en lengua inglesa se refieren, prácticamente todos ellos, a la hora de enfrentarse con este problema, a la obra de Fries (1952), pero dada la índole de nuestro trabajo, en lengua española y francesa, no podíamos seguir más que con una cierta prudencia esta clasificación, por razones lingüísticas obvias. Sin embargo, hemos tomado la obra del autor citado como pauta, en cuanto a definir las clases gramaticales por su significado funcional, es decir, considerando la forma de funcionar cada palabra en un patrón lingüístico dado. Los ejemplos de cada categoría formal pueden considerarse idénticos, debido a su forma de funcionar en las estructuras lingüísticas.

Siguiendo a Ervin (1961), Deese (1962), Entwisle (1965), Fillenbaum y Jones (1965) y Laosa (1971), hemos adoptado los siguientes criterios ante las dudas surgidas por la existencia de bastantes palabras ambiguas que pueden pertenecer a varias clases gramaticales:

- 1º.- Sólo se tabula la primera palabra-respuesta en el caso de que hayan sido dadas dos o más palabras por el sujeto.
- 2º.- Si el estímulo se repite dentro de una frase respuesta, sólo la palabra que sigue a la palabra-estímulo repetida, es válida como respuesta.
- 3º.- Las palabras ambiguas, o potencialmente ambiguas, se clasifican en función de su mayor frecuencia de uso en el lenguaje corriente, en el lenguaje usual, y no en función de un uso especializado.

4º.- Se adopta como criterio importante el basado en claves contextuales, ya -- usado por la mayoría de los autores citados, lo cual implica que, dentro - de lo que puede sugerir el contexto formado por el par estímulo-respuesta, y siempre en función de la intuición de los jueces, la respuesta será cata logada de acuerdo con el uso dominante o principal, de los varios posi--- bles.

5º.- En el caso de que las claves contextuales no sean suficientemente claras - para determinar la clase gramatical de la palabra-respuesta, se recurrirá a la primera clase gramatical, y por tanto más frecuente y común, reseñada para esas palabras ambigüas por un diccionario estándar de la lengua. En - concreto, se ha usado para el castellano el diccionario de Julio Casares - (1977)

6º.- Se establecerán una serie de reglas convencionales a las que pueda acudir- se con cierta rapidez, por ejemplo: los colores se tabulan siempre como ad jetivos, los números se tabulan siempre dentro de la categoría "otros" o - "varios" como pronombres numerales, los participios pasados de los verbos se tabularán como adjetivos, los gerundios, verbos conjugados y verbos en infinitivo, todos ellos se tabularán dentro de la categoría de verbos, --- etc.

Una vez establecidos estos criterios, todas las palabras-respuesta han si do evaluadas a través de un estudio realizado por dos jueces, e incluso por uno de los jueces en dos ocasiones diversas, obteniéndose una concordancia del 95%. A pesar de que ciertos autores como Ervin (1961), Deese (1962) y Laosa (1971), deciden descartar los casos dudosos, a nosotros, siguiendo la opinión de Entwig le (1966) y debido también a necesidades de diseño, nos ha parecido necesario - no descartar ningún caso dudoso, intentando asignarlo con la máxima precisión - posible.

3.2.5 RESULTADOS.

3.2.5.1. Resultados de los análisis de varianza y comentarios a las tablas y gráficas globales.

Se han llevado a cabo cuatro análisis de varianza sobre el número de -- respuestas paradigmáticas obtenidas para cada una de las cuatro categorías -- gramaticales empleadas, es decir, sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. En el primer caso se han considerado las respuestas de los 180 alumnos, divididos en bilingües y monolingües; en el segundo caso, o segundo análisis de varianza, sólo las de los 90 alumnos monolingües; en un tercer caso, sólo las de los 90 alumnos bilingües; y, en un cuarto caso, el análisis de varianza se ha llevado a cabo sobre el número de respuestas paradigmáticas de los alumnos bilingües, pero considerando únicamente las respuestas de los niveles 2º y -- 3º, es decir, de 5º y 8º de EGB, y respecto a las dos listas de palabras-estímulo que les fueron presentadas, lista uno en español y lista dos en francés.

Procediendo al comentario de cada uno de estos análisis de varianza, podemos comprobar --en la tabla 1-- que el Nivel o Grado Educativo no es una significativa fuente de variación, en contra de lo esperado. Sin embargo, la variable Bilingüismo ejerce una cierta influencia sobre la variabilidad de las respuestas con una $F(1/174)=4,11$, $p < 0.05$. Las Categorías Gramaticales, así como los distintos tipos de Palabras, ejercen una considerable influencia sobre la variabilidad de las respuestas; con una $F(3/522)=202,57$, $p < 0.001$, y en el segundo caso, con $F(17/2958)=11,028$, $p < 0.001$.

Respecto a las interacciones, observamos, en primer lugar, que la interacción entre Nivel o Grado educativo y Bilingüismo es significativa, si bien no al nivel esperado, con una $F(2/174)=3,92$, $p < 0.05$, lo cual está de acuerdo con el resultado obtenido para la variable Nivel que no ha mostrado ser -- significativa fuente de variación. De nuevo encontramos en la interacción de la variable Categoría gramatical x Nivel o Grado educativo, una interacción -- no significativa. Sin embargo, las interacciones de la variable Categoría x Bilingüismo, por una parte, y la triple interacción Categoría x Nivel x Bilingüismo,

TABLE N° 1.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües - 2º, 5º y 8º de EGB - Respuestas Paradigmáticas a los Sustantivos, Adjetivos, Verbos y Adverbios.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION.
Mean	1	3531.26	1757.79	
Nivel (N)	2	2.40	1.20	
Bilingüismo (B)	1	8.25	4.11	0.05
N x B	2	7.88	3.92	0.05
Error	174	2.00		
Categoría gramatical (C)	3	117.21	202.57	0.001
C x N	6	1.06	1.84	
C x B	3	3.69	6.37	0.001
C x N x B	6	3.65	6.31	0.001
Error	522	0.58		
Palabra (P)	17	1.84	11.02	0.001
P x N	34	0.48	2.87	0.001
P x B	17	0.29	1.71	0.05
P x N x B	34	0.36	2.16	0.001
Error	2958	0.17		
C x P	51	2.08	13.21	0.001
C x P x N	102	0.61	3.87	0.001
C x P x B	51	0.25	1.58	0.01
C x P x B x N	102	0.22	1.42	0.01
Error	8874	0.16		

glismo, por otra parte la interacción Palabra x Nivel, manifiestan ser significativas todas ellas. Son $F(3/522) = 6,37$, $p < 0.001$, en el primer caso; --- $F(6/522) = 6,30$, $p < 0.001$, en el segundo caso; y $F(34/2958) = 2,86$, $p < 0.001$, en el tercer caso.

Finalmente, la interacción Categoría x Palabra y Categoría x Palabra x Nivel educativo vuelven a ser significativas fuentes de variación con una --- $F(51/8874) = 13,21$, $p < 0.001$ y una $F(102/8874) = 3,86$, $p < 0.001$, respectivamente; mientras que la triple interacción Categoría x Palabra x Bilingüismo, para $F(51/8874) = 1,58$ tiene una $p < 0.01$ y la cuádruple interacción Categoría x Palabra x Nivel x Bilingüismo, para $F(102/8874) = 1,42$, $p < 0.01$.

Por tanto, y resumiendo los resultados de este análisis de varianza --- efectuado sobre las respuestas de los 180 sujetos, podemos concluir que de --- las cuatro variables básicamente analizadas (Nivel o Grado educativo, Bilin--- güismo, Categoría y Palabra), tres de ellas influyen significativamente en --- las variaciones de las respuestas. Únicamente la variable Nivel no ha demos--- trado ser significativa. Las más determinantes como fuentes de variación de --- las respuestas parecen ser la Categoría Gramatical y el Tipo de Palabra, qui--- zá en base a su contenido semántico, familiaridad y otros aspectos que serán analizados posteriormente.

El análisis de varianza reproducido en la tabla 2, en el que se han te--- nido en cuenta sólo las respuestas paradigmáticas de los 90 alumnos mono--- lingües, nos pone de manifiesto resultados en consonancia con el anterior aná--- lisis de varianza. Todas las variables son significativas fuentes de varia--- ción, así como sus interacciones; y todas ellas, excepto la variable Nivel, --- son significativas con una $p < 0.001$. La variable Nivel, con $F(2/87) = 4,97$, --- $p < 0.01$, se manifiesta como fuente de variación menos significativa que las --- otras dos -Categoría gramatical y Palabra-. La variable Categoría gramatical con $F(3/261) = 39,35$, $p < 0.001$ y la variable Palabra con una $F(17/1479) = 7,14$, $p < 0.001$. Las interacciones, a su vez, son todas ellas significativas.

TABLA N° 2.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Monolingües -
2º, 5º y 8º de EGB - Respuestas Paradigmáticas a los Sustantivos, Adjetivos, Verbos y Adverbios.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION.
Mean	1	1940.45	1134.27	0.001
Nivel (N)	2	8.50	4.97	0.01
Error	87	1.71		
Categoría gramatical (C)	3	53.15	99.35	0.001
N x C	6	2.63	4.91	0.001
Error	261	0.53		
Palabra (P)	17	1.23	7.14	0.001
P x N	34	0.47	2.74	0.001
Error	1479	0.17		
P x C	51	1.24	7.60	0.001
N x C x P	102	0.48	2.96	0.001
Error	4437	0.16		

Empezando con la interacción Categoría x Nivel vemos que la $F(6/261) = 4,91$, $p < 0.001$ y la interacción Palabra x Nivel, así como Palabra x Categoría y la triple interacción Nivel x Palabra x Categoría presentan, respectivamente, — unas $F(34/1479) = 2,74$, $p < 0.001$, en el primer caso, una $F(51/4437) = 7,60$, — $p < 0.001$, en el segundo caso, y una $F(102/4437) = 2,96$, $p < 0.001$ en el tercer caso.

En la tabla 3, análisis de varianza llevado a cabo sobre las respuestas paradigmáticas de los 90 alumnos bilingües exclusivamente, la variable Nivel o Grado educativo no es fuente de variación de las respuestas y vemos que es esta variable, en la muestra de alumnos bilingües, la que es responsable de — los resultados respecto a esta variable en el análisis de varianza global, es decir, el que se refiere tanto a los alumnos monolingües como bilingües, ya — que en la muestra de alumnos monolingües la variable Nivel, como ya hemos dicho, sí es significativa; es en la muestra de alumnos bilingües donde parece no ser significativa la fuente de variación. Sin embargo, la variable Categoría sí es significativa, con una $F(3/261) = 108,88$, $p < 0.001$. La variable Palabra también es significativa con una $F(17/1439) = 5,55$, $p < 0.001$, siendo — también significativas todas las interacciones. La interacción Categoría x Nivel, es menos significativa que las demás, con una $F(6/261) = 3,35$, $p < 0.01$; pero manteniéndose las otras tres interacciones, Palabra x Nivel, Categoría x Palabra y Categoría x Palabra x Nivel todas ellas a un nivel de significación de $p < 0.001$ y con $F(34/1479) = 2,28$, en el primer caso, $F(51/4437) = 7,18$, en el segundo caso, y $F(102/4437) = 2,31$ en el tercer caso.

El impacto, o la importancia de la edad de los alumnos, es decir, del — Nivel o Grado educativo, es bastante pequeño comparado con la importancia que en la variación de las respuestas tiene la Categoría a que pertenece la Palabra, la Categoría gramatical claro está, y el tipo de Palabra, lo cual parece indicar que el llamado cambio sintagmático-paradigmático está más bien en función del tipo de Palabra que de la edad de los niños.

TABLA N° 3.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Bilingües.-
2º, 5º y 8º de EGB - Respuestas Paradigmáticas a los
Sustantivos, Adjetivos, Verbos y Adverbios.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION
Mean	1	1599.07	693.11	
Nivel (N)	2	1.78	0.77	
Error	87	2.31		
Categoría gramatical (C)	3	67.75	108.88	0.001
C x N	6	2.08	3.35	0.01
Error	261	0.62		
Palabra (P)	17	0.90	5.55	0.001
P x N	34	0.37	2.28	0.001
Error	1479	0.16		
C x P	51	1.09	7.18	0.001
C x P x N	102	0.35	2.31	0.001
Error	4437	0.15		

Respecto al análisis de varianza llevado a cabo sólo sobre las respuestas paradigmáticas de los sujetos bilingües pertenecientes a los niveles 2º y 3º, 5º y 8º de EGB, ya que fueron eliminados, por una serie de problemas surgidos que serán expuestos en otra parte, los del primer nivel -2º de EGB-, -- los resultados obtenidos (ver tabla 4) nos indican que la variable Nivel, Grado educativo o edad, no es en absoluto fuente significativa de variación, incluso se manifiesta menos significativa esta variable, que en anteriores análisis de varianza, sin duda debido al efecto de haber suprimido el nivel de edad más bajo. Se puede considerar por tanto que a la hora de producir respuestas paradigmáticas a una serie de palabras, las de nuestra muestra en concreto, no existe ningún tipo de diferencia entre alumnos de 10 años de edad o de 13. Para estos mismos Niveles de edad o Grado educativo el hecho de que -- las palabras sean presentadas en una lista en francés o en una lista en castellano, para alumnos bilingües, claro está, tampoco parece ser una fuente de variación significativa, es decir, los resultados no se ven afectados por este hecho, y por tanto, lógicamente la interacción de la variable Nivel x la variable Lista de palabras no es significativa en absoluto. Es muy probable, como ciertos autores sugieren, que el llamado cambio sintagmático-paradigmático se haya efectuado prácticamente del todo ya, en niños de 10 años de edad, o al menos haya tenido lugar para palabras de alta frecuencia de uso y, por tanto, muy conocidas y manejadas por niños de esta edad. Nuevamente encontramos, como en anteriores análisis de varianza, que la variable Categoría gramatical es altamente significativa y responsable de las variaciones en las respuestas, con $F(3/174) = 106,16$, $p < 0.001$. Lo mismo sucede con la variable Palabra con $F(17/986) = 5,99$, $p < 0.001$. No hemos podido constatar, por tanto, -- la influencia potencialmente significativa del tipo de lista empleada a la hora de suscitar respuestas paradigmáticas, pero volvemos a comprobar de nuevo, aún con palabras pertenecientes a diferentes lenguas, la influencia decisiva de la Categoría gramatical y del tipo de Palabra. Respecto a las interacciones, que lógicamente están en consonancia con los resultados de estas varia--

TABLA N^o 4.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Bilingües -
 5^o y 8^o de EGB - Respuestas Paradigmáticas a los S-AD-
 V-AV, ante dos tipos de Lista: Lista₁ -Palabras-Estímu
 lo en castellano y Lista₂ -en francés.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION.
Mean	1	2303.30	934.15	
Nivel (N)	1	0.50	0.20	
Error	58	2.47		
Lista (L)	1	0.21	0.24	
L x N	1	0.33	0.37	
Error	58	0.89		
Categoría gramatical (C)	3	65.26	106.16	0.001
C x N	3	1.28	2.08	
Error	174	0.61		
L x C	3	3.10	7.33	0.001
L x C x N	3	1.62	3.85	0.05
Error	174	0.42		
Palabra (P)	17	1.21	5.99	0.001
P x N	17	0.34	1.67	0.05
Error	986	0.20		
L x P	17	0.38	2.26	
L x P x N	17	0.22	1.31	
Error	986	0.17		
C x P	51	1.80	10.12	0.001
C x P x N	51	0.27	1.53	0.01
Error	2958	0.18		
L x C x P	51	0.32	1.91	0.001
L x C x P x N	51	0.30	1.80	0.001
Error	2958	0.17		

bles, vemos que la interacción Categoría x Nivel, lógicamente al no ser el Nivel una variable significativa en absoluto, el efecto se deja ver en esta interacción que tampoco es significativa. La triple interacción Lista x Categoría x Nivel, sin duda debido al efecto de la variable Categoría, sí es levemente significativa con una $F(3/174) = 3,85$, $p < 0.05$. En la interacción Palabra x Nivel comprobamos el efecto de la variable Nivel aunque la interacción sí es significativa con $F(17/986) = 1,66$, $p < 0.05$. La interacción Lista por Palabra es fuente significativa de variación con una $F(17/986) = 2,25$, $p < 0.01$ no siendo sin embargo significativa fuente de variación la interacción Lista x Palabra x Nivel, lógicamente, un resultado que se esperaba debido al nulo efecto como fuente de variación del Nivel y de la Lista. Puede comprobarse en la tabla 4 que todas las demás interacciones, es decir, las interacciones Categoría x Palabra, $F(51/2958) = 10,12$, $p < 0.001$, Categoría x Palabra x Nivel, $F(51/2958) = 1,53$, $p < 0.01$, Lista x Categoría x Palabra, $F(51/2958) = 1,91$, $p < 0.001$, y la cuádruple interacción Lista x Palabra x Categoría x Nivel, $F(51/2958) = 1,80$, $p < 0.001$, son todas ellas significativas con un alto nivel de significación.

Por tanto, como primer comentario de estos datos podemos sacar en conclusión que el Nivel educativo, que en último lugar nos remite a la edad de los sujetos, no es tan determinante en el llamado cambio sintagmático-paradigmático como muchos trabajos de investigación han hecho ver, siendo mucho más determinante a la hora de explicar este cambio, el tipo de palabras, y por tipo de palabras nos referimos no sólo a la categoría gramatical a que pertenecen, que es donde verdaderamente se han encontrado diferencias en las respuestas, sino a la palabra en sí, a su contenido semántico, su familiaridad con el sujeto, su frecuencia de uso y otras variables. Es muy posible que este cambio sintagmático-paradigmático se dé en edades bastante tempranas, desde luego antes de los 7 años que ha sido el nivel más bajo de los elegidos por nosotros.

Las primeras publicaciones sobre este tema manifestaban todas ellas que este cambio se efectuaba en torno a los 8-10 años. Es muy posible, sin embargo, que debido a un mayor contacto del niño con el lenguaje, bien a causa del enorme impacto de los medios de comunicación de masas, de los nuevos métodos educativos, de una escolarización más temprana de los niños, etc. exista una potenciación del lenguaje lo cual daría como resultado que este cambio, que en otro tiempo pudo haberse constatado en torno a los 8-10 años de edad, pueda haber sufrido un desplazamiento hacia abajo, incluso como algunos autores piensan antes de la enseñanza primaria, es decir, en torno a los 5-6 años de edad.

El cambio sintagmático-paradigmático parece estar en función, sin duda, de la clase gramatical de la palabra-estímulo (ver fig. 1ª y 2ª). Esto quiere decir que los patrones asociativos sustantivo-sustantivo se consolidan mucho más tempranamente que todos los restantes (adjetivo-adjetivo, verbo-verbo, -- adverbio-adverbio) y, por tanto, el crecimiento de las asociaciones paradigmáticas entre el 2º grado y el 8º para la categoría gramatical de los sustantivos no experimenta apenas variación. En concreto, en nuestra muestra, en lo que se refiere a los patrones asociativos sustantivo-sustantivo, hemos obtenido unos sorprendentes resultados que contradicen en parte los obtenidos por otros investigadores pero que creemos pueden ser explicados. Ello consiste en que la frecuencia mayor de asociaciones paradigmáticas de tipo sustantivo-sustantivo se da en los niños de 7 años de edad, tanto para los monolingües como para los bilingües, experimentando un ligero descenso a los 10 años de edad - (5º de EGB) y subiendo de nuevo en 8º de EGB, pero no hasta el punto de alcanzar el nivel de los de los niños de 7 años. Esto último para los monolingües, porque para los bilingües el porcentaje de respuestas paradigmáticas de los niños de 8º de EGB es aún ligeramente más bajo que para los de 5º de EGB (Fig. 3ª. Podemos, pues, decir que para la categoría gramatical de los sustantivos el patrón evolutivo paradigmático-sintagmático es casi el inverso del espera-

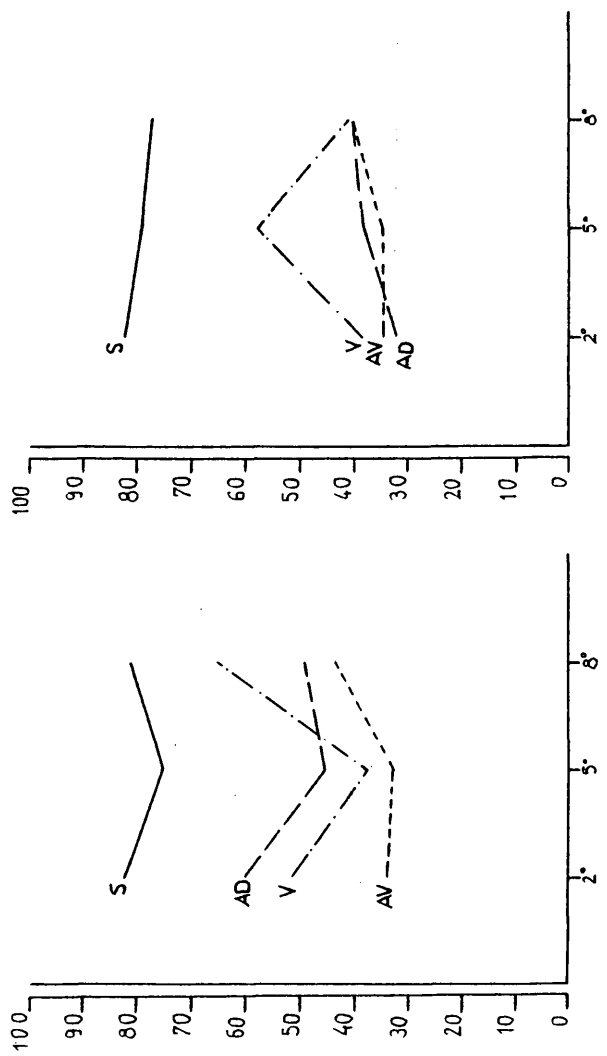


FIG. 1a Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos monolingües de 2ª, 5ª y 8ª de ECB a las palabras estímulo de las cuatro categorías gramaticales (S-AD-V-AV).

FIG. 2a Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües de 2ª, 5ª y 8ª de ECB a las palabras estímulo de las cuatro categorías gramaticales (S-AD-V-AV).

do. Algo muy parecido sucede con el patrón evolutivo de los adjetivos. En los monolingües este patrón evolutivo muestra un paralelismo total, con un predominio de asociaciones paradigmáticas en el 2º nivel de EGB, un descenso considerable en 5º de EGB y un ligero aumento en las frecuencias en porcentajes entre los alumnos de 8º de EGB aunque sin alcanzar el nivel de 2º de EGB (Fig. 1ª y 3ª).

Respecto a los alumnos bilingües el patrón obtenido en las asociaciones paradigmáticas a los adjetivos es mucho más ortodoxo. Entendemos por ello que el menor número de frecuencias de respuestas paradigmáticas se da en 2º de EGB, siguiendo un ligero aumento en 5º de EGB y otro ligero aumento se experimenta entre los alumnos de 8º de EGB (Fig. 2ª y 3ª). Repetimos, éste sí que se corresponde con el patrón ortodoxo de lo que se entiende por cambio sintagmático-paradigmático. Resaltamos de nuevo el paralelismo obtenido en los alumnos monolingües con los sustantivos y los adjetivos, y es muy posible, insistimos de nuevo en ello, que dado que nuestra muestra de alumnos de menor edad se encontraba entre los 6-7 años, puede suponerse que para ciertas clases gramaticales, en concreto sustantivos y adjetivos, este cambio sintagmático-paradigmático se hubiera ya consolidado en edades anteriores (Fig. 1ª y 4ª).

En los verbos nos encontramos, en lo que se refiere a los monolingües, con un patrón de respuestas semejante, aunque no idéntico, al de los adjetivos. En el caso de los verbos el mayor número de asociaciones paradigmáticas se da en el grupo de más edad (8º de EGB) con un aumento de respuestas considerables respecto al grupo de menor edad (2º de EGB); pero encontramos de nuevo la disminución de frecuencias, que ya hemos citado anteriormente, en el grupo de 5º de EGB con respecto al de 2º. Para los bilingües, el aumento de frecuencias en las respuestas paradigmáticas es considerable en 5º de EGB respecto a los alumnos de 2º, tal como en principio era de esperar, si bien no se mantiene esta línea ascendente en el número de respuestas paradigmáticas en los alumnos de 8º de EGB, observándose cierta disminución de frecuencias respecto a los de 5º de EGB en la categoría gramatical de verbos (Fig. 1ª, 2ª y 4ª).

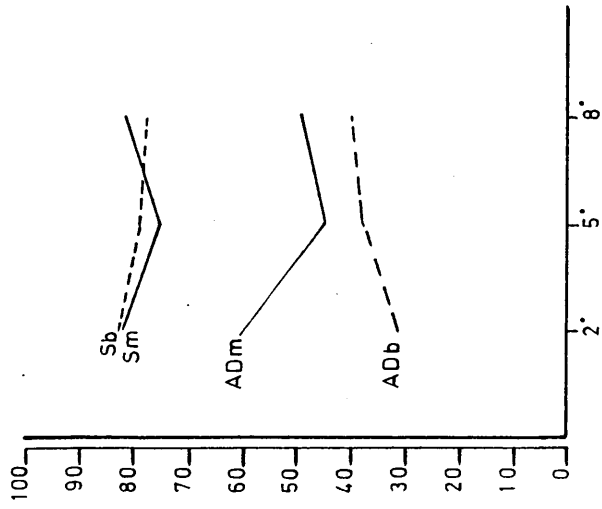


FIG. 3* Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos monolingües y bilingües de 2°, 5° y 8° de EGB a los estímulos Sustantivos y Adjetivos.

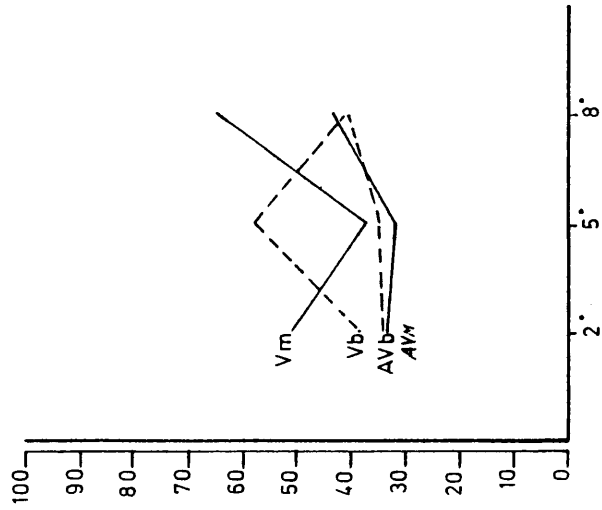


FIG. 4* Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos monolingües y bilingües de 2°, 5° y 8° de EGB a los estímulos Verbos y Adverbios.

En los monolingües exactamente el mismo patrón asociativo descrito para las asociaciones de tipo verbo-verbo, lo encontramos para las asociaciones ad verbio-adverbio, con idéntica inflexión en 5º de EGB en el sentido de disminu ción de frecuencias respecto a 2º, si bien la disminución de frecuencias es - menos intensa. Hemos de constatar, sin embargo, entre los bilingües un patrón evolutivo respecto a los adverbios mucho más ortodoxo que entre los monolin- gües, y que muestra un paralelismo muy acusado con el patrón evolutivo de los adjetivos, en el sentido de menor número de frecuencias entre los alumnos de menor edad, que gradualmente va ascendiendo hasta los de mayor edad. Ello pue de constatarse en la última fila, fila de los resultados totales de la tabla 5, así como en la figura 1ª, 2ª y 4ª.

Las asociaciones paradigmáticas que tienen un crecimiento más lento para cualquier grupo de edad, tanto en monolingües como en bilingües, son las - asociaciones a adverbios, seguidas por los verbos, adjetivos y sustantivos; - lo cual quiere decir que los adverbios son la clase gramatical que se consoli da más tardíamente en el sentido de capacidad de sustitución de una palabra - por otra, o en términos de adquisición de rasgos gramaticales. Respecto a los verbos puede existir una explicación clara del elevado número de respuestas - paradigmáticas en los alumnos monolingües de 2º de EGB, hecho que en princi- pio no parece corresponderse con las predicciones formuladas en nuestra hipó- tesis. Los niños de esta edad han contestado frecuentemente a la palabra-estí mulo verbo dada en infinitivo, con el mismo verbo pero conjugado en futuro, - gerundio, pasado, etc, lo cual, aunque ha sido considerado como una asocia- ción paradigmática, pues en sentido estricto lo es indudablemente no indica la misma madurez verbal, en el sentido de producción del lenguaje, que mues- tran los patrones asociativos verbo en infinitivo-verbo en infinitivo. Entwis le encontró respuestas paradigmáticas de este tipo principalmente en alumnos de 3º grado, que se correspondería con nuestro 2º grado, pero incluso en alum- nos de 5º grado y de "college". Creemos poder poner en relación este hecho -

TABLA N° 5.- Porcentajes de Respuestas Paradigmáticas de Monolingües y Bilingües, de 2º, 5º y 8º de EGB, a las Palabras-Estímulo de las cuatro categoría gramaticales (S-AD-V-AV).

	2º		5º		8º		TOTAL	
	MONO	BI	MONO	BI	MONO	BI	MONO	BI
S.	82	82	76	79	81	78	80	77
AD.	60	33	45	38	49	40	51	37
V.	51	38	37	58	65	41	51	46
AV.	33	34	32	34	43	40	36	36
T.	57	47	48	52	60	50	54	50

TOTALES.

	2º	5º	8º	TOTAL
S.	82	77	79	80
AD.	46	41	44	44
V.	44	47	53	48
AV.	33	33	41	36
T.	52	50	55	52

del elevado número de respuestas paradigmáticas, de verbos conjugados, en --- alumnos de 2º de EGB con el tipo de entrenamiento que en este momento es muy posible que se les esté dando en clase, en el colegio, en forma de aprendizaje de las conjugaciones.

Respecto a los bilingües, en lo que concierne a sus patrones asociati--- vos, destacamos que el que se consolida primero, al igual que sucede entre --- los monolingües, es el patrón sustantivo-sustantivo, que presenta además un --- paralelismo bastante acusado con los datos de los monolingües. Sin embargo, --- respecto a la clase gramatical de los adjetivos, el número de asociaciones pa--- radigmáticas respecto al de los sustantivos experimenta un descenso enorme, --- casi podríamos asegurar que de un 50% más en los tres niveles de edad, aunque bastante más acusado en el nivel de 2º de EGB en que llega casi a sobrepasar el 50%. Este menor número de respuestas paradigmáticas a los adjetivos, tanto en 2º de EGB como en 5º, respecto a los alumnos monolingües, y considerable --- también en 8º de EGB, creemos que puede explicarse indudablemente por las in--- terferencias del estudio de una segunda lengua -francés- en la que además, el uso de adjetivos no es nada fácil debido a las diferentes posiciones que pue--- de ocupar respecto al sustantivo. Entre los bilingües, al contrario de lo que sucede en los monolingües, parece más difícil de consolidarse la clase grama--- tical de los adjetivos más que la de los verbos.

Los datos que se nos ponen de manifiesto en la tabla 6, nos indican las frecuencias relativas en porcentajes obtenidas para la lista presentada en --- francés y en español a los alumnos bilingües, habiendo dejado a un lado el --- grupo de 2º de EGB por no parecernos pertinente el uso de los datos obtenidos en este curso. Como ya hemos visto anteriormente en un análisis de varianza --- efectuado a partir de estos datos, la variable Lista no es una significativa fuente de variación, y consistentemente con este hallazgo, con este hecho, ve--- mos que los datos que nos presenta esta tabla 6 no presentan una gran consis--- tencia. En primer lugar observamos que las diferencias en los porcentajes ob---

TABLA N^o 6.- Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los Bilingües, de 5^o y 8^o de EGB, a las Palabras-Estímulo de las cuatro categorías gramaticales (S-AD-V-AV) presentadas en una Lista en castellano (L₁) y otra en francés (L₂).

	5 ^o		8 ^o		TOTAL	
	L ₁	L ₂	L ₁	L ₂	L ₁	L ₂
S.	80	75	78	77	80	76
AD.	40	41	40	37	40	39
V.	58	44	41	45	50	44
AV.	34	49	40	50	37	50
T.	53	52	50	52	51	52

TOTALES

	5 ^o	8 ^o	T.
S.	77	77	77
AD.	40	38	39
V.	51	43	47
AV.	41	45	43
T.	53	51	52

tenidos para las palabras presentadas en una lista (lista uno en español, o - lista dos en francés), no presentan grandes variaciones, si bien para la categoría de los sustantivos, las frecuencias de respuestas paradigmáticas obtenidas con la lista dos, en francés, son menores que las obtenidas con la lista uno, no sucede así en uno de los niveles, en concreto 5º de EGB, con los adjetivos, donde es mayor el número de frecuencias de respuestas paradigmáticas - obtenidas con la lista en francés (en 8º de EGB sucede justo al contrario). - Respecto a los verbos es mucho mayor el número de respuestas paradigmáticas - obtenidas en 5º de EGB con la lista uno, pero no así en 8º de EGB; y para los adverbios, en ambos casos, es decir, en 5º y 8º de EGB, encontramos un mayor número de respuestas paradigmáticas con la lista dos, es decir, con la lista en francés. Como vemos los resultados no son en absoluto consistentes, sino - más bien dispersos, aunque algunos de ellos pueden explicarse en función del ambiente escolar o contexto de adquisición de la segunda lengua y formas de - aprendizaje en una y en otra lengua que más tarde serán revisados. (Fig. 9ª, 10ª, 11ª y 12ª).

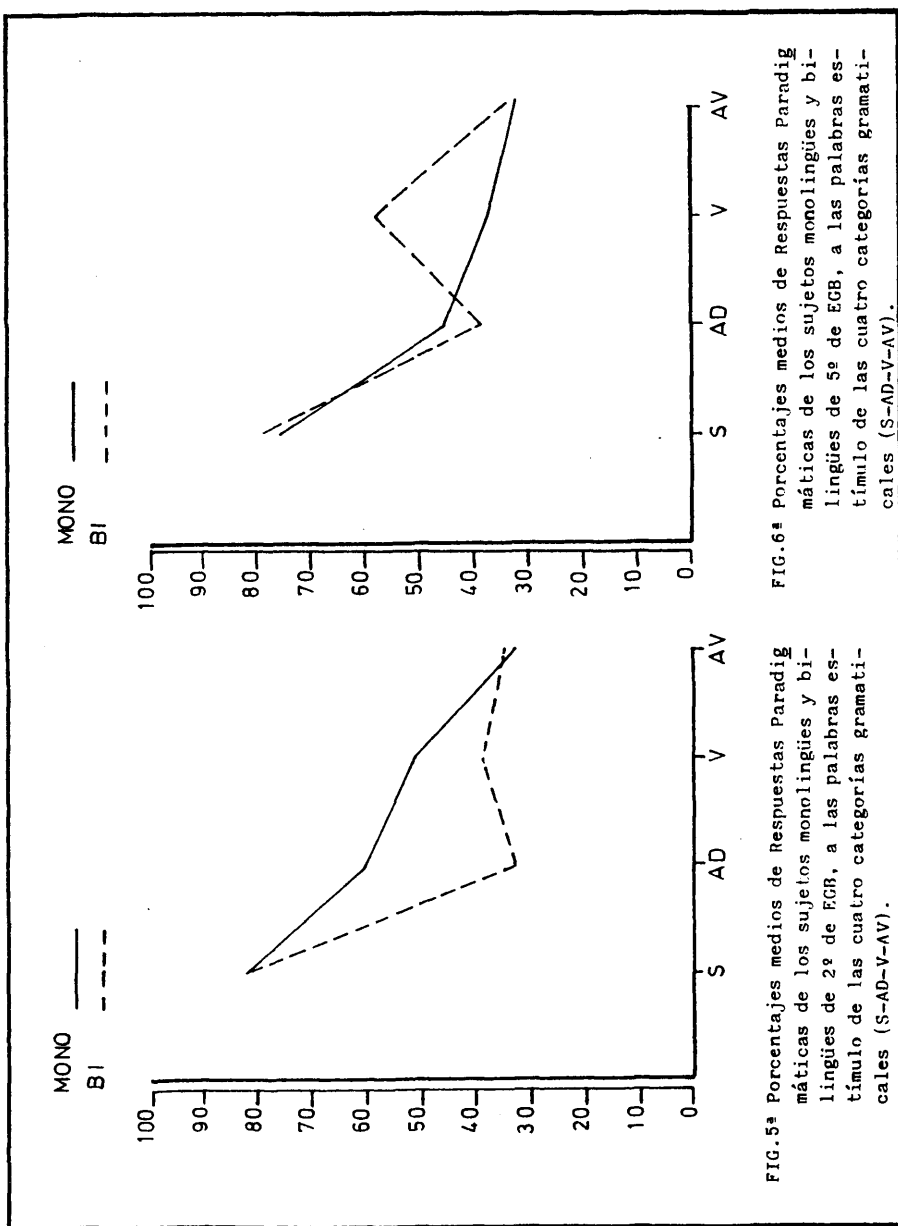


FIG. 5ª Porcentajes medios de Respuestas Paradig máticas de los sujetos monolingües y bi- lingües de 2ª de EGB, a las palabras es- tímulo de las cuatro categorías gramati- cales (S-AD-V-AV).

FIG. 6ª Porcentajes medios de Respuestas Paradig máticas de los sujetos monolingües y bi- lingües de 5ª de EGB, a las palabras es- tímulo de las cuatro categorías gramati- cales (S-AD-V-AV).

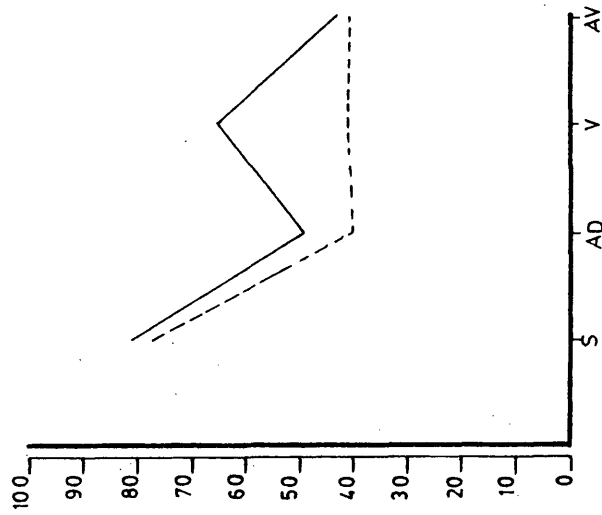


FIG.7: Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos monolingües y bilingües de 8º de EGB, a las palabras estímulo de las cuatro categorías gramaticales (S-AD-V-AV).

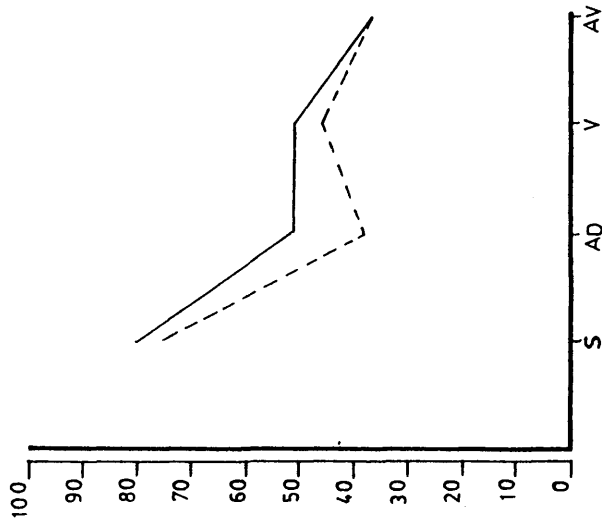


FIG.8: Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de los sujetos monolingües y bilingües de los tres niveles a las palabras estímulo de las cuatro categorías gramaticales (S-AD-V-AV).

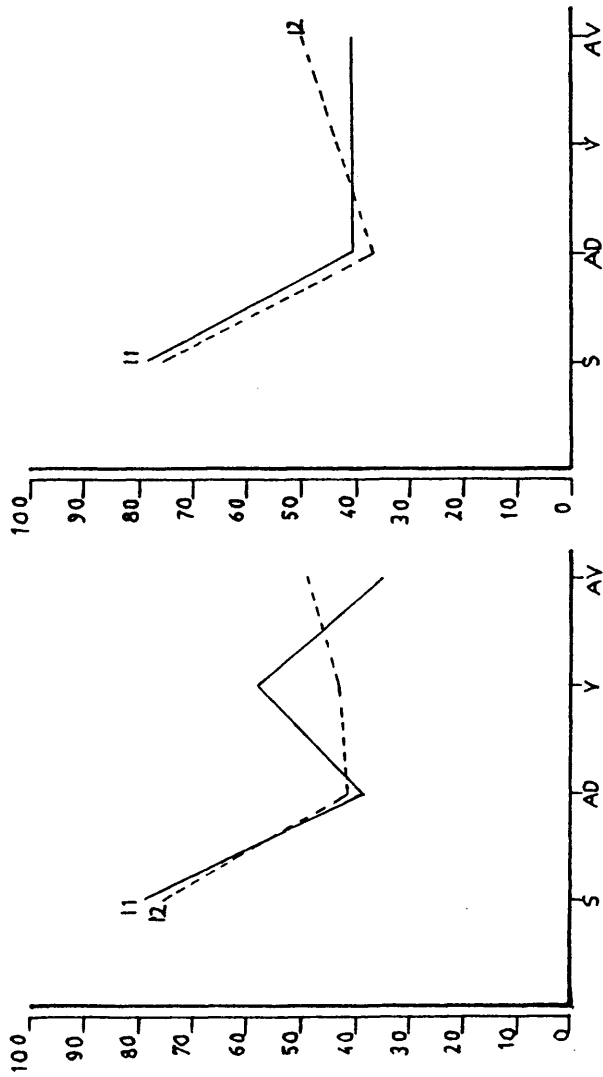


FIG. 9ª Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües de 8ª de EGB a los S-AD-V-AV de la lista de palabras estímulo en castellano (L_1) y en francés (L_2).

FIG. 10ª Porcentajes medios de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües de 8ª de EGB a los S-AD-V-AV de la lista de palabras estímulo en castellano (L_1) y en francés (L_2).

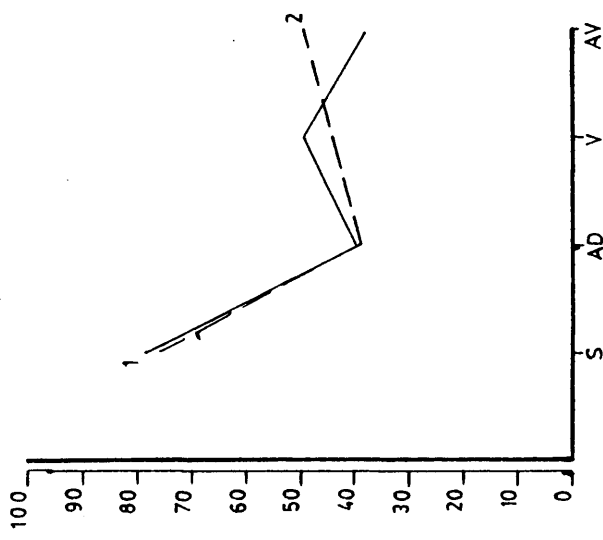


FIG. 11: Porcentajes medios de Respuestas Paradig-
máticas de los sujetos bilingües de 5º y
8º de EGB a los S-AD-V-AV de la lista de
palabras estímulo en castellano (L_1) y en
francés (L_2).

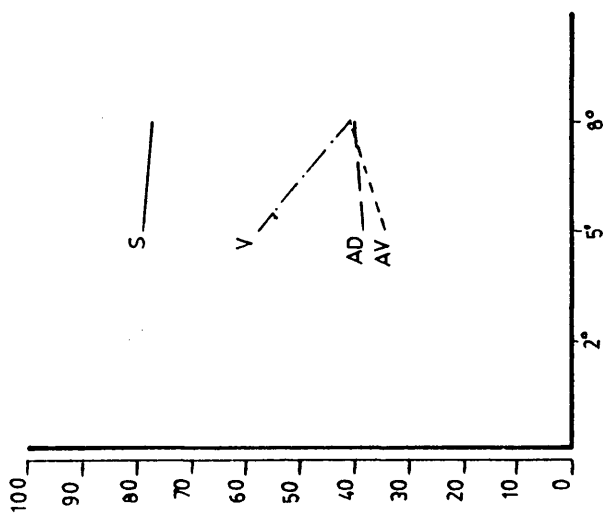


FIG. 12: Porcentajes medios de Respuestas Paradig-
máticas de los sujetos bilingües de 5º y
8º de EGB a las palabras de las cuatro ca-
tegorías gramaticales de la lista₁ (en ---
castellano).

mono
bi
total

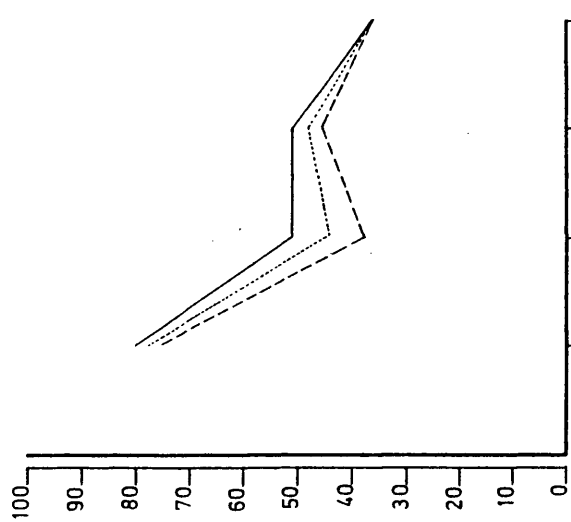


Fig. 14: Porcentajes medios de Rs.

Paradigmáticas de los sujetos Mono-
lingües y Bilingües, para cada categoría gramatical.

mono
bi
total

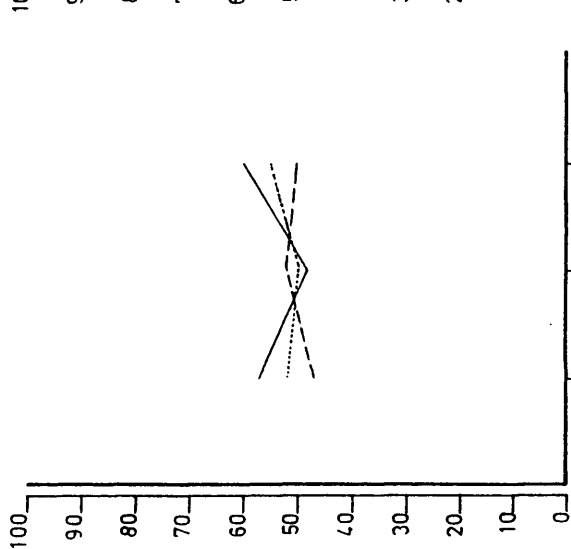


Fig. 13: Porcentajes medios de Rs.

Paradigmáticas de los cuatro categorías gramaticales en los tres niveles de edad.

TABLA Nº 7.- Coeficientes de correlación de Pearson obtenidos a partir de las puntuaciones de Monolingües y Bilingües para cada Nivel de Edad y Categoría Gramatical.

	S.	AD.	V.	AV.
1º	.87	.68	.76	.89
2º	.36	.08	.003	.68
3º	.32	.79	- .09	.67
TOTAL	.78	.79	.45	.86

Dado que la variable clase gramatical se ha manifestado significativa -- fuente de variación a través de todos los análisis de varianza, hemos procedido a analizarla más detenidamente realizando una serie de análisis de varianza complementarios con la finalidad de poder discriminar mejor la incidencia de -- cada clase gramatical en la variabilidad de los datos globales.

En la tabla número 8 puede observarse como en el grupo de sujetos mono-- lingües --2º, 5º y 8º de EGB-- la categoría Adjetivo no es fuente significativa de variación, mientras que sí lo es la categoría Verbo con una $F(17/1513) = 3'886$ y $P < .001$, y la interacción Adjetivo x Verbo con $F(17/1513) = 6'128$ y $P < .001$.

En la tabla número 9, vemos los resultados de un análisis de varianza -- realizado sobre las respuestas asociativas a las palabras--estímulo Adjetivo de monolingües y bilingües de 8º de EGB. Los resultados ponen de manifiesto que -- no existen diferencias significativas entre ambos grupos, pero sí manifiesta -- ser significativa la variable Adjetivo como tal, al margen del mono o bilin-- güismo de los sujetos de la muestra, con una $F(17/986) = 9'914$ y $P < .001$.

La tabla número 10 nos refleja de nuevo el nivel de significación de la variable Adjetivo, aunque esta vez en los alumnos de 2º de EGB. Es significativa con $F(17/986) = 4'773$ y $P < .001$, y además en este caso también manifiesta -- ser significativa fuente de variación el mono o bilingüismo de los sujetos de la muestra, con $F(1/58) = 12'841$ y $P < .01$, lo cual no sucedía en 8º de EGB.

En la tabla número 11 queda reflejada para este mismo nivel de edad --2º de EGB-- la importancia de la variable Verbo; manifiesta ser significativa fuente de variación de los datos, en este nivel de edad, con $F(17/986) = 5'333$ y $P < .001$, si bien al contrario de lo que sucedía con los adjetivos, no es significativo el hecho de que el sujeto sea monolingüe o bilingüe.

Resultados totalmente paralelos podemos observar en la tabla número 12, donde de nuevo la categoría gramatical Adjetivo es significativa fuente de va

TABLA N° 8.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Monolingües -
2º, 5º y 8º de EGB - Respuestas Paradigmáticas a los Ad-
jetivos y Verbos.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION.
Mean	1	854.60	452.25	
Error	89	1.89		
Adjetivo (A)	1	0.00	0.01	
Error	89	0.46		
Verbo (V)	17	0.76	3.89	0.001
Error	1513	0.20		
A x V	17	1.10	6.13	0.001
Error	1513	0.18		

TABLA N° 9.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Monolingües y
Bilingües -8º de EGB- Respuestas Paradigmáticas a los -
Adjetivos.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION.
Mean	1	214.22	413.42	
Grupo (G)	1	2.22	4.29	
Error	58	0.52		
Adjetivo (A)	17	1.98	9.91	0.001
A x G	17	0.24	1.23	
Error	986	0.20		

TABLA N° 10.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -2° de EGB- Respuestas Paradigmáticas a los - Adjetivos.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION.
Mean	1	233.34	147.74	
Grupo (G)	1	20.28	12.84	0.01
Error	58	1.58		
Adjetivo (A)	17	0.69	4.77	0.001
A x G	17	0.15	1.02	
Error	986	0.14		

TABLA N° 11.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -2° de EGB- Respuestas Paradigmáticas a los - Verbos.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION.
Mean	1	215.11	141.29	
Grupo (G)	1	4.80	3.15	
Error	58	1.52		
Verbo (V).	17	0.85	5.33	0.001
V x G	17	0.13	0.80	
Error	986	0.16		

riación con $F(17/986) = 3'260$ y $P < .001$ de las respuestas asociativas de los -- alumnos de 5º de EGB, pero no sucede así en función de que los alumnos sean mo no o bilingües, sino estrictamente en función de la categoría gramatical de la palabra.

Finalmente, en la tabla número 13, para este mismo nivel educativo, 5º - de EGB, la variable Verbo vuelve a ser significativa con $F(17/986) = 3'027$ y $P < .001$, y en este caso también es significativa la variable mono o bilingüismo - (G) con $F(1/58) = 11'067$ y $P .01$ así como la interacción Verbo x Grupo, con -- $F(17/986) = 3'009$ y $P < .001$.

TABLA N° 12.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -5º EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Adjetivos.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION.
Mean	1	189.17	191.12	
Grupo (G)	1	1.20	1.21	
Error	58	0.99		
Adjetivo (A)	17	0.61	3.26	0.001
A x G	17	0.52	2.79	0.001
Error	986	0.19		

TABLA N° 13.- Análisis de Varianza - Muestra de Sujetos Monolingües y Bilingües -5º EGB- Respuestas Paradigmáticas a los Verbos.

FUENTE DE VARIACION.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA CUADRATICA.	F	NIVEL DE SIGNIFICACION.
Mean	1	244.63	233.09	
Grupo (G)	1	11.61	11.07	0.01
Error	58	1.05		
Verbo (V)	17	0.55	3.03	0.001
V x G	17	0.54	3.01	0.001
Error	986	0.18		

3.2.5.2. Comentarios a las gráficas representativas de palabras.

Dado que la importancia de las palabras que forman parte de cada clase gramatical, nos parece decisiva a la hora de analizar el cambio sintagmático-paradigmático, porque como ya hemos dicho repetidas veces posiblemente no existe un único patrón asociativo, sino casi tantos como palabras, hemos creído oportuno analizar por separado algunas de ellas, las que presentan patrones más consistentes, y significativos para nuestro trabajo. En la figura 15ª -monolingües- se puede observar que los cuatro verbos transitivos que están representados -preguntar, mover, añadir y unir-, presentan una tendencia asociativa con un enorme paralelismo. En los cuatro casos el porcentaje de frecuencias de las respuestas paradigmáticas es bajo en 2ª de EGB y aumenta gradualmente en 5ª para llegar a ser muy alto en 8ª, para los verbos "añadir" y "mover" y algo menor, pero mayor que en 5ª para los otros dos verbos -preguntar y unir-.

Esta tendencia ascendente, en la dirección del citado cambio, no se mantiene sin embargo en la muestra de bilingües (figura 16ª) en la cual encontramos de nuevo un enorme paralelismo en el patrón asociativo paradigmático de los cuatro verbos citados pero, los porcentajes de respuestas llegan a ser máximos en 5ª de EGB (10 años) -en los cuatro casos- para descender a continuación en la muestra de sujetos de 8ª de EGB (13 años) si bien manteniendo un porcentaje de respuestas mayores que en 2ª de EGB (7 años).

Insistimos en el paralelismo que mantienen estas cuatro palabras entre sí, pero con tendencias evolutivas muy distintas en monolingües y bilingües.

En la figura 17 presentamos cinco verbos intransitivos -correr, reír, andar, dormir y vivir- que ofrecen en la muestra de monolingües unos patrones asociativos muy semejantes entre sí, y diferentes a los de los cuatro verbos transitivos de la figura 15. El porcentaje de respuestas paradigmáticas en la muestra de 2ª de EGB es mucho más alto para estos cinco verbos intransitivos (todos ellos por encima del 50%) que para los cuatro verbos transitivos (todos ellos por debajo del 50%).

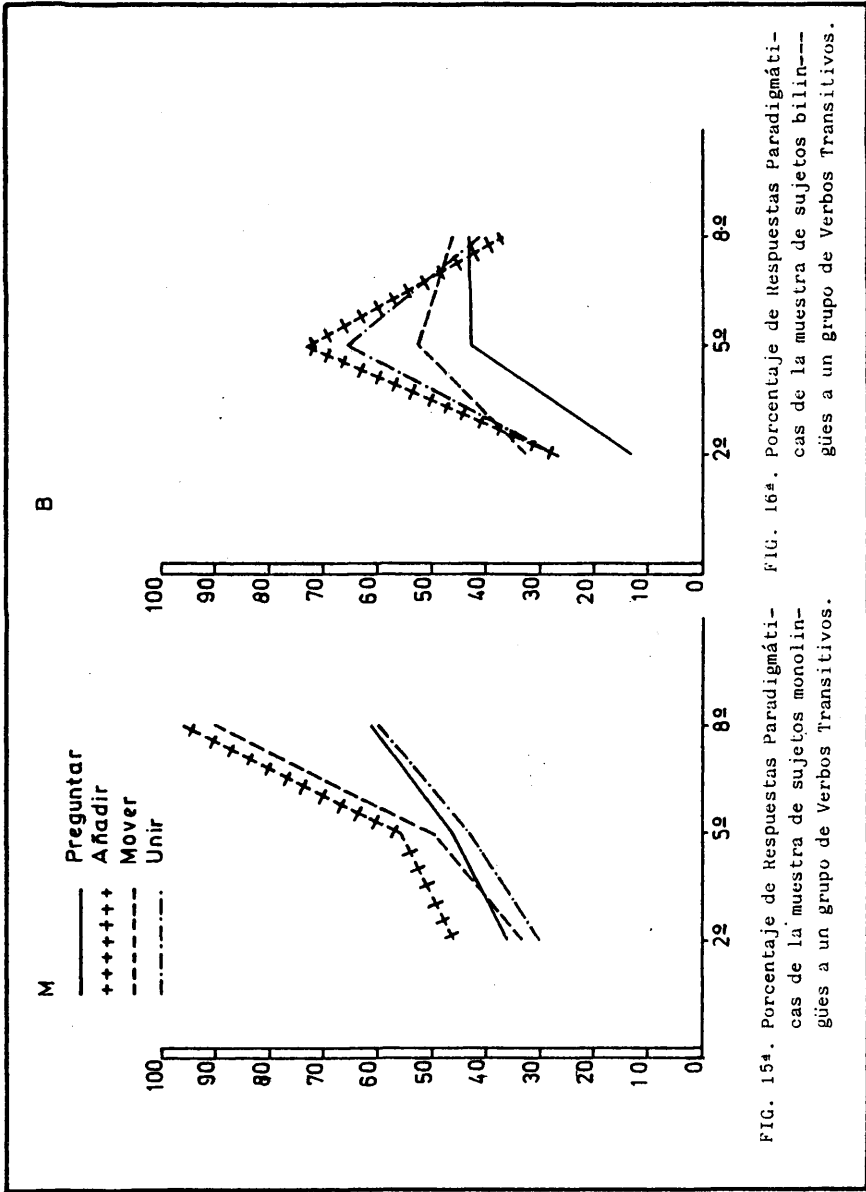


FIG. 15*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de sujetos monolingües a un grupo de Verbos Transitivos.

FIG. 16*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de sujetos bilingües a un grupo de Verbos Transitivos.

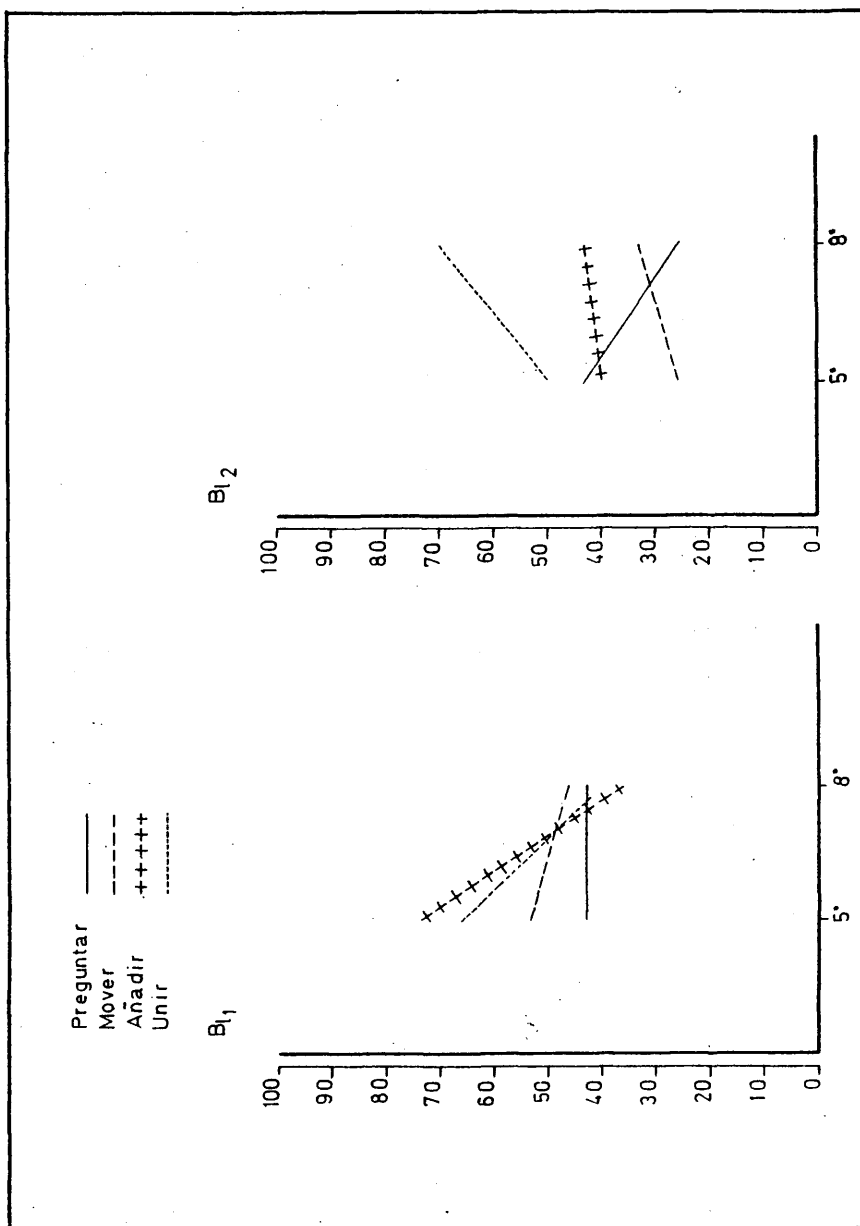


FIG. 16 A. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5ª y 8ª) L₁ a un grupo de Verbos transitivos.

FIG. 16 B. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5ª y 8ª) L₂ a un grupo de Verbos transitivos.

B

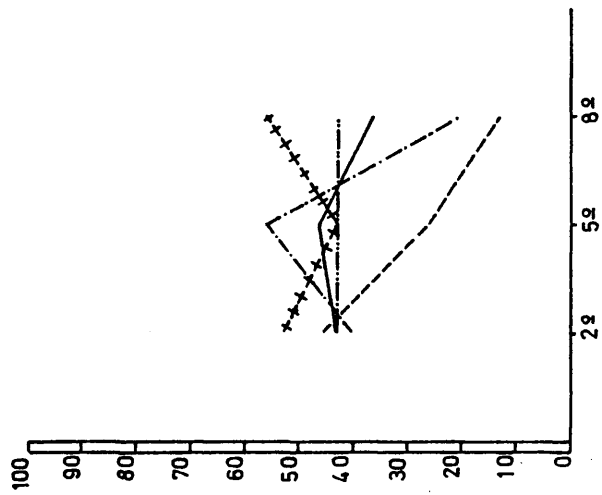


FIG. 18*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Bilingües a un grupo de Verbos Intransitivos.

M

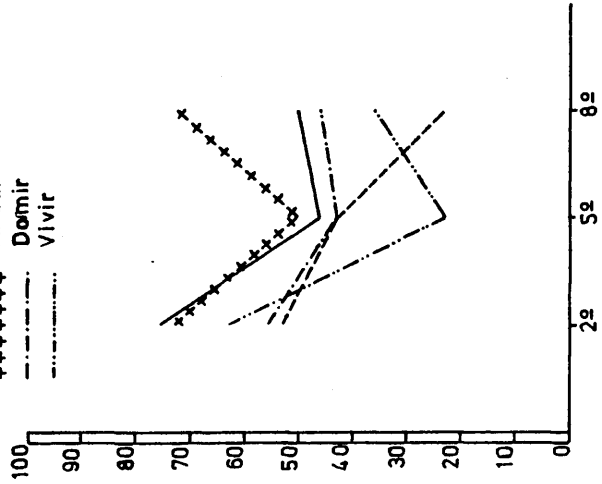


FIG. 17*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Monolingües a un grupo de Verbos Intransitivos.

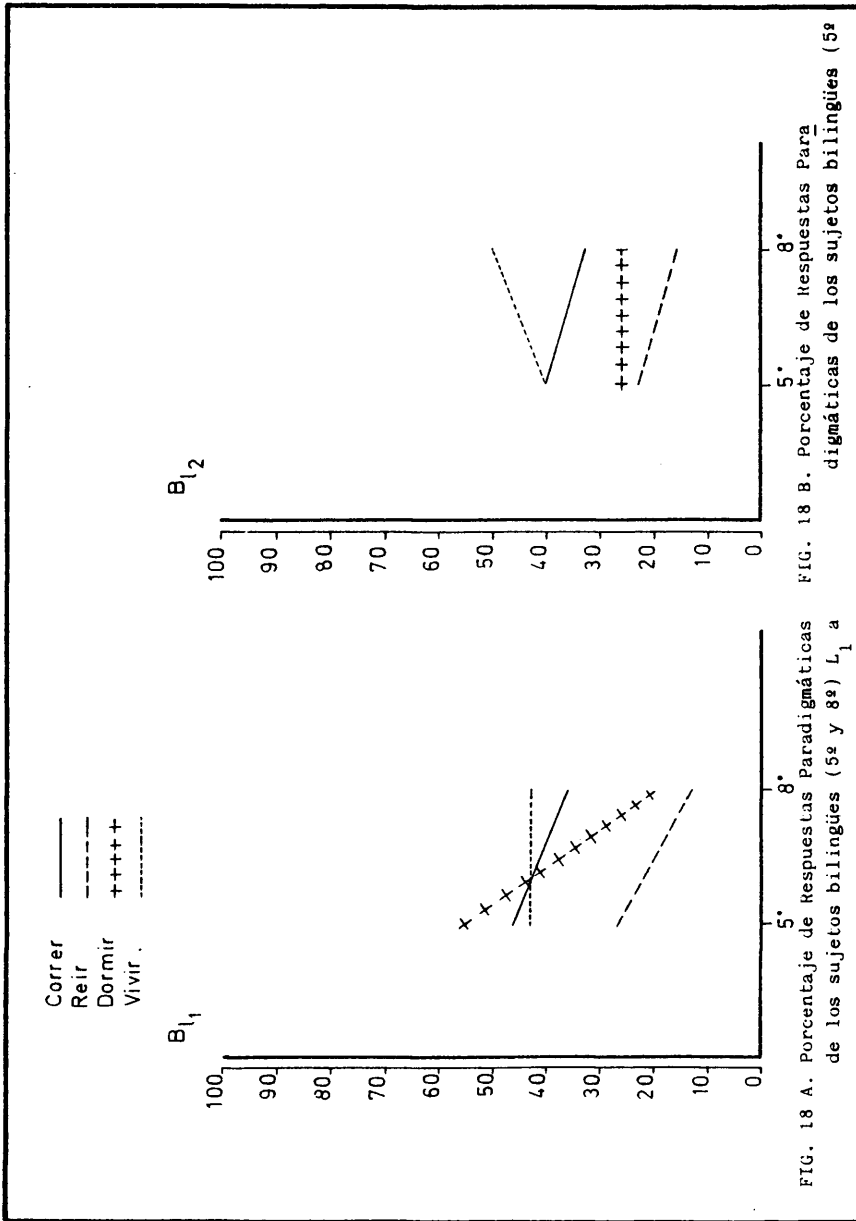


FIG. 18 A. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5^o y 8^o) L₁ a un grupo de Verbos intransitivos.

FIG. 18 B. Porcentaje de Respuestas Para digmáticas de los sujetos bilingües (5^o y 8^o) L₂ a un grupo de verbos intransitivos.

En 5º de EGB (10 años) disminuye el porcentaje de respuestas paradigmáticas, respecto a 2º de EGB, para estos cinco verbos intransitivos, para volver a aumentar en la muestra de sujetos de 8º de EGB en cuatro de los verbos, no así en el verbo "reir" en que siguen disminuyendo, hasta muy por debajo del nivel de 2º, las frecuencias de respuestas paradigmáticas. El comportamiento asociativo de los sujetos bilingües ante estos cinco verbos (ver fig. 18ª) es bastante más anárquico y por tanto menos sistemático y coherente. Hay que destacar el paralelismo que la palabra "reir" presenta en monolingües y bilingües, no tanto cuantitativamente en cuanto a tendencia a descender en función de la edad. Lo mismo sucede con el verbo "andar". No así en los otros tres casos.

De la clase gramatical de los adverbios, que en general presentan patrones y tendencias bastante consistentes, destacamos en la figura 19 cuatro -aún, tan, muy y así- con unos porcentajes de respuestas paradigmáticas muy bajas en 2º de EGB -en el caso de "muy" es de cero- que gradualmente aumentan en función de la edad. De nuevo vemos la existencia del cambio sintagmático-paradigmático en las pautas evolutivas de cada uno de estos cuatro adverbios. La figura 20 nos pone de manifiesto gráficamente que el mismo patrón asociativo y evolutivo tiene lugar para los bilingües.

La figura 21 nos muestra como otros cuatro adverbios elegidos de la muestra total -después, antes, ahora, siempre-, adverbios de tiempo en una denominación tradicional y adverbios de oración en una más actual (Jackendoff) presentan de nuevo una gran consistencia y un paralelismo mayor con los verbos de la figura 17 que con los adverbios de la 19ª.

La tendencia es hacia un aumento de respuestas paradigmáticas en función de la edad, pero con un ligero decremento en 5º de EGB. En la figura 22 -muestra de bilingües-, y de manera análoga a lo que hemos podido observar en la figura 18 para los verbos intransitivos, se rompe la consistencia que hemos observado para estos cuatro adverbios en la muestra de monolingües, incluso dos de los adverbios -después y siempre- presentan un patrón inverso al de los monolingües.

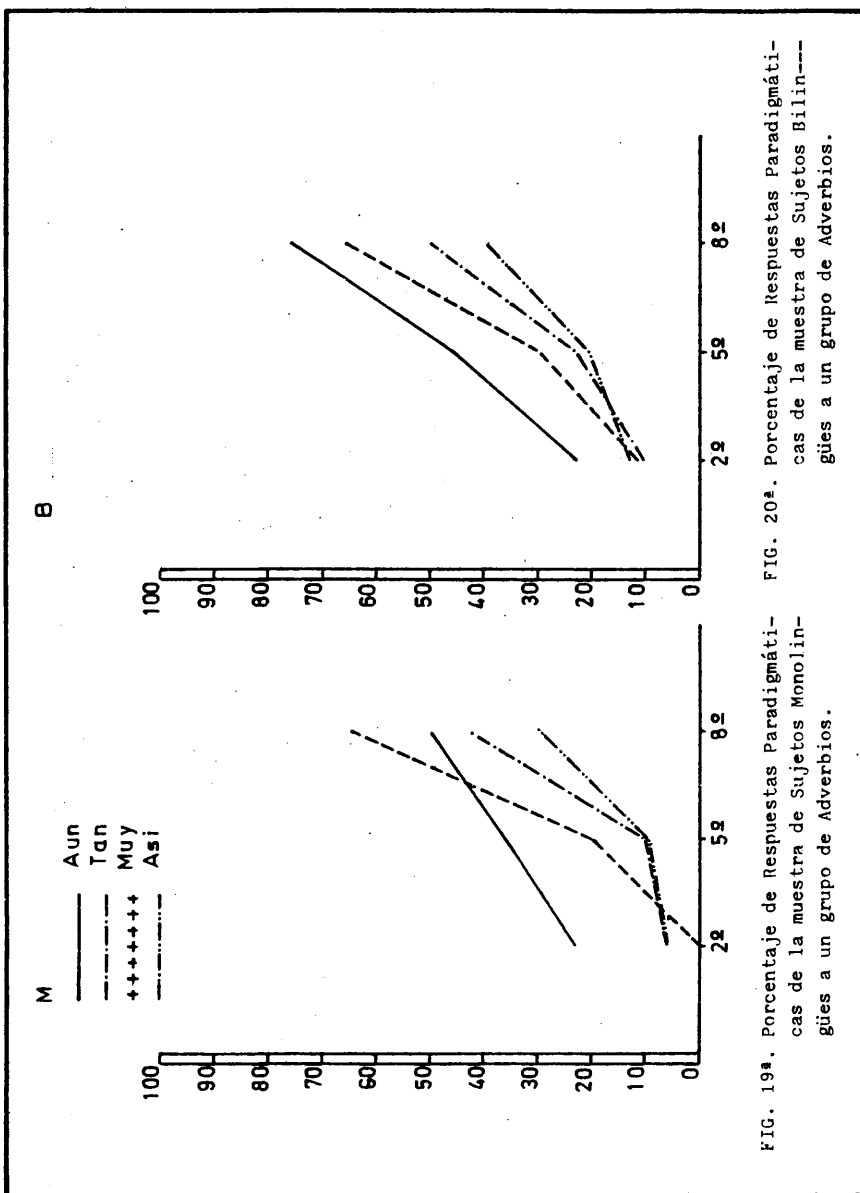


FIG. 19*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Monolingües a un grupo de Adverbios.

FIG. 20*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Bilingües a un grupo de Adverbios.

Aun
Tan
Muy
Asi

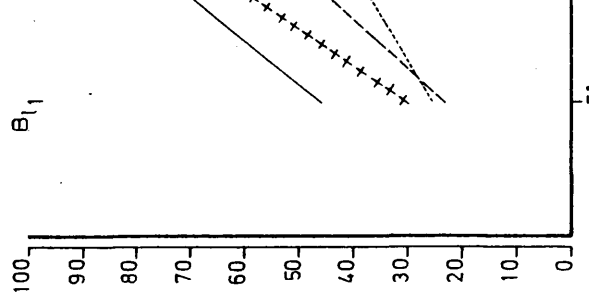


FIG. 20 A. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5º y 8º) L₁ a un grupo de Adverbios.

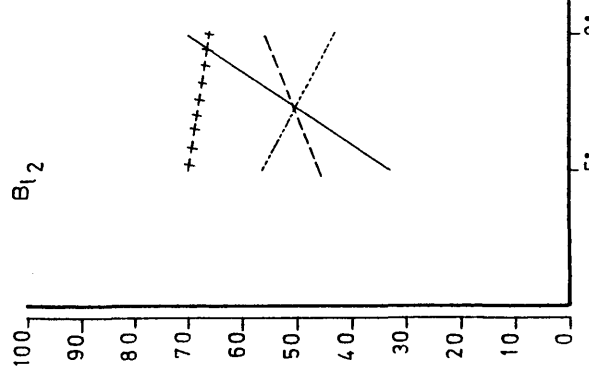


FIG. 20 B. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5º y 8º) L₂ a un grupo de Adverbios.

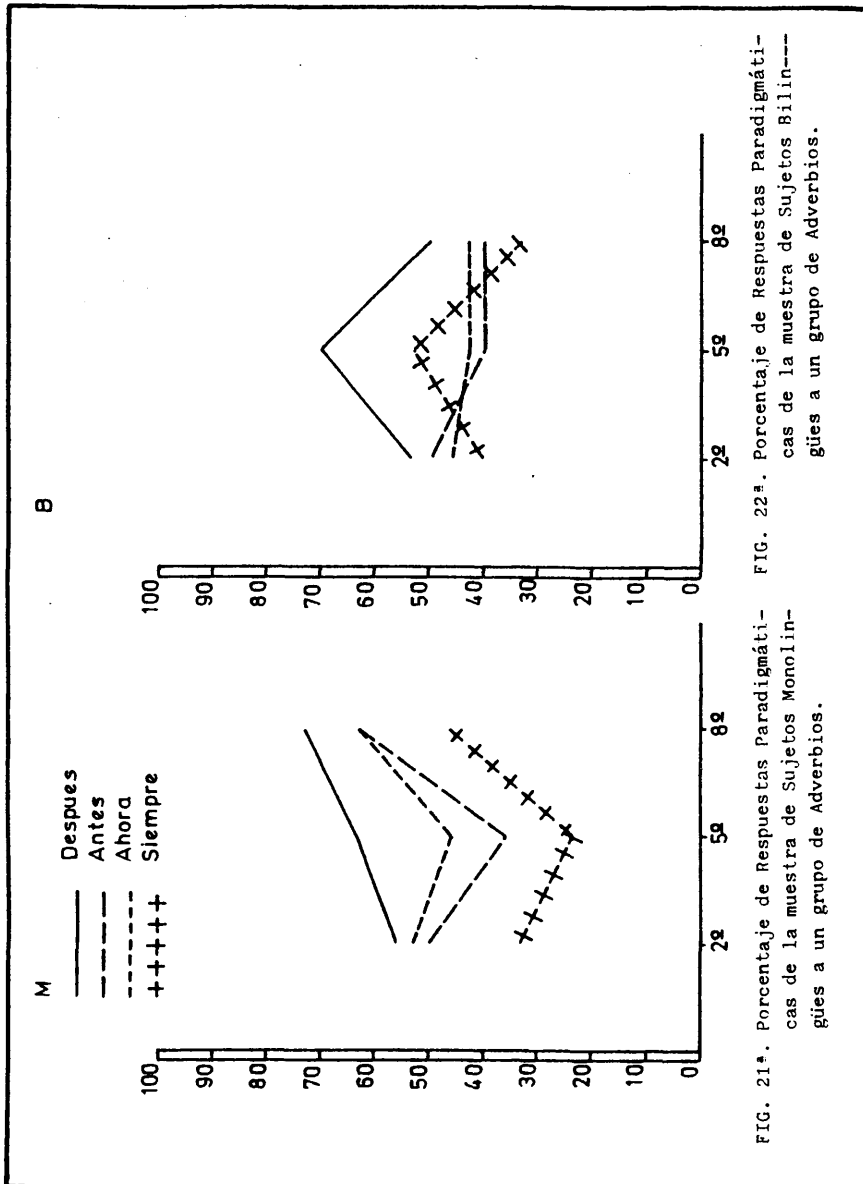


FIG. 21*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Monolingües a un grupo de Adverbios.

FIG. 22*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Bilingües a un grupo de Adverbios.

Despues
Antes
Hora
Siempre

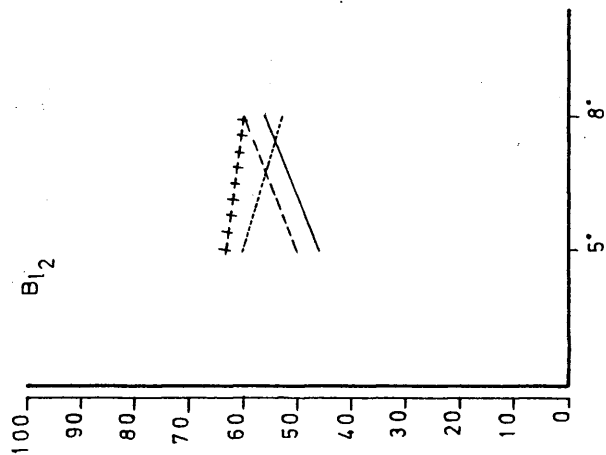
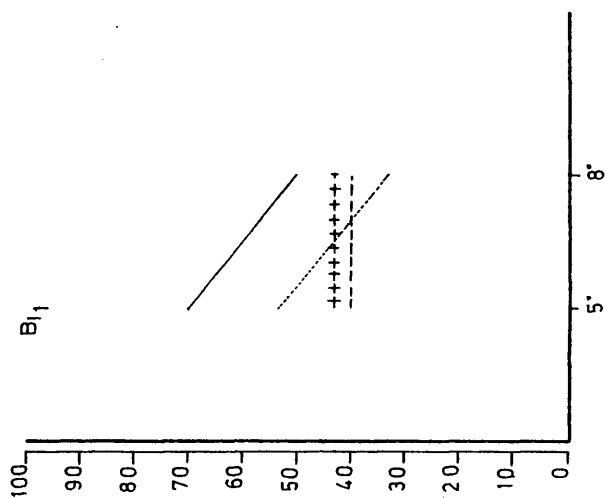


FIG. 22 A. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5º y 8º) L₁ a un grupo de Adverbios.

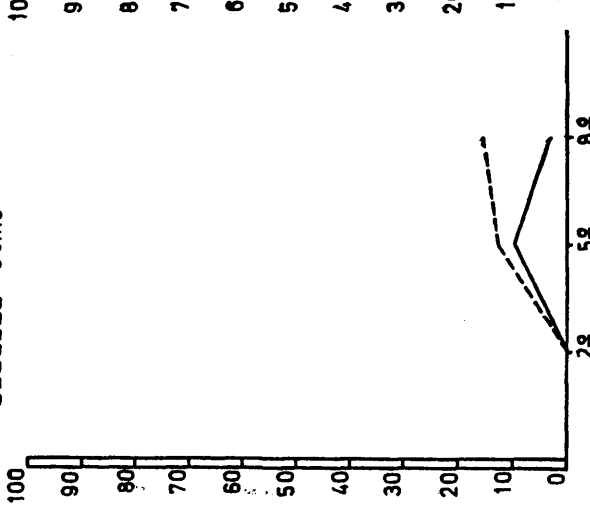
FIG. 22 B. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5º y 8º) L₂ a un grupo de Adverbios.

En las figuras 23 y 24 se observan los bajísimos porcentajes de respuestas paradigmáticas obtenidas tanto en monolingües como en bilingües para los adverbios "sólo" y "como"; en concreto en 2º de EGB monolingües, para los dos adverbios y 2º de EGB bilingües para el adverbio "sólo", no se ha obtenido ni una sólo respuesta paradigmática. Las frecuencias aumentan levemente en función de la edad -excepto en un caso: 8º monolingües para el adverbio "sólo"- en el sentido del cambio sintagmático-paradigmático pero sin sobrepasar en ningún caso el 16% más o menos, frecuencias que son las menores de toda la muestra de adverbios, y posiblemente de las 72 palabras de la muestra total. Este hecho es concordante con la forma de agruparse en "clusters" que presentan estas dos palabras, generalmente aisladas de todas las demás. El comentario a este hecho, por fuerza ha de recaer sobre la ambigüedad de ambas palabras: "sólo" ha sido interpretado como adjetivo con lo cual las respuestas paradigmáticas son adjetivos, mientras que cuando ha sido interpretado como adverbio, el sujeto ha formado una secuencia. Ejemplos del primer caso son los pares "solo-acompañado", "solo-triste", "solo-aburrido" y ejemplos del segundo caso son "sólo-yo lo hago", "sólo-estoy". "Como" a su vez ha sido interpretado en un gran número de casos como presente de indicativo del verbo comer, y la regla asociativa que ha prevalecido es la llamada por Clark (1970) "de realización del rasgo selectivo" mediante la cual los sujetos tienden a dotar a este falso verbo de sujeto u objeto; un dato interesante que no puede ser pasado por alto, es la información que suministran estas respuestas asociativas sobre cómo captan los sujetos el/los sentidos de una palabra polisémica.

Respecto a los adjetivos, ofrecemos en la figura 25 una gráfica bastante representativa del patrón evolutivo muy paralelo que presentan cinco adjetivos, tres de ellos dimensionales -corto, alto y largo-, elegidos por agruparse de manera consistente en "clusters", los tres citados por un lado y "profundo" y "tranquilo" por otro. Llama la atención la disminución de frecuencias de asociaciones paradigmáticas en 5º de EGB, para todos ellos, mostrando una curva -

M

Solo
Como



B

Solo
Como

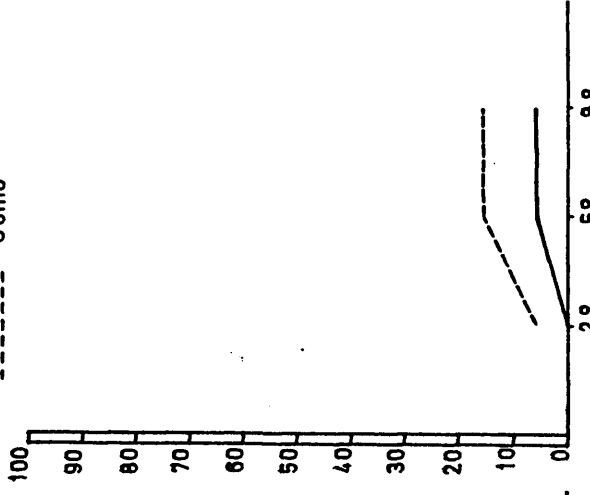


FIG. 23a. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Monolingües a los Adverbios Solo y Como.

FIG. 24a. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Bilingües a los Adverbios Solo y Como.

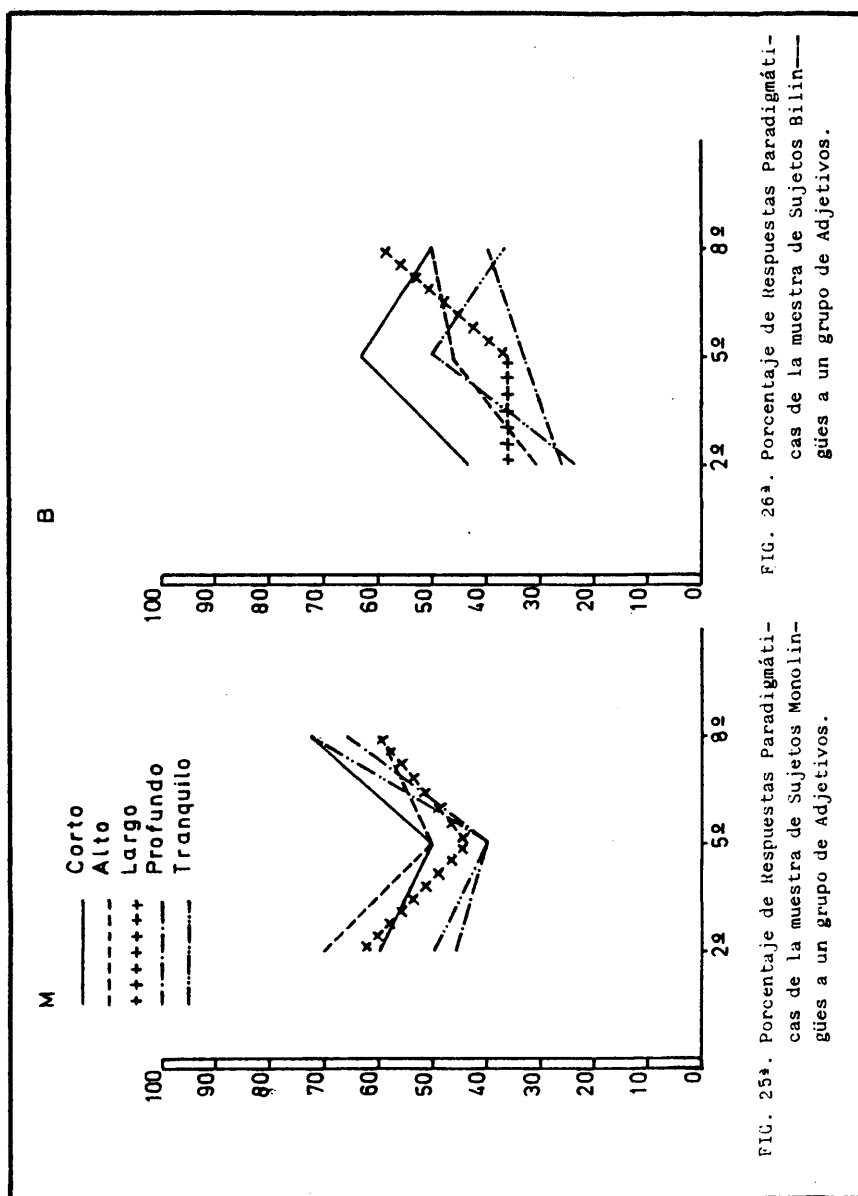


FIG. 25*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Monolingües a un grupo de Adjetivos.

FIG. 26*. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de la muestra de Sujetos Bilingües a un grupo de Adjetivos.

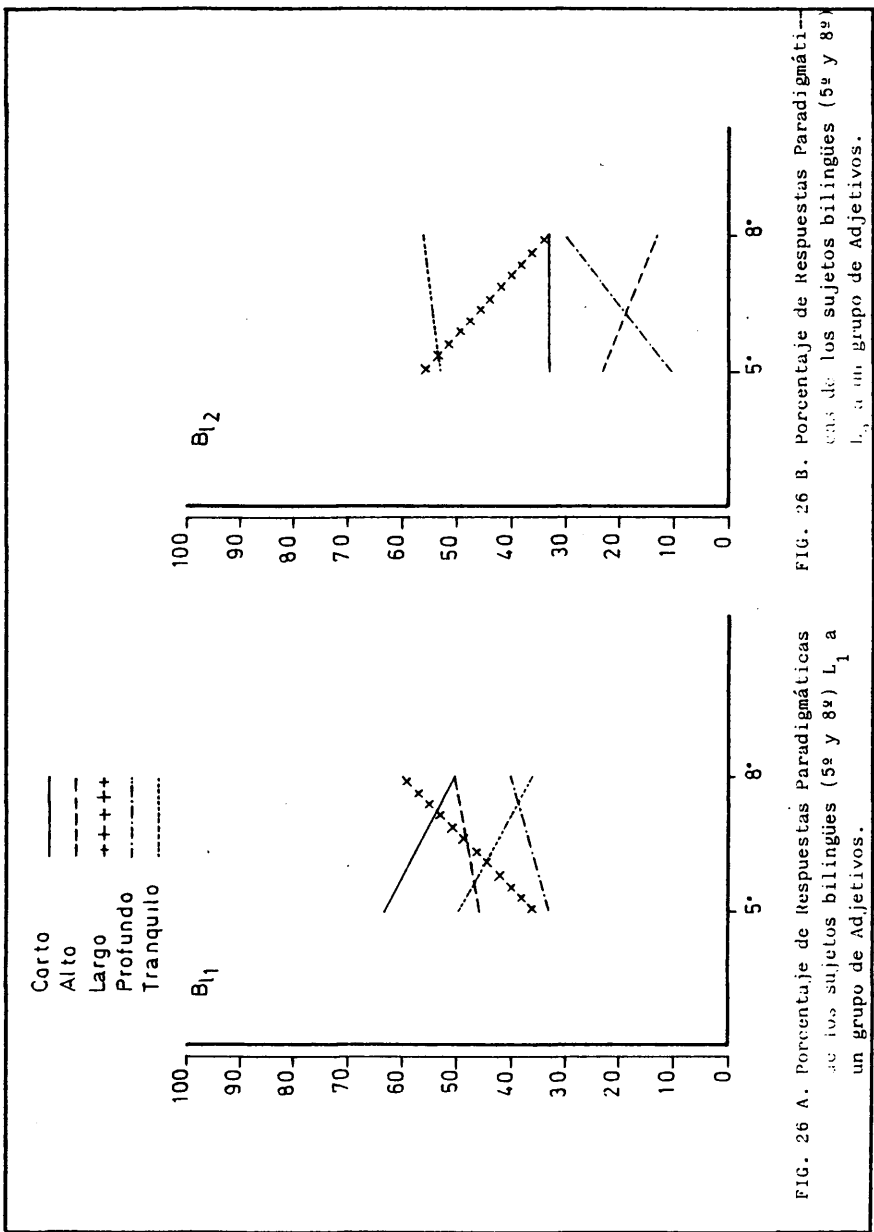


FIG. 26 B. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5ª y 8ª) L₂ a un grupo de Adjetivos.

FIG. 26 A. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5ª y 8ª) L₁ a un grupo de Adjetivos.

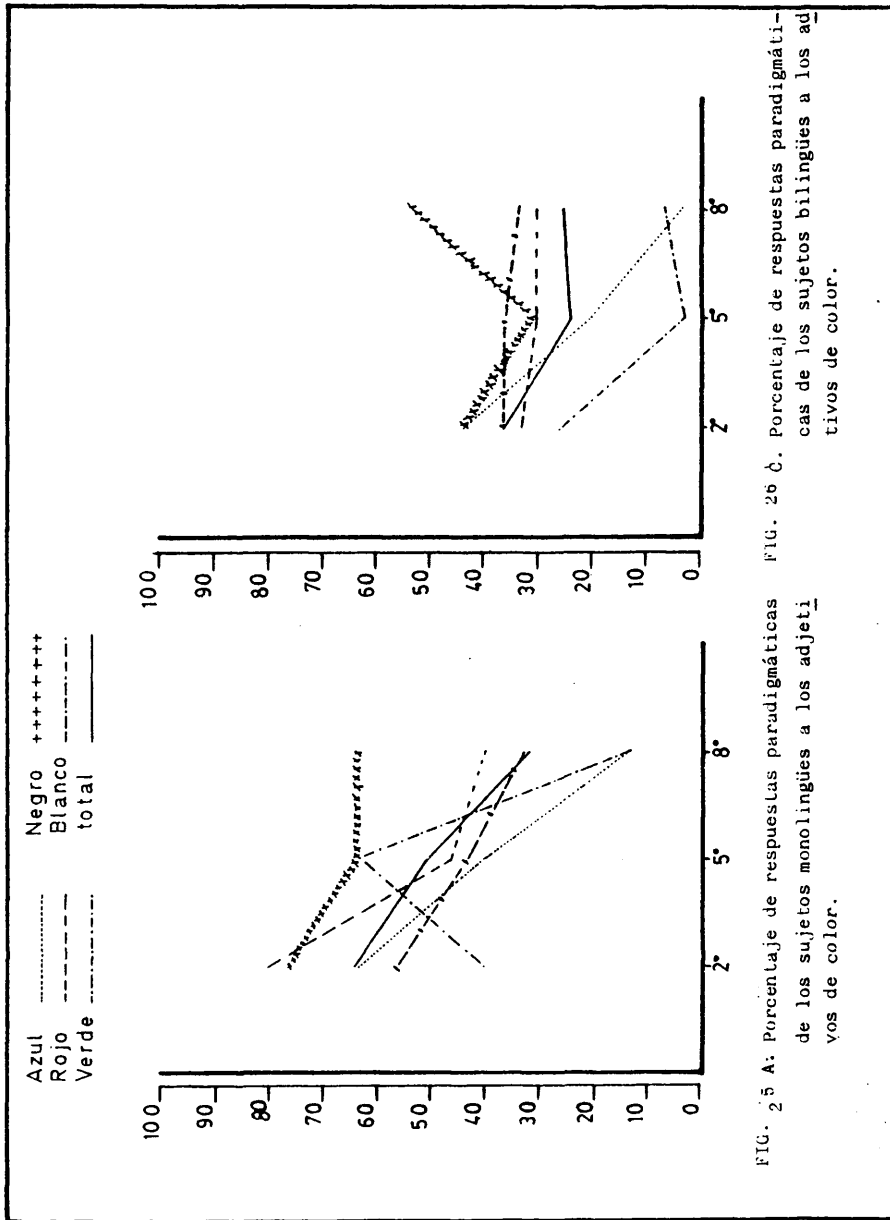


FIG. 25 A: Porcentaje de respuestas paradigmáticas de los sujetos monolingües a los adjetivos de color. FIG. 25 B: Porcentaje de respuestas paradigmáticas de los sujetos bilingües a los adjetivos de color.

en forma de "V" característica de nuestra muestra de monolingües en muchas palabras, y el elevado número de respuestas paradigmáticas en 2º de EGB para los tres adjetivos dimensionales, que se explica claramente por el hecho de poseer en los tres casos un antónimo, -respuesta de contraste- como ya se ha indicado es la más rápida y frecuente, incluso en estos niveles de edad. El hecho de -- que en nuestra muestra de 5º de EGB no suceda lo mismo, sin duda se explica debido a factores situacionales y/o circunstanciales probablemente de tipo pedagógico y de entrenamiento específico en alguna destreza lingüística que impidió que se pusiesen de manifiesto nexos asociativos sin duda bien consolidados, pero no explicitados en ese momento.

En la figura 26 observamos, como ya ha sucedido con algún grupo de verbos, unos patrones mucho más anárquicos, si bien tres de estas secuencias asociativas-evolutivas -las de los adjetivos "profundo", "alto" y "largo"- manifiestan la vigencia del cambio sintagmático-paradigmático. En los otros dos casos el patrón asociativo es justo el contrario que el de los monolingües.

El adjetivo "rápido" por su parte (figura 27) ofrece una secuencia asociativa bastante ortodoxa respecto al cambio sintagmático-paradigmático en la muestra de sujetos bilingües -no así en los monolingües-, y hecho digno de destacar es el pequeño porcentaje de frecuencias debido sin duda de nuevo a un -- problema de ambigüedad de la palabra-estímulo, ambigüedad sintáctica más que -semántica, pero determinante a la hora de clasificar las respuestas.

La palabra "que", presentada como adjetivo, ha sido comprendida preferentemente en función de su valor adverbial y el número de respuestas paradigmáticas obtenidas se acerca más al de los adverbios que al de los adjetivos.

Respecto a la figura 28, que representa las gráficas de tres sustantivos que forman un "cluster" desde el punto de vista del significado -hombre, mujer, niño", el hecho más obvio es el elevado número de respuestas paradigmáticas y el paralelismo en algunos de los tres patrones, por ejemplo el de las palabras

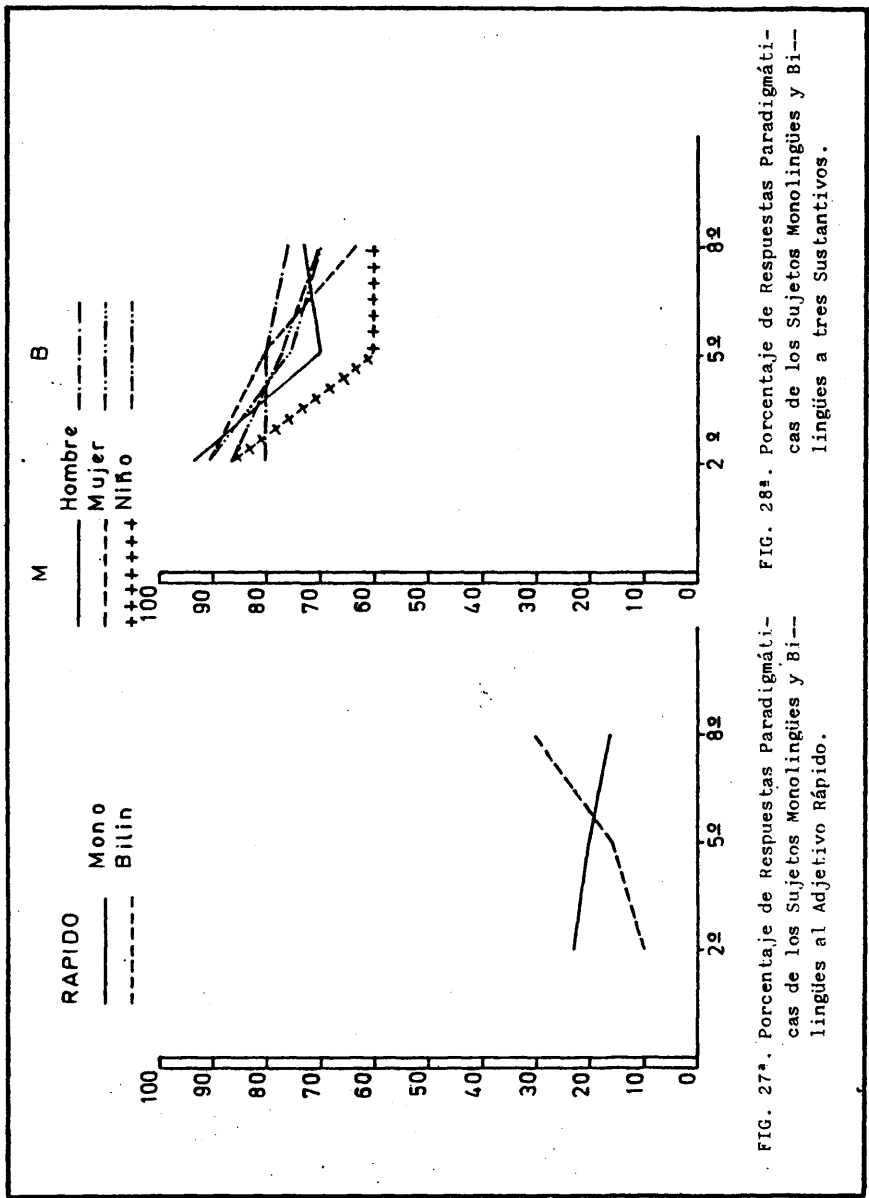
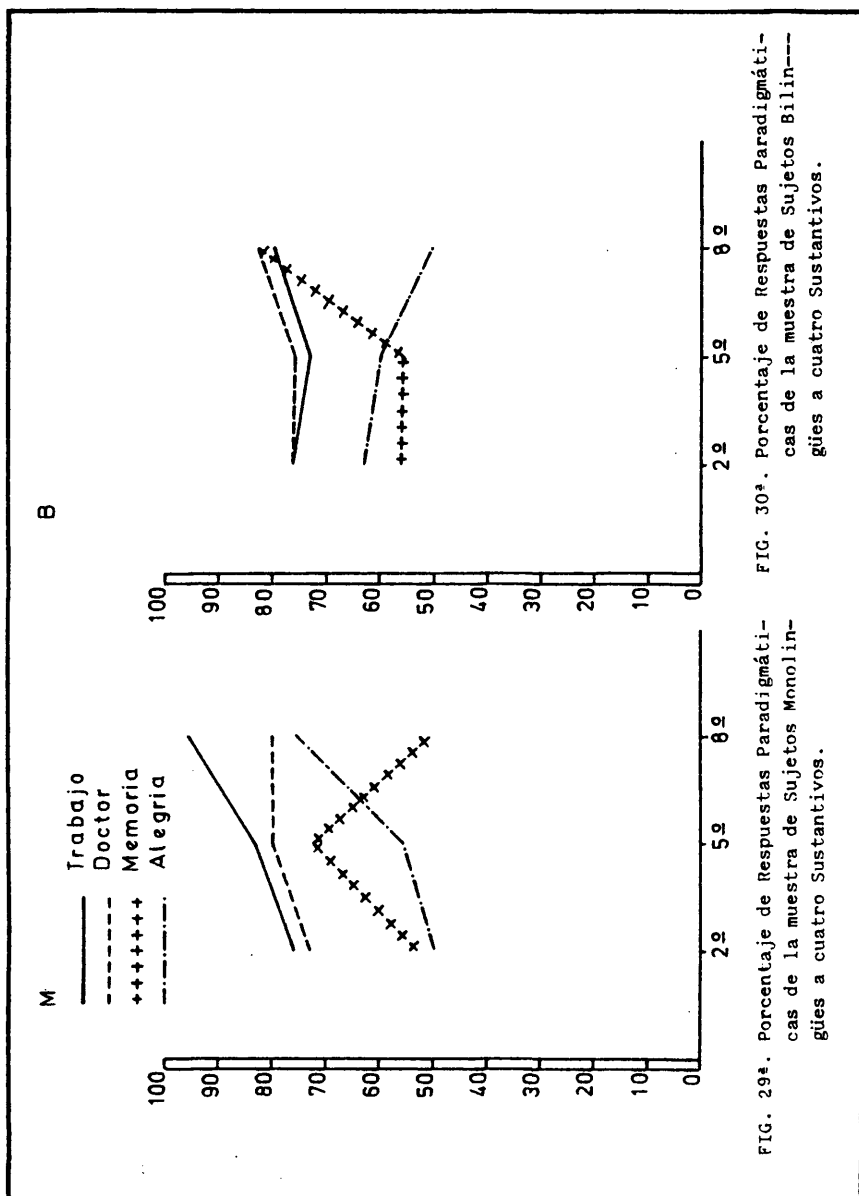


FIG. 27. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los Sujetos Monolingües y Bilingües al Adjetivo Rápido.

FIG. 28. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los Sujetos Monolingües y Bilingües a tres Sustantivos.

"hombre" y "niño" en la muestra de monolingües.

Sin embargo en los sustantivos de las figuras 29 y 30 no encontramos regularidades dignas de mencionar, observando a pesar de ello, que cualquiera de los bloques de palabras presentados hasta este momento de manera gráfica -adjetivos, verbos y adverbios- presentan mucha mayor coherencia en sus patrones -- asociativos que los sustantivos.



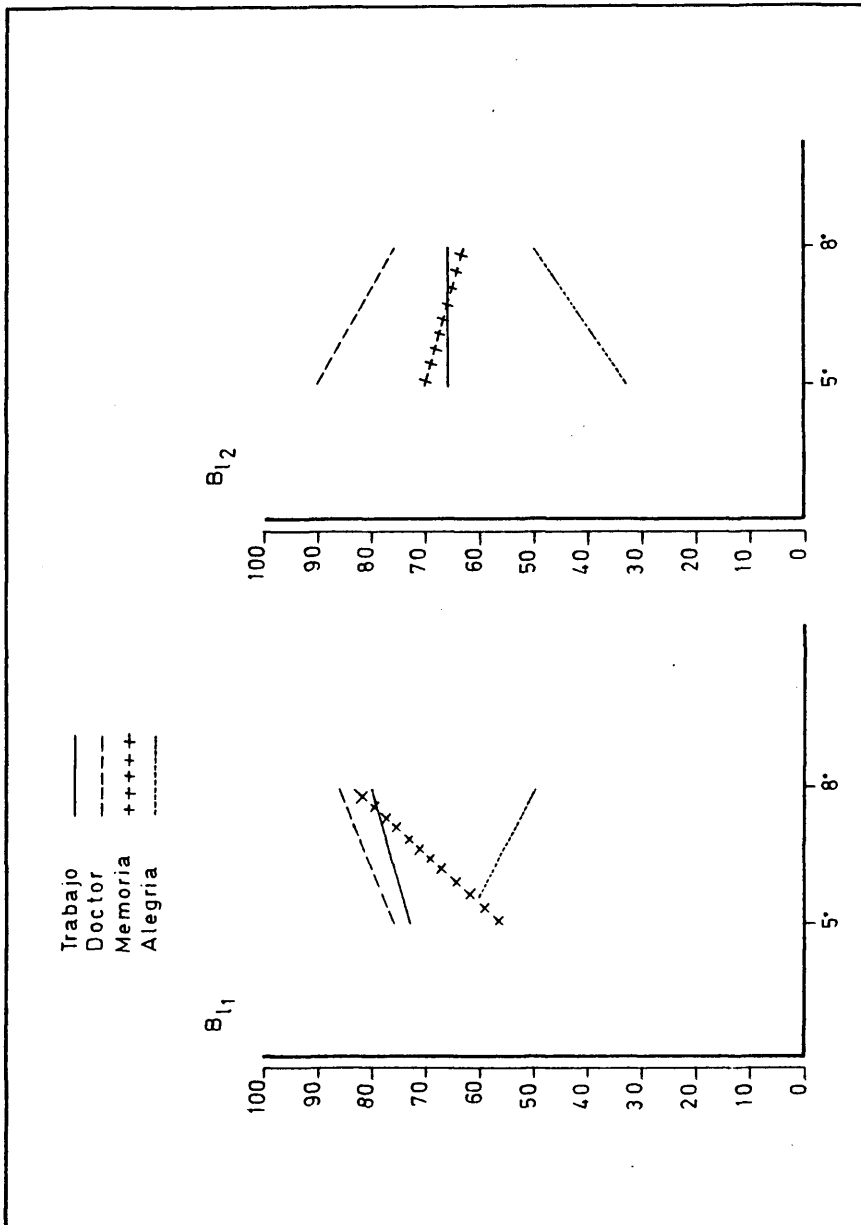


FIG. 30 A. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5ª y 8ª) L₁ a un grupo de Sustantivos.

FIG. 30 B. Porcentaje de Respuestas Paradigmáticas de los sujetos bilingües (5ª y 8ª) L₂ a un grupo de Sustantivos.

3.2.5.3.1. Bilingües 2º, 5º y 8º

Con objeto de poner de manifiesto la importancia básica de la variable categoría gramatical y de la variable palabra, hemos realizado un análisis de "cluster" a partir de los datos o respuestas de los 90 sujetos monolingües — por un lado y de los 90 sujetos bilingües por el otro.

Al correlacionar las respuestas de estos dos grupos de sujetos, se pueden obtener una serie de "clusters" que nos describen y nos ponen de manifiesto de una manera empírica la importancia de dichas variables. Hemos utilizado el programa BMDP 1M (Health Sciences Computing Facility University of California (1976) para realizar dicho análisis de "cluster".

El primero sobre las respuestas asociativas de los sujetos monolingües; el segundo sobre las respuestas de los sujetos bilingües y otros dos análisis a partir de las respuestas de los 60 sujetos bilingües de 5º y 8º de EGB, ante la lista de palabras en castellano y el cuarto análisis llevado a cabo sobre las respuestas de los 60 sujetos bilingües de 5º y 8º de EGB ante la lista número dos, es decir, la lista de palabras-estímulo en francés. —En cada uno de estos casos a partir de las 72 palabras o patrones básicos—.

Ofrecemos los resultados del primer análisis de "cluster", esto es, el llevado a cabo sobre los 90 alumnos bilingües, ver figura nº31 y, para que — pueda compararse de una manera gráfica, visual, hemos incluido también el — gráfico de los "clusters" de los 90 alumnos monolingües, ver figura nº 32. — Con objeto de poder identificar las variables las hemos situado en la parte izquierda del gráfico, representadas por las palabras, distribuidas en columnas en función de la clase gramatical y asignando un número a cada variable. Este número representa el número de orden en que fué presentada dicha palabra a los sujetos. En la parte de abajo del "endograma" incluimos una escala que indica los valores de correlación correspondientes a dichos valores de similitud.

Entrando ya directamente en la descripción de los "clusters" que aparecen como resultado de las respuestas del grupo de alumnos bilingües, observamos que las correlaciones no son demasiado altas, agrupándose la mayoría de ellas entre una correlación de 0.30 y una correlación de 0.55 (tan sólo dos correlaciones sobrepasan el 0.60). Encontramos seis "clusters" claramente delimitados y cuatro variables, cuatro palabras, que quedan prácticamente marginadas de las demás. La agrupación de las palabras en estos "clusters" no es ni mucho menos aleatoria, sino que presenta una gran consistencia basada en el agrupamiento en función de las distintas clases gramaticales. Los cuatro términos que quedan fuera, que no entran a formar parte de ninguno de los "clusters", son: el adverbio "sólo" (equivalente a solamente) que indudablemente, al ser presentado en ausencia de todo contexto lingüístico, que, junto con la tilde o acento gráfico, son los factores que pueden conducir al sujeto a diferenciar el "sólo" adverbio del "solo" adjetivo, indudablemente presenta una ambigüedad, que ha causado una perturbación en la comprensión, desencadenante de esta falta de correlación con las demás variables. En efecto, la correlación de esta variable con todas las demás es la menor del gráfico, tal y como puede observarse es prácticamente nula. Algo muy parecido ha sucedido con la palabra "rápido". De nuevo nos encontramos con la ambigüedad que existe en esta palabra al ser presentada fuera de todo contexto, pues difícilmente el sujeto que la percibe puede saber si se refiere a un adjetivo o a un adverbio. De hecho, como más tarde veremos en la discusión de los resultados, si bien esta palabra fué presentada como adjetivo, la mayoría de los sujetos la tomó como adverbio. La correlación de esta variable con algunos de los "clusters", no con todos, es algo más alta que la que presentaba la palabra "sólo", es de 0.12, aunque no es significativa al nivel del 1 % ni del 5%.

A continuación, y siguiendo con las palabras que han quedado marginadas, encontramos el adverbio "como" y de nuevo creemos que la ambigüedad que presenta esta palabra ha sido la causante de su exclusión de todos los "clusters". Esta palabra, indudablemente, no sólo puede ser adverbio de manera, sino que -

puede ser pronombre interrogativo, y, por supuesto, sin presentarla dentro de contexto alguno, puede ser también considerada como un verbo conjugado. Todos estos factores son los que sin duda han inducido a los sujetos a confusión. El resto de los "clusters" presentan una enorme coherencia. Todos los sustantivos, sin dejar uno, están agrupados en los dos primeros "clusters". Indudablemente, la importancia de las categorías gramaticales queda de manifiesto cuando se repasa la estructuración en "clusters" que nos manifiesta este gráfico.

Las cinco palabras que forman el primer "clúster" son: "trabajo", "memoria", "mano", "cabeza" y "tierra". La relación entre estas cinco palabras desde el punto de vista del contenido semántico, o del significado, es bastante apreciable. Por una parte encontramos las palabras "trabajo" y "memoria", fuertemente relacionadas, correlacionando positivamente, con una correlación de 0.43, y a continuación las palabras "mano" y "cabeza", que por una parte mantienen una semejanza semántica en cuanto que son ambas partes constitutivas del mismo todo - el cuerpo humano - y posteriormente se añade a este "cluster" la palabra "tierra", cuya relación desde el punto de vista semántico con "mano" y con "trabajo" es también evidente.

El segundo "cluster" está compuesto por todos los sustantivos restantes, es decir, por trece sustantivos, si bien podemos distinguir dos sub-clusters: el primero compuesto por las palabras "doctor", "calle", "casa", "ciudad", "niño", "luz", "mesa" y "alegría", palabras que de una manera bastante clara guardan una cierta semejanza semántica, incluso en una forma, pudiéramos decir, en cadenada, es decir, que van estando relacionadas dos a dos, o tres a tres, con excepción de la palabra "doctor" que aún estando dentro del "clúster" es la que mantiene con el resto de las palabras que forman parte del mismo, una correlación más baja y que no es en absoluto significativa ni al nivel del 1% ni del 5% (El valor de la correlación, que es positiva, no llega a 0.15). La relación semántica entre las palabras "calle", "casa", "ciudad", incluso "casa-ciudad-niño", incluso "luz-mesa", o "luz-alegría", es bastante obvia, si bien, la co

relación más fuerte es la existente entre las palabras "casa-ciudad", correlación que es de 0.45. El segundo "sub-clúster," formado por las palabras "pie", "río", "rey", "mujer", "hombre", se nos presenta menos coherente desde un punto de vista semántico, a primera vista, excepto en lo que se refiere al par -- "mujer-hombre", cuya correlación tampoco es tan alta como hubiera podido esperarse en función de su fuerza como par asociativo; es una correlación de 0.33.

El tercer "cluster" es enormemente coherente y consistente ya que se agrupan en él los cinco adjetivos que representan colores: "verde", "negro", "azul", "rojo" y "blanco". Además, se mantienen prácticamente independientes de todos los demás "clusters". De estos cinco adjetivos, el que presenta una correlación positiva, pero más baja que las demás con el resto de los términos del "cluster", es el adjetivo "verde", con una correlación de 0.25. "Negro" y "azul", por su parte, y "rojo" y "blanco" por la suya, presentan correlaciones por encima de 0.40.

El cuarto "cluster" está a su vez subdividido en otros dos. Este cuarto "cluster", está representado principalmente por adjetivos, es decir, todos los adjetivos que no han entrado en el "cluster" anterior de colores, más cuatro adverbios. En el "primer sub-cluster," están representados los siguientes adjetivos: "fuerte", "bonito", "limpio", "dulce", "claro", "profundo" y "tranquilo"; estando integrado el segundo "sub-cluster" por los adjetivos: "grande", "corto", "largo", "alto", "suave" y por los adverbios: "así", "aún", "tan" y "muy". En el primer sub-cluster parece quedar representada una serie de adjetivos polarizados valorativos de matices semánticos positivos, excepto quizás el adjetivo "fuerte", que hubiera podido esperarse que se agrupara más bien con el segundo "sub-cluster;" ya que en éste, es decir, el que comprende los adjetivos "grande-corto-largo-alto", encontramos representado un aspecto evaluativo en cuanto a la dimensión y el tamaño. (Destacamos la alta correlación que mantienen los ítems "corto" y "largo", que es una correlación positiva de 0.50). De los cuatro adverbios que forman parte de este "cluster", dos de ellos, "tan" y "muy"

(que correlacionan también con una correlación de 0.35), implican cuantificación, es decir, comparten la característica de ser cuantificadores que acompañan muchas veces al adjetivo.

El quinto "cluster" está representado en su totalidad por verbos, si bien no todos los verbos de la muestra forman parte de este "cluster". Los verbos que están incluidos son: "vender", "dar", "mover", "empezar", "añadir", "unir", "suceder", "llevar", "mantener", "preparar", "encontrar", "vivir" y "escuchar". De ellos, el que mantiene una correlación más baja con todos los demás es "escuchar" (correlación de 0.33); mientras que algunos pares de ítems cuya semejanza semántica es bastante clara al menos en algunos de sus usos, como "llevar" y "mantener", y "añadir" y "unir" - mantienen correlaciones bastante más altas. La característica principal que puede unir a casi todos - aunque no a todos los verbos de este "cluster" - es el hecho de ser verbos transitivos. Pero más homogeneidad presentan los cuatro verbos que entran a formar parte del sexto "cluster", que son: "correr", "reír", "andar" y "dormir", porque estos cuatro verbos sí que son claramente intransitivos.

Forman parte también de este sexto "cluster" todo el resto de los adverbios, es decir: "más", "sí", "hoy", "después", "antes", "cuando", "bien", "ahora", "siempre", "menos", "aquí", y "donde". Entran a formar parte de esta agrupación de adverbios, los que tradicionalmente se han considerado adverbios de tiempo ("después-antes-cuando-hoy-ahora-siempre"), lugar ("aquí-donde"), cantidad ("más-menos"), etc.

3.2.5.3.2. Monolingües 2ª, 5ª y 8ª.

Los agrupamientos o "clusters" de las asociaciones de los noventa alumnos monolingües presentan mucha menos coherencia y consistencia que las de los bilingües, aunque esto, a primera vista, pueda parecer extraño. Primero, el número de "clusters" está mucho más diversificado y, segundo, la agrupación en función de las clases o categorías gramaticales, ya no es tan evidente, sobre todo en lo que se refiere a dos de ellas: adjetivos y verbos, manteniéndose -- bastante diferenciados los sustantivos y los adverbios. (Ver Fig. nº 32).

VARIABLES			
S.	AD.	V.	AV.
TRABAJO			
CALLE			
LUZ			
MESA			
MURO			
NIÑO			
CASA			
HOMBRE			
MUJER			
CABEZA			
VERDE			
DOCTOR			DOMO
MEMORIA			
REY			
TIERRA			
PIEL			
RIO	RAPIDO		
CIUDAD			
	PREGUNTAR		
HECHO		BIEN	
AZUL			
MULCE			
ROJO			
BLANCO			
REIR			
FUERTE			
DAR	ENCONTRAR		
GRANDE			
PREPARAR			
ESCUCRAR			
LIMPIO			
LLEVAR			
AMBAR			
BONITO	BONITO		
ALTO			
LARGO			
NAUVE			
VIVIR			
SOCERER			
CLARO			
VENDER			
EMPELAR			
CORRER			
CORTO			
ARABIS			
HOVER			
MANTENER			
		HOY	
		TAR	
PROFUNDO			
TRAMPUELO			
		ASÍ	
		RAÍ	
		AFÍ	
		SÍ	
		CUANDO	
		SÍEMPRE	
		HOY	
		DESPUES	
		ANTES	
		SIEMPRE	
		AGRI	
		AGRI	
ALECRI			
		SOLO	
		COMO	

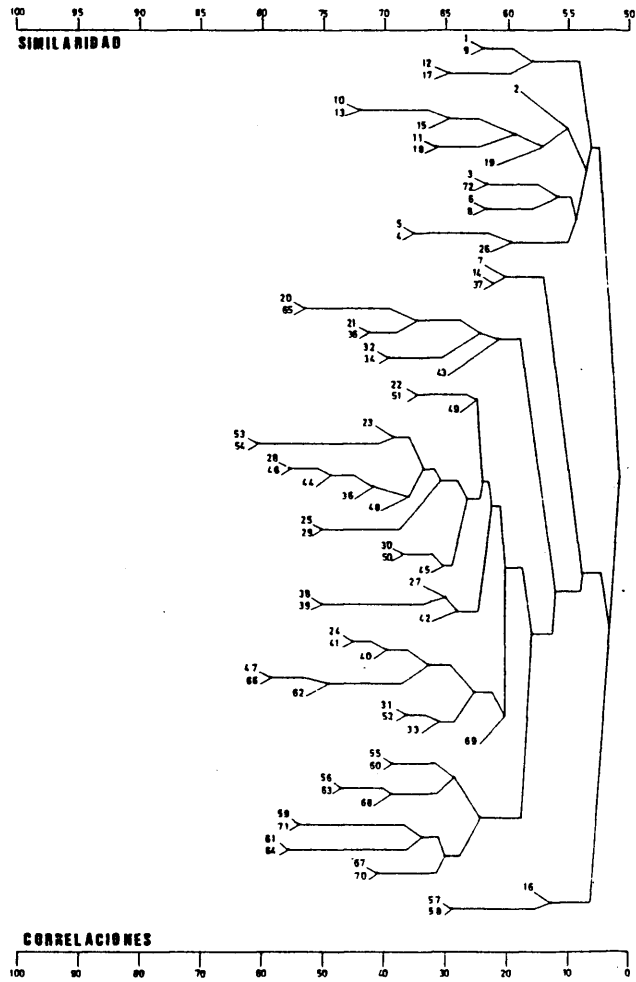


FIG. Clúster de las respuestas asociativas de los sujetos anécdotas de 1ª, 2ª y 3ª de EGB.

Podemos distinguir dos "cluster" principales, uno compuesto mayoritariamente por sustantivos, puede decirse que todos los sustantivos menos tres están en este primer "cluster", además de algunas palabras pertenecientes a otras categorías gramaticales, y otro gran "cluster" que comprendería todos los demás, dividido a su vez en dos "sub-cluster", uno muy numeroso en el que estarían la mayor parte de los verbos, adjetivos y adverbios, y que a su vez se subdividiría en varios grupos; y otro "sub-cluster" -dentro de este gran segundo "cluster"- en el que estarían incluidas las palabras, por así decir, marginales, o no incluidas en otros "clusters" con las palabras correspondientes a su categoría gramatical.

Empezando por las tres palabras que quedan completamente excluidas de los dos principales "clusters" hemos de decir que inexplicablemente entre ellas se encuentra la palabra "alegría" que formaría un "cluster" junto con los adverbios "sólo" y "como", inexplicablemente desde luego, pero que, incluso con estas dos palabras ("sólo" y "como"), presenta una correlación positiva bajísima (de 0.16). Sin embargo, bastante más interesante y esperado, por otra parte, -además en consonancia con los resultados de los sujetos bilingües- es la correlación positiva que mantienen los adverbios "sólo-como" (correlación de 0.29; significativa tanto al 5% como al 1%), y la explicación de esta exclusión de todos los demás "clusters", ha de ser buscada, como ya hemos explicado en la muestra de los sujetos bilingües, en la ambigüedad de estas palabras; ambigüedad en cuanto que estas palabras, percibidas en ausencia de todo contexto lingüístico, pueden pertenecer a varias clases gramaticales y formar muy distintos tipos de secuencias.

Volviendo al primer "cluster", encontramos que la mayoría de los sustantivos forman parte del mismo. En concreto, las palabras: "Trabajo-calle - luz-mesa-mano-niño-casa-hombre-mujer-cabeza-doctor-memoria-rey-tierra-pie". Sin embargo, podemos de nuevo subdividir este "cluster", compuesto mayoritariamente por sustantivos, en los siguientes: por una parte, pertenecen a un

primer "sub-cluster", las palabras "trabajo-calle-luz-mesa", que correlacionan dos a dos ("trabajo" con "calle" y "luz" con "mesa", en el primer caso - la correlación es positiva de 0.24 y en el segundo de 0.29). El rasgo o característica en función de la cual se agrupan estas palabras dos a dos y las cuatro entre sí, indudablemente es, aparte del factor categoría gramatical, un factor de tipo semejanza o relación semántica. A continuación encontramos las palabras ya enumeradas antes, desde "mano" hasta "cabeza", formando otro "sub-cluster" en el cual la correlación más alta se da entre las palabras -- "niño-casa", con una correlación positiva por encima de 0.45. A estas dos palabras se añadiría la palabra "hombre", con una correlación positiva de 0.29 que inexplicablemente, a pesar de estar en el mismo "cluster", no correlaciona directamente con la palabra "mujer", sino que las palabras "mujer-cabeza" correlacionan con este pequeño sub-grupo que acabamos de citar, pero con una correlación de 0.19 que no es significativa ni al 5 ni al 1%. La palabra "mano", a pesar de pertenecer a este "sub-cluster" y correlacionar con todas estas palabras, presenta una correlación muy débil y además no es significativa a ninguno de los dos niveles citados. Queda por tanto bastante marginada y entra a formar parte del "cluster" muy tardíamente. Otro hecho bastante -- inexplicable es que el adjetivo "verde", aunque con una correlación positiva también muy baja, forma parte de este "sub-cluster", si bien hemos de resaltar que ya el adjetivo "verde" en la muestra de sujetos bilingües, a pesar -- de formar parte del "cluster" formado por todos los adjetivos que representan colores, es el que lo hacía en último lugar y presentando una correlación muy baja con todos los demás; es decir, de alguna manera es el adjetivo marginado dentro del grupo de los adjetivos de colores. El tercer "sub-cluster", dentro de este primero, está formado, como antes dijimos, por los sustantivos: "doctor-memoria-rey-tierra-pie" y por el adverbio "donde", que correlaciona con la palabra "doctor" -- correlación por encima de 0.20-, lo cual nos indica que en esta muestra estas dos palabras quedan bastante aisladas -- del resto, aunque, volvemos a insistir en el hecho, de que también la pala--

bra "doctor" en la muestra de bilingües, queda muy marginada, prácticamente excluida, del "cluster" de sustantivos al que pertenece, y aunque correlación positiva con las demás palabras de su mismo "cluster", esta correlación no es significativa a ninguno de los niveles de significación establecidos. El adverbio "rápido", que ya en la muestra de sujetos bilingües había quedado como palabra totalmente excluida de todos los demás "clusters", la encontramos en esta muestra si bien en una situación muy diferente, en cuanto que está agrupada con dos sustantivos, y podría encontrarse sin dificultad una semejanza semántica entre al menos "rápido" con el sustantivo "pie", pero en realidad no está esta palabra centrada en el "cluster" que por categoría gramatical debiera lógicamente pertenecerle; repetimos que un hecho semejante hemos encontrado en la muestra de sujetos bilingües, donde esta palabra queda prácticamente aislada.

Pasando al segundo "cluster", que es el que agrupa a la mayoría de las palabras, a la mayoría de los items, encontramos un pequeño "sub-cluster", formado por dos sustantivos -"rio-ciudad"- y un verbo "preguntar", que, curiosamente, también en la muestra de sujetos bilingües era una palabra prácticamente excluida, es decir, que no pertenecía a ningún "cluster". A continuación vendría un segundo "sub-cluster", dentro de este segundo "cluster", en el que estarían comprendidos todos los adjetivos de color, excepto el adjetivo "dulce", que sin ser representativo de ningún color, entra a formar parte de este "sub-cluster". En concreto, los adjetivos serían: "negro-azul-dulce-rojo-blanco", presentando en este caso, al igual que en la muestra de bilingües, una menor distancia de similaridad los adjetivos "rojo-blanco" -- por un lado, y "azul-negro" por otro. El verbo "reír" y el adverbio "bien", forman también parte de este "sub-cluster".

El "sub-cluster" siguiente está formado prácticamente por todos los adjetivos que no han sido incluidos hasta el momento en ningún "cluster", y todos los verbos, aunque no encontramos aquí una estructuración semejante a

la encontrada entre los bilingües en verbos transitivos e intransitivos. El hecho de que los adjetivos y los verbos se manifiesten en esta muestra de sujetos monolingües como pertenecientes a un mismo "cluster", sin duda ratifica lo obtenido en los porcentajes de respuestas paradigmáticas para cada clase gramatical, y cada nivel de edad (ver tabla nº 5). Así como en la muestra de bilingües el número de paradigmáticas ha estado muy diferenciado en función de la clase gramatical, sin embargo, entre los monolingües los porcentajes totales de respuestas paradigmáticas a los adjetivos y a los verbos, son prácticamente iguales, son valores que en ambos casos giran en torno al 50%, lo cual hacía esperar que lógicamente en un análisis de "cluster" aparecieran agrupados juntos, ya que estas palabras, adjetivos y verbos, y en esta muestra de sujetos, suscitan un tipo de respuestas o patrones asociativos de respuesta muy semejantes. Sin embargo, podemos ver algunos hechos que concuerdan con lo obtenido en la muestra de bilingües. En primer lugar, los adjetivos "alto-largo", que ya en la muestra de bilingües presentaba una correlación bastante alta, en ésta se nos presentan unidos de nuevo, siendo su distancia de similitud bastante pequeña y la correlación que mantienen entre sí de 0.50. Con los adjetivos "profundo-tranquilo" sucede algo parecido, se nos presentan dentro del mismo agrupamiento si bien con una correlación menor en esta muestra, 0.30, que en la de bilingües, 0.44.

Otro hecho concordante es que los tres adverbios "muy-tan-así", también se nos presentan de nuevo agrupados en un mismo "sub-cluster" y con una correlación en ambos casos, en el caso de los adverbios "muy" y "tan", de entre 0.40 y 0.50. Queda claro por tanto que estos tres adverbios se comportan de una manera distinta al resto de los adverbios, al menos por lo que se puede deducir en función de factores de agrupamiento.

Finalmente, un último "sub-cluster" dentro de este gran segundo "cluster", es el compuesto prácticamente por todos los demás adverbios, es un "cluster" formado exclusivamente por adverbios. Entran a formar parte del mis

mo los adverbios: "más-aún-sí-cuando-siempre-hoy-menos-después-antes-ahora-aquí", y en el que de nuevo encontramos los adverbios tradicionalmente llamados de lugar, tiempo y cantidad. La correlación más alta entre dos items en este "sub-cluster" es la de los adverbios "antes-después" que presenta una correlación de casi 0.60.

3.2.5.3.3. Bilingües 5º y 8º L₁.

A continuación pasamos a describir los resultados del análisis de "cluster" llevado a cabo sobre la muestra de alumnos bilingües (ver figura nº33) y para los alumnos de 5º y 8º de EGB. Por una serie de dificultades surgidas - ha habido que eliminar, de esta muestra, a los de 2º de EGB.

La finalidad de haber realizado un análisis de "cluster" con estos dos grupos de alumnos es el poder comparar los resultados, que se nos muestran, con la lista de palabras en castellano y con la lista de palabras en francés, para estos dos mismos grupos de alumnos. Antes de entrar directamente en la comparación de esta misma muestra, pero con resultados distintos en función del tipo de lista, vamos a hacer algún comentario general sobre los resultados del análisis de "cluster", llevado a cabo sobre los datos de los bilingües de 2º, 5º y 8º, y las pequeñas modificaciones que surgen cuando se lleva a cabo sólo sobre los datos asociativos de los de 5º y 8º, es decir, una vez eliminado el nivel de edad o el nivel o grado educativo más bajo.

En primer lugar puede apreciarse que el hecho de haber reducido esta muestra de sujetos en treinta, y además los de menor edad, no aporta grandes variedades al cuadro general. Sigue patente la misma estructura en función de clases gramaticales, es decir, prevalece una agrupación en función de categorías sintácticas permaneciendo prácticamente unidos todos los sustantivos, la mayoría de ellos agrupados en un "cluster" y el resto en dos "sub-cluster".

El bloque de los adjetivos, permanece también dentro de un mismo "sub-cluster" y también se mantiene estable la organización de los cinco adjetivos denotativos de color formando, a su vez, un "sub-cluster" dentro del ---

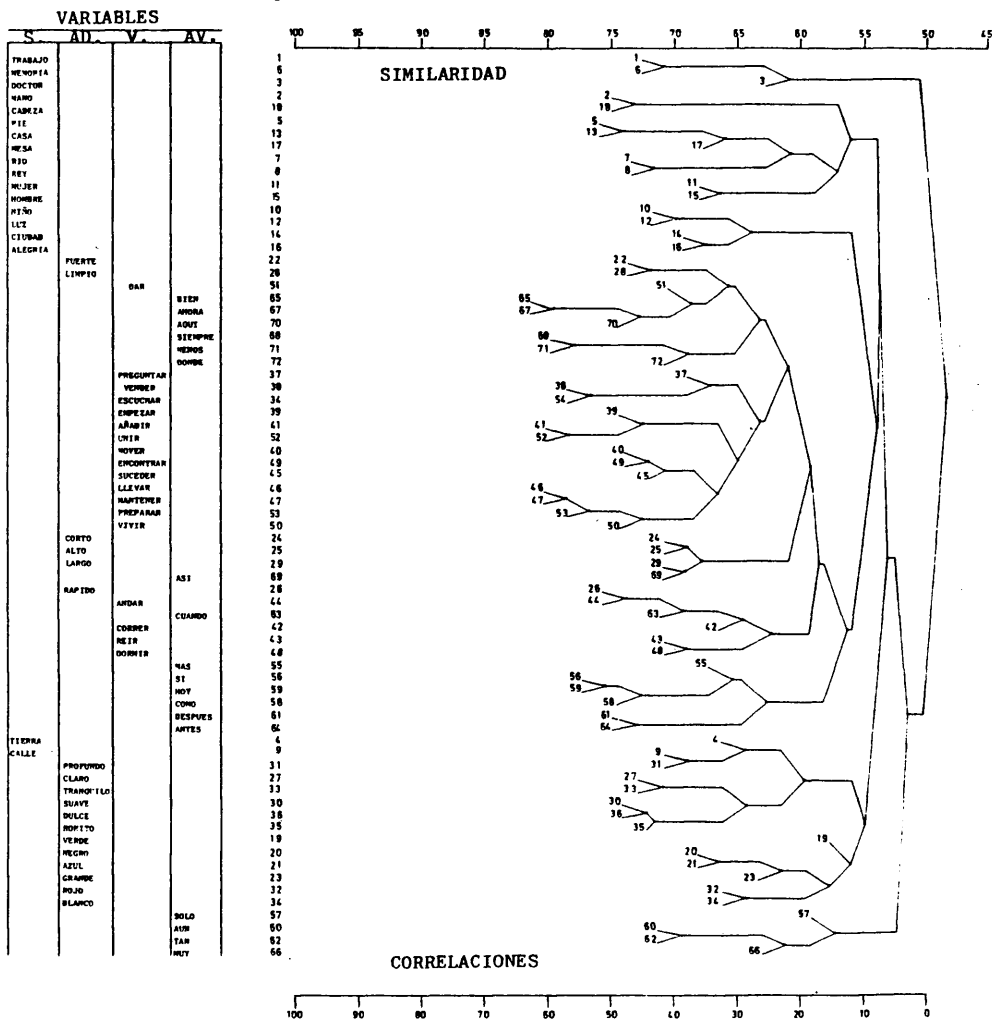


FIG. 33 Clusters de las respuestas asociativas de los sujetos bilingües de 5ª y 6ª de EGB y lista de palabras en castellano.

"cluster" de los adjetivos. Sin embargo, y a diferencia de la muestra que con tenía a todos los bilingües, nos quedan descolgados del "cluster" de estos ad jetivos, dos por un lado, "fuerte" y "limpio", y tres por otro lado, "corto", "alto" y "largo".

Los verbos mantienen prácticamente idéntica organización, la mayoría en un gran "cluster", y los cuatro intransitivos, exactamente los mismos de la muestra anterior, "andar", "correr", "reir" y "dormir", se agrupan, por su parte, con el hecho interesante de que el adjetivo "rápido" pasa a formar parte del mismo "cluster" que el verbo "andar", con lo cual "andar" y "rápido", que claramente forman una secuencia sintagmática, se manifiesta en esta muestra de la que han sido retirados los sujetos de menos edad y, además, este agrupamiento presenta una correlación de casi 0.50.

La clase de los adverbios, sin embargo, presenta bastante más dispersión que en la primera muestra de sujetos bilingües; si bien prevalecen o se mantienen, mejor dicho, algunos "clusters" bastantes consistentes como es el formado por los adverbios "aún", "tan", y "muy", que forman un "sub-cluster" independiente de todos los demás, y el adverbio "sólo" que luego nos aparece aislado, fuera de todo "cluster" o, mejor dicho, agrupado con estos tres que acabamos de citar, pero prácticamente a un nivel no significativo, y el resto, salvo el adverbio "así" que, de nuevo, nos aparece formando parte de los adjetivos evaluativos o dimensionales, aparecen organizados en dos bloques.

3.2.5.3.4. Bilingües 5^a y 8^a L₂.

Sin embargo, la verdadera diferencia en la organización y estructura de los "clusters", dentro de la muestra de sujetos bilingües, tiene lugar ante los dos tipos de lista, lista en castellano y lista en francés. El primer hecho digno de destacar es que las correlaciones de la muestra de sujetos bilingües, respecto a la lista de palabras en francés, presentan valores mucho menores que los de los otros análisis de "clusters". En concreto, en cualquiera de los grupos anteriores, bien sea el de los monolingües, de 2^a, 5^a y 8^a de EGB, bien en el de los bilingües, 2^a, 5^a y 8^a de EGB, lista en castella-

no, e incluso los bilingües, de 5ª y de 8ª, con la lista también en castellano. En cualquiera de estos casos los valores que sobrepasan una correlación - de 0.50 oscilan en torno a los seis u ocho, mientras que en esta muestra de - bilingües, y lista número dos, no tenemos más que dos correlaciones que sobre - pasen el 0.50, lo cual quiere decir que las distancias de similaridad para -- las diversas palabras son mucho mayores. La figura nº34 nos pone de manifiesto la existencia de cuatro "clusters", bastante bien delimitados, y una palabra que aparece aislada de todas las demás, que curiosamente es un adjetivo, el - adjetivo "alto" y, decimos curiosamente, en cuanto que este dato presenta una gran consistencia con datos encontrados con las listas en castellano, antes - lo hemos visto que las palabras "sólo" y "como", incluso la palabra "rápido" - también, debido a su ambigüedad, aparecían siempre o bien aisladas o bien for - mando parte de "clusters" un tanto idiosincráticos y, desde luego, agrupadas - estas palabras siempre fuera de su clase gramatical. Lo mismo sucede ahora -- con esta palabra "alto", que en francés es "haut", y que, por tanto, presenta una gran ambigüedad cuando es presentada fuera de todo contexto lingüístico; este hecho, pues, presenta una gran consistencia con los resultados obtenidos anteriormente.

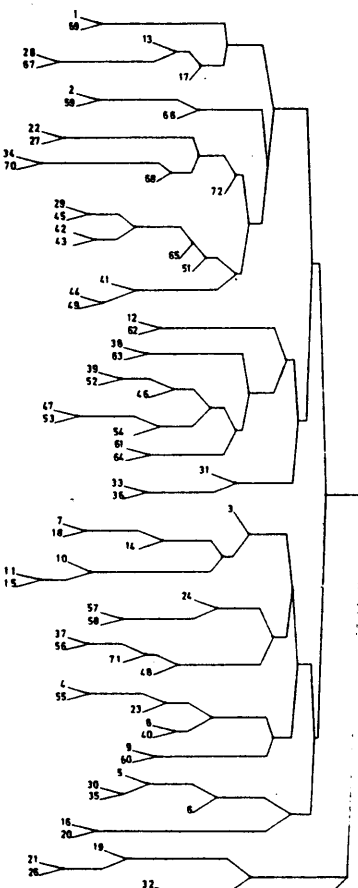
Pasamos, a continuación, a describir el primer "cluster". En contra de lo manifestado en cualquiera de las muestras anteriores en las que la estruc - turación en función de las clases sintácticas era constante, este primer ---- "cluster" contiene palabras pertenecientes a las cuatro clases gramaticales. En concreto, contiene cuatro sustantivos: "trabajo", "casa", "mesa" y "mano", pero que ni siquiera están emparejados o agrupados de dos en dos, puesto que la palabra "trabajo", palabra ambigua en cuanto que puede ser sustantivo o -- puede ser verbo, pero que en las anteriores muestras había sido captada, en todos los casos, como sustantivo, aquí probablemente ha sido percibida como - verbo en cuanto que forma un "cluster" con el adverbio "así" formando, por -- tanto, una secuencia más o menos del siguiente tipo: "trabajo-así", con una - correlación nada despreciable de 0.40. La palabra "casa" a pesar de formar --

VARIABLES

S	AD.	V.	AV.
TRAVAIL			ATRESI
MAISON	PROPRE		HAIZENHART
TABLE			ALJOURD' HUI
MATH			TRES
	POUR		ICI
	CLAIR		TOUJOURS
	BLANC		OU
	LONG		ARRIVER
			COURIR
			RETE
			BIEN
			DOMBER
			ALOUTER
			HAUCHER
			TROUVER
LUMIERE			AUSSEI
	VERMORE		OUAMP
			COMMENCER
			JOINDRE
			PORTER
			HAUTER
			PREPARER
			DECOURIR
			APRES
			AVANT
	PHOTOP		31
	TRANSMETTE		33
	DUR		36
MOCTEUR			3
FLEURY			7
TETE			18
VILLE			14
CARCON			10
FERME			11
HOMME			15
	COURT		24
			57
			58
			37
			56
			71
TERRE			48
			4
			55
	GRAND		23
			8
NOI			40
NOE			9
			60
			5
PIED			30
	DOUT		35
	JOLI		6
MEMOIRE			16
JOTE			20
	NOIR		19
	VERT		21
	BLEU		22
	RAPID		26
	HOUSE		32
			50
			25
			VIVRE

100 95 90 85 80 75 70 65 60 55 50

SIMILARIDAD



CORRELACIONES

100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0

Fig. 1. Dator de las respuestas asociativas de los sujetos bilingües de SP y en de EOB y lista de palabras en francés.

parte del mismo "cluster" que las palabras "mesa" y "mano", no aparece directamente relacionada con las mismas. Siguiendo con este primer "cluster" encontramos los siguientes adjetivos: "limpio", "fuerte", "claro", "blanco" y "largo", encontramos también varios verbos que no responden ni a una caracterización de verbos puramente intransitivos ni transitivos, ya que pertenecen tanto a un grupo como a otro, y una serie bastante grande de adverbios.

El segundo "cluster" contiene principalmente verbos, pero también cuatro adverbios, tres adjetivos y un sustantivo. Vuelve a ponerse de manifiesto la unión de los sustantivos "profundo" y "tranquilo" y, en este caso, "dulce" formando parte de un mismo "cluster", hecho que presenta una gran consistencia a través de todas las muestras.

De nuevo el tercer "cluster" está formado por palabras pertenecientes a las cuatro categorías gramaticales predominando, en este "cluster", los sustantivos.

Finalmente, el cuarto "cluster" es el único que se mantiene realmente estable, a través de todas las muestras, pues en él están comprendidos los adjetivos de color con alguna excepción, el adjetivo "blanco" no forma parte de este "cluster", y, sin embargo, forman parte de él el adjetivo "rápido" y el verbo "vivir".

Queremos destacar la falta de organización, la falta de una estructuración con respecto a clases gramaticales o estructuración sintáctica que tan claramente se ha puesto de manifiesto en las muestras anteriores, incluso en las muestras de sujetos bilingües pero con palabras-estímulo en español. Una descripción superficial, y a un nivel descriptivo, nos presenta esta organización casi como caótica en cuanto que las asociaciones parecen ser aleatorias, puramente causales y sin responder a patrones claramente establecidos. Destacamos, sin embargo, tres o cuatro rasgos muy persistentes en cuanto que ni siquiera, en este "cluster" tan idiosincrático, han variado respecto a las anteriores muestras. En primer lugar, el ya citado "cluster" de adjetivos denota-

tivos de color que permanece unido, con una excepción, y aislado de todos los demás "clusters". En segundo lugar, el verbo "preguntar", que de nuevo aparece aislado de todo agrupamiento de verbos, y no por casualidad, aparece unido con la palabra "si", asociación ocasional y esporádica pero fuerte. El "cluster" formado por las palabras "niño-mujer y hombre" y, en concreto, "mujer" y "hombre" también permanece estable. La palabra "doctor", aunque formando parte de "sub-cluster" de sustantivos, prácticamente aparece aislada ya que su nivel de unión con las demás no es un nivel significativo. Otro hecho destacable es la unión de los adverbios "sólo" y "como" que de nuevo aparecen unidos entre ellos, pero separados de todos los demás adverbios, y con una correlación nada despreciable de 0.38. El par de adverbios polares "antes" y "después", aparece de nuevo unido, lo cual indica que en un análisis más profundo pueden hallarse ciertos patrones estables, consistentes y resistentes a cualquier cambio, incluso al cambio de lengua en que son presentadas las palabras estímulo, y que responden a asociaciones o nexos asociativos fuertemente establecidos en una lengua, o bien responden a estructuras básicas que son de adquisición muy temprana incluso en una segunda lengua.

En el problema de clasificación que presentan las palabras ambigüas, como se pone de manifiesto claramente en esta muestra, una discrepancia, claramente puesta de manifiesto en estos análisis de "cluster", entre esta muestra de bilingües, con palabras-estímulo en francés, y todas las demás muestras, es que en el primer caso existe una clara tendencia a producir "clusters" muy pequeños, tomando como punto de partida una correlación 0.17; puede decirse que, por encima de ésta, la mayoría de los "clusters" son de dos o tres palabras lo cual quiere decir que son "clusters" verdaderamente separados los unos de los otros, sólomente uno de ellos agrupa cuatro palabras y son palabras pertenecientes a diferentes clases gramaticales.

3.2.5.3.5. Monolingües: Análisis por niveles de edad.

Ofrecemos un breve comentario de los datos de los "clusters" en función de los tres niveles de edad, anticipando que como suele suceder en este tipo de gráficos y diagramas, la mera inspección visual del "output" en forma de endograma, es quizá la mejor forma de acercamiento o aproximación a los datos, pues cualquier tipo de análisis ha de ser por fuerza muy intuitivo. En las figuras 35, 36 y 37 podemos observar los endogramas correspondientes a 2ª, 5ª y 8ª de EGB respectivamente. Vamos a realizar el análisis descriptivo partiendo de la base de que para el N de cada una de estas muestras los niveles de significación de las correlaciones están situados en el .46 para el 1% y en el .36 para el 5%.

La muestra donde existe un mayor número de "clusters" de palabras agrupadas en función de mayores valores de correlaciones o medidas de semejanza y por tanto de menores distancias es en la muestra de los sujetos de menor edad (figura 35); muchos grupos de 2 y 3 palabras se unen muy tempranamente entre sí, alcanzando algunos de estos grupos -cinco en concreto- correlaciones de -- 0.75. De ellos algunos con patrones claramente paradigmáticos -antes-después, vivir-preparar-, mientras que otros no lo son en absoluto. Con valores más bajos de correlación pero significativos al 1% encontramos estructuras asociativas muy estables tales como "claro-suave", "fuerte-grande", "alto-largo", -- "aquí-ahora", "doctor-cabeza". Sin embargo patrones que deberían estar altamente correlacionados, aparecen en el mismo "cluster" pero con valores no significativos, por ejemplo "hombre-mujer" con una correlación de .35 no significativa al 1% ni al 5%.

La estructura global no está bien definida en función de clases gramaticales, sino que de cada uno de los tres ó cuatro grandes racimos entran a formar parte palabras de todas las categorías gramaticales.

En la figura 36, podemos observar que a pesar de ser más bajos los valores de las correlaciones -sólo existen cuatro por encima de .65, y ninguno por encima de .70- los "clusters" empiezan a agruparse con algo más de consistencia, en función de factores de clase gramatical. Los sustantivos forman prácticamente todos ellos un "cluster" sin apenas interferencias de otras clases gramaticales, y un grupo de verbos aparece también diferenciado con bastante claridad.

Sin embargo en 8º de EGB la organización de los sustantivos no aparece tan nítida, siendo la clase de los adverbios y verbos las más netamente diferenciadas de las demás. Algunos de los pares asociativos que se presentan consistentemente unidos son: "muy-tan", "corto-alto", "antes-después", "más-aún", "dar-vender", "suceder-vivir"; pudiendo ser interpretadas estas uniones en función de la teoría de los rasgos semánticos.

3.2.5.3.6. Bilingües: Análisis por niveles de edad.

En la figura 38 presentamos los "clusters" formados a partir de los datos asociativos de 2º de EGB. Además de los altísimos valores de las correlaciones, -veinte por encima de .70 de los cuales tres por encima de .85-, hecho concordante en principio con los monolingües del mismo nivel de edad, podemos observar cómo ya está claramente apuntada la estructuración de los "clusters" en función de las categorías gramaticales, que hemos visto tan netamente reflejada en la figura 31 que representa a todos los bilingües. Lo más llamativo es el hecho de que los sustantivos, que en las muestras de monolingües excepto en uno de los niveles -5º de EGB-, presentan una enorme dispersión a través de los "clusters", aquí aparecen agrupados prácticamente todos ellos en dos, el primero de los cuales, compuesto por las palabras "trabajo y memoria", por un lado y "mano y tierra" por el otro, parece agrupar a palabras con cierta relación en función de su significado.

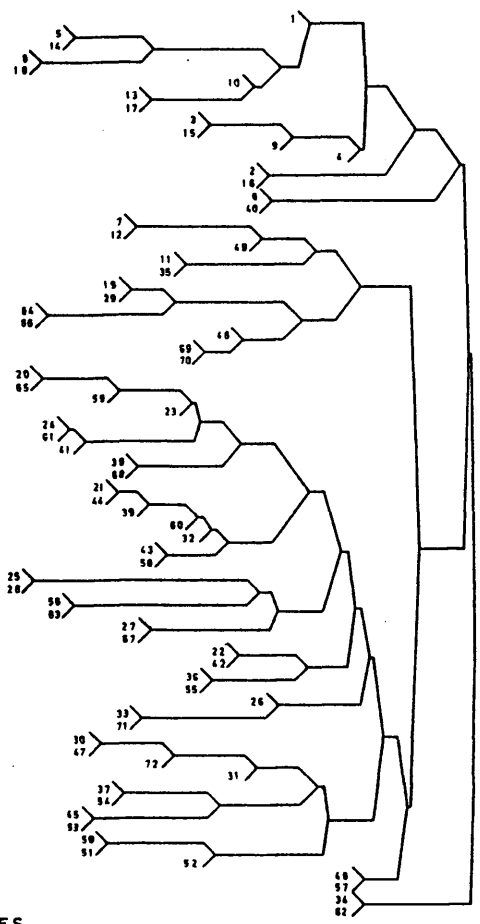
Además el "cluster" de los adjetivos de color está prácticamente ya formado, a excepción del adjetivo "verde", que es el que menor correlación mantiene

MONO. 2. L. I.
VARIABLES

SUST.	ADJET.	VERB.	ADVERB.
TRABAJO			
PIE			
CIUDAD			
BLT			
CABECA			
PIE			
CASA			
MESA			
INDICAR			
HOMBRE			
CALLE			
TERRA			
NARD			
ALACRÍA			
MEMORIA			
HID			
TOZ			
MUER			
HIMNO			
PIEDE			
ARDO			
		ANTES	
		MUY	
		ILLEVAR	
		ASE	
		PODE	
VERO			
		KIER	
		POY	
GRANDE			
ORTO			
		DESPUES	
		ARABO	
		VENDE	
		TEMPRE	
AZUL			
		AMER	
		NOLEAR	
		ADM	
		REIN	
		COMO	
ALTO			
EMPTO			
		SI	
		COAMBO	
CLARO			
		AMORA	
BIERTE			
		UMBER	
BUICE			
		NAS	
MAPITO			
FRANCO			
		VENOS	
		HANTERER	
		UMPIE	
		TIORONIA	
		PIECHAR	
		PIEYER	
		TAR	
		REIN	
		NUMBER	
BLANCO		SOLO	
		TAR	

DISTANCIA DE SIMILARIDAD

100 95 90 85 80 75 70 65 60 55 50 45



CORRELACIONES

1.0 .9 .8 .7 .6 .5 .4 .3 .2 .1 .0 -.1

FIG. 36. Endograma resultante del análisis de cluster llevado a cabo sobre las respuestas asociativas de los sujetos bilingües de 5ª de LCB.

BIL.1.L.1.
VARIABLES

SUST.	ADJET.	VERB.	ADVERB.
INDIANA			1
OLIMPIA			6
HANOI			2
FEDERA			4
INICIA			3
		SHILO	57
		NAS	3
	FUERTE	EMPEZAR	39
		EMBER	55
		HEIR	22
		ANDAN	42
		ELAVAN	43
		OVAN	46
		INCONTIN	48
		VEVER	49
		SI	50
		BAR	56
		NOT	51
		ANTES	58
		DESPUES	64
		BIEN	61
		SIEMPRE	66
		CUANDO	68
		AHORA	67
			20
	BLANCO		32
	AZUL		34
	GRANDE		23
	LARGO		29
	CHATO		24
	LIMPIO		71
	ALTO		25
		UNDO	72
		WIT	68
		ADI	69
			31
			33
			30
			40
			70
			35
			60
			62
			27
			54
			61
			65
			67
			52
			57
			26
			36
			28
			29
			38
			54
			5
			12
			18
			19
			37
			7
			8
			13
			9
			14
			17
			18
			10
			11
			15
			16

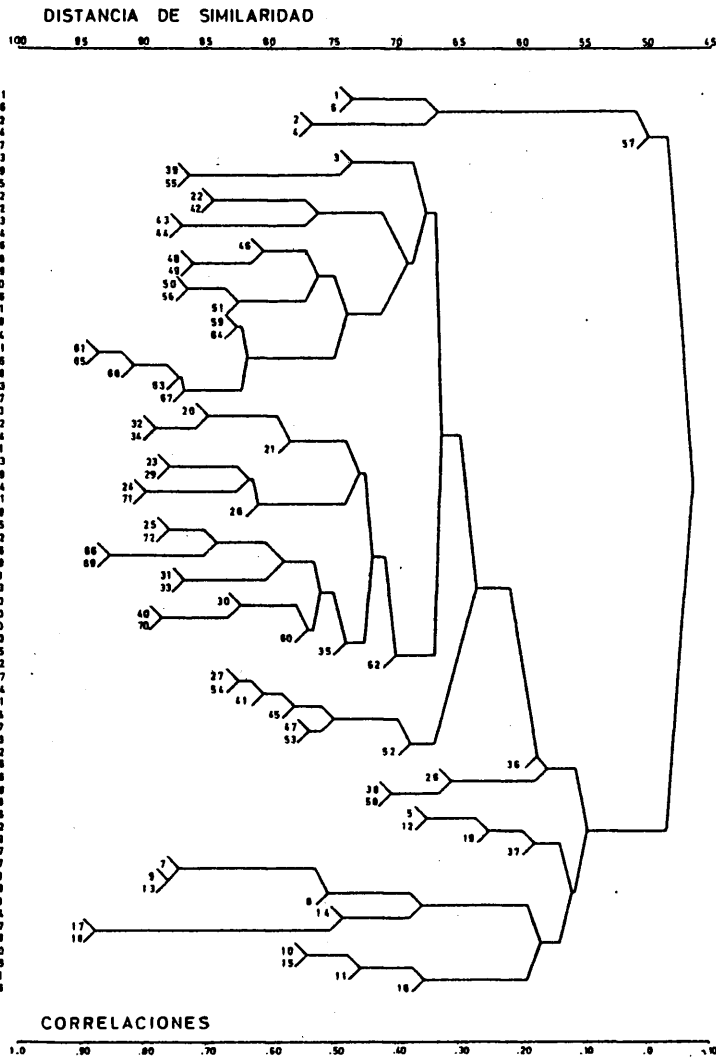


FIG. 38. Endograma del análisis de cluster de las respuestas asociativas de la muestra de sujetos bilingües de 21 de EGB (Eieta 1).

fracturados repartidos en dos
mayoría de verbos intransi-

te al de 2ª está aparente-
de esta descripción, es -
itúa bastante más hacia la
la de correlación, lo --
e entre sí, se mantienen
referimos a los adjetivos
(morror, reir), a ciertos
, trabajo, mano, tierra).
ización desde el punto de
que en el nivel anterior,
lor, consolidado en los -

s de EGB, pero con la lista
chos: (Fig. 41, 42).

s más que "clusters" forma

consistentes, dadas las

tipicales ni ningún otro

BIL. 2.L.1
VARIABLES

SUST.	ADJET.	VERB.	AIDADO
INARAJI INARAJA	VS HOC	PREGUNTAR	OCUPARSE ABRIR DE PUNTO CUBO DOLAR TAR
HABER TICHERA	NOGRU AJUL NOLO ELMOR CLARO SOAVE INARAJI MOICE LAVOR	ASIT ESCUCHAR NABE DORRE MAYHEM PREPARAR	20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000 1001 1002 1003 1004 1005 1006 1007 1008 1009 1010 1011 1012 1013 1014 1015 1016 1017 1018 1019 1020 1021 1022 1023 1024 1025 1026 1027 1028 1029 1030 1031 1032 1033 1034 1035 1036 1037 1038 1039 1040 1041 1042 1043 1044 1045 1046 1047 1048 1049 1050 1051 1052 1053 1054 1055 1056 1057 1058 1059 1060 1061 1062 1063 1064 1065 1066 1067 1068 1069 1070 1071 1072 1073 1074 1075 1076 1077 1078 1079 1080 1081 1082 1083 1084 1085 1086 1087 1088 1089 1090 1091 1092 1093 1094 1095 1096 1097 1098 1099 1100 1101 1102 1103 1104 1105 1106 1107 1108 1109 1110 1111 1112 1113 1114 1115 1116 1117 1118 1119 1120 1121 1122 1123 1124 1125 1126 1127 1128 1129 1130 1131 1132 1133 1134 1135 1136 1137 1138 1139 1140 1141 1142 1143 1144 1145 1146 1147 1148 1149 1150 1151 1152 1153 1154 1155 1156 1157 1158 1159 1160 1161 1162 1163 1164 1165 1166 1167 1168 1169 1170 1171 1172 1173 1174 1175 1176 1177 1178 1179 1180 1181 1182 1183 1184 1185 1186 1187 1188 1189 1190 1191 1192 1193 1194 1195 1196 1197 1198 1199 1200 1201 1202 1203 1204 1205 1206 1207 1208 1209 1210 1211 1212 1213 1214 1215 1216 1217 1218 1219 1220 1221 1222 1223 1224 1225 1226 1227 1228 1229 1230 1231 1232 1233 1234 1235 1236 1237 1238 1239 1240 1241 1242 1243 1244 1245 1246 1247 1248 1249 1250 1251 1252 1253 1254 1255 1256 1257 1258 1259 1260 1261 1262 1263 1264 1265 1266 1267 1268 1269 1270 1271 1272 1273 1274 1275 1276 1277 1278 1279 1280 1281 1282 1283 1284 1285 1286 1287 1288 1289 1290 1291 1292 1293 1294 1295 1296 1297 1298 1299 1300 1301 1302 1303 1304 1305 1306 1307 1308 1309 1310 1311 1312 1313 1314 1315 1316 1317 1318 1319 1320 1321 1322 1323 1324 1325 1326 1327 1328 1329 1330 1331 1332 1333 1334 1335 1336 1337 1338 1339 1340 1341 1342 1343 1344 1345 1346 1347 1348 1349 1350 1351 1352 1353 1354 1355 1356 1357 1358 1359 1360 1361 1362 1363 1364 1365 1366 1367 1368 1369 1370 1371 1372 1373 1374 1375 1376 1377 1378 1379 1380 1381 1382 1383 1384 1385 1386 1387 1388 1389 1390 1391 1392 1393 1394 1395 1396 1397 1398 1399 1400 1401 1402 1403 1404 1405 1406 1407 1408 1409 1410 1411 1412 1413 1414 1415 1416 1417 1418 1419 1420 1421 1422 1423 1424 1425 1426 1427 1428 1429 1430 1431 1432 1433 1434 1435 1436 1437 1438 1439 1440 1441 1442 1443 1444 1445 1446 1447 1448 1449 1450 1451 1452 1453 1454 1455 1456 1457 1458 1459 1460 1461 1462 1463 1464 1465 1466 1467 1468 1469 1470 1471 1472 1473 1474 1475 1476 1477 1478 1479 1480 1481 1482 1483 1484 1485 1486 1487 1488 1489 1490 1491 1492 1493 1494 1495 1496 1497 1498 1499 1500 1501 1502 1503 1504 1505 1506 1507 1508 1509 1510 1511 1512 1513 1514 1515 1516 1517 1518 1519 1520 1521 1522 1523 1524 1525 1526 1527 1528 1529 1530 1531 1532 1533 1534 1535 1536 1537 1538 1539 1540 1541 1542 1543 1544 1545 1546 1547 1548 1549 1550 1551 1552 1553 1554 1555 1556 1557 1558 1559 1560 1561 1562 1563 1564 1565 1566 1567 1568 1569 1570 1571 1572 1573 1574 1575 1576 1577 1578 1579 1580 1581 1582 1583 1584 1585 1586 1587 1588 1589 1590 1591 1592 1593 1594 1595 1596 1597 1598 1599 1600 1601 1602 1603 1604 1605 1606 1607 1608 1609 1610 1611 1612 1613 1614 1615 1616 1617 1618 1619 1620 1621 1622 1623 1624 1625 1626 1627 1628 1629 1630 1631 1632 1633 1634 1635 1636 1637 1638 1639 1640 1641 1642 1643 1644 1645 1646 1647 1648 1649 1650 1651 1652 1653 1654 1655 1656 1657 1658 1659 1660 1661 1662 1663 1664 1665 1666 1667 1668 1669 1670 1671 1672 1673 1674 1675 1676 1677 1678 1679 1680 1681 1682 1683 1684 1685 1686 1687 1688 1689 1690 1691 1692 1693 1694 1695 1696 1697 1698 1699 1700 1701 1702 1703 1704 1705 1706 1707 1708 1709 1710 1711 1712 1713 1714 1715 1716 1717 1718 1719 1720 1721 1722 1723 1724 1725 1726 1727 1728 1729 1730 1731 1732 1733 1734 1735 1736 1737 1738 1739 1740 1741 1742 1743 1744 1745 1746 1747 1748 1749 1750 1751 1752 1753 1754 1755 1756 1757 1758 1759 1760 1761 1762 1763 1764 1765 1766 1767 1768 1769 1770 1771 1772 1773 1774 1775 1776 1777 1778 1779 1780 1781 1782 1783 1784 1785 1786 1787 1788 1789 1790 1791 1792 1793 1794 1795 1796 1797 1798 1799 1800 1801 1802 1803 1804 1805 1806 1807 1808 1809 1810 1811 1812 1813 1814 1815 1816 1817 1818 1819 1820 1821 1822 1823 1824 1825 1826 1827 1828 1829 1830 1831 1832 1833 1834 1835 1836 1837 1838 1839 1840 1841 1842 1843 1844 1845 1846 1847 1848 1849 1850 1851 1852 1853 1854 1855 1856 1857 1858 1859 1860 1861 1862 1863 1864 1865 1866 1867 1868 1869 1870 1871 1872 1873 1874 1875 1876 1877 1878 1879 1880 1881 1882 1883 1884 1885 1886 1887 1888 1889 1890 1891 1892 1893 1894 1895 1896 1897 1898 1899 1900 1901 1902 1903 1904 1905 1906 1907 1908 1909 1910 1911 1912 1913 1914 1915 1916 1917 1918 1919 1920 1921 1922 1923 1924 1925 1926 1927 1928 1929 1930 1931 1932 1933 1934 1935 1936 1937 1938 1939 1940 1941 1942 1943 1944 1945 1946 1947 1948 1949 1950 1951 1952 1953 1954 1955 1956 1957 1958 1959 1960 1961 1962 1963 1964 1965 1966 1967 1968 1969 1970 1971 1972 1973 1974 1975 1976 1977 1978 1979 1980 1981 1982 1983 1984 1985 1986 1987 1988 1989 1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996 1997 1998 1999 2000 2001 2002 2003 2004 2005 2006 2007 2008 2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031 2032 2033 2034 2035 2036 2037 2038 2039 2040 2041 2042 2043 2044 2045 2046 2047 2048 2049 2050 2051 2052 2053 2054 2055 2056 2057 2058 2059 2060 2061 2062 2063 2064 2065 2066 2067 2068 2069 2070 2071 2072 2073 2074 2075 2076 2077 2078 2079 2080 2081 2082 2083 2084 2085 2086 2087 2088 2089 2090 2091 2092 2093 2094 2095 2096 2097 2098 2099 2100 2101 2102 2103 2104 2105 2106 2107 2108 2109 2110 2111 2112 2113 2114 2115 2116 2117 2118 2119 2120 2121 2122 2123 2124 2125 2126 2127 2128 2129 2130 2131 2132 2133 2134 2135 2136 2137 2138 2139 2140 2141 2142 2143 2144 2145 2146 2147 2148 2149 2150 2151 2152 2153 2154 2155 2156 2157 2158 2159 2160 2161 2162 2163 2164 2165 2166 2167 2168 2169 2170 2171 2172 2173 2174 2175 2176 2177 2178 2179 2180 2181 2182 2183 2184 2185 2186 2187 2188 2189 2190 2191 2192 2193 2194 2195 2196 2197 2198 2199 2200 2201 2202 2203 2204 2205 2206 2207 2208 22

ne con los otros. Los verbos aparecen bastante estructurados repartidos en dos "clusters", formando parte del primero de ellos la mayoría de verbos intransitivos de la muestra.

El "cluster" de 5º de EGB (ver figura 39) frente al de 2º está aparentemente menos estructurado, en los términos habituales de esta descripción, es decir de clases gramaticales, y si bien todo él se sitúa bastante más hacia la derecha respecto a ambas escalas, la de similaridad y la de correlación, lo cual indica que los ítems se han unido más tardíamente entre sí, se mantienen "clusters" ya claramente definidos en 2º de EGB: nos referimos a los adjetivos de color; a los verbos intransitivos (dormir, andar, correr, reir), a ciertos bloques de adverbios y a algunos sustantivos (memoria, trabajo, mano, tierra).

La figura 40 -8º de EGB- nos revela mayor organización desde el punto de vista de la organización sintagmática-paradigmática que en el nivel anterior, si bien algunos "clusters" como el de adjetivos de color, consolidado en los anteriores niveles, no aparece ahora.

Respecto a las muestras de bilingües de 5º y 8º de EGB, pero con la lista de palabras en francés, observamos los siguientes hechos: (Fig. 41, 42).

- 1º.- Los niveles de correlación son muy bajos.
- 2º.- Al nivel de significación del 1% no encontramos más que "clusters" formados por dos unidades y sólo uno de tres.
- 3º.- No podemos hablar de estructuraciones estables y consistentes, dadas las medidas de similaridad entre ítems y "clusters".
- 4º.- Es muy difícil aplicar el criterio de clases gramaticales ni ningún otro para interpretar los "clusters" resultantes.

BIL.3.L.1
VARIABLES

SUST	ADEJT	VERB	ADVERB
TRABAJO			1
MAMA			2
CARROZA			10
MARIBEL			8
VERDE			19
LACTIFIO			3
MUJER			32
MUSA			17
MIFER			11
YOUNBER			15
FEMERA			57
CALLE			4
CASA			9
			12
			31
			82
			66
			26
			42
			50
			71
			51
			50
			72
			40
			87
			58
			70
			65
			64
			44
			81
			43
			49
			83
			55
			56
			45
			69
			37
			41
			53
			48
			47
			52
			30
			54
			48
			34
			68
			5
			6
			7
			27
			33
			10
			12
			14
			16
			22
			25
			28
			30
			36
			24
			29
			38
			25
			60
			26
			23
			21

DISTANCIA DE SIMILARIDAD

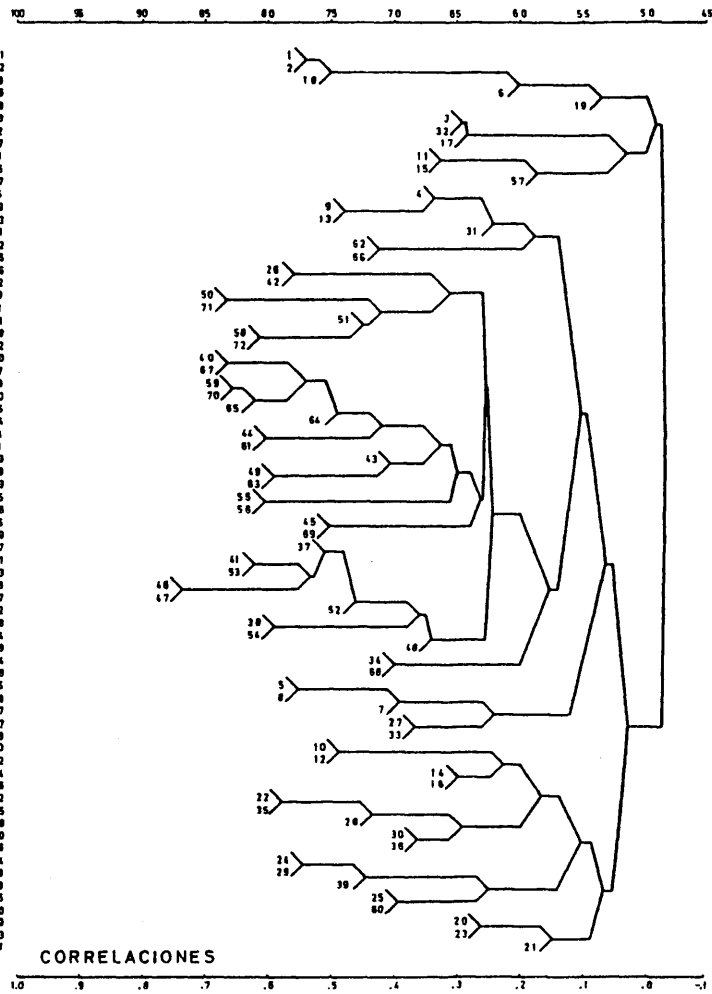


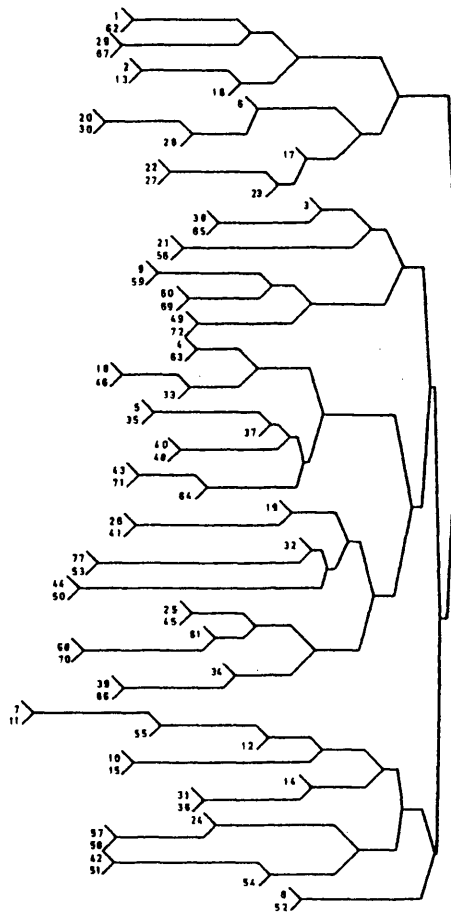
FIG. 40 Endograma resultante del análisis de clúster de las respuestas asociativas de la muestra de sujetos bilíngües de B1 y C2 (Lista 1)

BIL. 3.L.2
VARIABLES

SUST	ADJET	VERB	ADVERB
TRAVAIL			AUSSE
	FINI		NAINTENA
GRAT			
NESSIM			
JUIE			
NOUVELE			
	NIEN		
	NOU		
TABIE			
	SAHT		
	FLAIR		
	CRAND		
DICTION		VENDE	
		NIEN	
	HAIT		JUIE
			ALJOURD
			ENCORE
			ATRES
		TRUVER	
			OU
TYPRE			SIARD
TETE		VERTER	
	HANGILL		
PRD			
	JUIE		
		IL HANDE	
		TRUGER	
		CHIER	
		RIPE	
			NOINS
			AVANT
		VENT	
		MAPIDE	
	WAICE	AJOUTER	
		ALISTERE	
		PREPARE	
		MARCHER	
		VIVRE	
	HAHT	ARRIVER	
			APRES
			ENLAIN
			ICI
	BLANC		
		TRER	
FLUYE			
FLAME			
		PLUS	
LURILIN			
GARCON			
ROUNE			
VILLE			
	PROFOND		
	DUR		
	COINT		
		LUTERENT	
		COMME	
		COURIR	
		DORMIR	
		ECOUTER	
NOT		JOINDRE	

DISTANCIAS DE SIMILARIDAD

100 95 90 85 80 75 70 65 60 55 50 45



CORRELACIONES

1.0 .9 .8 .7 .6 .5 .4 .3 .2 .1 .0 -.1

FIG. 42. Dendrograma resultante del análisis de cluster llevado a cabo sobre las respuestas asociativas de la muestra de sujetos bilingües de 84 de EGB (Lista 2).

3.3. DISCUSION

Una primera valoración de los datos obtenidos en nuestro experimento nos pone de manifiesto que es muy cuestionable que uno de los factores básicos implicados en el cambio sintagmático-paradigmático sea el factor edad. Como sucede en tantos otros estudios de este tipo (Entwisle y otros, 1964) (Winokur y Tweney, 1974) (Nelson, 1977) para palabras pertenecientes a la categoría gramatical sustantivo, el cambio sintagmático-paradigmático se debe de haber operado ya antes de los 7-8 años de edad -2º de EGB- tanto para los sujetos monolingües como para los bilingües, pues nosotros no hemos encontrado ningún indicio del mismo. Incluso parece ser que la clase de los sustantivos posee patrones casi exclusivamente paradigmáticos a cualquier edad. A pesar de todo, se observan ciertas tendencias evolutivas en patrones asociativos, con más claridad y consistencia en los sujetos bilingües que en los monolingües, -lo cual estaría en la línea de nuestra hipótesis de que en los sujetos bilingües existe un desfase respecto a los monolingües debido a la interferencia que produce el aprendizaje escolar en una segunda lengua con el consiguiente retraso del cambio -- sintagmático-paradigmático-, suponiendo que ésta sea la explicación correcta, pues se podría interpretar ese desfase en función de explicaciones preferentemente de tipo pedagógico, que abordaremos más tarde. A pesar de todo estas tendencias evolutivas no nos permiten afirmar en nuestra muestra de sujetos de -- 2º, 5º y 8º de EGB la existencia del cambio sintagmático-paradigmático, excepto quizá para la clase de los adverbios en todos los sujetos y para los adjetivos en los bilingües (fig. 1ª, 2ª), lo cual significa que dicho cambio responde más a factores de tipo gramatical-morfosintácticos, que a factores cronológicos. Aún así no podemos hablar más que de una tendencia en los adverbios, en la que se apunta el patrón sintagmático-paradigmático ya que con la edad aumenta el número de respuestas paradigmáticas, pero en realidad, las diferencias no son significativas. Las respuestas de tipo sintagmático son tan frecuentes

o más que las paradigmáticas, en tres clases gramaticales para los bilingües: adjetivos, verbos y adverbios; y en una para los monolingües -adverbios-, predominando en todos estos casos las relaciones sintácticas secuenciales (Deese, 1962) (Fillenbaum y Jones, 1965) lo que apoya las hipótesis sintácticas sobre las semánticas. La concordancia de nuestros datos con los de los autores citados son enormes (ver tabla 5).

Por otra parte llaman la atención en nuestros datos ciertas irregularidades e inconsistencias en los patrones asociativos de 5º de EGB, respecto a las categorías de adjetivos y verbos en los sujetos monolingües, debido al número excesivamente bajo de respuestas paradigmáticas respecto a 2º de EGB, y respecto a los verbos en los bilingües por el número excesivamente alto de respuestas paradigmáticas tanto en relación con 2º como con 8º de EGB. Como algunos autores han constatado (Petrey, 1977), este nivel intermedio de la niñez, 10-11 años, es el que presenta mayores inconsistencias desde el punto de vista del cambio sintagmático-paradigmático que él interpreta como paso de una forma infantil de archivar información -memoria episódica- a una adulta -memoria semántica-, pero que es la edad más difícil de definir en términos de cualquier teoría.

Respecto a la verificación de hipótesis, la primera se confirma sólo parcialmente, en lo que se refiere a los sujetos bilingües, para la clase gramatical de los verbos, y no se confirma en absoluto en lo que respecta a los sujetos monolingües, para los cuales la tasa máxima de respuestas paradigmáticas se sitúa en 2º de EGB, para decrecer a continuación en 5º, y volver a aumentar en torno a 8º de EGB, en contra de lo previsto. Sin embargo nuestros datos confirman la segunda y la tercera de nuestras hipótesis: las que hacen referencia al hecho de que no es posible interpretar el cambio sintagmático-paradigmático en función sólo y exclusivamente de la edad de los sujetos, cuanto en función de determinados aspectos de las palabras o piezas léxicas, a saber, por una parte su categoría gramatical o sintáctica y por otra parte en función de fac-

tores no bien definidos operativamente hasta el momento en estudios de este tipo, pero que podrían ir desde su familiaridad y frecuencia de uso "real", -no definidas exclusivamente a través de diccionarios de frecuencias- pasando por su significado y significados alternativos, tono afectivo, contextos sintácticos y semánticos de uso, e incluso, en ciertos niveles de edad, su pronunciación. La cuarta hipótesis que hace referencia al proceso asociativo de bilingües se verifica también con la sólo excepción de la tasa de paradigmáticas para los verbos en 5º de EGB. Los análisis de varianza nos han permitido constatar cómo el factor o variable bilingüismo es fuente significativa de variación de las respuestas si bien no con una significación muy alta-0.05-. Asimismo se nos ha puesto de manifiesto con todos ellos, el alto nivel de significación -0.001- de la variable categoría gramatical y palabra, en todas las muestras -sin excepción. Los bajos porcentajes de respuestas paradigmáticas en general -en la muestra de sujetos bilingües, determinan que la variable nivel o grado educativo no sea fuente de variación significativa, mientras que sí que lo es en los monolingües-0.01-. Las hipótesis que, por tanto, se han visto plenamente confirmadas han sido la segunda y tercera, es decir las que hacen referencia a factores de tarea, características sintácticas y semánticas de las palabras, más que características de los sujetos y en la línea de los trabajos de Fillenbaum y Jones (1965), Glucksberg y Cohen (1965), Deese (1962), Entwisle (1966).

El origen de las asociaciones verbales es múltiple y el proceso de asociación no es uno sino varios alternativos en función de las relaciones que están implicadas (Glucksberg y Danks, 1977) y, por tanto, nos inclinamos a no aceptar como exclusivo o dominante un sólo factor, aunque indudablemente, y refiriéndonos al factor edad, en ciertos momentos evolutivos por limitaciones en el desarrollo cognitivo y lingüístico del sujeto, la producción de ciertos tipos de asociaciones -basadas por ejemplo en rasgos abstractos del lenguaje- están vedadas para el niño.

En realidad cualquiera de los aspectos que conoce un sujeto de una pala-

bra, algunos de los cuales ya hemos enumerado, y otros pueden encontrarse en Miller (1978), puede prevalecer sobre los otros en un momento dado cuando a ese sujeto se le somete a un test de asociación verbal libre, sin ningún tipo de restricción asociativa. Indudablemente, debido a que el niño va conociendo gradualmente todos esos aspectos de las palabras, que, poco a poco van organizándose en lo que se llama la memoria semántica, o el léxico subjetivo, de manera cada vez más estructurada y más económica (Anderson y Beh, 1969) (Petrey, 1977), es obvio - que en un momento dado si no conoce, por ejemplo, los contextos sintácticos de uso de una palabra, no podrá administrarnos uno de ellos como respuesta a un test de asociación verbal, y se limitará a buscar una respuesta asociativa dentro de sus posibilidades reales de conocimiento de dicha palabra. En niños muy pequeños, o con problemas de deficiencia mental, está comprobado que prevalecen las respuestas inmaduras -ecolálicas, basadas en la pronunciación o en variantes de la pronunciación- y las repeticiones, así como las respuestas basadas en su conocimiento práctico del mundo. Es decir existe una continua interacción entre los aspectos de las palabras y de la realidad que el niño va conociendo y las estrategias, diversificadas en función de ese proceso de adquisición del léxico, al responder de una manera u otra al test de asociación verbal.

Somos conscientes de que la clasificación de las respuestas asociativas en sintagmáticas y paradigmáticas es tan sólo una más, entre las muchas posibles para una muestra de nexos asociativos, y también somos conscientes de las críticas que ha recibido este tipo de clasificación (Riegel, 1970) (Petrey, 1977), y sin embargo nuestros resultados nos indican que no es ni mucho menos inútil sino que esta clasificación puede ser un buen punto de partida para analizar si el sujeto tiene o no control semántico y/o sintáctico de la palabra-estímulo, o si por el contrario la asociación es meramente episódica.

De la misma manera que no es posible conceder demasiado valor a las asociaciones paradigmáticas del tipo sustantivo-sustantivo, pues los nombres son siempre típicamente paradigmáticos (Entwisle y otros, 1964) (Nelson, 1977), ya que - son los primeros en aparecer cronológicamente, son muy frecuentes las respuestas

de sustantivo ante cualquier tipo de estímulo sustantivo o no, presentan unas grandes diferencias en cuanto a sus patrones y tendencias evolutivas, etc. sin embargo, nos parece que aquí los patrones asociativos del tipo adjetivo-adjetivo, verbo-verbo y adverbio-adverbio suministran una gran información sobre el control sintáctico y semántico que el sujeto posee de las palabras. Centrándonos en la clase de los verbos, hemos observado una tendencia -reflejada en la figura 17- por parte de los alumnos de menor edad de nuestra muestra, 2ª de EGB, a dotar a los verbos transitivos de un contexto -generalmente añadir un objeto al verbo-, que complete su sentido y su estructura sintáctica, con lo cual a esta edad las respuestas asociativas a verbos transitivos son preferentemente sintagmáticas. En este caso podríamos explicar este tipo de asociaciones en virtud de una hipótesis sintáctica (Brown y Berko, 1960), (Ervin, 1961), (Glucksberg y Cohen, 1965), (Fillenbaum y Jones, 1965), suponiendo que el niño controla gramaticalmente esa palabra, pero que el control semántico no es todavía tan claro como para que prevalezca la sustitución de un verbo por otro semejante. Con los verbos intransitivos sucede lo contrario. Al ser verbos que no necesitan objeto, el niño se ve obligado a poner en marcha la estrategia paradigmática o de sustitución por otro verbo, que comparte con él una serie de rasgos. Es por tanto el tipo de verbo, su estructura, quien determina de alguna forma la respuesta (Ervin, 1961).

Respecto a los patrones asociativos adverbio-adverbio, observamos que pueden explicarse de manera análoga. Los adverbios que indican valores en una dimensión -muy, tan, así- y que se construyen con adjetivos, tienden a suscitar muchas más respuestas sintagmáticas que los demás, que son mucho más independientes del contexto inmediato, por ser adverbios de oración -hoy, antes, ahora, aquí, etc- y por tanto suscitan mayor número de respuestas paradigmáticas (figura 19). Los adverbios juegan en la lengua una gran variedad de papeles sintácticos y semánticos (Jackendoff, 1972) y por tanto forman parte de construcciones mucho menos homogéneas que otras clases de palabras, por ejemplo, que los adjetivos, y debido a la dificultad de someterlos a reglas de uso, algunos trabajos

de gramática generativa, durante mucho tiempo, no les concedieron el derecho de ser considerados una clase gramatical como las demás. Algunos autores proponen evitar un acercamiento reduccionista a los adverbios, rechazando toda clasificación en función de categorías sintácticas -lugar, tiempo, modo, etc- y abordándolos en función de sus representaciones semánticas, al igual que hacemos con los adjetivos. A menudo se observa que los adjetivos y adverbios comparten las mismas restricciones selectivas, por lo cual se podría incluso hablar de un paralelismo entre los sistemas de restricciones selectivas de adjetivos y adverbios.

Pues bien, hacemos todo este preámbulo, en el que hemos seguido a Jackendoff (1972), autor que hace una interpretación semántica de la gramática generativa, para exponer que nuestros resultados asociativos a los adverbios como puede verse en los análisis de "clusters" (figura 33, 34, 35, 36) son bastante reveladores de una división de los adverbios en dos o más grupos lo cual va en favor de la tesis de la heterogeneidad de las construcciones a que da lugar esta clase gramatical. Un primer grupo que se correspondería con los que tradicional y estructuralmente se consideran de lugar, tiempo, modo y cantidad, y que tienen patrones y tendencias asociativas muy semejantes, por lo que se agrupan en un único, o a lo más en dos "clusters", y otro segundo grupo del que forman parte los que son semejantes a adjetivos, pues son cualificadores de frases nominales y verbales y que consistentemente se agrupan separados de los anteriores --muy, tan, así-. En este sentido creemos que también debe interpretarse la separación de todos los demás "clusters" citados de los adverbios "sólo", "como" y del adjetivo "rápido".

Respecto a los adjetivos, hemos constatado ya en los resultados que es la clase gramatical ante la cual los bilingües de cualquier nivel de edad producen menor porcentaje de respuestas paradigmáticas que los monolingües. Ello puede ser debido a un factor de tipo pedagógico o de método de enseñanza segui-

do con los sujetos bilingües de nuestra muestra. En efecto, la enseñanza francesa potencia mucho el ejercicio de redacción, cuidando y fomentando la expresión literaria a través de composiciones y si a eso se añade que en los primeros niveles, la enseñanza se apoya en métodos audiovisuales a través de diálogos, podemos ver en ambos hechos la causa de este bajo número de respuestas paradigmáticas que no podemos achacar ni a desconocimiento de la lengua, sobre todo en 5ª y 8ª de EGB, ni a una falta de control sintáctico ni semántico de la palabra-estímulo, pues son todos los adjetivos de alta frecuencia de uso.

En general y refiriéndonos también a los sujetos monolingües, los adjetivos que poseen opuestos o antónimos, y especialmente los dimensionales, "alto", "corto", "largo", son los que suscitan un mayor número de paradigmáticas, con patrones asociativos muy semejantes, que hacen que aparezcan generalmente agrupados en los "clusters", mientras que los denotativos de color a su vez presentan patrones muy paralelos, que no ratifican en absoluto lo que suele entenderse por cambio sintagmático-paradigmático -incremento de respuestas paradigmáticas en función de la edad- pues el mayor número de respuestas paradigmáticas se da justamente en los niños menores de nuestra muestra y el menor en los de 8ª de EGB (figuras 25 A y 26C) estando totalmente invertido el sentido del cambio, y ello sucede tanto para monolingües como para bilingües. En cuanto al adjetivo "azul" presenta en estas dos muestras unos patrones totalmente paralelos. La realidad es que es un hecho bastante difícil de interpretar, tal y como ya ha resaltado Deese (1962, 1965) pero que iría en apoyo de nuestra hipótesis que defiende que las características de las palabras son fundamentales en los procesos asociativos.

Como pauta general, puede observarse que la variable crítica, la relevante en la organización léxica que se nos pone de manifiesto a través de los distintos análisis de "clusters", es sintáctica. Predomina claramente la estructuración sintáctica; este hecho valida los modelos más clásicos, que consideran a esta variable de puro uso estructural y en contra de los más modernos que conceden más peso a la variable significado.

La categoría gramatical sustantivo se organiza contra las demás, diferenciándose de las demás, lo cual va en apoyo de las teorías o modelos que establecen relaciones de derivación entre estos tres grupos o clases, adjetivo, verbo, adverbio, tomando como punto de partida al verbo. El verbo es el núcleo derivacional que mantiene una relación de contraste con el sustantivo

Ello es debido a una dicotomía perceptual básica, en función de la cual el mundo se estructura en objetos y acciones, representados a nivel gramatical los primeros por los sustantivos y los segundos por los verbos.

Respecto a los verbos, dado que la mayoría son ambiguos, lo cual no es extraño pues la mayor parte de las palabras de una lengua son polisémicas, es interesante comprobar que los sujetos de nuestra muestra usan la mayoría de ellos transitivamente, lo cual implica una determinada ordenación de significados. Las palabras-estímulo han sido presentadas fuera de todo contexto y por ello las elecciones de los sujetos nos suministran una información muy valiosa, necesaria y difícil de obtener.

En concreto el verbo "suceder" domina a los demás, ya que por su estructura sintáctica y semántica, podría ser el nombre de una categoría más que el de un referente en concreto. El verbo "preguntar" es un verbo que

transporta fuerza ilocutiva, lo cual quiere decir que no es denotativo, no — tiene fuerza literal o proposicional, como la mayoría de los demás (Searle, - 1969) y por eso aparece generalmente sólo o formando parte de un "cluster" de dos unidades, a menudo con un adverbio de manera "como" o de afirmación "si". En estos casos está claro que ha sido interpretado su significado sin contenido, como fuerza ilocutiva. En el caso del par "preguntar-cómo" o "preguntar-sí", que sobre todo en el caso primero va aislado, aparte de todos los demás "clusters", lo que se pone de manifiesto es una asociación ocasional, perifé-rica, pero tan fuerte y específica que se sale del campo de todas las demás. El adjetivo "rápido", y los adverbios "sólo" y "cómo", debido a su ambigüedad por haber sido presentadas fuera de todo contexto, nos muestran unas curiosas formas de agrupamiento, a través de las cuales puede vislumbrarse el princi- pio de congruencia de Greece, en virtud del cual una palabra aislada puede in-terpretarse como perteneciente a la clase gramatical más usual y conocida pa- ra el sujeto. En el caso de "rápido", sólo una vez ha sido interpretada como adjetivo, pero en los demás casos o bien aparece aislada o forma parte - del grupo de los adverbios o forma parte de una unidad significativa con ---- otros items "andar-rápido" y "tierra-pie-rápido".

El adverbio "así" aparece fuera del grupo de los adverbios en casi to- das las muestras, agrupándose preferentemente con los adjetivos, aunque en pa- trones relativamente aislados. Creemos poder interpretar este hecho conside- rando que este adverbio puede equivaler a un valor en alguna dimensión y -- ello es lo que indicaría el que aparezca en un caso formando parte de un par- tal como "así-largo", y generalmente muy próximo a los adverbios "muy" y -- "tan". Hay que destacar que en la muestra de sujetos bilingües, y con la lis- ta número dos, esto es la de palabras-estímulo en francés, que como ya hemos indicado en otras ocasiones es la más atípica desde el punto de vista de los "clusters", la palabra "así" forma un grupo aislado de todos los demás y con una medida de correlación no despreciable, con la palabra "trabajo".

El resto de los adverbios tienden a agruparse en función de su uso como adverbios de oración -hoy, después, antes, cuando, siempre, aquí, etc- o de su uso como cualificadores de frases verbales o nominales (Jackendoff, --- 1972; Kintsch, 1979).

La agrupación de adjetivos está claramente determinada por el hecho de que indiquen calificación -fuerte, bonito, limpio, dulce- o sean denotativos de color. Algunos "clusters" o mejor dicho "sub-clusters", indican que los su jetos han interpretado algunos más denotativamente y otros más connotativamen te. El mejor ejemplo de ello, sería el par "profundo y tranquilo" que siempre aparecen juntos

La fusión de adjetivos y verbos que tiene lugar en la muestra de suje-- tos monolingüés, puede explicarse, a nuestro juicio en función de las reglas - de derivación.

Por otra parte la estructuración tan "desorganizada", tan atípica, res-- pecto a los criterios tanto sintácticos como semánticos que estamos manejando en este comentario, de los sujetos bilingües en relación con la muestra de pa labras que les fué presentada en su segunda lengua, pone claramente de mani-- fiesto, que la estructura de "clusters" refleja únicamente estructuras sobre aprendidas. Cuando el significado léxico está en evolución, en proceso de --- aprendizaje, y por tanto no del todo consolidado, ni sedimentadas las conduc-- tas verbales, no quedan reflejadas con claridad relaciones entre esos signifi-- cados y clases. Si la fuerza significante es baja, la fuerza asociativa es ba ja.

Siguiendo a Nelson (1977), podemos afirmar que el cambio sintagmático-paradigmático que, en principio, se nos muestra tan claro, tan sistemático y tan inteligible, apenas penetramos en su sentido y sus posibles interpretaciones, observamos que hay una complejidad de elementos implicados en el mismo, que a pesar de poder abordarlo desde una síntesis teórica, preferentemente, - más que desde un sólo modelo o explicación teórica, parece imprescindible el abordar este cambio desde nuevos paradigmas. Para la autora citada, el cambio sintagmático-paradigmático representa más bien una reorganización conceptual o una diferencia en la forma de utilizar la información disponible a diferentes edades, más que la adquisición de nueva información sobre rasgos semánticos o sobre categorías sintácticas de las palabras. Esto quiere decir que se nos propone que este cambio se mueve más bien en el ámbito de lo cognitivo - que en el de lo propiamente lingüístico; y, o bien se debe a que la organización conceptual del niño va cambiando gradualmente y esto se pone de manifiesto en las tareas de asociación verbal, o bien, a un cambio en la naturaleza de la interpretación de la tarea por parte del niño.

En el primer caso, y tal y como Miller (1969) afirma, lo que queda reflejado en las tareas de asociación verbal son predicaciones del tipo "X es - Y", o "X tiene Y", lo cual está en conexión con lo que afirman ciertos modelos recientes de memoria, tal como el de Anderson y Bower (1973), para los cuales la información semántica se archiva también en forma de proposiciones. Cuando una persona pide a otra que le suministre una asociación libre a una palabra-estímulo, lo que se pone en marcha es toda esta información archivada - en forma proposicional, pero de diversos tipos: es decir, bien perceptual, - funcional, relacional, lógica, episódica, etc, y el hecho de que se active una u otra forma de estas relaciones dependerá de diferentes factores tales como frecuencia de uso, intereses o valores personales, comprensión de las instrucciones, etc. que determinarán lo que en cada momento y para una palabra dada

es más sobresaliente para el sujeto.

Lo fundamental al interpretar los tests o tareas de asociación verbal es, por tanto, conocer qué tipo de predicaciones se inclinan a hacer los niños en diferentes edades. Estudios de este tipo han sido llevados a cabo por Riegel (1970).

En este contexto, no parece interesante hablar tanto de clases gramaticales o clases formales que determinarían una clasificación de las respuestas únicamente en sintagmáticas y paradigmáticas, como de diferentes tipos de relaciones lógicas que mantienen entre sí los nombres, lo cual puede ser indicativo del desarrollo conceptual en el niño.

En los niños de 3 y 4 años de edad, las palabras aún no están organizadas lingüística o semánticamente, sino más bien de acuerdo con relaciones conceptuales derivadas de experiencias perceptuales activas (Halpering, 1971).

Sin embargo, hemos de reconocer que en este terreno, a pesar de la evidencia acumulada por Moran (1966), Penk (1971) y Kramer (1974) respecto a los tipos de relaciones que quedan reflejadas en las asociaciones verbales de los niños, las secuencias de desarrollo que algunos de estos autores, como Moran (1966) proponen, no han podido ser verificadas.

Nelson (1977) cree que mucha de la inconsistencia que existe en este terreno se debe a la misma ambigüedad en la definición de los términos; es decir, los términos "relaciones funcionales", o "relaciones perceptuales" son términos multidimensionales y ambiguos que tienen varios sentidos y quizás — las discrepancias en este terreno puedan deberse a esta ambigüedad terminológica. Para Nelson se puede, aunque sea someramente, describir el probable curso del desarrollo de la memoria semántica y cognitiva que queda reflejada, al menos parcialmente, en los datos de las asociaciones verbales.

Desde el momento del primer aprendizaje de las palabras, éstas quedan asociadas con conceptos que han sido archivados en función de ciertas relaciones

nes funcionales, atributos perceptuales ... todo ello sobre la base de la experiencia del niño con el mundo que le rodea. Desde el momento en que el niño incorpora una palabra a su léxico, esta palabra, junto con la estructura conceptual subyacente, puede suministrar ya una frase. Sin embargo, desde muy temprana edad, el niño posee también categorías; es capaz de categorizar el mundo en grupos de animales, muebles, juguetes, ropas, etc, lo cual indica que existen ya en él una serie de relaciones jerárquicas verticales. Esto queda demostrado en datos procedentes de tests de asociación verbal a través de superordinados, asociaciones supraordinadas y coordinadas aunque un poco más tardíamente. Es decir, que el niño posee en "stock" muchos tipos de relaciones, propiedades y funciones disponibles para cada concepto en cada momento de su desarrollo. Estas relaciones, propiedades y funciones de los conceptos presentan diferentes prioridades y esto es justamente lo que va a manifestarse en los tests de asociación verbal. En ciertos momentos de su aprendizaje escolar, por ejemplo, ciertos conceptos o ciertas relaciones conceptuales serán potenciadas, por ejemplo, las coordinadas, dado el ejercicio con sinónimos y antónimos, y por tanto tenderán este tipo de relaciones a ser elicitadas sobre otras en pruebas de asociación verbal, lo cual dará un incremento de asociaciones paradigmáticas. Las tareas de asociación verbal no parecen, dada esta complejidad de relaciones que subsisten sincrónicamente en el niño, un fiel indicador del desarrollo lingüístico y ni siquiera cognitivo.

A todo lo dicho se une la existencia muy probablemente de una interpretación de la tarea a realizar, muy diferente por parte del niño, del adulto, y niños mayores.

Otro de los aspectos más sobresalientes que se ponen de manifiesto al analizar tanto cualitativa como cuantitativamente las respuestas es la posible existencia de dos tipos o dos categorías de sujetos -no exhaustivas, lógicamente como ocurre en toda tipología- en función de su forma de contestar a un test: de asociación libre/discreta, y cuando las palabras-estímulo pertene-

cen a diferentes clases gramaticales. Estos sujetos pueden ser considerados - paradigmáticos o sintagmáticos, y es un hecho que ya ha sido señalado por Winokur y Tweney (1974), Emerson y Gekoski (1976), Beauvois y Giglione (1972), Miller (1976) si bien desde diversos puntos de vista.

Es decir que al margen de la edad, una vez superado el momento clave del cambio sintagmático-paradigmático, que como ya hemos indicado no hemos podido apreciar en su momento álgido, al menos para todas las palabras, dada la edad de los sujetos de nuestra muestra, y al margen del dominio de una o más lenguas, existe una forma prototípica de contestar a este tipo de test, que forma parte de un grupo de variables de sujeto, no controladas en este experimento, posiblemente relacionada con un tipo específico de inteligencia, un estilo o set cognitivo, una potenciación de ciertas formas comunicativas frente a una inhibición de otras, o incluso factores pedagógicos.

Todo esto no indica que los sujetos considerados sintagmáticos, no sean capaces en un momento dado de suministrar información abstracta para una palabra dada o un concepto dado, en términos, por ejemplo, de rasgos semánticos, y tampoco indica menor calidad lingüística por parte del sujeto, sino una diferente forma de usar la información archivada con cada palabra del léxico.

Tras haber estudiado a través de los patrones asociativos de nuestra --- muestra de sujetos y de palabras, el valor explicativo de los tres o cuatro mo delos teóricos que en el momento actual pretenden analizar el cambio sintagmá tico-paradigmático, basándose en hipótesis asociacionistas, cognitivas, lin--- güísticas o en modelos de memoria semántica, hemos llegado a la conclusión de que todos ellos son compatibles, sin que ninguno pueda arrogarse la exclusivi dad de la interpretación de dicho cambio.

Cada uno de estos modelos teóricos da cuenta de un tipo determinado de patrones o relaciones asociativas, pudiendo solaparse en un nexo(s) dado(s) in cluso dos o más hipótesis explicativas. Los factores que están influyendo en - un momento determinado en una estructura asociativa pueden ser:

- 1º.- La edad, no tanto tomada por sí misma, sino como representativa de un mo mento evolutivo determinado, con unas características cognitivas especifi cas.
- 2º.- El "background" socio-cultural, pedagógico y lingüístico, de la persona - dominio de una o más lenguas etc.- características de personalidad, etc.
- 3º.- Las características de la palabra-estímulo usada como reactivo -frecuen- cia, familiaridad, clase gramatical, tono afectivo, contexto de uso, etc- (Miller, 1978).
- 4º.- Método o procedimiento empleado en su obtención.

La complejidad de las variables intervinientes es tal, que no parece --- útil en trabajos de este tipo, tomar una muestra de sujetos e intentar inter- pretar sus respuestas al test de asociación verbal de una manera forzada, pre- tendiendo que se ajusten a una única interpretación teórica, con la finalidad de demostrar que esa es la válida, sino que lo deseable en un test de asocia- ción verbal realizado con la técnica libre, es o bien analizar la coexistencia de patrones asociativos muy distintos admitiendo por tanto una pluralidad ex-

plicativa, o controlar de tal manera -si es que ello es posible- todas las variables anteriormente citadas, de manera que se pueda poner de manifiesto en un momento dado el origen de un tipo determinado de nexos asociativos. Esta última tarea es ardua y difícil porque, por muy bien controlado que esté un experimento, dado que las palabras mantienen entre sí una pluralidad de relaciones, además de con la realidad, es muy difícil poder controlar cuál de estas relaciones pondrá de manifiesto un sujeto ante una palabra-estímulo.

La hipótesis asociacionista no puede ser rechazada totalmente, tal y como hoy en día se suele tender a hacer, pues parece bastante obvio que la frecuencia de experimentación de dos realidades y la contigüidad espacio-temporal de las mismas o bien en la estructura superficial de la lengua, tiene que quedar representada de alguna manera en la estructura del léxico y juega un papel importante, aunque no único, en la adquisición del mismo. La mayoría de asociaciones del tipo "silla-mesa", "sal-pimienta", "aguja-hilo", "blanco-negro", etc. se deben a un mecanismo de asociación por contigüidad, ya en la realidad, ya en la estructura superficial de la frase. Indudablemente algunos de estos nexos perduran en el adulto debido a contingencias de refuerzo en la vida diaria, si bien generalmente ya en el niño mayor estos mecanismos asociativos van siendo sustituidos por otros basados en rasgos más abstractos.

Las hipótesis basadas en la estructura lingüística, que parten de la presión de rasgos o marcadores semánticos (Chomsky, 1965), (Katz y Fodor, 1963), (Bierwisch, 1970) en su formulación más estricta llegan a defender que en los patrones asociativos adultos la palabra respuesta tiende a compartir con el estímulo el mayor número posible de rasgos semánticos (Mc Neill, 1966) (Clifton, 1967), (Clark, 1970). No creemos necesario explicitar más esta teoría, -- pues lo hemos hecho suficiente en otra parte de este trabajo (punto 2.2.2.), -- sino tan sólo indicar que a pesar de la claridad conceptual y expositiva de la misma, no vemos su posibilidad de aplicación más que a ciertas series muy reducidas de palabras, previamente muy bien definidas en función de sus rasgos se--

mánticos constitutivos, pues por el momento esta teoría no se encuentra desarrollada hasta el punto de poder conocer qué lista de rasgos ha de ser asignada a cada palabra, y sobre qué base han de ordenarse los mismos (Glucksberg y Danks, 1977). A pesar de todo hay autores (Flekkoy, 197) que han trabajado experimentalmente en esta línea.

Nosotros por nuestra parte hemos encontrado una serie de datos, que podrían explicarse perfectamente en función de esta teoría. Todos aquellos términos que tienen un opuesto o antónimo conocido, "antes-después", "alto-bajo", - "largo-corto", o un coordinado "hombre-mujer", "niño-niña", es decir que comparten todos los rasgos semánticos menos uno son los más frecuentes en cualquier nivel de edad y los que presentan índices de comunalidad más altos, pero indudablemente esta explicación no es incompatible ni con la de la semejanza sintáctica de Brown y Berko (1960) ni con la de la intersustitución de Ervin (1961).

Otros autores (Nelson, 1977) disienten de Clark (1970) en cuanto al hecho de que las asociaciones verbales procedan del mismo tipo de habilidad lingüística que nos hace capaces de entender y producir lenguaje y se interesan más bien por la teoría que pretende ver en los nexos y redes asociativas un equivalente de la estructura de la memoria y del pensamiento, en la línea de Deese (1965), Miller (1964), Henley (1969), Fillenbaum y Jones (1971) que pretenden analizar la estructura del léxico subjetivo asumiendo en parte que las asociaciones reflejan la semejanza semántica, bien sea desde modelos estructurales (Collins y Quillian, 1968) o basados en relaciones funcionales (Miller, 1969; Kinstsich, 1974).

Un problema con grandes implicaciones en psicolingüística es el de la polisemia, es decir, el de las palabras que tienen varios significados, y dada la índole de algunas de nuestras palabras-estímulo nos hemos tenido que enfrentar, aunque sólo haya sido marginalmente, con el mismo, y de él se derivan una serie de cuestiones importantes para nosotros. ¿Cómo capta el oyente el sentido que le quiere transmitir el hablante?. Cuando la palabra se presenta aislada es imposible su desambiguación, al contrario de lo que sucede cuando forma parte de un contexto. Además otra segunda cuestión importante es la de cómo están representados los diversos sentidos de la palabra en la memoria léxica.

En nuestros datos hemos obtenido resultados que parcialmente podrían responder a estas preguntas. En primer lugar hemos apreciado que indudablemente son palabras que presentadas fuera de contexto producen una cierta confusión en el sujeto el cual, supuestamente, tarda más tiempo en localizar la respuesta, y la dispersión y falta de coherencia en los patrones asociativos resultantes pone de manifiesto, en el hecho de que son palabras que generalmente aparecen fuera de todo "cluster", y desde luego, no agrupadas con las de su categoría gramatical. Es el caso ya citado repetidas veces de los adverbios "sólo", "como", del adjetivo "rápido", del adjetivo "haut" en francés, etc. Por otra parte, también hemos podido obtener información en nuestra muestra sobre cuál de los sentidos de la palabra está más disponible para el sujeto, ya que en ciertos casos las respuestas obtenidas nos indican en función de su patrón preferentemente sintagmático o paradigmático, con qué tipo de palabras ha sido asociada la palabra ambigua.

Como colofón a esta discusión y antes de entrar en las conclusiones finales de este trabajo, presentamos de manera breve y resumida los hechos más destacables y significativos que se han puesto de manifiesto en nuestro experimento.

- 1º.- Existen grandes regularidades en los patrones asociativos obtenidos a través de un test de asociación libre discreta, tanto si se analizan de una manera sincrónica como diacrónica, pero hemos obtenido indicios muy débiles de la existencia incontestable del cambio sintagmático-paradigmático.
- 2º.- Estas regularidades se deben principalmente a características semánticas y sintácticas de las palabras, antes que a factores o variables de sujeto tales como la edad, que al menos en los niveles de edad de nuestra muestra -7 a 14 años-, parece ser un factor más bien aleatorio si se toma exclusivamente en sí mismo.
- 3º.- De los tres niveles de edad analizados el que presenta más irregularidades, comparativamente con los demás, es el de 10-11 años, correspondiente a 5º de EGB, lo cual creemos que puede ser debido a los siguientes factores:
 - A) El hecho de que estas irregularidades se manifiesten principalmente en las respuestas asociativas a los adjetivos y a los verbos indica que factores situacionales de tipo escolar y pedagógico tales como entrenamiento específico en ciertas habilidades lingüísticas -producir sinónimos, antónimos, sustituciones de términos, completamiento de frases, -

redacción, conjugación, etc. - y el mero hecho de la adquisición de manera reflexiva y teórica de las categorías gramaticales, que hasta ese momento más o menos se habían usado espontáneamente, ha producido una potenciación y mayor disponibilidad de ciertos ítems del léxico, frente a otros.

B) En segundo lugar, el periodo intermedio de la niñez parece ser el más difícil de definir, tanto en términos de memoria episódica y semántica, como en términos de evolución del léxico, como en términos de reorganización de procesos cognitivos, lo cual es bastante consistente — con nuestros datos, ya que efectivamente es en el nivel de 10-11 años -5º de EGB- donde se ha puesto de manifiesto más inconsistencia en los patrones asociativos obteniendo un número de frecuencias excesivamente bajo en los patrones verbo-verbo en los monolingües y excesivamente alto en los bilingües.

4º.- Las diferencias en los patrones asociativos en función de la clase gramatical, nos parece que es un hecho que tiene implicaciones de gran alcance en psicolingüística respecto al tema de la realidad psicológica de las categorías gramaticales y en relación con la adquisición de la sintaxis.

5º.- El número total de respuestas paradigmáticas es menor en los bilingües - para las clases gramaticales de adjetivos y verbos, sin que se hayan encontrado diferencias significativas ni para los sustantivos ni para los adverbios. Por otra parte las respuestas a verbos transitivos, adverbios y ciertos adjetivos están determinadas por relaciones sintácticas secuenciales, lo que hace que la frecuencia de respuestas sintagmáticas obtenidas para todas las clases, menos para la de los sustantivos, haya sido tan grande sino más que la de las respuestas paradigmáticas.

6º.- El análisis de "cluster" nos ha permitido una aproximación a ciertos ítems del léxico, en función de sus asociados, mucho menos convencional,

que las ya usuales a través de la clase gramatical, lo cual nos ha puesto de manifiesto que un sistema de clasificación empírico de las palabras — puede ser potencialmente muy útil a la hora de analizar su realidad psicológica, y no estrictamente sintáctica. Por otra parte, los datos asociativos pueden ser muy útiles para interpretar y explicar muchos fenómenos — del lenguaje espontáneo.

4. CONCLUSIONES

Nuestra primera conclusión se refiere al experimento que hemos llevado a cabo. Creemos haber podido demostrar que la edad no es un factor tan claramente determinante del cambio sintagmático-paradigmático como defienden la mayoría de los trabajos anglosajones, no así los franceses.

Sin embargo si parecen influir una serie de factores poco analizados hasta el momento como pueden ser:

- A) Ciertos sistemas pedagógicos de enseñanza de la lengua que dando preferencia a un tipo de práctica u otra potencian una de las dos dimensiones básicas del lenguaje: la paradigmática o la sintagmática.
- B) La elección de ciertas formas de comunicación.
- C) Determinados estilos o sets cognitivos.
- D) El conocimiento tanto a nivel abstracto o teórico como pragmático de las categorías gramaticales que desde luego es el factor determinante de dicho cambio.

Pensamos como segunda conclusión, que este tema tiene grandes implicaciones en la adquisición y control tanto sintáctico como semántico, de las partes del lenguaje que a su vez está determinando la reorganización y estructuración del léxico subjetivo. Además aunque la técnica de asociación libre sigue siendo fundamental como lo demuestra el hecho de su vigencia en un gran número de experimentos a pesar de su ya larga historia, creemos que es netamente insuficiente y ha de ser puesta en práctica siempre con pruebas complementarias que estén en relación con el aspecto concreto, sometido a un control riguroso de aquella variable o variables que tratamos de analizar. Esto que parece obvio en cualquier tipo de experimentación quizá pueda ser aún más

decisivo cuando se emplea la técnica de asociación libre discreta, pues a pesar de que ciertos autores creen que justamente en la ausencia de determinación de dicha situación experimental está su verdadero valor, nosotros pensamos que las posibilidades de interpretación de los resultados son tantas que se convierten en prácticamente inagotables lo cual da lugar a la proliferación de interpretaciones teóricas con que nos encontramos actualmente.

B I B L I O G R A F I A

- A -

- ALBERT, M.L. & OBLER, L.K: The bilingual brain: Neuropsychological and neuro linguistic aspects of bilingualism . Academic Press, New York, 1978.
- ANDERBERG, M.R: Cluster analysis for applications . Academic Press, New York 1973.
- ANDERSON, S.W. & BEH, W: The reorganization of verbal memory in childhood . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1968, 7, pp. 1049-1053.
- ANDERSON, J.R. & BOWER, G.H: Human associative memory . V.H. Winston & Sons, Washington, D.C., 1973.
- ANGLIN, J.M: The growth of word meaning . Research Monograph n° 63. The M.I. T. Press, 1970.
- ANTINUCCI, F. & MILLER, R: How children talk about what happened . Journal of Child Language, 1976, 3, pp. 167-189.
- ASCH, S.E: A reformulation of the problem of associations . American Psychologist, 1969, 24, 2, pp. 92-102.
- ASCH, S.E. & EBENHOLTZ, S.M: The principle of associative symmetry . Proceedings of the American Philosophical Society, 1962, 106, 2, pp. 135-163.

- B -

- BAETENS BEARDSMORE, H: Development of the compound-coordinate distinction in bilingualism . Lingua, 1974, 33, pp. 123-127.
- BALKAN, L: Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles. Ed. Aimav. Bruselas, 1970. (Trad. Marova, 1979).
- BARTEL, N.R., GRILL, J.J. & BARTEL, N.W: The syntactic-paradigmatic shift in learning disabled and normal children . Journal of Learning Disabilities, 1973, 7, 6, pp. 59-64.
- BEAUVOIS, J.L: Validity of the P/S criterion for classifying associative responses: two experiments . Linguistics, 1973, 112, pp. 55-70.
- BEAUVOIS, J.L. et GHIGLIONE, R: Recherches sur les attitudes paradigmaticque et syntagmaticque . Journal de Psychologie normale et pathologique, 1970, pp. 171-184.
- BEAUVOIS, J.L. et GHIGLIONE, R: Nouvelles recherches sur les attitudes paradigmaticque et syntagmaticque . Journal de Psychologie normale et pathologique, 1972, 69, 1, pp. 19-28.
- BEAUVOIS, J.L. et GHIGLIONE, R: Attitudes Psycholinguistiques et perception des mots . Journal de Psychologie normale et pathologique, 1974, 71, 2, pp. 171-184.
- BELLUGI, U. & BROWN, R: The acquisition of language . Monographs of Social research and child development, 1964, 29, 1.
- BIERWISCH, M: Semantics . In J.Lyons (Ed), New horizons in linguistics. Penguin Books, Baltimore, 1970, pp. 161-185.
- BLOCK, J: Commonality in word association and personality . Psychological Reports, 1966, 7, p. 332.

- BOLINGER, D.L: The atomization of meaning . Language, 1965, 41, pp. 555-573.
- BORUDE, R.R: Cross-cultural study of the commonality of certain word responses . International Journal of Psychology, 1970, 5, 4, pp. 255-260.
- BOWERMAN, M: Early syntactic development: A cross-linguistic study with special reference to finnish . Cambridge University Press, Cambridge, 1973.
- BOWERMAN, M: Structural relationships in children's utterances: Syntactic of semantic? . In T.E. Moore (ed). Cognitive development and the acquisition of language. Academic Press, New York, 1973, pp. 197-213.
- BOWERMAN, M: Discussion summary-development of concepts underlying language In R.L. Schielgelbusch & L.L. Lloyd (Ed). Language perspectives-acquisition, retardation and intervention. University Park Press, Baltimore, 1974, pp. 191-209.
- BOWERMAN, M: Learning the structure of causative verbs: A study in the relationship of cognitive, semantic and syntactic development . Papers & Reports on child language development (Stanford University), — 1974, 8, pp. 142-178.
- BOWERMAN, M: The acquisition of word meaning: An investigation of some current conflicts . Paper presented at the third International Child Language Symposium, London, September 1975.
- BOWERMAN, M: Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction . In D.M. Morehead & A.E. Morehead (Eds). — Normal and deficient child language. University Park Press, Baltimore, 1976, pp. 99-179.
- BRAINE, M: Children's first word combinations . Social research and child development, 1976, 41,164, pp. 1-104.

- BRANDIS, W. & HENDERSON, D: Social class, language and communication . Routledge & Kegan Paul, London, 1970.
- BROWN, W.P: A retrospective study of stimulus variables in word association Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1971, 10, 4, pp. 355-366.
- BROWN, R.W. & BERKO, J: Word association and acquisition of grammar . Child Development, 1960, 31, pp. 1-14.
- BRUCK, M., LAMBERT, W.E. & TUCKER, R: Cognitive consequences of bilingual schooling: The St. Lambert project through grade six . International Journal of Psycholinguistics, 1976, 6, pp. 13-33.
- BUCHWALD, A.M: The generality of the norms of word associations. Psychological Review, 1955.

- C -

- CAMPBELL, R. y WALES, R: 'El estudio de la adquisición del lenguaje . En J. Lyons, Nuevos horizontes de la lingüística. Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1975.
- CATTELL, J. McK: Experiments on the association of ideas . Mind, 1887, 12, - pp. 68-74.
- CAZDEN, C.B: Two paradoxes in the acquisition of language structure and functions . In K. Connolly and J. Bruner (Eds), The growth of competence. Academic Press, London, 1974.
- CLARK, H.H: Asociaciones de palabras y teoría lingüística . En J. Lyons, -- Nuevos horizontes de la lingüística. Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1970.

- CLARK, E: What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language . In T.E. Moore (Ed), Cognitive development and the acquisition of language. Academic Press, New York, 1973, pp. 65-110.
- CLARK, E: Knowledge, context, and strategy in the acquisition of meaning. In D. P. Dato (Ed), Georgetown University round table on languages and linguistics 1975. Washington, D.C.: Georgetown Univ. Press, 1975, pp.77-98.
- CLARK, H. & CLARK, E: Psychology and Language . Harcourt Brace Jovanovich, - Inc. New York, 1977.
- CLIFTON, C: The implication of grammar for words association . In K. Salzinger & S. Salzinger (Eds), Research in verbal behavior and some neurophysiological implications. Academic Press, New York, 1967.
- COFER, CH. & MUSGRAVE, B: Verbal behavior and learning. Problems and processes. Mc Graw-Hill, New York, 1963.
- COLLINS, A.M. & LOFTUS, E.F: A spreading-activation theory of semantic processing . Psychological Review, 1975, 82, pp. 407-428.
- COLLINS, A.M. & QUILLIAN, M.R: Retrieval time from semantic memory : Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1969, 8, pp. 240-248.
- COSTERMANS, J: A method for exploring subjective lexical structures by means of a word combination task . Cahiers de l' Institut de Linguistique de Lovain, 1979, 5, 1-2, pp. 61-79.
- COSTERMANS, J. et VALLEE POUSSIN, C. de la: Les effets des liaisons associatives sur le temps de dénomination verbale . Année Psychologique, 1977, 77, pp. 15-28.
- CRAMER, Ph: Word association . Academic Press, London, 1968.
- CREELMAN, M.B: The experimental investigation of meaning: A review of the literature . Springer, New York, 1966.

- CH -

- CHAMPAGNOL, R: Apprentissage de couples de mots en fonction des hiérarchies associatives individuelles. Année Psychologique, 1971, 71, pp. 109-116.
- CHAMPAGNOL, R: Organisation sémantique et linguistique dans le rappel libre bilingue. Année Psychologique, 1973, 73, pp. 115-134.
- CHAMPAGNOL, R: Etude génétique de la reconnaissance bilingue. Année Psychologique, 1974, 74, pp. 439-454.
- CHOMSKY, N: Aspects of the theory of syntax. Mass: M.I.T. Press, Cambridge, 1965.

- D -

- DALRYMPLE -ALFORD, E.C. & AAMIRY, A: Word association in bilinguals. Psychonomic Science, 1970, 21, pp. 319-320.
- DAVIS, B. & WERTHEIMER, M: Some determinants of associations to French and English words. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1967, 6, pp. 574-581.
- DE CECCO, J: The Psychology of Language, Thought and Instruction. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1967.
- DEESE, J: Form class and the determinants of association. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1962, 1, pp. 79-84.
- DEESE, J: On the structure of associative meaning. Psychological Review, 1963, 63, pp. 161-175.

- DEESE, J: The associative structure of some common English Adjectives .Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,1964,3, pp. 347-357.
- DEESE, J: The structure of associations in language and thought . The Johns Hopkins Press, Baltimore, 1965.
- DEESE, J: Semantics: Categorization and meaning . In E.C. Carterette & M.D. Friedman (Eds), Handbook of Perception (Vol. 7. Language and Speech). Academic Press, New York, 1976.
- DEESE, J. & HAMILTON, H: Marking and propositional effects in associations to compounds . American Journal of Psychology, 1974, 87, 1-2, pp.1-15.
- DI VESTA, F.J: A simplex analysis of changes with age in responses to a restricted word-association task . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1964, 3, pp. 505-510.
- DILL, A.S: Language, Psychology and culture . Essays by W.E. Lambert. Stanford University Press, Stanford, 1972.
- DONALDSON, M. & WALES, R.J: On the acquisition of some relational terms . In J.R. Hayes (Ed), Cognition and development of language. John Wiley & Sons, New York, 1970, pp. 235-268.
- DUCROT, G. et TODOROV, T: Dictionnaire Encyclopedique des Sciences du langage. Ed. Seuil, Paris, 1972.
- DIEBOLD, A.R.Jr: A survey of psycholinguistic research 1954-1964. En C. E. Osgood y T.A. Sebeok (Eds), Psycholinguistics -A survey of theory and research problems. Bloomington, Indiana, Indiana University Press, 1965, pp. 209-291.

- E -

- EMERSON, H.F. & GEKOSKI, W.L: Interactive and categorical grouping strategies and the syntagmatic-paradigmatic shift . Monographs of Social Research and Child Development, 1976, 47, pp. 1116-1121.
- ENTWISLE, D: Word associations in young children . The Johns Hopkins Press, Baltimore, 1966.
- ENTWISLE, D: Form-class and children's word associations . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1966, 5, pp. 558-565.
- ENTWISLE, D. & FORSYTH, D.F: Word association of children: Effect of method of administration . Psychological reports, 1963, 13, pp. 291-299.
- ENTWISLE, D., FORSYTH, D. & MUUSS, R: The syntactic-paradigmatic shift in children's word associations . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1964, 3, pp. 19-29.
- EPSTEIN, I: La pensée et la polyglossie: essai psychologique et didactique Ed. Payot, Lausanne, 1916.
- ERVIN, S: Changes with age in the verbal determinants of word-association . American Journal of Psychology, 1961, 74, pp. 361-372.
- ERVIN, S: Correlates of associative frequency . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1963, 1, pp. 422-431.
- ERVIN, S. & LANDAR, H: Navaho word association. American Journal of Psychology, 1963, 76, pp. 49-57.
- ERVIN, S. & OSGOOD, C: Psycholinguistics: A survey of theory and research problems . In C. Osgood & T. Sebeok (Eds) Psycholinguistics. Waverly Press, Baltimore, 1954.

- ERVIN-TRIPP, S: Imitation and structural change in children's language . In E.H. Lenneberg (Ed), New directions in the study of language. M.I.T. Press, Cambridge, 1964, pp. 163-189.
- ERVIN-TRIPP, S: Substitution, context and association . In L. Postman and G. Keppel, Norms of words association, Academic Press Inc., New York, 1970, pp. 383-395.
- ESCUDERO, L.F: Reconocimiento de Patrones . Ed. Paraninfo, Madrid, 1977.
- ESPER, E.A: Analogy and association in linguistics and psychology . University of Georgia Press, Athens, 1973.
- EVERITT, B: Cluster Analysis . Heinemann Educational Books Ltd, London, 1977.
- EVERITT, B: Graphical techniques for Multivariate data . Heinemann Educational Books, London, 1978.
- EYSENCK, M.W: Human memory. Theory research and individual differences . Pergamon Press, 1977, pp. 135-158.

- F -

- FERNANDEZ TRESPALACIOS, J.L: Estudio comparativo de la conducta verbal asociativa de norteamericanos y españoles . Revista de Psicología General y Aplicada, 1976, Marzo-Abril, -- pp. 185-194.
- FILLENBAUM, S. & JONES, L: Grammatical contingencies in word association . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1965, 4, pp. 248-255.

- FILLENBAUM, S & RAPOPORT, A: Structures in the subjective lexicon . Academic Press, New York, 1971.
- FILLMORE, C.J: Verbs of judging: An exercise in semantic description . In C. J. Fillmore & D.T. Languendoen (Eds), Studies in linguistics semantics . Holt, Rinehart and Winston, New York, 1971, pp. 273-296.
- FLEKROY, K: Semantic meaning and associative responding . Scandinavian Journal Psychology, 1975, 16, pp. 149-151.
- FISHMAN, J: Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism . Journal of Social Issues, 1967, 23, pp. 29-68.
- FISHMAN, J. & COOPER, R: Alternative measures of bilingualism . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1969, 8, pp. 276-282.
- FODOR, J.A., BEVER, T.G. & GARRET, M.F.: The Psychology of language: An introduction to psycholinguistics and generative grammar : Mc Graw-Hill, New York, 1974.
- FOX, P.W: Patterns of stability and change in behaviors of free association Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1970, 9, pp. 30-36.
- FRANCIS, H: Linguistic competence and natural language . La Linguistique, - 1970, 6, pp. 47-51.
- FRANCIS, H: Toward an explanation of the syntagmatic-paradigmatic shift . - Monographs of Social Research and Child Development, 1972, 43, pp. 949-958.
- FRIENDLY, M: Methods for Finding Graphic Representations of Associative Memory Structures' . In Memory Organization and Structure. Academic - Press, New York, 1979, pp. 85-129.

- G -

- GALTON, F: Psychometric Experiments . Brain, 1879, 2, pp. 149-162.
- GARVIN, P y LASTRA DE SUAREZ: Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística . Lecturas Universitarias nº 20. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1974.
- GEKOSKI, W: Effects of language acquisition contexts on semantic processing in bilinguals . Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association, 1970, 5, pp. 487-488.
- GEROW, J.R: Instructional set and word association test (WAT) responses of children and adults . The Journal of Genetic Psychology, 1977, 130, - pp. 247-254.
- GLANZER, M: Grammatical category: A rote learning and word association analysis . Journal Verbal Learning and Verbal Behavior, 1962, 1, pp. - 31-61.
- GLEITMAN, L, GLEITMAN, H. & SHIPLEY, E: The emergence of the child as grammarian . Cognition, 1972, 1, pp. 1-27.
- GLUCKSBERG, S. & COHEN, J: Acquisition of form-class membership by syntactic position: paradigmatic associations to nonsense syllables . - Psychonomic Science, 1965, 2, pp. 313-314.
- GREENBERG, J.H: Language Universals . Mouton Publishers, The Hague, 1966.
- GRUBER, J.S: Studies in lexical relations. Unpublished doctoral dissertation, M.I.T., 1965.

- H -

- HAYES, J.R: Cognition and the development of language . John Wiley, New York, 1970.
- HENLEY, N.M: A psychological study of the semantics of animal terms . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1969, 8, pp. 176-184.
- HORNBY, P: Bilingualism: Psychological, social and educational implication Academic Press, New York, 1977.
- HOWES, D. & OSGOOD, CH: On the combination of associative probabilities in linguistic contexts . American Journal of Psychology, 1954, 67, pp. - 241-258.
- HORVATH, W.J: A stochastic model for word association tests. Psychological Review, 1963, 70, pp. 361-364.

- I -

- INNES, J.M: Word-association response commonality and the generation of -- associative structures . Britain Journal of Psychology, 1972, 63,1, pp. 63-72.

- J -

- J -

- JACKENDOFF, R.S: Semantic interpretation in generative grammar. The M.I.T. Press, Cambridge, 1972.
- JAKOBOVITS, L.A: Dimensionality of compound-coordinate bilingualism. Language Learning, 1968, 3, pp. 29-56.
- JAKOBOVITS, L.A: Foreign language learning. Rowley Mass, Newbury House language, series 1970.
- JAKOBOVITS, L.A. & LAMBERT, W: Semantic satiation among bilinguals. Journal of Experimental Psychology, 1961, 62, pp. 576-582.
- JAKOBSON, R: Essais de linguistique generale. Les Editions de Minuit, Paris, 1963.
- JAKOBSON, R: Child language, aphasia and phonological universals. Ed. Mouton, The Hague, 1968 (1st ed. Uppsala, 1941; Trad. Ayuso, 1974).
- JAKOBSON, R. & HALLE, M: Fundamentals of language. Mouton. The Hague, Netherlands, 1956.
- JAÑEZ, L: Efectos de la comunidad de asociaciones en el aprendizaje verbal. (Tesis doctoral no publicada), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Madrid, 1976.
- JENKINS, J.J: Associative processes in verbal behavior: A report of the Minnesota Conference. University of Minnesota, Minneapolis, 1959.
- JENKINS, J.J: Mediated associations: Paradigms and situations. In Cofer & Musgrave, Verbal behavior and learning. McGraw-Hill series in Psychology, 1963, pp. 210-257.
- JENKINS, J.J. & RUSSELL, W: Associative clustering during recall. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952, 47, pp. 818-821.

- JENKINS, J.J. & RUSSELL, W: Associative clustering as a function of verbal - association strength. Psychological Reports, 1958, 4, pp. 127-136.
- JENKINS, J.J. & RUSSELL, W: Systematic changes in word association. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 60, pp. 293-304.
- JODELET, F: L'association verbale. In Fraisse, P et Piaget, J. Traité de Psychologie Experimentale. P.U.F., Paris, 1965.
- JODELET, F: Les relations associatives e l'integration syntaxique des operateurs verbales. In Piaget, J y otros. Problèmes de Psyco-linguistique. P.U.F., Paris, 1967.
- JODELET, F et OLERON, G: Etude sur la réversibilité des associations des --- mots. Année Psychologique, 1966, 1, pp. 57-89.
- JOHNSON, G: Bilingualism as measured by a reaction-time technique and the relationship between a language and a non-language intelligence quotient. Journal of Genetic Psychology, 1953, 82, pp. 3-9.
- JOHNSON, J.C: Hierarchical clustering schemes. Psychometrika, 1967, 32, pp. 241-254.
- JOHNSON, M.G: A cognitive-feature model of compound free associations. Psychological Review, 1970, 77, 4, pp. 282-293.
- JUILLAND, A. & CHANG-RODRIGUEZ, E: Frecuency Dictionary of Spanish Words. Mouton, The Hague, 1964.
- JUNG, C.G: The association method. American Journal of Psychology, 1910, 21, pp. 219-269.

- K -

- KARWOSKI, T.F. & SCHACHTER, J: Psychological studies in semantics: III. Reaction times for similarity and difference. The Journal of Social Psychology, 1948, 28, pp. 103-120.
- KATZ, J.J.: Semantic Theory. Harper & Row, New York, 1972.
- KATZ, J.J. & FODOR, J.A: The structure of a semantic theory. Language, --- 1963, 39, pp. 170-210.
- KATZ, J.J. & POSTAL, P: An integrated theory of linguistic descriptions. - Research Monographs n° 26. Mass M.I.T. Press, Cambridge, 1964.
- KELLY, L: Description and measurement of bilingualism: An international seminar. University of Moncton, June 6-14, 1967. University of Toronto Press, Toronto, 1969.
- KENT, G.H. & ROSANOFF, A.J: A study of association in a insanity. American Journal of Insanity, 1910, 67, pp. 37-96 y 317-390.
- KINTSCH, W: Notes on the structure of semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds), Organization of memory, Academic Press, New York, 1972.
- KINTSCH, W: The representation of meaning in memory. LEA, 1974.
- KOLERS, P.A: Interlingual word associations. Journal of Verbal Learning -- and Verbal Behavior, 1963, 2, pp. 291-300.
- KUMIN, L: Free word association and form-class in middle class and socially disadvantaged children. Perceptual and Motor Skills, 1973, 36,1
- KEIL, F.C: Semantic and conceptual development an ontological perspective. Harvard University Press, London, 1979.

- L -

- LAMBERT, W.E: Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. Journal of abnormal and Social Psychology, 1955, 50, pp.197-200.
- LAMBERT, W.E: Development aspects of second-language acquisition. Journal of Social Psychology, 1956, 43, pp. 83-89.
- LAMBERT, W.E: Development aspects of second-language acquisition. II. Associational stereotype, associational form, vocabulary commonness, -- and pronunciation. Journal of Social Psychology, 1956, 43, pp. 91-98.
- LAMBERT, W.E: Psychological studies of the inter-dependencies of the bilinguals two languages. In J. Puhvel (Ed), Substance and structure of language, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1969.
- LAMBERT, W.E., HAVELKA, J. & CROSBY, C: The influence of language-acquisition contexts on bilingualism. Journal of abnormal and Social Psychology, 1958, 56, pp. 239-244.
- LAMBERT, W.E., HAVELKA, J. & GARDNER, R: Linguistic manifestations of bilingualism. American Journal of Psychology, 1959, 72, pp. 77-82.
- LAMBERT, W.E. & MACNAMARA, J: Some cognitive consequences of following a -- first-grade curriculum in a second language. Journal of Educational Psychology, 1969, 60, 2, pp. 86-96.
- LAMBERT, W.E. & PRESTON, M.J: The interdependences of the bilingual's two languages. In K. Salzinger & S. Salzinger (Eds), Research on verbal behavior and some neurological implications. Academic Press, - New York, 1967, pp. 115-120.

- LAMBERT, W.E. & RAWLINGS, C: Bilingual processing of mixed-language associative networks . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, --- 1969, 8, pp. 604-609.
- LAOSA, L.M., SWARTZ, J.D. & MORAN, L.J: Word association structures among - mexican and american children . The Journal of Social Psychology, --- 1971, 85, pp. 7-15.
- LEECH, G: Semantics . Penguin Books, Baltimore, 1974.
- LIPPMAN, M.Z: Correlates of contrast word associations: Development trends Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1971, 10, pp. 392-399.
- LIPSITT, L.P. & SPIKER, C.C: Advances in child devolepment and behavior . - Academic Press, New York, 1963.
- LURIA, A.R: A child's speech response and the social environment . Soviet - Psychology, 1974, 13, p. 1.
- LYONS, J: Linguistique générale . Ed. Larousse, Paris, 1970, pp. 56-64.
- LYONS, J. & WALES, R.J: Psycholinguistics papers. The proceedings of the Edimburgh Conference . Edimburgh University Press, Edimburgh, 1966.
- LYONS, J: New horizons in linguistics. Penguin Books Ltd, Harmondsworth Middle sex, Inlaterra (Trad. Alianza, 1975).
- LYONS, J: Semantics. Cambridge University Press, Cambridge, 1977.

- M -

- MACKAY, D.G: Derivational rules and the internal lexicon . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1978, 17, pp. 61-71.
- MACKEY, W: The description of bilingualism . Canadian Journal of Linguistics, 1962, 7, pp. 51-85.
- MACKEY, W: The measurement of bilingual behavior . Canadian Psychologist, -- 1966, 7, pp. 75-92.
- MACKEY, W: The description and measurement of bilingualism . In The Linguistic Reporter, Washington, D.C., 1967, 9, 5, pp. 1-3.
- MACNAMARA, J: The bilingual's linguistic performance: A psychological overview . Journal of Social Issues, 1967, 2, pp. 58-77.
- MACNAMARA, J: The linguistic independence of bilinguals . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1967, 6, pp. 729-736.
- MACNAMARA, J: How can one measure the extend of a person's bilingual proficiency?. In L. Kelly (Ed). Description and measurement of bilingualism: An international seminar, University of Moncton, June -- 6-14. University of Toronto Press, Toronto, 1969, pp. 80-97.
- MACKENZIE, D.B: Measuring th strength structure, and reliability of free -- associations . Psychological Bulletin, 1972, 77, 6, pp. 438-445.
- MANDLER, G. & PARNES, E: Frequency and idiosyncrasy of associative responses . Journal of Abnormal and Social Psychology, 1957, 55, pp.58-65.
- MARSHALL, J: Psychological linguistics: Psychological aspects of semantic -- structure . In A. R. Meetham (Ed) Encyclopedia of linguistics, information and control. Pergamon, London, 1969.

- MARSHALL, G.R. & COFER, C.N: Associative indices as measures of word relatedness. A summary and comparison of ten methods . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1963, 1, pp. 408-421.
- MARTINET, A: Eléments de linguistique générale . Ed. Armand Colin, Paris, - 1967.
- MASTERS, J.C: Word association and the functional definitions of words .Developmental Psychology, 1969, 1, pp. 517-519.
- MASTERS, J.C., MESIBOW, C.G. & ANDERSON, G.W: Word association type and the temporal stacking of responses . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1970, 9, pp. 207-211.
- MC GINNIES, E: Personal values as determinants of word association . Journal of Abnormal and Social Psychology, 1950, 45, pp. 28-36.
- MCKENNA, A: Le role de l'adulte dans la langage de l'enfant . Enfance, 1978, 1, pp. 5-11.
- MC NEILL, D: The origin of association within the same grammatical class . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1963, 2, pp. 250-262.
- MC NEILL, D: A study of word association . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1966, 5, pp. 548-557.
- MC NEILL, D: On theories of language acquisition . In Dixon and Horton, Verbal behavior and general behavior theory, Prentice Hall, 1968.
- MC NEILL, D: The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics . Harper-Row, New York, 1970.
- MEDNICK, S.A: The associative basis of the creative process . Psychological Review, 1962, 69, 3, pp. 220-232.

- MEFFERD, R.B: Word association: Grammatical, semantic and affective dimensions of associates to homonyms . Psychological Reports, 1979, 45, 2, pp. 359-374.
- MESSICK, J.S. & SOLLEY, M.CH: Word association and semantic differentiation American Journal of Psychology, 1957, 70, pp. 586-593.
- MILLER, G.A: Some psychological studies of grammar . American Psychologist, 1962, 17, pp. 748-762.
- MILLER, G.A: The organization of lexical memory: Are word associations sufficient? . In G.A. Talland and N.C. Waugh (Eds), The pathology of memory, Academic Press, New York, 1969.
- MILLER, G.A: Language and communication. Mc Graw-Hill, New York, 1951 (Trad. Amorrrortu, 1971).
- MILLER, G.A. & ISARD, S: Some perceptual consequences of linguistic rules . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1963, 2, pp. 217-228.
- MILLER, G.A. & JOHNSON-LAIRD, D.H: Language and perception . Cambridge University Press, London, 1976.
- MILLER, G.A. & MC NEILL, D: Psycholinguistics . In Lindzey & Aronson (Eds) The Handbook of Social Psychology, Reading, Eddison Wesley, 1968, pp. 666-794.
- MILLER, G.A: Lexical meaning. In Kavanagh, J.F. & Strange, W (Eds). Speech and language in the laboratory, school and clinic. The M.I.T. Press, 1978, pp. 394-427.
- MORAN, L.J: Generality of word association response sets . Psychological -- Monographs, 1966, 80, pp. 4-612.
- MORAN, L.J: Objective approximations of idiodynamic associative sets . Psychological Reports, 1967, 20, pp. 827-833.

- MORAN, L.J., MEFFORD, R.B. & KIMBLE, J.P: Idiodynamic sets in word association . Psychological Monographs, 1964, 78, pp. 2-579.
- MUMA, J.R. & ZWYCEWICZ- EMORY, C.R: Contextual priority: Verbal shift at seven? . Journal of Child Language, 1979, 2, 6, pp. 301-311.

- N -

- NELSON, K: Concept, word and sentence: Interrelations in acquisition and development . Psychological Review, 1974, 81, pp. 267-285.
- NELSON, K: The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: A review of research and theory . Psychological Bulletin, 1977, 84, 1, pp. 93-116.
- NEMAN, R. & DIXON, R.T: Idiodynamic and popular sets in word associations - of college students . Journal of Experimental Psychology, 1969, 82,2, pp. 381-384.
- NOIZET, G. et PICHEVIN, C: Organisation paradigmatique et organisation syntagmatique du discours: une approche comparative . Année Psychologique, 1966, 1, pp. 91-110.
- NOIZET, G. et PICHEVIN, C: Approche psycholinguistique de l'opposition paradigmatique-syntagme: Etude Génétique et comparative . Actes du dixième Congrès International des linguistiques. Editions de L'Académie de la République Socialiste de Roumanie, Bucarest, 1970.

- 0 -

- OCHAITA ALDERETE, E: La conducta verbal asociativa en el agricultor: un estudio comparativo entre agricultores y estudiantes . Memoria de licenciatura sin publicar. Universidad Autónoma, Madrid, 1977.
- OLERON, G., SEGUI, J. et LIEURY, A: Activités mnémoniques et nature linguistique des associations . Bulletin de Psychologie, 1970, 23, pp.1045-1059.
- OLSON, R.D: Language and thought: Aspects of a cognitive theory of semantic . Psychological Review, 1970, 77, 4, pp. 257-273.
- OLVER, R.R. & HORNSBY, J.R: On equivalence. In J.S. Bruner et al. (Eds), Studies in cognitive growth. Wiley, New York, 1966.
- ORNSTEIN, P.A: Memory development in children . Laurence Erlbaum Associates LEA, Hillsdale, New Jersey, 1978.
- OSGOOD, C. & SEBEOK, T: Psycholinguistics . Waverly Press, Baltimore, 1954.

- P -

- PALERMO, D.A: Word association and children's verbal behavior . In L.P. Lipsitt and C.C. Spiker (Eds), Advances in child development and behavior, vol. 1, Academic Press, New York, 1963.
- PALERMO, D.S: Characteristics of word association responses obtained from children in grades one through four . Developmental Psychology, 1971, 5, pp. 118-123.
- PALERMO, D.S. & JENKINS, J.J: Frequency of superordinate responses to a word association test is a function of age . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1963, 1, pp. 378-383.

- PALERMO, D.S. & JENKINS, J.J: Word association norms . University of Minnesota, Minneapolis, 1964.
- PENK, W.E: Developmental changes in idiodynamic sets of children's word association . Developmental Psychology, 1971, 5, pp. 55-63.
- PERFETTI, C.A: Minimal contrast in artificial word associations . Psychonomic Science, 1968, 10, pp. 229-230.
- PERFETTI, C.A: Psychosemantics: Some cognitive aspects of structural meaning . Psychological Bulletin, 1972, 78, 4, pp. 241-259.
- PETREY, S: Word associations and the development of lexical memory . Cognition, 1977, 5, pp. 57-71.
- PICHEVIN, C. et NOIZET, G: Etude génétique de la structure linguistique de l'association verbale . Année Psychologique, 1968, 2, pp. 391-408.
- PINILLOS, J.L: Respuestas españolas al test de asociaciones verbales de Kent y Rosanoff . Departamento de Psicología General de la Universidad Complutense, Madrid, 1976.
- POLITZER, R.L: Paradigmatic and syntagmatic associations of first year french students . In V. Honsa and M.J. Hardman de Bautista, Papers on linguistics and child language, Mouton, Le Hague, 1978.
- POLLIO, H.R., DEITCHMAN, R. & RICHARDS, S: Law of contrast and oppositional word associates . Journal of Experimental Psychology, 1969, 79, pp. 203-212.
- POSTMAN, L. & KEPPEL, G: Verbal learning and memory . Harmonds Worth, Middle Sex, 1969.
- POSTMAN, L. & KEPPEL, G: Norms of words association . Academic Press, New York, 1970.
- PREECE, P.F.W: A semantic space model of word association . Psychological Reports, 1977, 40, pp. 851-856.

- R -

- RAMIREZ, A.G. & STRONQUI, N.P: Methodology and student language learning in bilingual elementary school . Terol Quaterly, 1979, 13, 2, pp. 145-158.
- RICATEAU, M: L'associationnisme et l'étude du langage . Bulletin de Psychologie, 1972-73, 26, 304, pp. 287-296.
- RICHARDSON, J.T.E: Lexical derivation and the form class of word association . Language and Speech, 1976, 19, 4, pp. 313-317.
- RIEGEL, F.K: Some theoretical considerations of bilingual development . Psychological Bulletin, 1968, 70, 6, pp. 647-670.
- RIEGEL, F.K: The language acquisition process: A reinterpretation of related research findings . In L.R. Goulet and P.B. Baltes (Eds), Life span developmental psychology: Research and theory, Academic Press, New York, 1970.
- RIEGEL, F.K. & BIRREN, E.J: Age differences in verbal associations . The Journal of Genetic Psychology, 1966, 108, pp. 153-170.
- RIEGEL, K., RAMSEY, R. & RIEGEL, R: A comparison of the first and second languages of American and Spanish students . Journal of Verbal Language and Verbal Behavior, 1967, 6, pp. 536-544.
- RIEGEL, K.& ZIVIAN, W: A study of inter-and intralingual associations in English and German . Language Learning, 1972, 22, pp. 51-63.
- RIGUET, M: Association des mots: Etude comparative entre tunisiens bilingues (arabe-français) et tunisiens monolingues . International Review of Applied Psychology, 1980, 29, 1-2, pp. 183-204.

- RILEY, L. & FITE, G: Syntagmatic versus paradigmatic paired-associate acquisition . Journal of Experimental Psychology, 1974, 103, 2, pp. 375-376.
- RODRIGUEZ ADRADOS, F: Linguística estructural . Ed Gredos, Madrid, 1969, - Cap. VII, pp. 440-469.
- ROMNEY, A.K. & D'ANDRADE, R.G: Cognitive Aspects of English Kin terms . In A.K. Romney & R.G. d'Andrade (Eds), Transcultural Studies in Cognition. American Anthropologist, 1964, 66, (3,pt. 2), pp. 146-170.
- ROSANOFF, I.F. & ROSANOFF, A.J: A study of association in children . Psychological Review, 1913, 20, pp. 43-89.
- ROSCH, E. & MERVIS, C.B: Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories . Cognitive Psychology, 1975, 7, pp. 573-605.
- ROSENZWEIG, M.R: Etudes sur l'association des mots . Année Psychologique, 1957, 1, pp. 23-32.
- ROSENZWEIG, M.R: Word association of french workmen: Comparaison with associations of French students and American workmen and students . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1964, 3, pp. 57-69.
- ROSENZWEIG, M.R. et MENAHEM, R: Age, sexe et niveau d'instruction comme facteurs déterminants dans les associations des mots . Année Psychologique, 1962, pp. 45-61.
- RUSSELL, W. & JENKINS, J: The complete Minnesota norms for responses to 100 words from the Kent-Rosanoff word association test. Studies in the role of language in behavior . University of Minnesota, 1954.

- S -

- SAER, H: An experimental inquiry into the education of bilingual peoples .
In W. Rawson (Ed), Education in a changing commonwealth. The New Education Fellowship, London, 1932, pp. 116-121.
- SALZINGER, S: Some stimulus properties of syntagmatic and paradigmatic word sequences . In K. Salzinger & R. S. Feldman (Eds), Studies in verbal behavior: An empirical approach , Pergamon Press Inc, 1973.
- SANCHEZ LOPEZ, M.P: Nuevas perspectivas en el estudio del bilingüismo: los estilos y los mapas cognoscitivos . Revista Psicología General y Aplicada, 1980, 35, pp. 827-844.
- SAPORTA, S: Linguistic structure as a factor and as a measure in word association . In J.J. Jenkins (Ed), Associative processes in verbal behavior. Department of Psychology, University of Minnesota, Minneapolis, 1959.
- SAUSSURE, F. de: Cours de linguistique generale. Payot, Paris, 1916 (Trad. - Losada, 1945).
- SEARLE, J.R: Speech Acts. An essay in the philosophy of language Academic Press, Cambridge, 1969.
- SEGALOWITZ, N. & LAMBERT, E: Semantic generalization in bilinguals . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1969, 8, pp. 559-566.
- SHARP, D. & COLE, M: Patterns of responding in the word associations of West African Children . Child Development, 1972, 43, pp. 55-65.
- SIGUAN, M: Psicología y Bilingüismo . Boletín Informativo Fundación Juan March, 1979, 79, 11, pp. 3-24.

- SLAMA CASACU, T: Limbaj si context. Ed. Stiintifica. Bucuresti, 1969 (Trad. Grijalbo, 1970).
- SLOBIN, D.I: Psycholinguistics . Scott, Foresman and C^o, Illinois, 1971.
- STEINBERG, D.D. & JAKOBOVITS, L.A: Semantics: An interdisciplinary reader in philosophie, linguistics and Psychology . Cambridge University Press, London, 1971.
- STOLZ, W. S. & TIFFANY, J: The production of 'Child-Like' Word Associations by Adults to Unfamiliar Adjectives . Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1972, 11, pp. 38-46.
- SULLIVAN, J.R. & MORAN, L.J: Association structures of bright children at age six . Child Development, 1967, 38, pp. 793-800.
- SWARTZ, J.D. & MORAN, L.J: Association structures of hight children et ages nine and twelve . Multivariate Behavioral Research, 1968, 3, pp. 189-198.
- SZALAY, L. & MADAY, B: Verbal associations in the analysis of subjective culture. Current Anthropology, 1973, 14, pp. 33-50.

- T -

- TAYLOR, I: How are words from two languages organized in bilingual's memory? . Canadian Journal of Psychology/ Revue Canadienne de Psychologie, 1971, 25, pp. 228-240.
- TAYLOR, I: Similarity between French and English words. A factor to be considered in bilingual language behavior ? . Journal of Psycholinguistic Research, 1976, 5, 1, pp. 85-94.

- TITONE, R: Bilinguismo precoce e educazione bilingue. Armando Armando Editore, Roma, 1972 (Trad. Fontanella, 1976).
- TOGLIA, M. & BATTIG, M: Handbook of semantic word norms. Lawrence Erlbaum -- Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, 1978.
- TOUS, J.M: Psicología experimental. Problemas de teoría y método. Ed. Omega, Barcelona, 1978.
- TRUJILLO, R: Elementos de semántica lingüística. Ed. Cátedra, 1976.
- TULVING, E. & THOMSON, D: Encoding Specificity and Retrieval processes in episodic memory. Psychological Review, 1973, 80, 5, pp. 359-380.

- V -

- VILADOT, A: Aspectos psicológicos del bilingüismo y contacto entre lenguas. Medidas de bilingüismo. Revista de Psicología General y Aplicada, - 1980, 35, pp. 255-178.
- VOSS, J.F: Organization, structure and memory: Three Perspectives. In Memory organization and structure. Academic Press, New York, 1979, pp. 375-400.

- W -

- WARREN, H.C: History of the association in Psychology. Chades Scrilner's -- Sons, New York, 1967.
- WEINREICH, U: Languages in contact. Findings and problems. Publication Linguistic nº 1. Circle, New York, 1953.
- WEISBERG, W: On sentence storage: The influence of syntactic versus semantic factors on intrasentence word associations. Journal of Verbal Lear-

ning and Verbal Behavior, 1971, 10, pp. 631-644.

- WINOKUR, S.C. & TWENEY, R.D: The paradigmatic shift and development of the - subjective lexicon. Unpublished manuscript, Bowling Green State University, 1974.
- WOODROW, H. & LOWELL, F: Children's association frequency tables. The Psychological monographs. Psychological Review publications, 1916, 22, 97, 5.
- WOODWORTH, & SCHLOSBERG, : Experimental Psychology. Holt-Rinehart, New York, 1971.
- Y -
- YELA, M: Comprensión verbal y bilingüismo. Revista de Psicología General y Aplicada, 1975, 30, 137. pp. 1039-1046.

A P E N D I C E I

Lista de Palabras-Estímulo en Castellano (L₁).

<u>SUSTANTIVOS</u>	<u>ADJETIVOS</u>	<u>VERBOS</u>	<u>ADVERBIOS</u>
Alegría (16)	Alto (25)	Andar (44)	Ahora (67)
Cabeza (18)	Azul (21)	Añadir (41)	Aquí (70)
Calle (9)	Blanco (34)	Correr (42)	Antes (64)
Casa (13)	Bonito (35)	Dar (51)	Así (69)
Ciudad (14)	Claro (27)	Dormir (48)	Aún (60)
Doctor (3)	Corto (24)	Empezar (39)	Bien (65)
Hombre (15)	Dulce (36)	Encontrar (49)	Como (58)
Luz (12)	Fuerte (22)	Escuchar (54)	Cuando (63)
Mano (2)	Grande (23)	Llevar (46)	Después (61)
Memoria (6)	Largo (29)	Mantener (47)	Donde (72)
Mesa (17)	Limpio (28)	Mover (40)	Hoy (59)
Mujer (11)	Negro (20)	Preguntar (37)	Más (55)
Niño (10)	Profundo (31)	Preparar (53)	Menos (71)
Pie (5)	Rápido (26)	Reir (43)	Muy (66)
Rey (8)	Rojo (32)	Sucedir (45)	Sí (56)
Rio (7)	Suave (30)	Unir (52)	Siempre (68)
Tierra (4)	Verde (19)	Vender (38)	Sólo (57)
Trabajo (1)	Tranquilo (33)	Vivir (50)	Tan (62)

A P E N D I C E II

Lista de Palabras-Estímulo en Francés (L₂).

<u>SUSTANTIVES</u>	<u>ADJECTIVES</u>	<u>VERBES</u>	<u>ADVERBES</u>
Docteur (3)	Blanc (34)	Ajouter (41)	Ainsi (69)
Femme (11)	Bleu (21)	Arriver (45)	Après (61)
Fleuve (5)	Clair (27)	Bouger (40)	Aujourd'hui (59)
Garçon (10)	Court (24)	Commencer (39)	Aussi (62)
Homme (15)	Doux (30)	Courir (42)	Avant (64)
Joie (16)	Dur (36)	Demander (37)	Bien (65)
Lumière (12)	Fort (22)	Donner (51)	Comme (58)
Main (2)	Grand (23)	Dormir (48)	Encore (60)
Maison (3)	Haut (25)	Ecouter (54)	Ici (70)
Mémoire (6)	Joli (35)	Joindre (52)	Maintenant (67)
Pied (5)	Long (29)	Maintenir (47)	Moins (71)
Roi (8)	Noir (20)	Marcher (44)	Où (72)
Rue (9)	Profond (31)	Préparer (53)	Plus (55)
Table (17)	Propre (28)	Porter (46)	Quand (56)
Terre (4)	Rapide (26)	Rire (43)	Qui (56)
Tête (18)	Rouge (32)	Trouver (49)	Seulement (57)
Travail (1)	Tranquille (33)	Vendre (38)	Toujours (68)
Ville (14)	Vert (19)	Vivre (50)	Très (66)

APENDICE TII

Cuestionario de antecedentes lingüísticos.

NOMBRE :

APELLIDOS :

EDAD : CURSO : CENTRO :

DOMICILIO :

PROFESION DEL PADRE :

PROFESION DE LA MADRE :

LENGUA HABLADA EN CASA :

NACIONALIDAD DEL PADRE :

LENGUA HABLADA POR EL PADRE EN CASA :

NACIONALIDAD DE LA MADRE :

LENGUA HABLADA POR LA MADRE EN CASA :

LENGUA HABLADA POR OTROS FAMILIARES QUE CONVIVAN CONTIGO :

¿HAS ESTUDIADO ALGUN IDIOMA EXTRANJERO? : ¿CUAL? :

¿HAS VIVIDO EN ALGUN PAIS EXTRANJERO? :

¿CUANTO TIEMPO? :

