



Actas-Proceedings-Actes

VIIIth International Conference of Language Acquisition

VIII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje

VIII Congr s Internacional d'Adquisició del Llenguatge

Hizkuntza Jabekuntzaren VIII. Nazioarteko Biltzarra

VIII Congresso Internacional de Adquisi n da Linguaxe

Mallorca, from 7th to 9th September 2016

Mallorca, del 7 al 9 de septiembre de 2016



www.uibcongres.org/AEAL

Organiza, patrocina, colobra:



Universitat
de les Illes Balears



Universitat
de les Illes Balears

Facultat
d'Educació



Universitat
de les Illes Balears

Departament de
Pedagogia Aplicada
i Psicologia de l'Educació



iR² Institut de Recerca i
Innovació Educativa



Universitat
de les Illes Balears

Vicerektorat
d'Investigació
i Postgrau



**Consell de
Mallorca**



UIBCongres

Editores-Editors-Editors:

Eva Aguilar Mediavilla,
Daniel Adrover Roig
Lucía Buil Legaz
Raúl López Penadés

Lugar de edición-City-Lloc d'edició: Palma (Mallorca), Spain

Año-Year-Any: 2016

ISBN: 978-84-608-9950-1



Publicación-Publisher- Publicació:

Fundació Universitat -
Empresa de les Illes Balears

Fundació-Empresa de les Illes Balears

Los trabajos publicados en este libro no han sido editados y su contenido es responsabilidad de cada uno de sus autores.

ÍNDICE-INDEX-ÍNDEX

Índice-Index-índex.....	3
Comité organizador-organising committee-comitè organitzador.....	9
AEAL Junta directiva-AEAL Executive Committee-AEAL Junta directiva	9
Comité Científico-Scientific Committee-Comitè científic	11
Programa resumido-Programme at a glance-Programa resumit	13
Conferencias plenarias-Main Plenary speakers-Conferències plenàries.....	15
Día 7 de septiembre 2016 - 7th of September - 7 de setembre	17
Is SLI a language learning impairment?	17
Día 8 de septiembre 2016 - 8th of September - 8 de setembre	18
Current research and emerging challenges in usage-based approaches to children's language development.....	18
Día 9 de septiembre 2016 - 9th of September - 9 de setembre	19
Multiple Routes to Multilingualism: Conceptual and methodological considerations.....	19
Simposios - Symposiums Simposis.....	21
Día 7 de septiembre 2016 - 7th of September - 7 de setembre	23
<i>Symposium 1 - Symposium 1 - Simposi 1.....</i>	25
<i>Procesamiento del lenguaje en niños con TEL. Evidencias a través de los movimientos oculares .</i>	<i>25</i>
1. El papel de la semántica del verbo en la producción del oraciones en niños con TEL.....	25
2. El uso de la semántica del verbo en la comprensión de oraciones en tiempo real en niños con TEL	26
3. La comprensión en tiempo real de la morfología verbal en los niños con TEL	27
4. Comprensión de pronombres débiles en tiempo real en niños con TEL.....	27
<i>Symposium 2 - Symposium 2 - Simposi 2.....</i>	29
<i>Desarrollo gramatical y pragmático atípico en los síndromes de Down y Williams.....</i>	<i>29</i>
1. Perfiles gramaticales comparados de los síndromes de Down y Williams.....	29
2. Pragmática textual de las narraciones en el síndrome de Down: perfiles de coherencia y cohesión.....	30
3. La relación entre vocabulario y gramática en niños con Síndrome de Down	30
4. Pragmática evaluativa de las narraciones en el síndrome de Williams	31
Día 8 de septiembre 2016 - 8th of September - 8 de setembre	33
<i>Symposium 3 - Symposium 3 - Simposi 3.....</i>	35
<i>Preterm children's language abilities at different ages and their relations with other factors.....</i>	<i>35</i>
1. Early word segmentation and mapping in preterm infants: data from an audiovisual task	35
2. Estonian preterm and full term children's early vocabulary.....	36
3. Executive functions and language development in preterm and full-term children.....	36
4. Literacy in very preterm children. Delayed or atypical development?	37
<i>Symposium 4 - Symposium 4 - Simposi 4.....</i>	39
<i>Challenges in L2 pronunciation teaching and learning: experimental studies</i>	<i>39</i>
1. Methodological issues in perceptual training: Empirical results and implications for L2 pronunciation learning.....	40
2. Foreign accent imitation as L2 articulatory training.....	41
3. The role of beat gesture perception and production in L2 pronunciation training.....	42
4. A comparison of two High Variability Phonetic Training methods for Vowel Learning:	43
Perceptual versus Articulatory training.....	43
Día 9 de septiembre 2016 - 9th of September - 9 de setembre	45

Simposium 5 - Symposium 5 - Simposi 5.....	47
<i>El desarrollo del discurso narrativo en lenguas orales y de signos.....</i>	47
1. Deaf children's narrative skills in BSL: then and now.....	47
2. Narrative development in deaf children who use spoken English.....	48
3. Desarrollo de la narración en catalán.....	48
4. Adaptación de un test del desarrollo del discurso narrativo a la Lengua de Signos Española.....	49

Presentaciones orales- Oral presentations- Presentacions Orals..... 51

Día 7 de septiembre 2016 - 7th of September - 7 de setembre 53

11:30h-13:30h..... 55

Desarrollo en contextos bilingües y multilingües - Development in bilingual and multilingual contexts- Desenvolupament en contextos bilingües i plurilingües.....

Study on Lexis, Morphosyntax and Reading in the EMI Classroom.....55

Anti-Transfer in L3A of Portuguese.....56

Age of acquisition of the second language modulates structural and functional dynamics of bilingual reading.....56

Corpus-based Study of Collocation Acquisition for L3 Spanish Learners.....57

Desarrollo fonético-fonológico - Phonetic and phonological development - Desenvolupament fonètic i fonològic.....

Evidence of emerging phonemic structure within a preliterate neural network model trained using real speech data.....58

Influence of frequency, neighborhood density and phonetic complexity on first words development in French.....58

The effects of beat gestures and prosody in information memorization and comprehension within a contrastive discourse by children.....60

Adquisición de los ataques complejos en español: análisis desde la Teoría de la Optimidad61

Desarrollo del discurso y la pragmática - Discourse and pragmatic development -

Desenvolupament del discurs i la pragmàtica.....

Desarrollo y funciones de los marcadores del discurso.....62

Funciones de las expresiones referenciales en el discurso nativo y no nativo en español.....63

Marcos pragmático-discursivos en el cambio de código véneto-español.....65

El discurso acerca del futuro en niños pequeños. Un estudio con niños de grupos socioculturales diversos de Argentina.....67

15:00h-17:00h..... 69

Desarrollo morfosintáctico-Morfosyntactic development-Desenvolupament morfosintàctic.....

Frequent frames and word categorization in Spanish and Catalan child-directed speech.....69

El pronombre clítico SE y el verbo causativo hacer/faire como marcadores de la lternancia (anti)causativa: su adquisición en niños monolingües y bilingües.....70

L2 Spanish verb morphological development as explained by phonological neighborhood density.....71

The Syntax and Semantics of Adjective Distribution in Spanish-Polish Speakers.....72

Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües.....

La dictée à l'adulte: una herramienta potente para pasar del oral al escrito.....74

Adquisición y enseñanza de la pronunciación de las consonantes del portugués a hispanohablantes.....75

Evaluar la calidad de un texto: competencias y habilidades discursivas en L1 y L2.....76

Conocimiento y uso contextual de expresiones idiomáticas y refranes del español como L2.....77

Desarrollo léxico-semántico - Lexical-semantic development.-Desenvolupament lexicosemàntic

Influencia de las variables socioeconómicas en la adquisición del lenguaje en niños colombianos: evidencia a partir de la normativización del CDI.....78

Complejidad lingüística en la expresión de pensamientos y cognición de personajes en cuentos generados por niños hispanohablantes mexicanos.....79

Core vocabulary used by young children receiving Maltese-dominant exposure.....81

On the L2 acquisition of Spanish Clitic Doubling and the "animacy" effect.....83

Día 8 de septiembre 2016 - 8th of September - 8 de setembre 85

11:00h-13:00h	87
<i>Desarrollo en contextos bilingües y plurilingües - Development in bilingual and multilingual contexts - Desenvolupament en contextos bilingües i plurilingües</i>	
La realización del sujeto gramatical en la adquisición trilingüe español-catalán-húngaro....	87
Los hablantes infantiles del mapudungun: comprensión y producción de la lengua.....	88
Enunciados en estilo directo e indirecto en narraciones producidas por alumnos bilingües euskera/castellano.....	89
La evaluación del desarrollo léxico en niños bilingües euskera-castellano mediante cuestionarios CDI.....	90
<i>Desenvolupament del discurs i la pragmàtica - Discourse and pragmatic development - Desenvolupament del discurs i la pragmàtica</i>	
Diferencias en la resolución y argumentación de tareas cognitivas y afectivas de Teoría de la Mente en el Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1.....	91
Competencias mentalistas: una propuesta de tareas para evaluar el desarrollo inicial de su comprensión y expresión lingüísticas.....	93
Internal state terms as the animation glue in narrative plot: investigation of SLI and TD preschool children*.....	94
Preschoolers' Interpretation of Presupposed and Pragmatically Implied Exhaustivity.....	96
<i>Ensenyament i aprendizaje de llengües - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües</i>	
Telling a story in a second language: thinking-for-speaking effects on perspective taking.....	98
Object Shift in L2 Norwegian.....	100
L1 use in the classroom by secondary school teachers.....	102
Prosodic and gestural prominence working together increase words recall in first and in second language.....	103
Age and proficiency effects on children's use of compensatory strategies in CLIL.....	104
14:30h-16:30h	107
<i>Nuevos enfoques metodológicos para el estudio del lenguaje - New methodological approaches in language development studies - Nous enfocaments metodològics per a l'estudi del llenguatge</i>	
Network Science contributions to the analysis of typical/atypical language development	107
Word bursts in (crosslinguistic) child directed speech.....	108
Measuring linguistic competence in early bilingualism and trilingualism: Applying the PPVT in a cross-sectional study with children acquiring Spanish and French in different language combinations.....	109
<i>Dificultats en el desenvolupament del llenguatge - Difficulties in language development - Dificultats en el desenvolupament del llenguatge</i>	
Idiom understanding in Specific Language Impairment population and its relationship with pragmatics*.....	110
How maternal education affects linguistic abilities in monolingual Spanish-speaking children with and without Language Impairment.....	112
No trade-off between Declarative and Procedural Memory in Children with Specific Language Impairment.....	113
Synchronous gesture-prosody alignments in narrations by children with specific language impairment (SLI).....	115
<i>Desarrollo del discurso y la pragmática - Discourse and pragmatic development - Desenvolupament del discurs i la pragmàtica</i>	
3-year-olds' sensitivity to a speaker's polite stance through audio-visual prosody.....	116
Pronoun resolution in successive learners of Basque.....	117
Requests, questions, or reports: Pragmatic function and person attribution with internal state verbs in early Spanish acquisition.....	118
The interaction between socio-cognitive and linguistic abilities in narrative development: a psycholinguistic typology of character representation.....	119
17:00h-19:00h	121
<i>Ensenyament i aprendizaje de llengües - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües</i>	
Science Vocabulary learning through reading only vs. reading-while-listening in primary school.....	121
Shooting for the Sky or Accelerated Language Acquisition through Cooperative Learning	122

Orthographic transparency and cognate status influence word production by Spanish-Catalan EFL learners in a classroom setting	124
The effects of reading modality (reading while listening vs. reading only) on reading fluency and comprehension in English as a foreign language: the case of children	125
<i>Desarrollo en contextos bilingües y plurilingües - Development in bilingual and multilingual contexts - Desenvolupament en contextos bilingües i plurilingües</i>	126
Vulnerability of Clitics and Articles in Spanish-English bilinguals	126
Complexity of code-mixed utterances – calculating MLU in German-English bilingual children	127
Quechua-Spanish bilingual children: Reading fluency, vocabulary, and listening comprehension in Spanish predict reading comprehension	128
El uso de los clíticos en el contexto bilingüe de Mallorca: el caso del catalán y del español	130
<i>Dificultades en el desarrollo del lenguaje - Difficulties in language development - Dificultats en el desenvolupament del llenguatge</i>	131
Denominación en niños con Trastorno específico del lenguaje (TEL)	131
Incidencia y factores de riesgo de retraso del lenguaje en niños prematuros sanos: un estudio longitudinal de los 10 a los 60 meses de edad.....	133
Sentence comprehension in autism	135
Perfil de alteración del lenguaje en el Trastorno del Espectro Autista (TEA)	135
Día 9 de septiembre 2016 - 9th of September - 9 de setembre	137
10:00h-11:30h	139
<i>Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües</i>	139
Comparación de la formación profesional para la enseñanza del lenguaje oral y escrito y el conocimiento práctico que evidencian las estudiantes de educación inicial al término de su formación universitaria.....	139
Coordinación entre vocalizaciones, gestos y funciones comunicativas en la transición a la primera palabra	141
The role of ‘mother tongue instruction’ on the development of biliteracy: Evidence from Portuguese-Swedish and Somali-Swedish speaking students	143
<i>Dificultades en el desarrollo del lenguaje - Difficulties in language development - Dificultats en el desenvolupament del llenguatge</i>	144
Uso de nexos en la comprensión lectora de oraciones en niños con implante coclear.....	144
Desarrollo de la lengua oral y comprensión lectora en niños sordos con implante coclear temprano escolarizados en centros bilingües (lengua oral- lengua de signos española).....	145
Comprensión de emociones fingidas en niños y niñas con déficit auditivo. ¿Qué papel tiene el lenguaje?	146
<i>Desarrollo del lenguaje signado y escrito - Sign and writing language development - Desenvolupament del llenguatge signat i escrit</i>	147
Gesture comprehension, imitation and working memory in LI	147
Influence of lexical abilities on written language development:.....	148
Implications for assessment of multilingual children.....	148
Planning structure in dyslexic children.....	149
<i>Desarrollo del discurso y la pragmática - Discourse and pragmatic development - Desenvolupament del discurs i la pragmàtica</i>	150
Dislocation and topic marking: A comparative study of French and German.....	150
Determiner use in early French at the crossroads of phonology and pragmatics	151
Subject realization in French-speaking and Spanish-speaking young children: a dialogical account.....	152
12:00h-14:00h	153
<i>Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües</i>	153
Mejora de las Habilidades Comunicativas de los Docentes	153
en aulas de Primer curso de Educación Infantil	153
La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en contextos plurilingües.....	155
Los juegos de lengua como estrategia didáctica para trabajar las estructuras lingüísticas	156
La enseñanza del lenguaje escrito mediante la instrucción en conciencia fonológica empleando juegos de lenguaje oral.....	157

<i>Dificultades en el desarrollo del lenguaje - Difficulties in language development - Dificultats en el desenvolupament del llenguatge</i>	158
Dificultades en la comprensión de estados mentales complejos por parte de adultos con Síndrome de Down	158
Atención conjunta y desarrollo léxico en niños con síndrome de Down: influencia del habla materna.....	160
Regularización de participios de verbos irregulares en niños y adolescentes con síndrome de Down: un estudio piloto.....	162
Perfil fonológico en el síndrome de Williams	164
<i>Desarrollo en contextos bilingües y multilingües - Development in bilingual and multilingual contexts- Desenvolupament en contextos bilingües i plurilingües</i>	165
Narraciones escritas de niños hablantes de lenguas mexicanas en contacto con niños hablantes de español	165
Syntactic Development by Children of immigrants in Production and Comprehension.....	166
Effect of Translation Priming in bilingual children with Learning Disability	168
<i>Desarrollo morfosintáctico-Morfosyntactic development-Desenvolupament morfosintàctic</i>	169
The Isomorphism Issue with Negated Quantifiers in Basque and Spanish.....	169
Acquiring constraints on variable morphosyntax: SV-VS word order in child Spanish	171
La adquisición de las frases de relativo de objeto en castellano	173
Compound formation in Danish children's language acquisition.....	174
15:30h-17:00h	175
<i>Desarrollo del discurso y la pragmática - Discourse and pragmatic development - Desenvolupament del discurs i la pragmàtica</i>	175
The Acquisition of Temporal Connectives in Hungarian Children.....	175
Intervención naturalista en rutinas conversacionales con familias de hablantes tardíos. Un estudio piloto	176
Individual differences in the EMI classroom: A study on Economics undergraduates use of pragmatic markers and anxiety level	177
<i>Nuevos enfoques metodológicos para el estudio del lenguaje - New methodological approaches in language development studies - Nous enfocaments metodològics per a l'estudi del llenguatge</i> ..	178
Evaluation of Narrative Skills in Language-impaired Children: Advantages of Dynamic Approach.....	178
Evaluación multidimensional de la producción escrita en inglés como lengua extranjera .	179
Displaced speech and cognitive development: How children acquire state verbs in the past tense	180
<i>Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües</i>	181
Análisis de los gestos didácticos para la enseñanza inicial de la lengua escrita	181
Transfer of syllable structure by L1-Catalan and L1-Spanish learners of English as a foreign language.....	182
Dilingual parent-child discourse	183
<i>Desarrollo fonético-fonológico y dificultades del desarrollo - Phonetic and phonological development and development difficulties- Desenvolupament fonètic i fonològic i dificultats del desenvolupament</i>	184
The acquisition of Spanish and English /l/ by Spanish heritage speakers and L2 learners	184
Perfil fonológico específico en el Síndrome de Down	185
Pósters-Posters-Pòsters	187
Día 7 de septiembre 2016 - 7th September - 7 de setembre	189
1-1 Person Reference and Social Understanding: Laboratory Data from Czech Toddlers...	191
1-2 Developmental trends, age and gender differences in toddlers' communicative development: A study in European Portuguese	193
1-3. Acquisition of prepositions and question words in Czech – a parent-report study.....	195
1-4 Linguistic Information Usage of Japanese Children Learning Artificial Case Markers ..	196
1-5. Does linguistic similarity affect early simultaneous bilingual language acquisition? ...	197
1-6. Enhancing narrative abilities among children and teenagers with mild cognitive impairment: the effect of intervention strategies and story complexity.....	198

1-7. Diferencias individuales en el perfil lingüístico-comunicativo de individuos con TEA de alto funcionamiento. Implicaciones de los problemas conductuales y emocionales asociados	199
1-8. La intervención neuropsicológica en las disfasias del desarrollo: a propósito de un caso	201
1-9. Executive Functions and Eye Fixations in Children with Cochlear Implant	202
1-10. Estudio de la conciencia de tartamudez y comportamientos secundarios en niños de 2 a 6 años	204
1-11. The role of bimodal input in L2 word recognition and vocabulary learning.....	205
1-12. Parentalidad, Habla Dirigida al Niño y desarrollo inicial del lenguaje	206
1-13. Programa: "Leamos Juntos". Un modelo para el desarrollo lingüístico - cognitivo y la alfabetización desde el nivel inicial de la enseñanza. Experiencias y Resultados	208
1-14. Recetas de cocina producidas por sordos y oyentes en lengua de signos española: Algunas claves para su enseñanza	210
1-15. Functional Networks Reveal Higher Efficiency in the Bilingual Brain	211
1-16. Validation of the CDI-III in European Portuguese: reliability and validity evidence ..	212
1-17. La actividad comunicativa temprana. Un abordaje multidimensional y dinámico.....	213
1-18. Why is shared book reading effective for children's Theory of Mind development?: Frequency analysis of cognitive mental state terms in Japanese picture books	214

Día 8 de septiembre 2016 - 8th September - 8 de setembre.....215

2-1. The Contribution of Working memory and Cognitive Flexibility to Children's Reading Comprehension	217
2-2. La competencia lectora en niños con implante coclear: Intervención en el ámbito educativo-familiar	218
2-3. Pragmatic and social-cognitive skills in the Czech Deaf	219
2-4. La Lengua de Signos Española en el proceso de adquisición de la lengua oral	221
2-5. Predictores del desarrollo de la lectura en español: más allá de las habilidades fonológicas.....	222
2-6. La multimodalidad en las interacciones entre estudiantes sordos al resolver problemas matemáticos	223
2-7. Linguistic interfaces and narrative development in deaf learners' bilingual acquisition of sign language and written language	225
2-8. Adquisición simultánea de dos lenguas: influencia del grado de exposición en el desarrollo léxico y gramatical.....	227
2-11. Oral language and perception skills in children with phonological disorders: a case study.....	228
2-12. European Portuguese infants' communicative development: a longitudinal study....	230
2-13. Rendimientos en comprensión de textos de personas ciegas y personas videntes: un primer análisis comparativo	231
2-14. Análisis de predictores tempranos del desarrollo lingüístico: la coordinación de conductas comunicativas en el desarrollo léxico temprano.	232
2-15. Communicative development of Portuguese infants aged between 8 and 15 months	234
2-16. El entorno lingüístico de niños pequeños de Argentina. Variaciones en función del nivel socioeconómico	236
2-17. El papel de la imitación espontánea e inmediata en el desarrollo lingüístico y comunicativo temprano.	237
2-18. <i>Before</i> and <i>After</i> with Temporal and Spatial Meaning in Language Acquisition	239
2-19. Léxico y calidad textual: el desarrollo léxico en la producción no nativa	241

Índice de Autores-Author index-Índex d'autors.....243

COMITÉ ORGANIZADOR-ORGANISING COMMITTEE-COMITÈ ORGANITZADOR

Presidenta/Chair/Presidenta: Eva Aguilar-Mediavilla
Vicepresidente/Vice-chair/Sots president: Daniel Adrover-Roig
Secretaria/Secretary/Secretària: Lucia Buil-Legaz

Miembros/Members/Membres:

Ramon Bassa Martín
 Antoni Gomila Benajam
 Pedro Guijarro Fuentes
 Maria Juan Garau
 Raúl López Penadés
 Josep A. Pérez Castelló
 Víctor Alejandro Sánchez Azanza

AEAL JUNTA DIRECTIVA-AEAL EXECUTIVE COMMITTEE-AEAL JUNTA DIRECTIVA

Presidenta/Chair/Presidenta: Elisabeth Serrat Sellabona
Vicepresidente/Vice-chair/Sots president: Eliseo Díez Itza
Tesorero/Treasurer/Tresorer: Miguel Pérez-Pereira
Secretaria/Secretary/Secretària: Eva Aguilar-Mediavilla

Miembros/Members/Membres:

Margareta Almgren Spare
 Maria José Ezeizabarrena Segurola
 Carlos Gallego López
 Donna Jackson-Maldonado
 Verónica Martínez López
 Mónica Sanz Torrent

COMITÉ CIENTÍFICO-SCIENTIFIC COMMITTEE-COMITÈ CIENTÍFIC

Sandrine Aeby Daghé	Université de Genève
Ana Inés Ansaldo	Institut universitaire de gériatrie de Montréal; École d'orthophonie et audiologie of l'Université de Montréal
Mehmet-Ali Akinci	Université de Rouen
Llorenç Andreu Barrachina	Universitat Oberta de Catalunya
Melina Aparici Aznar	Universitat Autònoma de Barcelona
Alejandra Auza Benavides	Hospital General Dr. Manuel Gea González; Universidad Autónoma de Querétaro
Rebeca Barriga Villanueva	El Colegio de México
Aurora Bel Gaya	Universitat Pompeu Fabra
Laura Bosch Galcerán	Universitat de Barcelona
Jasone Cenoz Iragui	Euskal Herriko Unibetsitatea-Universidad del País Vasco
Montse Cortès Colomé	Universitat de Barcelona
Eliseo Díez Itza	Universidad de Oviedo
M ^a José Ezeizabarrena Segurola	Universidad del País Vasco
Carlos Gallego López	Universidad Complutense de Madrid
Miguel Angel Galeote Moreno	Universidad de Málaga
Itziar Idiazabal Gorrotxategi	Universidad del País Vasco
Donna Jackson-Maldonado	Universidad Autónoma de Queretaro
Juana M. Liceras	University of Ottawa
Conxita Lleó Pujol	Universität Hamburg
Susana López-Ornat	Universidad Complutense de Madrid
Verònica Martínez López	Universidad de Oviedo
Silvina Montrul	University of Illinois at Urbana-Champaign
Gary Morgan	City University London
Virginia Müller Gathercole	ESRC. Bangor
Miguel Pérez Pereira	Universidade de Santiago de Compostela
Pilar Prieto	Universitat Pompeu Fabra
Lucrecia Rallo Fabra	Universitat de les Illes Balears
Magda Rivero García	Universitat de Barcelona
Cecilia Rojas Nieto	Universidad Nacional Autónoma de México
Mónica Sanz Torrent	Universitat de Barcelona
Miquel Serra Raventós	Universitat de Barcelona
Elisabet Serrat Sellabona	Universitat de Girona

Marta Shiro Universidad Central de Venezuela

Rosa Solé Planas Universitat Autònoma de Barcelona

Liliana Tolchinsky Brenman Universitat de Barcelona

PROGRAMA RESUMIDO-PROGRAMME AT A GLANCE- PROGRAMA RESUMIT

Martes 6 de septiembre / Tuesday, 6th September / Dimarts 6 de setembre

- 9:30-18:00 Seminario/Seminar/Seminari: **Learning additional languages at home and abroad. Experiences leading to multilingualism and internationalisation.**
- 9:30-13:30 Taller precongreso/Preconference workshop/Taller precongrés: **"Taller práctico de análisis de variable latente en estudios longitudinales"**
- 15:00-19:00 Taller precongreso/Preconference workshop/Taller precongrés: **"Open sesame: a graphical experiment builder for psychology"**

Miércoles, 7 de septiembre / Wednesday, 7th September / Dimecres 7 de setembre

- 8:30-9:00 Inscripciones/Registration/Inscripcions
- 9:00-9:30 Inauguración/Opening/Inauguració
- 9:30-10:30 Plenaria/Lecture/Plenària: **Dr. Dorothy Bishop "Is SLI a language learning impairment?"**
- 10:30-11:30 Pausa café y pósters/ Coffee-break & Poster session/Pausa cafè i pòsters
- 11:30-13:30 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales/ Papers presentation /Sessions simultànies de presentacions orals
- 13:30-15:00 Comida/Lunch/Dinar
- 15:00-17:00 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales/ Papers presentation /Sessions simultànies de presentacions orals
- 17:00-17:30 Pausa café/Coffee-break/Pausa cafè
- 17:30-19:00 Asamblea AEAL/AEAL meeting/Assemblea AEAL
- 21:00-22:00 Recepción/Reception/Recepció: Centre Cultural La Misericòrdia

Jueves, 8 de septiembre / Thursday, 8th September / Dijous, 8 de setembre

- 9:00-10:00 Plenaria/Lecture/Plenària: **Dr. Elena Lieven "Current research and emerging challenges in usage-based approaches to children's language development"**
- 10:00-11:00 Pausa café y pósters/ Coffee-break & Poster session/Pausa cafè i pòsters
- 11:00-13:00 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales/ Papers presentation /Sessions simultànies de presentacions orals
- 13:00-14:30 Comida/Lunch/Dinar
- 14:30-16:30 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales/ Papers presentation /Sessions simultànies de presentacions orals
- 16:30-17:00 Pausa café/Coffee-break/Pausa cafè
- 17:00-19:00 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales/ Papers presentation /Sessions simultànies de presentacions orals
- 19:15 Cena del congreso/Gala dinner/Sopar del congrés

Viernes, 9 de septiembre / Friday, 9th September / Divendres, 9 de setembre

- 9:00-10:00 Plenaria/Lecture/Plenària: **Dr. Li Wei "Multiple Routes to Multilingualism: Conceptual and methodological considerations"**
- 10:00-11:30 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales/ Papers presentation
/Sessions simultànies de presentacions orals
- 11:30-12:00 Pausa café/Coffee-break/Pausa cafè
- 12:00-14:00 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales/ Papers presentation
/Sessions simultànies de presentacions orals
- 14:00-15:30 Comida/Lunch/Dinar
- 15:30-17:00 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales/ Papers presentation
/Sessions simultànies de presentacions orals
- 17:00-17:30 Clausura/Closing/Tancament

**CONFERENCIAS PLENARIAS-MAIN PLENARY SPEAKERS-
CONFERÈNCIES PLENÀRIES**

Día 7 de septiembre 2016 - 7th of September - 7 de setembre



Is SLI a language learning impairment?

Dorothy Bishop

Oxford University

Language is usually acquired so naturally and automatically that it is surprising to find that some children find the process difficult. A long tradition of developmental psycholinguistics has viewed language acquisition as distinct from other types of learning, but this view has been challenged by recent research. I shall discuss how neuropsychological models that distinguish between different aspects of learning can be applied to understand deficits in children with specific language impairment. The distinction between procedural and declarative learning has been fruitful in stimulating research in this area, and has demonstrated learning difficulties in SLI that extend beyond language. Implications of these findings for therapy will be discussed.

References:

<http://www.slideshare.net/deevybishop/>

Día 8 de septiembre 2016 - 8th of September - 8 de setembre



Current research and emerging challenges in usage-based approaches to children's language development

Elena Lieven

Manchester University and Max Plank institute

ESRC International Centre for Language and Communicative Development (LuCiD: www.lucid.ac.uk)
University of Manchester Usage-based (or emergentist) approaches to language development are based on the idea that children extract form-meanings mappings from what they hear in interaction with others and that their language builds up from this in both complexity and abstraction. Over the last 25 years these approaches have made considerable advances both theoretically and in their evidence-base. In this talk, I will summarise the evidence for this approach including: cross-cultural studies of early communication; the influence of frequencies in the input for building a grammar; and data from systematic errors, before turning to the crucial issues that still need to be addressed.

Día 9 de septiembre 2016 - 9th of September - 9 de setembre



Multiple Routes to Multilingualism: Conceptual and methodological considerations

Li Wei

University College of London

It is now widely accepted that the vast majority of the world's population are multilingual. Individuals become multilingual in many different ways and for many different purposes. To what extent is the language acquisition process and the outcome of multilingual language acquisition similar or different across the multilingual population? And what are the implications of multilingual language acquisition for cognitive representation and multilingual language processing? These are the questions that this presentation will focus on. Conceptual and methodological issues in the study of multilingual language acquisition will be discussed. Special attention will be paid to specific, under-studied populations.

SIMPOSIOS - SYMPOSIUMS SIMPOSIS

Día 7 de septiembre 2016 - 7th of September - 7 de setembre

Simposium 1 - Symposium 1 - Simposi 1

Procesamiento del lenguaje en niños con TEL. Evidencias a través de los movimientos oculares

Mònica Sanz Torrent^a y Llorenç Andreu Barrachina^b

^a Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Universitat de Barcelona

^b Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya

monicasanz@ub.edu

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una alteración en la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral que muestran el 7% de niños en edad escolar y que destaca por sus dificultades morfo/sintácticas y léxico/semánticas (Bishop, 1997; Leonard, 2014). Muchos estudios han analizado estos aspectos en estudios de producción (generalmente basados en análisis de registros de habla) pero han sido poco analizados a nivel de comprensión y en estudios en tiempo real. Así mismo, son pocos las investigaciones que integran la modalidad visual-auditiva en el estudio del procesamiento oral de oraciones. En este simposio presentaremos una serie de estudios que han investigado cómo es la comprensión y la producción de distintos elementos de la oración en tiempo real a partir del registro de movimientos oculares (eye tracking). Todos los estudios se han llevado a cabo en niños entre 4 y 12 años de edad con y sin TEL y en adultos, bilingües catalán y castellano. En el primer estudio analizaremos la comprensión de frases con verbos con diferente morfología verbal (tiempo y número). En el segundo estudio observaremos la comprensión de pronombres de objeto directo e indirecto. En el tercero se analiza la comprensión semántica que aporta el verbo de una oración para anticipar el complemento postverbal y para finalizar se presentará un estudio de producción en el cual se analiza el papel de la semántica del verbo en la producción de oraciones. Los resultados en su conjunto muestran que los niños con TEL tienen una comprensión online mejor de lo esperado por su nivel lingüístico aunque su procesamiento es levemente más lento y su ejecución mayoritariamente menos correcta. Se discutirán diferentes hipótesis sobre la etiología de las dificultades de este trastorno.

Referencias:

Bishop, D.V.M. (1997) *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove, UK

Leonard, L.B. (2014) Children with Specific Language Impairment and their Contribution To the Study of Language Development *J Child Lang.* 41(01): 38–47.

1. El papel de la semántica del verbo en la producción del oraciones en niños con TEL

Nadia Ahufinger^a, Spiros Christou^b, José Buj^a, Laura Ferinu^a, Fernanda Pacheco^b, Llorenç Andreu Barrachina^a, Mònica Sanz-Torrent^b

^a Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya

^b Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Universitat de Barcelona

nadahufinger@uoc.edu

Diferentes teorías sobre el procesamiento de oraciones asumen que el reconocimiento de un verbo incluye la activación de diferentes especificaciones semánticas y sintácticas y de información semántica prototípica (frecuencia, tipicidad) de los argumentos asociados. Por ejemplo, en referencia al verbo *detener*, un *criminal* desempeña un papel de agente poco típico, pero en cambio un buen papel como paciente. En el presente trabajo, exploramos cómo el conocimiento de la semántica de los verbos influye en la percepción y la producción de acciones en niños con y sin dificultades del

lenguaje. Para llevarlo a cabo, una muestra de 25 niños con TEL (5;3 - 8;2), 50 niños con desarrollo típico (controles edad y MLU) y 31 adultos participaron en un experimento basado en el registro de movimientos oculares (eye tracking). La tarea experimental consistió en describir imágenes que mostraban acciones simples mientras se registraban los movimientos oculares. La mitad de las acciones se presentaron en su forma canónica ("el cocinero cocina el pollo") y la otra mitad en su forma no canónica ("el pollo cocina al cocinero"). Las grabaciones de las producciones de los participantes fueron transcritas y analizadas. Además se registraron los movimientos oculares para calcular la mirada de los participantes a los referentes (agente/paciente) de la imagen. Los resultados lingüísticos mostraron que los niños con TEL son menos precisos cuando describen los acontecimientos, con más errores en la identificación del verbo y sus argumentos. El análisis de los movimientos oculares mostró más proporción de miradas a los referentes incorrectos. Estos resultados nos sugieren que los niños con TEL muestran dificultad en las representaciones semánticas menos prototípicas y en la inhibición de la información no relevante.

2. El uso de la semántica del verbo en la comprensión de oraciones en tiempo real en niños con TEL

Llorenç Andreu Barrachina^a, Nadia Ahufinger^a, Laura Ferinu^a, Fernanda Pacheco^b, Alfonso Igualada^a, Mònica Sanz Torrent^b

^a Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya

^b Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Universitat de Barcelona

landreub@uoc.edu

Diversos estudios muestran que los adultos usan la información semántica del verbo para anticipar y restringir los elementos subsiguientes en la comprensión de oraciones (p. e. al escuchar el verbo *comer* en la oración *el niño come...* se restringen los referentes anticipatorios a objetos comestibles). El objetivo de este estudio es explorar el papel de la información semántica de los verbos en la comprensión de oraciones en tiempo real en niños con y sin TEL. Una muestra de niños con TEL (5;3 - 8;2, $N = 25$), niños con desarrollo típico (control edad y MLU, $N = 50$) y adultos ($N = 31$) bilingües catalán/castellano participaron en tres experimentos basados en el registro del movimientos oculares (*eye-tracking*). En los tres experimentos los participantes escuchaban oraciones simples en presencia de cuatro elementos visuales en la pantalla. Los resultados en los tres experimentos mostraron que los niños con TEL, al igual que los grupos control, fueron capaces de reconocer y recuperar el significado del verbo para anticipar el referente apropiado asociado semánticamente antes que fuese mencionado. Aunque el grado de anticipación varió en función de la tipicidad y frecuencia de los argumentos, todos los grupos modularon las miradas anticipatorias ajustándose a la información semántica del verbo. Los niños con TEL sólo difirieron de sus controles de edad en términos de anticipación general mirando en menor proporción al referente visual del argumento correcto. No encontramos diferencias entre TEL y controles MLU. Los niños con TEL fueron capaces de reconocer los verbos y extraer la información semántica casi tan rápido como sus controles emparejados por edad. Las distintas comparaciones sugieren que las diferencias que existen en los niños con TEL se limitan al conocimiento léxico de las palabras más que a un enlentecimiento en el procesamiento de oraciones simples.

3. La comprensión en tiempo real de la morfología verbal en los niños con TEL

Spiros Christou^a, Jose Buj^b, Javier Rodríguez-Ferreiro^a, Laura Ferinu^b, Ruth de Diego^a,
Llorenç Andreu Barrachina^b, Monica Sanz Torrent^a

^a Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Universitat de Barcelona

^b Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya

s.christou@ub.edu

Diversos estudios han destacado la morfología verbal como uno de los aspectos más vulnerables en la producción de los niños con TEL (Bishop, 1997; Conti-Ramsden and Jones, 1997; Sanz-Torrent et al., 2008). En el presente estudio se analiza la comprensión de la morfología verbal en tiempo real usando el registro de movimientos oculares. Una muestra de 25 niños con TEL (4-12 años), 50 niños con desarrollo típico (25 control edad y 25 controles MLU-p) y 25 adultos. Se realizaron tres experimentos para evaluar la comprensión de la flexión verbal en tiempo real. En los tres experimentos los participantes escuchaban una oración y tenían que buscar visualmente entre cuatro imágenes aquella que representaba a la expresada por la flexión verbal target. El primer experimento analizó el nivel de comprensión de la morfología verbal de tiempo pasado y futuro (p. ej. "La abuela encendió/encenderá la chimenea"). El segundo experimento evaluó la comprensión de la morfología verbal de número -3ª persona del singular y plural- (ej. "Dibuja/n un árbol...la/s niña/s") en oraciones con verbos transitivos. Finalmente en el tercer experimento se analizó este mismo aspecto pero en oraciones con verbos intransitivos (ej. "Vuela/n...el/los pájaro/s"). Los resultados de los tres experimentos nos permiten concluir que la comprensión online de estas flexiones elementales de la morfología verbal está preservada aunque se observa un procesamiento levemente más lento y la ejecución menos correcta en función del rango de edad. En concreto, los niños con TEL de menor edad son los que presentaron un patrón de miradas más enlentecido y con más dudas entre el target y el competidor a lo largo de la tarea. El análisis del peso fonológico de los morfemas contrastados y de la distinta dificultad conceptual de los experimentos nos permitirá discutir algunas de las teorías actuales sobre el trastorno.

4. Comprensión de pronombres débiles en tiempo real en niños con TEL

Jose Buj^a, Spiros Christou^b, Javi Rodríguez-Ferreiro^b, Roser Colomé^c, Nadia Ahufinger^a,
Mònica Sanz-Torrent^b, Llorenç Andreu Barrachina^a

^a Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya

^b Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Universitat de Barcelona

^c Servei de Neurologia. Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona

mbujp@uoc.edu

Diversos estudios han demostrado que los niños con TEL presentan dificultades en la producción de las palabras función en general y en los pronombres débiles en particular lo que interfiere en su competencia gramatical y la narrativa (Bortolini, Caselli, Deevy, & Leonard, 2002; Paradis, Crago, & Genesee 2005; Tsimpli & Stavrakaki, 1999). El objeto de este estudio es evaluar la comprensión de pronombres débiles en tiempo real en niños con TEL y analizar las diferencias de comprensión entre pronombres con función objeto directo e indirecto y qué papel juega el género y/o el número en la comprensión pronominal en castellano. El estudio contó con una muestra formada por tres grupos de niños y un grupo de adultos bilingües catalán-castellano: 25 niños con TEL (4-12 años), 25 niños controles de edad y, 25 niños controles nivel lingüístico y un grupo de 25 adultos. Se utilizó un aparato de registro de movimientos oculares (eye tracker) para analizar la comprensión de pronombres en tiempo real en contexto oracional. Se realizaron 2 experimentos que consistían en la

comprensión de una oración con pronombres de objeto directo (*“La niña la/s come... la/s manzana/s”*) o indirecto (*“El niño le/s da un caramelo... a la/s niña/s”*). Los participantes escuchaban estas frases al mismo tiempo que se les mostraban cuatro objetos en la pantalla del ordenador y tenían que anticipar visualmente el referente visual correcto. Los niños con TEL resolvieron la tarea de asignación del pronombre de manera similar que los grupos de niños control aunque se observaron algunas diferencias en función del rango de edad, del tipo de complemento y morfología pronominal (género/número). El grupo adulto difirió significativamente del grupo con TEL en la proporción de miradas al pronombre y en el tiempo de procesamiento.

Simposium 2 - Symposium 2 - Simposi 2

Desarrollo gramatical y pragmático atípico en los síndromes de Down y Williams

Eliseo Diez-Itza

Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Spain, ditza@uniovi.es

El presente simposio se enmarca en un proyecto de investigación que tiene como objetivo el análisis lingüístico comparado del desarrollo típico (DT) y distintos síndromes genéticos neuroevolutivos, entre los que se encuentran el síndrome de Down (SD) y el síndrome de Williams (SW). La investigación se inscribe en el paradigma de la “especificidad sindrómica”, que ha permitido en las últimas décadas descubrir los diferentes puntos de fortaleza y debilidad de cada síndrome. Esta perspectiva dinámica revela trayectorias asincrónicas y asimétricas en los distintos niveles de desarrollo del lenguaje. La descripción de los perfiles específicos de desarrollo del lenguaje en síndromes que cursan con discapacidad intelectual resulta así de crucial importancia para el diseño de intervenciones adaptadas a cada población.

En el SW y el SD se han descrito perfiles de desarrollo pragmático y gramatical opuestos, con preservación relativa de la gramática en el SW y de la pragmática en el SD. Sin embargo, se discute si la preservación de estos componentes supone una simetría con el DT y si, por lo tanto, su afectación supone un retraso meramente cuantitativo en relación con el curso del DT, o bien el desarrollo lingüístico en estos síndromes es atípico.

En este simposio se presentan cuatro trabajos sobre distintos aspectos gramaticales y pragmáticos de ambos síndromes en comparación con el DT. Un estudio compara los perfiles gramaticales de error morfológico del SD y el SW, y otro contrasta el vocabulario con la producción sintáctica inicial en niños con SD. En cuanto a la pragmática, un trabajo analiza la dimensión evaluativa de narraciones en el SW, y otro explora la pragmática textual en sus dimensiones de coherencia y cohesión en el SD. Los distintos estudios coinciden en que el SD y el SW presentan características específicas de desarrollo gramatical y pragmático que constituyen perfiles atípicos.

1. Perfiles gramaticales comparados de los síndromes de Down y Williams

Eliseo Diez-Itza, María Arquero, Verónica Martínez, Aránzazu Antón y Manuela Miranda

Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Spain

ditza@uniovi.es

La investigación de la especificidad del síndrome de Williams (SW) y del síndrome de Down (SD) ha revelado perfiles divergentes en relación con las habilidades gramaticales y pragmáticas. En el SW se ha destacado la preservación de la gramática en un contexto de alteraciones pragmáticas, mientras que en el SD se ha destacado la específica afectación de la gramática, en un contexto de habilidades pragmáticas relativamente preservadas. Se ha discutido si la preservación de la gramática en el SW se corresponde con el desarrollo típico (DT) y si su afectación en el SD responde a un perfil típico pero retrasado. El objetivo de este estudio era explorar los perfiles gramaticales de ambos síndromes y compararlos entre sí y con el DT para discutir los anteriores supuestos.

Se analizaron tres corpus de habla espontánea de 12 sujetos con SW, 12 sujetos con SD y 12 sujetos con DT. Las muestras se transcribieron y analizaron con las herramientas del proyecto CHILDES. En concreto, se llevó a cabo un análisis automatizado de la morfología con los programas MOR y POST, que permitió comparar la estructura morfológica del léxico en los tres corpus. Además, se analizaron

la frecuencia de errores por categorías y los tipos de error (omisión, sustitución y adición). Finalmente, se establecieron perfiles de distribución de los tipos de error por categorías.

Los resultados muestran que en el SW hay una incidencia de errores morfológicos significativamente mayor que en el DT y, por lo tanto, no se podría hablar de una preservación gramatical. Aunque la incidencia de errores morfológicos es mucho más alta en el SD, los tipos de error y su distribución por categorías son similares en ambos síndromes, que mostrarían así perfiles gramaticales atípicos.

2. Pragmática textual de las narraciones en el síndrome de Down: perfiles de coherencia y cohesión

Maite Fernández-Urquiza, Manuela Miranda, Verónica Martínez y Eliseo Diez-Itza

Universidad de Oviedo

En el síndrome de Down (SD) se ha referido una relativa preservación de la pragmática junto con una importante afectación gramatical. Sin embargo, la pragmática enunciativa y la pragmática textual presentan una base gramatical, por lo que dicha preservación podría limitarse al nivel de la pragmática interactiva. Por otra parte, la pragmática textual, en el subnivel de la coherencia (superestructuras narrativas), se relaciona con dominios cognitivos no verbales a la hora de construir modelos mentales de las historias que reflejen la secuencia lógica de los eventos narrados. En este trabajo analizamos la pragmática textual de las narraciones orales de sujetos con SD y desarrollo típico (DT). El objetivo era obtener los correspondientes perfiles de las dimensiones textuales de coherencia y cohesión, con el fin de determinar si presentan un desarrollo típico o atípico en el SD. Se estudiaron 12 sujetos con SD (niños y adolescentes) y 12 niños con DT igualados en edad verbal. Se elicitaban narraciones a partir de un episodio de Tom y Jerry. Las grabaciones se transcribieron y analizaron con las herramientas del proyecto CHILDES. Se codificaron las categorías pragmáticas a partir del sistema PREP-CORP, diseñado a partir del PREP-R, en el nivel de la pragmática textual (subniveles de coherencia y cohesión). En el subnivel de coherencia se analizaron la superestructura narrativa (personajes, escenas, episodios y eventos), los tipos complementarios de discurso y el discurso elicitado. En el subnivel de cohesión se analizaron los marcadores discursivos (progresión/interacción) y los mecanismos anafóricos. Los resultados muestran un perfil atípico en el SD, donde limitaciones cognitivas no verbales y dificultades gramaticales afectarían al recuerdo de eventos y a la coherencia de su organización discursiva. Por lo que respecta a la cohesión, la omisión de marcas lingüísticas determinaría el predominio de marcadores de interacción.

3. La relación entre vocabulario y gramática en niños con Síndrome de Down

Donna Jackson-Maldonado* y Miguel Galeote**

*Universidad Autónoma de Querétaro, México ** Universidad de Málaga, España

djacksongro@gmail.com

Hay amplia evidencia de que existe una relación entre el vocabulario y la gramática en niños de desarrollo típico en los primeros años de vida (Bates & Goodman, 1997; Conboy y Thal, 2006). El desarrollo del lenguaje en niños con Síndrome de Down (SD) muestra una disociación mayor entre comprensión y producción y, por ello, es relevante estudiar si hay diferencias o retraso en la adquisición del lenguaje de esta población. En este estudio se contrasta el nivel de vocabulario expresivo con la producción sintáctica inicial de un grupo de 10 niños con SD entre los 4 y los 6 años de edad. Los padres de los niños llenaron la versión mexicana del CDI-Down (Galeote, 2010,2012).

Resultados

Se analizó la relación entre la producción de palabras con la composición del vocabulario, la longitud de frase y la complejidad sintáctica. Al dividir los niños por grupos de vocabulario se observó una clara relación entre el nivel de vocabulario y el uso de palabras predicativas. No se encontró la misma relación con palabras funcionales. También hubo una relación entre vocabulario y formas verbales. No se encontró una relación entre la complejidad y longitud de frase con el aumento del vocabulario.

Discusión

Estos resultados no se asemejan a los patrones del desarrollo típico en cuanto que después de las 50 palabras los niños típicos tienen una mayor complejidad sintáctica y longitud de frase. El efecto que se observó en niños con SD fue, más bien, una asociación al uso de palabras predicativas y la marcación de persona (1ª y 3ª del presente) en el verbo. Estos datos muestran, de manera preliminar, que los niños con SD tienen un retraso importante en su producción sintáctica a pesar de un incremento en el vocabulario, lo cual no coincide con los patrones de desarrollo típico.

Referencias

- Bates, E. & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia, and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12, 507-86.
- Conboy, B. T., & Thal, D. J. (2006). Ties Between the Lexicon and Grammar: Cross-Sectional and Longitudinal Studies of Bilingual Toddlers. *Child development*, 77(3), 712-735.
- Galeote, M., Soto, P., Sebastián, E., Rey, R., & Checa, E. (2012). La adquisición del vocabulario en niños con síndrome de Down: datos normativos y tendencias de desarrollo. *Infancia y aprendizaje*, 35(1), 111-122.
- Galeote M., Checa, E., Rey, R. y Sebastián, E. (2010). El desarrollo de la morfosintaxis en niños con síndrome de Down: primeros datos normativos. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (107), 138-148.

4. Pragmática evaluativa de las narraciones en el síndrome de Williams

Marta Shiro¹, Eliseo Diez-Itza², Aitana Viejo² y Maite Fernández-Urquiza³

Instituto de Filología "Andrés Bello", Universidad Central de Venezuela¹; Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España²; Departamento de Filología Española, Universidad de Oviedo, España³.

shiromartha@gmail.com

En el síndrome de Williams (SW) se ha referido un trastorno pragmático del lenguaje junto con una relativa preservación de la gramática. Sin embargo, los análisis pragmáticos hasta la fecha son escasos y generales. Se discute también si el trastorno pragmático en el SW es atípico o se corresponde con fases iniciales del desarrollo típico (DT). En particular, se ha estudiado el afecto en las narraciones de sujetos con SW y se ha señalado como excesivo en comparación con el DT (Reilly, Klima, & Bellugi, 1990; Losh, Bellugi, & Anderson, 2001; Reilly, Losh, Bellugi, & Wulfeck, 2004).

En este estudio, analizamos la dimensión evaluativa de las narraciones orales de sujetos con SW y DT. Por ello, analizamos expresiones relacionadas con estados internos como la emotividad, la cognición, las intenciones, así como expresiones que indican evidencialidad y la perspectiva narrativa (Shiro, **Error! Marcador no definido.**, 2003, 2008, 2016). El objetivo es obtener los perfiles pragmáticos en la dimensión evaluativa y determinar su carácter típico o atípico en el SW.

Se elicitaban narraciones de 12 sujetos con SW (niños, adolescentes y adultos) y 12 niños con DT (igualados en edad verbal) a partir de un episodio de *Tom y Jerry*. Las grabaciones se transcribieron y analizaron con las herramientas del proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000). Se codificaron las categorías pragmáticas con el sistema PREP-CORP, diseñado a partir del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (PREP, Gallardo-Paúls, 2009) y ampliado con ítems para la dimensión evaluativa en tres niveles. En un primer nivel, expresiones referentes a estados internos: emoción,

cognición, volición y placer (Shiro, 2003, 2016); en el segundo nivel, expresiones evidenciales: atenuación/intensificación, fuentes y grados de conocimiento (Shiro 2008, 2016); y, en el tercer nivel, la perspectiva reflejada en estas expresiones: narrador o personajes (Shiro, 2008, 2016).

Los resultados muestran que los sujetos con SW manifiestan características típicas y atípicas, y que la dimensión evaluativa reviste más complejidad de lo que los estudios previos habían indicado. Se sugiere que el trastorno pragmático en el SW no tiene un carácter global, sino que es necesario discutirlo en relación con los distintos niveles de análisis pragmático (enunciativo, textual, e interactivo).

Referencias

- Gallardo-Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48 (Supl 2), S57-S61.
- Losh, M., Bellugi, U., & Anderson, J.D. (2001). Narrative as social engagement tool: The excessive use of evaluation in narratives from children with Williams Syndrome. *Narrative Inquiry*, 10 (2), pp. 265-290.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reilly, J., Klima E.S., & Bellugi, U. (1990). Once more with feeling: Affect and language in atypical populations. *Development and Psychopathology*, 2 (4), pp. 367-369.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, pp. 229-247.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30 (1), pp. 165-194.
- Shiro, M. (2008). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, M. (2016). The language of affect in bilingual child-directed speech. In J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Eds.), *Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honor of Liliana Tolchinsky*, (pp. 47-64). New York: Springer.

Día 8 de septiembre 2016 - 8th of September - 8 de setembre

Simposium 3 - Symposium 3 - Simposi 3

Preterm children`s language abilities at different ages and their relations with other factors

Miguel Pérez Pereira

Universidade de Santiago de Compostela

During the last few years the number of studies of language development in preterm children (PR) has had an surprising increment. Over time, the results of longitudinal studies carried out with PR children have offered interesting information on which factors play a determinant role in language acquisition. However, the panorama of studies is not without controversy. There have been differences in the research findings among investigations, probably due to differences in the characteristics of the samples studied.

The present symposium tries to go more deeply into the knowledge of oral and written language development of PR children and those factors which affect it.

The papers focus on children with different characteristics in terms of degree of prematurity, and age of assessment. In some cases, the data come from longitudinal studies which are still in progress.

The papers represent complementary and differing perspectives. The aim of the symposium is to stimulate discussion on the topic.

Presenters:

1. Bosch, L., Teixidó, M., Solé, J. (University of Barcelona)
2. Astra Schults & Tiia Tulviste (University of Tartu)
3. Miguel Pérez-Pereira (University of Santiago de Compostela), Manuel Peralbo & Alberto Veleiro (University of A Coruña)
4. Annalisa Guarini, Paola Bonifacci, Valentina Tobia, Mariangela D'Antuono, Nicole Trambagioli, Felicia Roga, Margherita Barbieri, Alessandra Sansavini (University of Bologna)

1. Early word segmentation and mapping in preterm infants: data from an audiovisual task

Bosch, L., Teixidó, M., Solé, J.

Department of Basic Psychology, University of Barcelona

Typically-developing Spanish- and Catalan-learning infants can extract two simple (monosyllabic) word-forms from fluent speech by six months of age. However, when infants born preterm were tested with the same paradigm it was not until eleven months of age (corrected for gestation) that this auditory-only task could reliably be solved. At that age, preterm participants were eventually showing the expected novelty preference at test, the preference pattern found in younger full term infants (8-month-olds). Because an early ability to segment speech and extract possible words to be linked to referents is fundamental in the process of building a first lexicon, we decided to further analyze these segmentation and mapping abilities in a population of healthy preterm infants. Results from a sample of moderate preterm infants (33.8 mean gestation weeks) will be reported, as performance on the auditory-only task by a previously tested moderate preterm group had revealed clear gains in segmentation between 8 and 11 months of age. An audiovisual task was designed using natural language utterances in infant-directed speech, containing repetitions of two different words, and simple geometrical shapes as referents for these words. Critically, during familiarization the

shapes on the screen moved aligned with word onsets, favoring not only segmentation but also word-object mappings. At test, fixation time to target objects was measured while both objects remained static on the screen and repetitions of the two words were successively played for four test trials. Results from two groups of 9-month-olds ($N=20$ in each group) differing in gestational age at birth (full term vs. moderate preterm) revealed a highly significant difference ($p < .001$), with only full term participants showing mean target fixations significantly different from chance (60% vs. 49% in the preterm group). Factors responsible for preterm's failure to solve this double segmentation and mapping task will be discussed.

2. Estonian preterm and full term children's early vocabulary

Astra Schults & Tiia Tulviste

University of Tartu, Estonia

Child development, including language development can be influenced by preterm birth. The aim of the present study was to compare the size of early vocabulary, use of word categories, and mean length of utterance of Estonian preterm and full term children. The sample consisted of 40 preterm (corrected ages 16–25 months) and two matched groups of full term children. First full term group consisted of 120 children who were matched to the preterm children by age and gender. Second full term group consisted of 109 children who were also matched to the preterm children by age and gender but in addition to that they were matched by size of productive vocabulary. The data were gathered using the Estonian adaptation of MacArthur–Bates Communicative Development Inventory: Words and Sentences. Full term children who were matched by age and gender only had larger vocabulary as compared to the preterm children's vocabulary ($U=1758.5$, $p=0.01$). Poisson regression yielded that age, gender, and preterm birth explained significantly the variance in the vocabulary size. As to the use of word categories, Poisson regressions showed that the same three variables explained significantly variance in proportional use of social terms and predicates. Age alone had significant effect for proportional use of common nouns. Both, age and preterm birth had a significant effect on the proportional use of function words. MLU was shorter in preterm than in full term children ($U=1125.0$, $p=0.002$). Estonian preterm children's vocabulary was slightly smaller than full term children's vocabulary. There was a difference in the proportions of word categories used, as preterm children used more social terms, and less predicates, and function words. When the size of the vocabulary was matched the differences between preterm and full term children's language development did not appear.

3. Executive functions and language development in preterm and full-term children

Miguel Pérez-Pereira (1), Manuel Peralbo (2) & Alberto Veleiro (2)

(1) University of Santiago de Compostela, Spain; (2) University of A Coruña, Spain.

The present study aims to compare one group of preterm children (PR) and another group of full-term (FT) children in their executive functions (EFs) and cognitive and linguistic abilities, and to study possible predictors of language development.

Extremely and very preterm children were found to show deficits of small to moderate magnitude in certain EF tasks as compared to full-term children. It still must be determined if these deficits also affect low risk preterm children. Relationships between EFs and language development are well known, particularly those concerning working memory.

A sample of 111 low risk PR children and another group of 34 FT children were longitudinally followed from 4 to 5 years of age. Different tasks to assess executive functions were applied to the children when they were 4 and 5 years of age (among them: language memory, visuospatial working memory, inhibitory control, and sustained attention). Different dimensions of language development were assessed through different tests at the same ages: vocabulary comprehension, morphosyntactic production, comprehension of grammar structures and pragmatics.

PR children did not obtain lower results than the FT children in any EF task. The group of PR children tended to show lower results than the FT children in all language tests, although significant differences were not found.

Linear regression analyses indicate that cognitive score was the main predictor of linguistic results, although verbal memory and performance in attention and inhibitory control in particular, had a significant effect on productive ability in morphophonology and grammar understanding.

The results found indicate that low risk PR children do not show generalized delays in executive functions or language development, in contrast to the results found when studying extremely or very PR children. Executive functions were found to have a moderate predictive effect on the development of several language dimensions, although the effect was not so strong on others. Verbal sequential memory followed by attention and inhibitory control seem to have the strongest effects on grammar development.

4. Literacy in very preterm children. Delayed or atypical development?

Annalisa Guarini, Paola Bonifacci, Valentina Tobia, Mariangela D'Antuono, Nicole Trambagioli, Felicia Roga, Margherita Barbieri, Alessandra Sansavini

Department of Psychology, University di Bologna

annalisa.guarini@unibo.it

Background

Very preterm birth (VPT) can affect literacy both in acquisition and in consolidation phases, revealing the need to investigate in depth the profile of VPT children to plan effective interventions (Aarnoudse-Moens et al., 2009; Guarini et al., 2010; Kovachy et al., 2015; Sansavini, et al., 2011). However, to our knowledge, it is not clear whether the profile of VPT children could be considered delayed or atypical and how it is different from other populations with atypical development showing literacy deficits, such as children with specific learning disorders (SLD). We aimed at comparing reading and spelling skills among VPT children, SLD children and typically developing (TD) children.

Methods

Thirty-five VPT monolingual Italian children (gestational age <32 weeks), without any history of major cerebral damage, were compared to 27 SLD children and to 78 TD children attending the fourth/fifth year of primary school. The groups were comparable for age and gender. Reading and spelling skills were evaluated in text, word and non-word tasks. ANOVAs were carried out to compare the three groups; Bonferroni were used for post-hoc analyses.

Results and Conclusion

SLD children had lower scores than TD children in all the skills, while difficulties in VPT children were more specific and isolated. Concerning reading, the profile of VPT children was similar to that of TD children in accuracy, while VPT were slightly slower than TD children in text reading, but faster than

SLD children. Concerning spelling, VPT children showed more difficulties, according to the literature, since they made more errors in the non-word task, with a performance similar to that of SLD children. The present study points out that VPT children showed an atypical development in the consolidation of literacy, but with a specific profile in comparison to SLD children.

References

- Aarnoudse-Moens CS, Weisglas-Kuperus N, van Goudoever JB, Oosterlaan J. Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics*. 2009;124:717-728.
- Guarini A, Sansavini A, Fabbri C et al. Long-term effects of preterm birth on language and literacy at eight years. *J Child Lang*. 2010; 37: 865-885.
- Kovachy VN, Adams JN, Tamaresis JS, Feldman HM. Reading abilities in school-aged preterm children: a review and meta-analysis. *Dev Med Child Neurol*. 2015; 57:410-419.
- Sansavini A, Guarini A, Caselli MC. Preterm birth: Neuropsychological profiles and atypical developmental pathways. *Dev Disabil Res Rev* 2011; 17: 102-113.

Simposium 4 - Symposium 4 - Simposi 4

Challenges in L2 pronunciation teaching and learning: experimental studies

Joan C. Mora(1), Pilar Prieto(2)

(1) Universitat de Barcelona

(2) Universitat Pompeu Fabra

mora@ub.edu

Most L2 learners tend exhibit relatively strong foreign accents when speaking an L2, which may be detrimental to intelligibility (Bent & Bradlow, 2003). Although a considerable bulk of research has shown that L2 speech training is effective in developing learners' perception and production in the L2 (Iverson et al. 2012), pronunciation instruction remains a challenge in the L2 teaching and learning fields (Darcy et al. 2012). Experimental studies comparing the effectiveness of alternative training methods are much needed but still scarce. The main objective of this symposium is to contribute to our present knowledge of the factors that affect the efficiency of phonetic training methods in order to inform L2 pronunciation instruction practice.

This symposium brings together experimental research examining a variety of methodological aspects in pronunciation training. Paper-1 compares learners' differential gains in perception and production obtained through perceptual and articulatory high-variability phonetic training (HVPT). Paper-2 compares the effectiveness of identification and discrimination HVPT methods for the perception and production of English vowels and consonants. Paper-3 presents the results of an articulatory training experiment that used the imitation of an L2 accent in the trainees' L1 to develop their awareness of cross-language differences between L2 and L1 sounds. Paper-4 examines the effect of beat gesture observation and production on overall pronunciation improvement. Overall these studies show that focused training practice, either through various HVPT techniques or innovative pronunciation instruction techniques, are effective in promoting L2 pronunciation learning.

This symposium hopes to encourage fruitful discussion about the practical implementation of phonetic training methods in the language classroom and seeks to motivate experimental research about the effectiveness of novel phonetic training methods for L2 phonological acquisition and pronunciation teaching and learning.

References

- Bent, T., & Bradlow, A. R. (2003). The interlanguage speech intelligibility benefit. *Journal of the Acoustical Society of America*, 114(3), 1600-1610.
- Darcy, I., Ewert, D. and Lidster, R. (2012) Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL Teachers' pronunciation "toolbox". In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2011. (pp. 93-108). Ames, IA: Iowa State University.
- Iverson, P., Pinet, M., & Evans, B. G. (2012). Auditory training for experienced and inexperienced second-language learners: Native French speakers learning English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 33(01), 145-160.
- Moyer, A. (2014). Exceptional outcomes in L2 phonology: The critical factors of learner engagement and self-regulation. *Applied Linguistics*, advanced publication doi:10.1093/applin/amu012.
- Lev-Ari, S. & Keysar, B. (2010) Why Don't We Believe Non-Native Speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 6, 1093-1096.

1. Methodological issues in perceptual training: Empirical results and implications for L2 pronunciation learning

Carlet^a, Cebrian^a, Gavalda^a

^aDept. de Filologia Anglesa i de Germanística, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
angelicacarlet@hotmail.com

Learning a second language (L2) after childhood is challenging, particularly in an instructional setting with limited input from the target language (TL). In this context, high variability phonetic training (HVPT) has been found to enhance L2 learners' ability to perceive and produce TL sounds (Logan, Lively and Pisoni, 1991; Logan and Pruitt, 1995; Aliaga-García and Mora, 2009; among others). However, research on training still faces a number of methodological challenges related to the selection of participants, the nature of the stimuli and tasks used in training and testing, the distribution of talkers, and the way of evaluating if learning is robust (i.e., generalization of learning to new dimensions).

This paper discusses some of these challenges in light of the outcomes of a series of training studies involving Catalan-Spanish bilinguals' perception and production of a subset of English vowels and consonants. The studies differed in several ways: the combination of tasks, the nature of the stimuli, the level of English of the participants and the nature of the control group.

Method

In a first small-scale study a group of advanced learners were tested on their perception of a subset of English consonants and vowels after a short-term training regime (Cebrian and Carlet, 2014). A second and larger scale study contrasted the effect of two training methods, identification and discrimination, on the perception and production of trained and untrained English vowels and stops (Carlet and Cebrian, 2015).

Results and discussion

The results of the first small-scale study showed that the advanced learners improved despite fairly high results at pre-test. The later studies revealed that both methods examined had an overall positive effect, although the strength of the effects and the extent of generalization differed as a factor of target sound. Overall training was effective regardless of level of experience (intermediate and advanced) confirming previous studies (Iverson, Pinet and Evans, 2011). These results are discussed in light of experimental design issues and contrasted with a follow-up study that tests generalization further, avoids potential problems like task familiarity and tests lower proficiency more naïve learners.

References

- Aliaga-García, C., & Mora, J. C. (2009). Assessing the effects of phonetic training on L2 sound perception and production. In A. M. A. Watkins, A. S. Rauber, & B. O. Baptista (Eds.), *Recent Research in Second Language Phonetics/Phonology: Perception and Production*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 2-31.
- Carlet, A. & Cebrian, J. (2015) Identification vs. discrimination training: Learning effects for trained and untrained sounds. In The Scottish Consortium for ICPhS 2015 (Ed.), *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow, UK: the University of Glasgow.
- Cebrian, J. & Carlet, A. (2014). Second language learners' identification of target language phonemes: A short-term phonetic training study. *Canadian Modern Language Review*, 70(4), 474 - 499.
- Iverson, P., Pinet, M., & Evans, B. G. (2011). Auditory training for experienced and inexperienced second-language learners: Native French speakers learning English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 145-160.
- Logan, J.S., Lively S.E., & Pisoni, D.B. (1991). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: A first report. *J. Acoust. Soc. Am.* 89, 874-886.

Logan, J.S., & Pruitt, J. S. (1995). Methodological issues in training listeners to perceive non-native phonemes. In: W. Strange. (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross language research*. Timonium: York Press, pp. 351-377.

2. Foreign accent imitation as L2 articulatory training

Charlotte Everitt, Joan C. Mora

Department of English, University of Barcelona, Spain

charlotte_everitt@hotmail.com

Accent mimicking tasks have been previously used to assess the formation of L2 sound categories [Flege & Hammond, 1982] and learners' awareness of non-distinctive phonetic differences between L1 and L2 sounds (Mora et al., 2014) but they have not been tested experimentally as a training tool in the development of L2 pronunciation. This paper presents and discusses the outcome of mimicking tasks that make use of learners' imitation skills to promote L2 pronunciation development.

L1-Spanish EFL learners (aged 14-15) were assigned to two training groups that imitated speech materials (a set of 48 isolated words and 24 sentences recorded by 6 L1-English talkers) and engaged in speaking tasks (pre-prepared dialogue and a short spontaneous conversation in pairs) either in English-accented Spanish (accent training group, n=17) or in English (L2 training group, n=17). A group of untrained learners doing regular EFL class activities (n=15) was used as control. Through the imitation of an English accent on their Spanish, the accent training group was expected to raise awareness of cross-language sound differences, and to indirectly receive L2 articulatory practice while avoiding the output constraints imposed by insufficient L2 knowledge.

All participants were pre- and post-tested on the perception (identification task based on VOT continua) and production (picture naming and delayed sentence repetition tasks) of English oral stops, and the perception of cross-language differences between Spanish and English oral stops (rated dissimilarity task). The accent training learners increased their awareness of the VOT differences between Spanish and English stops to a greater extent than the L2 training learners, and also perceived and produced English stops more accurately at post-test. The use of accent imitation tasks in L2 pronunciation development will be discussed.

References

- Flege, J.E., & Hammond, R. (1982). Non-distinctive phonetic differences between language varieties. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 1-17.
- Mora, J. C., Rochdi, Y., & Kivistö-de Souza, H. (2014). Mimicking accented speech as L2 phonological awareness. *Language Awareness*, 23(1-2), 57-75.

3. The role of beat gesture perception and production in L2 pronunciation training

Kushch, O., Gluhareva, D., Prieto, P.

¹Department of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra (Spain)

²Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA, Barcelona, Spain)

daria.gluhareva01@estudiant.upf.edu

pilar.prieto@upf.edu

olga.kushch@upf.edu

Research has shown that beat gestures (rhythmic hand/arm movements that are typically associated with prominent prosodic positions in speech) aid in word memorization (So et al., 2012, Iguada et al., 2015) and discourse comprehension (Krahmer and Swerts, 2007, Biau and Soto-Faraco, 2013). However, little is known about the potential beneficial effects of beat gestures in second language pronunciation learning. The studies presented here explore the effect of beat gesture observation and production on pronunciation improvement in a language with different rhythmic properties than one's own. The first study investigated the impact of beat gesture observation on the acquisition of native-like L2 speech patterns. Twenty Catalan speakers watched a training video in which an instructor gave spontaneous responses to English discourse prompts (separated into easy and difficult), either with or without accompanying beat gestures. The results of the comparison between participants' pre-training and post-training speech samples demonstrated that beat gesture training significantly improved their accentedness ratings on the more discourse-demanding items. This supports the role of beat gestures as highlighters of rhythmic information and has implications for pronunciation instruction practices.

The second study aims to extend the findings of the first experiment to gesture production. It has been shown that in the case of iconic gestures, producing them facilitates learning mental tasks more than simply observing them (Goldin-Meadow et al., 2012). This study will investigate whether participants show higher gains in accent improvement if they are instructed to imitate the experimenter and produce beat gestures themselves, rather than only observe them. This study will be conducted using very similar training materials, with a new set of participants, who will be asked to repeat the instructor-produced gestures on half of the training items. Their improvement on these items will be compared to improvement on items for which they only observed the gestures.

References

- Biau, E. & Soto-Faraco, S. (2013). Beat gestures modulate auditory integration in speech perception. *Brain and Language*, 124, 143-152.
- Goldin-Meadow, S, Levine, S. L., Zinchenko, E., Yip, T.K-Y, Hemani, N., & Factor, L. Doing gesture promotes learning a mental transformation task better than seeing gesture. *Developmental Science*. 2012, 15(6), 876-884.
- Iguada, A. Esteve-Gibert, N., & Prieto, P. (2015). Cognitive effects of beat gestures in preschool children in a word recall task. *Child Language Symposium 2015*. University of Warwick: Coventry (United Kingdom), July 20-21.
- Krahmer, E., & Swerts, M. (2007). The effects of visual beats on prosodic prominence: Acoustic analyses, auditory perception and visual perception. *Journal of Memory and Language*, 57(3), 396-414.
- So, W. C., Sim, C., & Low, W. S. (2012). Mnemonic effect of iconic gesture and beat in adults and children. Is meaning important for memory recall? *Language and Cognitive Processes*, 5, 665-681.

4. A comparison of two High Variability Phonetic Training methods for Vowel Learning: Perceptual versus Articulatory training.

Cristina Aliaga

Universitat de Barcelona
cristinaaliaga@ub.edu

Several perception training studies (Iverson & Evans, 2007; Nishi, & Kewley-Port, 2007) have shown that second-language (L2) learners can improve their L2 perception, also demonstrating significant gains in L2 production (Bradlow, Pisoni, Akahane-Yamada, & Tohkura, 1997). However, research on the assessment of methods other than perceptual training for non-native vowels is still scarce, and none of the previous vowel studies has compared the impact of auditory vs. production-based training on vowels. The purpose of this study was to evaluate two training methods that might be used to improve learners' identification and articulation of the 11 English RP monophthongal vowels (/i: ɪ e ɜ: æ ʌ ɑ: ʊ u:/).

Two groups of bilingual Catalan/Spanish learners of English (N=64) were assigned to different types of audiovisual High Variability Phonetic Training (HVPT) based on natural CVC words from multiple talkers, either identification (ID) or articulatory (ART) training. Both training procedures comprised 10 one-hour computer-based sessions over 5 weeks, which guaranteed exposure to a minimum of 132 trials / session. Whereas the ID training required learners to focus on the critical audiovisual cues to recognize the vowel category within a vowel subset, ART training learners were expected to focus on the relevant audiovisual cues for more accurate vowel articulation. Auditory feedback provided assistance to correct identification, or to change erroneous articulations.

This paper compares some remarkable effects of perceptual and production-based HVPT on the perception and production of the fullset of English vowels. The two HVPT groups showed higher accuracy in vowel perception, but a clear advantage of the ID group was seen in a better identification of trained words and a lesser degree of error dispersion per vowel. Both HVPT methods were effective in leading to significant formant movement for some vowels, with less spectral overlap, but differences in the amount of spectral shift after each training method suggest that ART training was more effective in vowel production. Pedagogical implications will be discussed.

References

- Bradlow, A. R., Pisoni, D. B., Akahane-Yamada, R., & Tohkura, Y. I. (1997). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 101(4), 2299-2310
- Iverson, P., & Evans, B. G. (2007). Learning English vowels with different first-language vowel systems: Perception of formant targets, formant movement, and duration. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 122(5), 2842-2854.
- Nishi, K., & Kewley-Port, D. (2007). Training Japanese listeners to perceive American English vowels: Influence of training sets. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(6), 1496-1509.

Día 9 de septiembre 2016 - 9th of September - 9 de setembre

Simposium 5 - Symposium 5 - Simposi 5

El desarrollo del discurso narrativo en lenguas orales y de signos

Gary Morgan & Ros Herman

City University London

g.morgan@city.ac.uk

El discurso narrativo constituye una parte fundamental de los desarrollos tardíos del lenguaje (Gleason, 2002). Está estrechamente relacionado con habilidades pragmáticas y lecto-escritoras, así como con el desarrollo socio-cognitivo (Teoría de la Mente). Estudios sobre un buen número de lenguas muestran tanto patrones de desarrollo universales como patrones diferentes entre lenguas en función de factores tipológicos, e.g., los sistemas verbales (Berman & Slobin, 1994). Menos estudiado está, sin embargo, el desarrollo narrativo en niños expuestos a lenguas de signos y en niños con una exposición atípica a la lengua oral a causa de la sordera congénita (Crosson & Geers, 2001). El desarrollo narrativo se relaciona también con habilidades cognitivas generales, en especial con la memoria y la planificación (Norbury & Bishop, 2003). Por todas estas razones, la investigación del desarrollo de la narración tiene un gran valor tanto teórico como práctico. En este simposio se describirá un conjunto de estudios que usan el mismo material y tarea de elicitación en cuatro lenguas diferentes (2 orales y 2 de signos), en niños sordos y oyentes de edades comprendidas entre los 5 y los 11 años. Cada estudio presentará información sobre cómo se realizó la adaptación de la tarea, así como los resultados de la primera recogida de datos. Se describirán las características universales y específicas de la producción narrativa en las distintas lenguas estudiadas, y se comparará la producción de las poblaciones con desarrollo típico y atípico. Finalmente, se discutirán las implicaciones de la investigación en las prácticas educativas con dichas poblaciones.

1. Deaf children's narrative skills in BSL: then and now

Ros Herman

City University London

The British Sign Language (BSL) Production Test (Herman et al., 2004) entails children watching a video of a language-free story, recalling the story and answering questions to check comprehension. The test was initially standardised on 75 deaf children aged 4-12 years. Since 2004, there have been significant developments in the field of deafness including national newborn hearing screening and more widespread use of cochlear implants in the UK and elsewhere. These factors have had a substantial impact on the communication journeys of deaf children, with fewer currently learning BSL than previously, with potential consequences for BSL development. We have now collected further data using this test from 200 children. This paper presents a comparison of the two data sets, investigating differences in the samples and children's test scores in order to address the following research questions:

1. Given earlier identification of deafness and the potential for earlier exposure to BSL, do children in the new dataset exhibit higher scores for narrative content, narrative structure and BSL grammar than those in the original dataset?
2. How comparable are the two datasets in terms of key background variables, i.e. age, gender, age at identification of deafness, age at producing first signs, parental hearing status, presence of additional difficulties

2. Narrative development in deaf children who use spoken English

Gary Morgan*, Anna Jones #, Nicola Botting*, Chloe Marshall#, Joanna Atkinson# & Ros Herman *

* City University London

In response to changing language preferences of deaf children we adapted the BSL narrative assessment test (Herman et al, 2004) to spoken English. The English version of the test assesses both macro level (structure, plot and content), micro level devices (inter-sentence connectives, cohesion and grammar) and story comprehension. Previous studies of narrative skills in deaf children who use oral language have produced mixed results. Crosson and Geers (2001) tested 8-9 year old oral deaf children with Cochlear Implants (CIs) on a story telling task and found that the deaf children, in particularly those with lower ability to discriminate speech, scored poorly on narrative structure and cohesion. In contrast Boons et al. (2013) reported slightly better performance by oral deaf children with CIs at the micro level than their hearing counterparts, with no difference between groups in referencing story protagonists. The current study tested 59 children with pre-lingual deafness aged 6 - 11 years and spoken English as the preferred communication. Their narratives were compared with an age and NVIQ matched sample of 67 hearing children from the same schools as the deaf children. The results showed that both groups improve with age. There were no differences at the macro level between groups but the deaf group performed significantly poorer on the micro level devices. In addition the deaf group were poorer on story comprehension. These results are discussed in terms of effectiveness of CIs for the development of higher level language skills.

3. Desarrollo de la narración en catalán

Marta Caballero^a, Mònica Sanz-Torrent^a, Gary Morgan^b, Melina Aparici^c

^a Psicología Bàsica, Universitat de Barcelona, Spain

^b Language and Communication Science, City University London, UK

^c Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain

Melina.Aparici@uab.cat

Los desarrollos tardíos del lenguaje se han caracterizado a menudo con acuerdo a un dominio creciente del discurso narrativo (Berman, 1998). Asimismo, el desarrollo narrativo es una medida importante en la evaluación de la adquisición lingüística. No obstante, no existe ninguna prueba estandarizada de habilidades narrativas para niños de habla catalana.

El presente estudio muestra la adaptación del test de Producción Narrativa "Spider Story" (Herman et al., 2004) al catalán, utilizado para evaluar las habilidades narrativas de niños de entre 4 y 12 años en tres aspectos (contenido, estructura y gramática), y los datos obtenidos sobre dichos aspectos en la muestra para la normativización. Esta está constituida por 130 niños de entre 4 y 12 años de habla catalana divididos en ocho grupos de edad. Los niños vieron un vídeo sin sonido de dos minutos que después contaron al investigador. Las narraciones se transcribieron y evaluaron mediante un sistema de puntuación en forma de lista.

La adaptación del test ha sido satisfactoria, aunque ha sido necesario algún refinamiento adicional para detectar diferencias en los niños de entre 11 y 12 años respecto a edades más tempranas. Los resultados muestran un aumento progresivo de las puntuaciones hasta los 10 años, donde se estabilizan. Se observan dos cambios importantes en relación al contenido y a la estructura narrativa: el primero entre los 4 y los 5 años, y el segundo entre

los 7 y los 8 años. Los cambios en la complejidad gramatical se producen entre los 4 y los 6 años, y entre los 7 y los 8 años. Así, los cambios principales se producen durante la Educación Infantil con el desarrollo de las habilidades lingüísticas en general, mientras que entre los 7 y los 8 años los cambios se relacionan con el desarrollo de mecanismos del discurso como la cohesión.

4. Adaptación de un test del desarrollo del discurso narrativo a la Lengua de Signos Española

Mar Pérez Martín¹, Marian Valmaseda¹, Mayte Sanjuan², Aránzazu Ardura², Pilar Alonso¹

¹Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid, España

²Colegio Concertado Ponce de León, Madrid, España

mar.perezmartinsa@gmail.com

A finales de los años 1990 se pusieron en marcha, en España, las primeras experiencias educativas bilingües bimodales de Lengua Signos Española (LSE)-Español. Desde entonces distintas entidades han ido desarrollando el currículo de la LSE así como materiales didácticos para su enseñanza. No obstante, a diferencia de lo que sucede con la evaluación de la lengua oral, para la que se dispone de una gran variedad de instrumentos, son muy escasas las herramientas para valorar la competencia en LSE (Valmaseda et al., 2013). Los profesores especialistas en LSE demandan tener estos instrumentos aludiendo a la necesidad de conocer la competencia en LSE de los niños signantes, así como a la necesidad de identificar posibles dificultades. En este sentido, estudios recientes apuntan, a un posible trastorno específico del lenguaje (TEL) también en lengua de signos (Woll y Morgan, 2012; Mason et al., 2010). Es en este marco en el que se inscribe el proceso de adaptación del protocolo de evaluación de producción narrativa de la Lengua de Signos Británica (BSL) (Herman et al., 2004) a la Lengua de Signos Española (LSE). De las tres partes (contenido, estructura y gramática) que contiene la prueba, la de gramática fue la que sufrió más cambios respecto a la versión de BSL. Los resultados que se observan con una muestra de 24 niños sordos, de entre 4 y 12 años nos permiten ver un aumento progresivo de las habilidades narrativas con la edad. En las primeras edades se observa un uso poco claro de mecanismos gramaticales como los relacionados con la referencia a los personajes de la historia y los clasificadores. Tras las adaptaciones en la versión española del protocolo sometimos al mismo a un análisis de fiabilidad interjueces. Los análisis que hemos realizado en este sentido muestran unos resultados altos en este indicador. Por otra parte, hemos obtenido una fuerte correlación entre los tres componentes que evalúa la prueba así como diferencias significativas entre los grupos de edad estudiados. La realización de esta prueba nos permitirá identificar los puntos fuertes y débiles de la narrativa de los niños sordos, así como a aquellos niños sordos que puedan presentar un desarrollo atípico.

**PRESENTACIONES ORALES- ORAL PRESENTATIONS-
PRESENTATIONS ORALS**

Día 7 de septiembre 2016 - 7th of September - 7 de setembre

11:30h-13:30h

Desarrollo en contextos bilingües y multilingües - Development in bilingual and multilingual contexts- Desenvolupament en contextos bilingües i plurilingües

Study on Lexis, Morphosyntax and Reading in the EMI Classroom

Dr Helena Roquet

Institute for Multilingualism, Universitat Internacional de Catalunya, Spain

hroquet@uic.es

This study seeks to measure the linguistic impact of a specific EFL learning context, i.e. content courses such as Finances or Business, taught through the medium of English, in the case of advanced higher education EFL learners. Courses which take such an approach have been lately labelled English-Medium Instruction (EMI) courses, a term adopted in this study. By linguistic impact we mean impact on proficiency in lexis, morphosyntax and reading with two tests (a vocabulary and a cloze test tapping on morphosyntax/reading). The present study is part of a larger one that also measures pragmatics, mostly at a productive level, and non-linguistic variables.

The study has benefited from the fact that we have at hand EMI data of two sorts: an EMI programme which we call 'full immersion', as the entire degree is taught through the medium of English, corresponding to the International Business English (IBE) degree at Universitat Pompeu Fabra in Barcelona (UPF); another EMI programme in which only approximately half of the courses in the degree are EMI courses. This allows for a comparison of these two groups, an immersion group (IM) and a semi-immersion group (SIM). We also have participants from the same School of Economics who don't experience EMI. Thus, the latter belong to the control group and the former, the two experimental groups. Students are ranked for their onset proficiency level when data are collected (by means of the Quick Oxford Placement Test). The majority of the participants (N= 60; mean Age=19) are Catalan/Spanish bilinguals, although 9 percent of the students in our sample reported a first language other than Catalan or Spanish. Students are following their 1st, and 3rd. year in their degree.

The study includes data from two data collection times (June and November 2015) and will also include data from a third data collection time so as to measure progress longitudinally (June 2016). Results obtained so far indicate the existence of significant differences.

References

- Doiz, A., D. Lasagabaster and J. M. Sierra (eds.) 2013. English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges. Multilingual Matter.
- Pérez-Vidal, C. 2015. 'Practice makes best: Contrasting learning contexts, comparing learner progress'. In L. Ruiz de Zarobe and Y. Ruiz de Zarobe (eds.) International Journal of Multilingualism, Special issue: Multilingualism and L2 acquisition: New perspectives on current research 12 (4): 453-470.
- Pérez-Vidal, C. 2015. 'Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of Multilingualism, mobility, and internalization. In M. Juan-Garau, and J. Salazar-Noguera (eds.) Content-based learning in multilingual educational environments. Dordrecht: Springer Verlag.
- Smit, U. and E. Dafouz (eds.) 2013. Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-medium Instruction at European Universities. Association Internationale de Linguistique Appliquée/International Association of Applied Linguistics (AILA) 25. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Anti-Transfer in L3A of Portuguese

Xiao Yang; Stephen Matthews; Peter Crosthwaite

The University of Hong Kong

A growing body of research in third language acquisition has demonstrated the possibility of backward cross-linguistic transfer, specifically L3→L2 transfer (Hui, 2010; Cheung, Matthews & Tsang, 2011; Tsang, 2014). Among these studies, Matthews et al. (2014) suggest that L3→L2 transfer could actually counterbalance previous transfer from L1 to L2, which they referred to as “anti-transfer effect”. In their study, L3 German learners (L1-Chinese and L2-English), compared to L2 English learners (L1-Chinese), used significantly fewer uninflected verb forms to describe past events in their L2 English, a type of error attributed to negative transfer from their L1 Chinese which lacks tense markers. In light of this “anti-transfer effect”, this project sets out to investigate the influence of L3 on previous L1→L2 transfer in the domain of English third person singular agreement by looking at L3 learners of Portuguese (L1-Chinese and L2-English) at two Universities in Macau: The University of Macau and Macau University of Science and Technology. Adopting longitudinal and cross-sectional methods, it is hypothesized that after one year of Portuguese learning, learners’ use of uninflected verb for third person singular in English will be reduced and this effect will increase in proportion to learners’ L3 proficiency. In a pilot study comparing a L3 group with 2 years of Portuguese learning experience and a L2 group with no learning experience in Portuguese (both groups showed comparable English proficiency level after an English placement test), it is found that numerically, the L3 group showed an advantage of the use in English third person singular over the L2 group, in both the writing task and the grammaticality judgment task. The result from the pilot suggests L3 influence in accordance with our hypothesis. A DST approach (Jessner, 2008) will be discussed, focusing on the role of metalinguistic awareness in the development of multilingualism.

Age of acquisition of the second language modulates structural and functional dynamics of bilingual reading

Myriam Oliver¹, Manuel Carreiras^{1,2}, Yasser Iturria-Medina³, & Pedro M. Paz-Alonso¹

¹ BCBL. Basque Center on Cognition, Brain and Language, Donostia-San Sebastian, Spain.

² Ikerbasque, Basque Foundation for Science, Bilbao, Spain. ³ Montreal Neurological Institute, Montreal, Canada.

Neuroimaging evidence has suggested the involvement of left-lateralized perisylvian regions in reading processes (Turkeltaub et al., 2002). In contrast, research on bilingualism has showed contradictory evidence in regard to the differential involvement of language-related brain regions and networks for reading in the native (L1) and second language (L2) (Hernandez et al., 2015). This highlights the relevance of investigating in a systematic manner the main factors modulating the differential involvement of reading regions and networks in bilinguals, while controlling other potential sources of variance. The age-of-acquisition (AoA) of the L2 and language proficiency have been pointed out as critical variables that can determine potential differences in brain function and structure among bilingual readers (Klein et al., 2014). Here, we sought to investigate the effects of the L2 AoA on the function and structure of language-related regions associated with L1 and L2 reading, while controlling language proficiency and exposition to L1 and L2. To this end, we followed a multimodal neuroimaging approach examining fMRI, cortical thickness and tractography measures in a sample of early and late bilinguals. Thirty-six bilinguals with Spanish as their L1, who learned Basque as their L2 before age 3 (early bilinguals) or after age 6 (late bilinguals), participated. All participants were high-proficient in both languages. In the scanner, they performed two separate tasks during which they were asked to press a button when they saw a colored letter within a given string (perceptual-task) or when they saw an animal word (semantic-task). Whole-brain fMRI analysis reveals no differences between groups. Region-of-interest analysis revealed a similar recruitment of

left and right language-related regions in both early and late bilinguals except for the left and right pars triangularis. As compared to late bilinguals, early bilinguals exhibited a different pattern of left triangularis engagement in the interaction between task and language effects. Similarly, early bilinguals showed a more selective recruitment for word versus pseudoword reading in right triangularis. Moreover, functional connectivity analyses confirmed a tighter coactivation among left and right pars triangularis in early, but not in late, bilinguals for reading in L1 relative to reading in L2. Importantly, structural analysis revealed increased cortical thickness in right pars triangularis for early relative to late bilinguals. Additionally, enhanced functional activation for L2-L1 language effects in the left triangularis predicted cortical thinning in their right triangularis counterpart only in early bilinguals. Finally, diffusion MR tractography of the connecting left and right pars triangularis also revealed differences between early and late bilinguals. In sum, our results indicate that the early exposure to two languages led to a more distributed involvement of regions beyond the classical left perisylvian areas in reading. Our findings provide the strongest converging evidence so far of structural and functional changes involving left and right triangularis as a result of L2 AoA in bilingual readers.

Corpus-based Study of Collocation Acquisition for L3 Spanish Learners

Hui-Chuan Lu, An-Chung Cheng and Tsai-Yu Song

NCKU, Taiwan & U of Toledo, USA

Huichuanlu1@gmail.com

This corpus-based research aims to explore new insights for learning collocations of a foreign language other than English by multilingual learners. The two research questions of the study are: (1) What are the usage and error tendency in the acquisition of Spanish combinations by learners of L3 Spanish at different proficiency levels? (2) Do Taiwanese learners' L1 Chinese and L2 English play any role in the acquisition of Spanish collocation? The data source of this research is a learner corpus, the "Taiwanese Learners' Written Corpus of Spanish" and a trilingual corpus, the "Parallel Corpus of Spanish, English, and Chinese". For research question 1, the results show that learners' collocation usage order from high to low frequency is VP>NJ>JN>VN. Compared to natives' usage order, learners underused VN collocations. Also, the developmental sequence moves from JN to NJ and then again JN construction. With respect to learner errors, learners of all proficiency levels made more grammatical than lexical types of errors in the NJ and VN combinations. The answer to research question 2 is positive from the following perspectives. Firstly, learners used less collocations than natives, which could be explained by the language differences in which there are more collocations in learners' L3 (Spanish) than in their L1 (Chinese) and L2 (English). Secondly, results of error analysis indicated that learners of higher proficiency level were affected more by the L2, whereas L1 seemed to play a more essential role in the acquisition of the Spanish collocations in the beginning level. Thirdly, the results of contrastive analysis indicated that the learning difficulties might be associated with the differences among languages. Finally, the pedagogical implication of this study will be presented, using collocation lists of top 10 Spanish verbs according to usage frequency based on the results of analyzing data extracted from Spanish Corpus of BYU.

**Desarrollo fonético-fonológico - Phonetic and phonological development -
Desenvolupament fonètic i fonològic**

**Evidence of emerging phonemic structure within a preliterate neural network model
trained using real speech data**

¹Stephanie Ainsworth, ²Stephen Welbourne, ²Anna Woollams and ²Anne Hesketh

Faculty of Education, Manchester Metropolitan University, United Kingdom.
School of Psychological Sciences, University of Manchester, United Kingdom.

s.ainsworth@mmu.ac.uk

There is currently debate about the nature of children's phonological representations and the potential roles of literacy and vocabulary growth within their development. Neural network models allow us to simulate phonological development while directly controlling oral language experience and exposure to orthography. While most previous models have used artificial inputs and outputs, which potentially bias the network towards phonemic representation, the current model is trained on real speech data allowing us to look for evidence of naturally emerging segmental representation. The feed forward model was successfully trained on the mappings between acoustic recordings of spoken words and the corresponding articulatory measurements (laryngograph, electromagnetic-articulograph and electro-palatograph). Analysis of the model's hidden unit representations was conducted using a novel 'hidden plot distance' metric. The distance between word representations became increasingly sensitive to both phonemic and global similarity as the model developed. The results support the idea of multi-level phonological representations emerging through oral language experience. This is the first study to show the emergence of phonemes within a preliterate model which does not have any phonemic structure built into the model a priori. The implications for current theories of phonological development will be discussed.

**Influence of frequency, neighborhood density and phonetic complexity on first words
development in French.**

Sophie Kern^a, Christophe dos Santos^b

^a Laboratory Dynamique Du Langage, University of Lyon, Lyon, France,

^b INSERM U930 Imagerie et Cerveau, University François Rabelais, Tours, France,

Sophie.Kern@cns.fr

Christophe.dossantos@univ-tours.fr

Child's early productive lexicon is quantitatively and qualitatively very different from the adult language (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Hartung, Pethick & Reilly, 1993). In the first developmental steps, the child's lexicon is much smaller than the adult's lexicon and among the acquired words, some words are acquired earlier than others. Several factors have been showed to influence quantitative and qualitative development of first words' production (Bornstein, Cote, Maital, Painter, Park, Pascual, Pêcheux, Ruel, Venuti & Vyt, 2004). Frequency of exposition has been proved to play a role: several studies showed a correlation between frequency of exposition and age of acquisition (Goodman, Dale & Li, 2008). The role of phonetic and phonological characteristics on words' acquisition order has been evaluated as well. The first words are mainly short ones, composed of more easy articulatory gestures and sequences of gestures (Davis, MacNeilage & Matyear, 2002).

Moreover, a lexical selectivity bias has been suggested with children choosing to target only words with early developing sounds in them (Schwartz & Leonard, 1982). Finally, there is evidence that neighborhood density influences word learning (Hollich, Jusczyk & Luce, 2002, Storkel, 2001). But, very few studies have evaluated the impact of these three factors simultaneously on the same subjects and never to our knowledge on French data. Moreover, very few studies have considered the grammatical nature and the length of targeted words. Therefore, the main objective of this work is to show the role of frequency, neighborhood density and phonetic complexity on words' order of acquisition, taking into account the grammatical nature (nouns versus verbs) and the length (mono vs. bisyllabic words) of the produced words by children.

Method

We have observed the development of expressive lexicon in French monolingual children aged between 8 and 30 months. The data has been collected through the French version of the MacArthur Bates Communicative Development Inventories (Kern & Gayraud, 2010).

Results

Our results tend to show that the roles of the 3 factors are different according to the age and/or linguistic level of the children: for instance, no influence of these factors has been shown for children under 16 months of age. Our results show also that each factor has a different weight according to the grammatical nature and the length of the targeted words: among others, frequency and neighborhood density explain over 60% of monosyllabic nouns order of acquisition but doesn't explain monosyllabic verbs order of acquisition.

References

- Bornstein, M., Cote, L., Maital, S., Painter, K., Park, Sung-Yun, Pascual, L., Pêcheux, MG., Ruel, J., Venuti, P. & A. Vyt. (2004). Cross-linguistic Analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child Development*, 75 (4), 1115-1139.
- Davis, B. L., MacNeilage, P. F., & Matyear, C. L. (2002). Acquisition of Serial Complexity in Speech Production: A Comparison of Phonetic and Phonological Approaches to First Word Production. *Phonetica*, 59, 75-107.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S., & Reilly, J.S. (1993). MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual. San Diego, CA: Singular Press. 188 p.
- Goodman, J.C., Dale, P.S. and Li P. (2008) Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35 (3), 515-531.
- Hollich, G., Jusczyk, P. W. & Luce, P. A. (2002). Lexical neighborhood effects in 17-monthold word learning. In B. Skarabela, S. Fish & A. H.-J. Do (eds), Proceedings of the 26th annual Boston University Conference on Language Development, 1, 314-23. Somerville, MA: Cascadilla.
- Kern, S. & Gayraud, F. (2010). IFDC. Les Editions La Cigale, Grenoble.
- Schwartz, R. & Leonard, L. (1982). Do Children Pick and Choose? An examination of Phonological Selection and Avoidance in Early Lexical Acquisition. *Journal of Child Language*, 9, 319-336.
- Storkel, H. L. (2001). Learning new words, phonotactic probability in language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 1321-1337.

The effects of beat gestures and prosody in information memorization and comprehension within a contrastive discourse by children

Judith Llanes¹, Olga Kushch¹, Pilar Prieto^{2,1}

¹Department of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra, Spain

²Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA)

judith.llanes@upf.edu, olga.kushch@upf.edu, pilar.prieto@upf.edu

The cognitive benefits of co-speech gestures have been widely described (e.g., McNeill, 1992; Goldin-Meadow, 2003). The increase in word recall has been highlighted as one of the positive effects in the use of representative (or iconic) gestures (e.g., Kelly et al., 1999; So et al., 2012). With respect to beat gestures (rhythmic hand/arm movements produced with prominent prosody) results remain controversial. Research has shown that naturally produced beat gestures (accompanied by prosodic prominence) favor word recall in a contrastive discourse by adults (Kushch & Prieto, 2015). According to So et al. (2012), beat gestures increase word memorization by adults but not by children. In this study, preschoolers (e.g., 4 to 5 year olds) couldn't perceive beats as a prominent cue and the pragmatic information was not controlled for. A more recent study by Iguualada et al. (2014), showed that beat gestures do help preschoolers to recall words. In these two studies children had to remember target words from a list of items. Yet, we do not know whether preschoolers can benefit from the use of beat gestures as pragmatic encoders of contrastive information in natural discourse.

The aim of our study is to investigate whether beat gestures help children to recall contrastive information in a child-directed discourse. Twenty children will be exposed to a total of 12 stories. Target contrastive items will be presented under three experimental conditions: 1) unaccented, 2) prominence in speech alone (accented words); and 3) prominence in both speech (accented words) and gesture (beats). Following the results by Iguualada, et al. (2014), Kushch & Prieto (2015), Krahmer and Swerts (2007), we hypothesize that children will remember more items conveyed in the beat gesture condition than in the other two conditions, showing that beat gestures influence positively information memorization and recall within a contrastive discourse by children.

References

- Goldin-Meadow, S.; Singer, M. A. (2003). "From children's hands to adults' ears: Gesture's role in the learning process." *Developmental Psychology*, 39(3), 509-520.
- Iguualada, A., Esteve-Gibert, N.; Prieto, P. (2014). "Does the presence of beat gestures help children recall information?" Oral presentation at *Laboratory Approaches to Romance Phonology VII*, Aix-en-Provence, September 3-5, 2014.
- Kelly, S. D.; Barr, D. J.; Church, R. B.; and Lynch, K. (1999). "Offering a hand to pragmatic understanding: the role of speech and gesture in comprehension and memory." *J. Mem. Lang.* 40, 577-592.
- Krahmer, E.; Swerts, M. (2007). "The effects of visual beats on prosodic prominence: Acoustic analyses, auditory perception and visual perception." *Journal of Memory and Language*: 57, (3), 396-414.
- Kushch, O.; Prieto, P. (2015). "The effects of pitch accentuation and beat gestures on information recall in contrastive discourse." Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Levinson, S. C.; Holler, J. (2014). "The origin of human multi-modal communication." *Philosophical Transactions of the Royal Society B*: 369., 20130302 Kendon, 1980
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press
- So, W. C.; Sim Chen-Hui, C.; et al. (2012). "Mnemonic effect of iconic gesture and beat gesture in adults and children: Is meaning in gesture important for memory recall?" *Language and Cognitive Processes*, vol. 5, pp. 665-681.
- Thompson, L. A. (1995). "Encoding and memory for visible speech and gestures: a comparison between young and older adults." *Psychol. Aging* 10, 215-228.

Adquisición de los ataques complejos en español: análisis desde la Teoría de la Optimidad

Pilar Vivar

Universidad Católica de Temuco

En el siguiente estudio se investigó el desarrollo de la estructura silábica de ataque complejo (CC) en 9 menores (entre 1;6 y 2;8 años de edad), hablantes de la variante chilena de español. Los sujetos fueron entrevistados durante 6 meses en sus hogares (Chile) y en presencia de sus padres o familiares más cercanos. Se transcribieron un total de 354 palabras que contenían CC de los cuales 147 son /C+l/ y 207 /C+r/. Se consideraron sólo las emisiones espontáneas. El aparataje analítico utilizado fue el de la Teoría de la Optimidad, mediante la configuración de jerarquías de restricciones para cada tipo de CC: /C+l/ y /C+r/. Se observó sistematicidad en la identificación de tres estadios de adquisición: 1ª. Etapa → reducción del CC a un elemento, que suele corresponder al elemento menos sonoro; 2ª. Etapa → semiconsonantización del segundo elemento del CC; y 3ª. Etapa → producción fiel del CC. Entre los principales resultados se destaca el bajo porcentaje de producción fiel de las sílabas con ataques complejos (CCV), manifestándose en la mayoría de los casos la estructura silábica universal (CV). También se observó un alto porcentaje de mantención del primer elemento en el output de los ataques complejos; sin embargo, en ataques complejos específicos – /dr/ y /gl/ – aparecieron muchos casos de mantenimiento del segundo elemento. En relación a la jerarquía de restricciones durante la primera etapa de adquisición, la restricción de marcidez responsable de la reducción de los CC es *COMPLEX, etapa seguida de otra en que *COMPLEXONS es degradada por *COMPLEXNUCL, lo que permite la aparición de semiconsonantes que ocupan el lugar de la líquida o la vibrante. Finalmente, la rejerarquización de las restricciones *COMPLEXONS y *COMPLEXNUCL permite observar cómo los sujetos avanzan desde la semiconsonantización del segundo elemento a la mantención de los elementos del ataque complejo.

Desarrollo del discurso y la pragmática - Discourse and pragmatic development -**Desenvolupament del discurs i la pragmàtica****Desarrollo y funciones de los marcadores del discurso**Melina Aparici^a, Elisa Rosado^b, & Andreu Olivera^a^aDepartment de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona^bDepartment d'Educació Lingüística i Literària i de Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica, Universitat de Barcelonamelina.aparici@uab.cat

Los marcadores del discurso (MD) contribuyen a la coherencia textual, permitiendo que las acciones o ideas presentados en el discurso conformen un conjunto unificado y coherente. Indicadores de la organización estructural del discurso, los MD funcionan también como estrategia de segmentación del texto en unidades (Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002), aunque sabemos poco sobre su función como estrategia de segmentación textual. Igualmente, si bien sabemos que el uso de los MD se desarrolla con la edad (Berman & Slobin, 1994), es preciso examinar la influencia de la modalidad de producción y el género discursivo en dicho desarrollo.

Este trabajo tiene dos objetivos: (a) describir el desarrollo de los MD en catalán, en dos modalidades (oral, escrita) y dos géneros discursivos (narrativo, expositivo); (b) analizar la relación entre el uso de MD y la segmentación del texto en unidades discursivas. Para ello, analizamos un corpus de 276 textos producidos por 70 participantes de cuatro grupos de edad (9, 12, 16 años, adultos). Tras ver un vídeo sin diálogos, cada participante producía cuatro textos: dos narrativos (oral y escrito) y dos expositivos (oral y escrito). Los textos se segmentaron en unidades y se identificaron los distintos MD.

Los resultados muestran un patrón evolutivo en el uso de MD, y un efecto de la modalidad de producción: se observan diferencias por edad en su frecuencia de uso hasta los 16 años, pero solo en textos orales, así como un mayor uso de MD en orales que en escritos. Además, un alto porcentaje de MD aparece al inicio de las unidades discursivas, aumentando con la edad en los textos escritos. Estos resultados destacan el papel de los MD en la estructuración del discurso, así como la necesidad de evaluar el desarrollo de las habilidades de construcción del discurso en distintas modalidades y géneros discursivos

Referencias

- Katzenberger, I., & Cahana-Amitay, D. (2002). Segmentation marking in text production. *Linguistics* 6(40), p. 1161-1184.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Funciones de las expresiones referenciales en el discurso nativo y no nativo en español

Núria de Rocafiguera, Aurora Bel

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Espanya

nuria.rocafiguera@gmail.com

Uno de los fenómenos lingüísticos más abordados en los estudios de la interfaz sintaxis-pragmática ha sido la resolución de la anáfora pronominal en lenguas de sujeto nulo, ya que implica seleccionar la forma sintáctica apropiada (pronombre nulo vs. explícito) en el contexto pragmático-discursivo adecuado. De acuerdo con la Hipótesis de la Interfaz (HI) (Sorace & Filiaci 2006), los hablantes de segundas lenguas incluso en niveles avanzados pueden mostrar una adquisición completa de las propiedades sintácticas pero no de las que implican la interacción de la sintaxis con otros dominios cognitivos.

Estudios previos han demostrado que la explicitación de expresiones referenciales (pronominales o no) en posición de sujeto en lenguas en las que, como el español, no es obligatoria, responde a distintas funciones: los pronombres nulos muestran una preferencia por mantener el tópico y establecer correferencia con antecedentes sujeto, mientras que los explícitos tienden a cambiar el tópico y seleccionan tanto antecedentes sujeto como objeto (Alonso-Ovalle et al. 2002, Filiaci 2011, etc.).

El objetivo de esta presentación es averiguar si los hablantes nativos de español y los de L2 difieren en las funciones pragmático-discursivas de las expresiones referenciales de tercera persona en posición de sujeto (pronombres nulos y explícitos y sintagmas nominales), y si muestran preferencia por antecedentes en funciones sintácticas determinadas. Además, estudiamos si existe algún efecto de transferencia de su L1, dado que se ha argumentado que los aprendices tienden a ampliar los contextos de uso de los pronombres explícitos (Lozano 2009, Sorace 2011), y si se observan diferencias en función del nivel de competencia lingüística de los participantes.

Metodología

Trabajamos con cuatro grupos: un grupo control formado por 16 hablantes de español L1 y tres grupos experimentales formados por un total de 40 estudiantes de español L2 anglohablantes de nivel intermedio-bajo, anglohablantes de nivel intermedio-alto e italo hablantes de nivel intermedio-alto. Las L1 de los aprendices de español difieren, precisamente, en relación con el parámetro de sujeto nulo. Todos los participantes realizaron una narración escrita (semi)espontánea y seguidamente se convirtieron los textos al formato CHAT del sistema CHILDES (MacWhinney 2000). Se identificaron y codificaron todas las posiciones de sujeto de tercera persona según su forma sintáctica (pronombre nulo, pronombre explícito, sintagma nominal), su función discursiva (introducción, mantenimiento, cambio de tópico), la función sintáctica del antecedente (sujeto, objeto directo, objeto indirecto, otra), la relación oracional (intraoracional, interoracional) y el acceso al antecedente (ambiguo, no-ambiguo).

Resultados

Los resultados muestran que los hablantes L2 —como los nativos— usan los pronombres nulos para mantenimiento de tópico y se refieren mayoritariamente a antecedentes en función de sujeto. Los pronombres explícitos, en cambio, muestran patrones divergentes según la L1 y el nivel de competencia lingüística: el grupo nativo, el anglohablante de nivel intermedio-alto y el italo hablante los usan mayoritariamente para cambiar el tópico (aunque en ocasiones los hablantes L2 los utilizan también para mantenerlo), mientras que el grupo anglohablante de nivel intermedio-bajo los usa mayoritariamente en contextos de mantenimiento de tópico. En lo que refiere a la función sintáctica seleccionada por los pronombres explícitos, el grupo nativo y el italiano no muestran una tendencia clara, mientras que los dos grupos ingleses los vinculan a antecedentes sujeto, lo que permite observar ciertas trazas de transferencia. Finalmente, los sintagmas nominales realizan funciones

similares de introducción del referente y cambio de tópico en los cuatro grupos, y no establecen correferencia con antecedentes con una función sintáctica determinada.

Discusión

Estos resultados se pueden explicar en el marco de la Hipótesis de la Interfaz, ya que los hablantes de español L2 no muestran un dominio completo de las propiedades pragmático-discursivas de las expresiones referenciales analizadas ni tampoco utilizan los mismos patrones de correferencia en términos de función sintáctica del antecedente. La transferencia no es ajena a estas diferencias ya que se perciben de forma más evidente en el grupo anglohablante que en el italo hablante.

Referencias

- Alonso-Ovalle, L., Fernández-Solera, S., Frazier, L. y Clifton, C. (2002). Null vs. Overt pronouns and the topic-focus articulation in Spanish. *Journal of Italian Linguistics*, 14(2), 151-169.
- Filiaci, F. (2011). *Anaphoric Preferences of Null and Overt Subjects in Italian and Spanish: a Cross-linguistic Comparison* (tesis doctoral). University of Edinburgh, Reino Unido.
- Lozano, C. (2009). Selective deficits at the syntax-discourse interface: Evidence from the CEDEL2 corpus. En N. Snape, Y.I. Leung & M. Sharwood-Smith (eds.), *Representational Deficits in SLA*, pp. 127-166. Amsterdam: John Benjamins.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sorace, A. y Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22, 339-368.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 1-33.

Marcos pragmático-discursivos en el cambio de código véneto-español

Karina Fascinetto-Zago^a, Rosa Graciela Montes Miró^b

^aInstituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

^bInstituto de Ciencias Sociales y Humanidades/Dirección de Relaciones Internacionales, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

karinafascinetto@yahoo.com.mx

rosa.montes@gmail.com

Ochs y Schieffelin (2000) señalan que su perspectiva teórica de la socialización del lenguaje es relevante para las teorías que relacionan el desarrollo de la gramática con la mente, el cerebro y la experiencia. Más aún, el estudio de la socialización del lenguaje ayuda a comprender como los parámetros socioculturales influyen en el uso que hace el niño de ciertas formas gramaticales. Asimismo, Lanza (2004) apunta que los patrones de uso del lenguaje son básicos para describir los procesos de socialización lingüística del niño bilingüe. Durante el desarrollo de una conversación, el niño bilingüe realiza elecciones de un lenguaje sobre otro a partir de las dimensiones contextuales de la interacción. De tal suerte, el cambio de código debe ser estudiado a partir de la adquisición de la competencia comunicativa durante el proceso de socialización del lenguaje.

El cambio de código se desarrolla como una estrategia discursiva para llevar a cabo un propósito enmarcado en un acto de habla. Cuando el niño enuncia un acto de habla, es decir, una oración en las condiciones adecuadas (Searle, 1969/2001), lo hace a partir del contexto, el propósito y la secuencia de la interacción (Matthews, 2014).

Método

La investigación sigue el método etnográfico para los estudios de caso único N=1 longitudinales y naturalísticos. El estudio se realiza a partir de la videograbación CHGOVE006 de 40 minutos con 1668 líneas transcritas mediante el programa CHILDES (MacWhinney, 2006). La videograbación remite a una conversación familiar espontánea en la que participan la madre JAN, la tía-investigadora KAR, la hermana ANA (6;00) y los dos hermanos MAR y MAN (3;06). Las lenguas en contacto son dos sistemas romances, el español y el véneto, lengua de inmigración que aún se mantiene en México desde 1882. Ambas lenguas tienen funciones sociales diferenciadas, el español para los contextos formales, el véneto para los contextos familiares (Fascinetto-Zago, 2013). El análisis de los actos de habla se basó en las secuencias de negociación iniciadas por MAR y MAN con cada participante.

Resultados

Los datos muestran que los actos de habla que se codifican en ambas lenguas son los asertivos, directivos y expresivos.

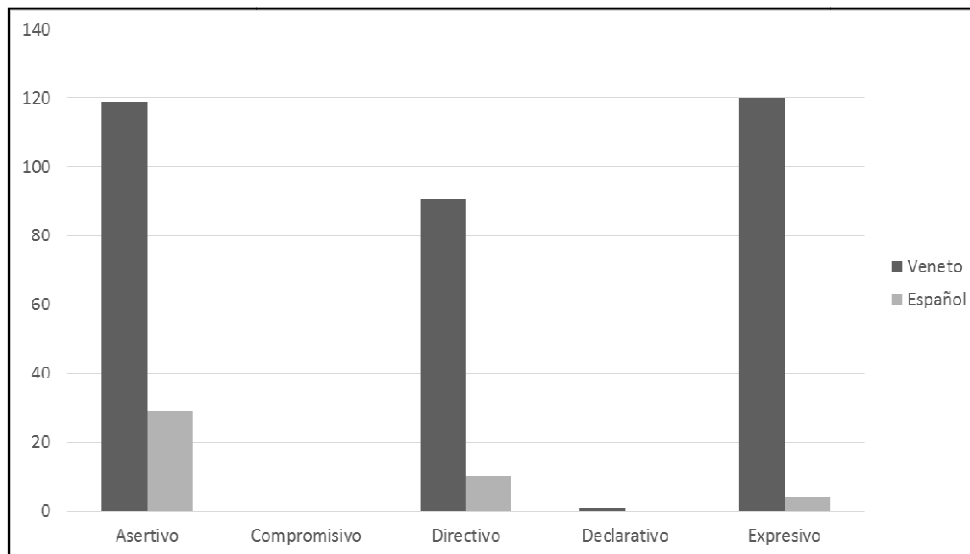
(1) "MAN: *mío@s coche@s*" / "MAN: *Al é meo*" (CHGOVE006 L.1291-1292).

(2) "MAR: *<sí@s ya@s voy@s> [?]*" (CHGOVE006 L. 522).

(3) "MAN: *(.) ya ó vist !*" (CHGOVE006 L. 773).

En términos generales, los actos suelen codificarse con preferencias distintas en español (@s) y en véneto (Ver figura 1).

Figure 1: Análisis descriptivo del total de actos de habla codificados en cada lengua.



Fuente: Elaboración propia basada en los datos CHGOVE006 (Fascinetto-Zago, 2006-2007).

El análisis descriptivo muestra que los actos de habla se codifican preferentemente en véneto como expresivos (120) > asertivos (119) > directivos (91). Asimismo, muestra que se codifican preferentemente en español como asertivos (29) > directivos (10) > expresivos (4).

Discusión

En la interacción bilingüe, el niño desarrolla distintas estrategias para efectuar sus propósitos mediante la comunicación de actos de habla específicos. El cambio de código se constituye en una estrategia que depende de los marcos temáticos y actos de habla. El cambio de código se convierte en una estrategia que mitiga o intensifica la fuerza de la expresión según sea el acto de habla enunciado. El español mitiga la incertidumbre en los cuestionamientos de los actos directivos. El véneto intensifica la fuerza de la petición u orden en los actos directivos. El español mitiga el contenido hiriente o burlón en un acto de habla expresivo. El véneto intensifica el contenido emocional en un acto de habla expresivo. Ambas lenguas cumplen la tarea de referir el mundo, pero el véneto intensifica la demanda atencional en los actos de habla asertivos.

Referencias

- Fascinetto-Zago, K. (2006-2007). *Corpus CHGOVE (Chipilo Gemelos Véneto/Español)*. Videograbaciones para un estudio longitudinal de la adquisición lingüística 001 (15 feb 06) - 015 (30 mar 07). Chipilo, Puebla, México: Archivo personal.
- Fascinetto-Zago, K. (2013). *Elección lingüística bilingüe (Véneto-Español): El caso de Chipilo*. Tesis de Maestría. Asesora: Montes, R. G.. Puebla, México: ICSyH, BUAP.
- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- MacWhinney, B. (2006). The CHAT Transcription Format, Part 1. The CLAN programs. Part 2. *The CHILDES project. Tools for Analyzing Talk-Electronic Edition. Transcription Format and Programs*. Carnegie Mellon University.
- Matthews, D. (Ed.). (2014). *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (2000). The impact of language socialization on grammatical development. En P. Fletcher and B. Mac Whinney (Eds.). *The handbook of child language* (pp. 73-94). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Searle, J. (1969/2001). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

El discurso acerca del futuro en niños pequeños. Un estudio con niños de grupos socioculturales diversos de Argentina

Celia Renata Rosemberg^a Florencia Alam^b Alejandra Stein^c Alison Sparks^d

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad de Buenos Aires^{abc}
Amherst College^d

crrosem@hotmail.com

Se analiza el discurso acerca del futuro producido por niños (4;1-4;11 años) en situaciones de interacción en su entorno familiar y comunitario. Investigaciones previas -en sectores medios (Hudson, 2004, 2006)- han estudiado cuasi-experimentalmente las interacciones madre-niño en las que colaborativamente elaboran eventos anticipados. El propósito de este trabajo es analizar en niños de diferentes grupos socioculturales la textualización de dos formas de habla acerca del futuro que se insertan funcionalmente de manera diferente en el contexto de interacción social. Una forma se caracteriza por su inserción en “el aquí y ahora” (AA) para regular la actividad en curso, justificar un cambio en su consecución y anticipar las acciones de otros participantes. La otra consiste en narraciones de eventos futuros descontextualizadas de la actividad en curso (NFD). Los 188 episodios interactivos analizados se extrajeron de un corpus de 204 horas audio-registradas en los hogares de 17 niños de poblaciones urbano-marginadas, 204 horas en 17 hogares de sectores medios y 156 horas en 13 hogares de comunidades indígenas qom suburbanas. Se analizó la extensión y la cantidad de términos temporales y secuenciales empleados por los 3 grupos socioculturales en la producción de ambas formas de habla acerca del futuro (AA y NFD). La prueba ANOVA no detectó diferencias entre los grupos ni entre las dos formas de discurso, AA y NFD, en la extensión; pero sí efectos de interacción entre el grupo y el tipo de discurso. En el uso de términos temporales se observaron diferencias entre los grupos y entre las dos formas de discurso (AA y NFD) así como efectos de la interacción entre ambos factores. En los términos secuenciales se detectaron diferencias significativas entre los grupos, pero no entre las formas de discurso. Se discute el impacto de la actividad y del entorno social en la producción discursiva.

Referencias

- Hudson, J. (2002). Do you know what we're going to do this summer? mothers' talk to preschool children about future events. *Journal of Cognitive Development*, 3, 49-71.
- Hudson, J. (2006). The development of future time concepts through mother-child conversations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 70-95.

15:00h-17:00h

Desarrollo morfosintáctico-Morfosyntactic development-Desenvolupament morfosintàctic**Frequent frames and word categorization in Spanish and Catalan child-directed speech**Sara Feijóo^a, Elisabet Serrat^b^aDept. of English Studies, Universitat de Barcelona (Spain)^bDept. Psicologia, Universitat de Girona (Spain)sfeijoo@ub.edu

Several studies have examined the role of frequent frames in children's acquisition of grammatical categories in English (Cartwright & Brent, 1997; Mintz, 2003; Redington et al., 1998). More recent studies have shown similar findings across other languages as well (Chemla et al., 2009; Weisleder & Waxman, 2010). However, crosslinguistic analyses have examined the viability of frequent frames across very different languages, but very few studies have compared frames in two typologically close languages. Our study investigates the availability of morphosyntactic frames in Catalan and Spanish by considering syntactic frames with morphological endings as plausible categorizing elements to the right of the intervening word. Since both languages show very similar morphosyntactic patterns, one might infer that the kind of information available to Spanish-learning infants might be similar to the one available to Catalan-learning infants.

For the present study, Catalan corpora (Serra, 2000) were analyzed and compared to Spanish corpora (López Ornat, 1994) from the CHILDES database (MacWhinney, 2000). We only considered utterances addressed to children younger than 2;6. The main findings reveal fundamental differences in the role of Spanish and Catalan morphosyntactic frames for noun categorization. Thus, while Spanish frames gave very high completeness scores, Catalan frames were far less powerful. This is because, unlike Spanish nouns, a great proportion of Catalan nouns neutralize their final vowel into *schwa* in pronunciation. For Catalan nouns, this results in very clear information as far as the left-side categorizing element is concerned (i.e. determiners), but unclear and misleading information as far as the right-side categorizing element is concerned (i.e. inflectional morphological markers). Nevertheless, Catalan nominal categorization based on syntactic frames in the form of bigrams was found to be much stronger than that of Spanish bigrams. Thus, the inconsistency of Catalan frames appears to be compensated by the presence of more reliable bigrams.

References:

- Cartwright, T.A. & M.R. Brent. (1997). Syntactic categorization in early language acquisition: formalizing the role of distributional analysis. *Cognition*, 63, 121-170.
- Chemla, E., T. H. Mintz, S. Bernal & A. Christophe. (2009). Categorizing words using 'frequent frames': What cross-linguistic analyses reveal about distributional acquisition strategies. *Developmental Science*, 12(3), 396-406.
- López Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Third Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mintz, T. H. (2003). Frequent frames as a cue for grammatical categories in child directed speech. *Cognition*, 90, 91-117.
- Redington, M. N. Chater & S. Finch. (1998). Distributional information: a powerful cue for acquiring syntactic categories. *Cognitive Science*, 22, 435-469.
- Weisleder, A. & Waxman, S. R. (2010). What's in the input? Frequent frames in child-directed speech offer distributional cues to grammatical categories in Spanish and English. *Journal of Child Language*, 37(5), 1089-1108.

El pronombre clítico SE y el verbo causativo hacer/faire como marcadores de la lternancia (anti)causativa: su adquisición en niños monolingües y bilingües

Laia Arnaus Gil

Departamento de lenguas romances, Bergische Universität Wuppertal, Alemania

arnaus@uni-wuppertal.de

Se han postulado dos aproximaciones para explicar la alternancia (anti)causativa: los enfoques de disminución/aumento de los argumentos verbales (Levin&Rappaport Hovav 1995, Pesetsky 1995) y los modelos que postulan una raíz común derivando ambas versiones de la alternancia. Partiendo de Labelle (1992), el enfoque de Alexiadou y colegas divide la alternancia en tres clases (Labelle 1992:375):

- (1) **marked** anticausatives (**mAC**): L'image *(s')agrandit
- (2) **unmarked** anticausatives (**uAC**): Le poulet (*se) cuit
- (3) **(un)marked** anticausatives: Le vase (se) casse

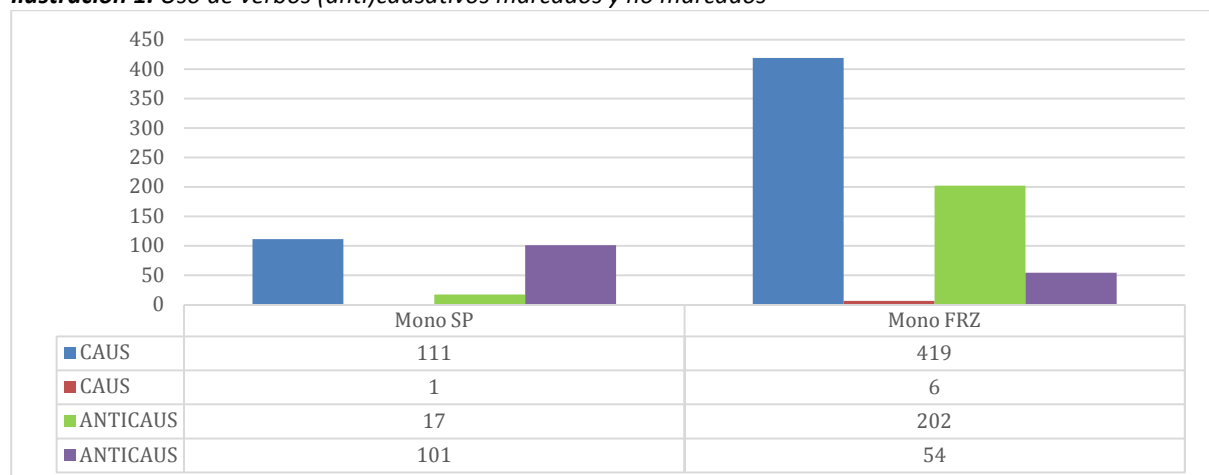
Ambos participantes de la alternancia (anti)causativa son dos caras de una raíz neutra que se mueve hacia una frase verbal (causativa) para derivar uAC (2). Para mAC (1), esta frase se verá seleccionada por una *expletive Voice*. Los verbos en (3) representan una raíz no especificada que puede alternar con/sin SE. Aquí nos centraremos en las dos primeras clases. Heidinger (2012, 2015) emplea el concepto de *markedness* también para la variante causativa de la alternancia: los mAC tienen una variante no marcada causativa uC y los uAC prefieren una versión marcada causativa mC con *hacer*. En este estudio, se han examinado los datos de 3 niños monolingües españoles y 3 franceses (CHILDES, MacWhinney 2000). Partiendo de las aproximaciones teóricas expuestas más arriba, se postulan dos hipótesis:

Voice: Su proyección aparece en un gran número de construcciones como las oraciones transitivas y pasivas → **H1**: se emplearán más frecuentemente mAC y uC

Markedness: **H2**: los verbos no marcados de la alternancia prevalecen > uC y uAC

Los resultados muestran que los niños españoles y franceses adquieren dicha alternancia de forma diferente. Los primeros producen uC y mAC (H1) mientras que los segundos prefieren en todo momento las versiones no marcadas (H2) (v. Ilustración 1). Esta investigación en curso se halla actualmente en la evaluación de los datos longitudinales de 3 monolingües catalanes y una bilingüe español-francesa.

Ilustración 1. Uso de verbos (anti)causativos marcados y no marcados



Referencias bibliográficas

- Alexiadou, A., E. Anagnostopoulou & F. Schäfer. 2006a. The properties of anticausatives crosslinguistically. In M. Frascarelli (ed.), *Phases of Interpretation*. Berlin: Mouton, 187-212.
- Alexiadou, A., E. Anagnostopoulou & F. Schäfer. 2006b- The fine structure of (anti-)causatives. In C. Davis, A.-R. Deal & Y. Zabbal (eds.), *Proceedings of NELS 36*. Amherst: UMASS, 115-128.
- Alexiadou, A., E. Anagnostopoulou & F. Schäfer. 2015. *External Arguments in Transitivity Alternations. A Layering Approach*. Oxford University Press.
- Heidinger, S. 2012. Frequenz und Kodierung der Kausativ-Antikausativ Alternation im Französischen. In *Romanistisches Jahrbuch* 62: 31-58.
- Heidinger, S. 2015. Causalness and the encoding of the causative-anticausative alternation in French and Spanish. In *Journal of Linguistics*: 1-33.
- Labelle, M. 1992. change of state and valency. In *Journal of Linguistics* 28: 375-414.
- Levin, B. & M. Rappaport Hovav. 1995. *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface (Linguistic Inquiry Monograph 26)*. Cambridge: MIT Press.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Third Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pesetsky, D. 1995. *Zero Syntax: Experiencers and Cascades (Current Studies in Linguistics No. 27)*. Cambridge: MIT Press.
- Schäfer, F. 2008. *The Syntax of (Anti-)Causatives. External arguments in change-of-state contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schäfer, F. 2009. The Causative Alternation. In *Language and Linguistics Compass* 3.2: 641-681.

L2 Spanish verb morphological development as explained by phonological neighborhood density

Eva Rodríguez González

University of New Mexico

Research into lexical processes shows that phonological similarity (neighborhood density) affects processing and retrieval (Luce & Pisoni, 1998): in English words with dense neighborhoods are responded to more slowly and less accurately than words with sparse neighborhoods (Frauenfelder et al., 1993; Luce & Pisoni, 1998). Contrary to the competitive effect found in English, neighborhood density appears to have a facilitative effect on word perception and production in L1 Spanish (Vitevitch & Rodríguez, 2005). The question that arises, then, is whether learners will transfer their mechanisms of lexical processing and retrieval from their L1 (English) to their L2 (Spanish). The present study examined neighborhood density effects across L2 Spanish verbs (40 bisyllabic Spanish Preterite inflected forms). Neighborhood density was calculated via L2 subjective ratings and *B-Pal* phonological neighborhood counts (David & Perea, 2005). Controlling word length and manipulating frequency of occurrence, neighborhood density and verb type, a visual lexical decision task was given to 60 beginning, intermediate and advanced university-level learners of Spanish. Significant word frequency and neighborhood density effects related to speed and accuracy of responses were found. Results for beginning and intermediate learners were similar to what has been observed in English: high frequency words and words in sparse neighborhoods were perceived and produced more quickly and more accurately than low frequency words and words in dense neighborhoods. For the advanced learners, however, high frequency words and words in dense neighborhoods were perceived and produced more quickly and more accurately than low frequency words and words in sparse neighborhoods. The results indicate that there is a direct relationship between word frequency, neighborhood density and L2 lexical development in verbal paradigms. Differences of processing effects are characterized in terms of L1 transfer and show how transfer and morphological complexity interact in the data.

References

- Albright, A. (2002). Islands of reliability for regular morphology: Evidence from Italian. *Language*, 78, 684-709.
- Bybee, J. (1988). Morphology as lexical organization. In M. Hammond, & M. Noonan (Eds). *Theoretical morphology: Approaches in modern linguistics*, 110-141. CA: Academic Press.
- Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10, 425-55.
- Carreiras, M., Vergara, M. & Barber, H. (2005). Early event-related potential effects of syllabic processing during visual word recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience* 17, 1803-1817.
- Costa, A., & Sebastián-Gallés, N. (1998). Abstract syllabic structure in language production: Evidence from Spanish. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24, 886-903.
- Frauenfelder, U., Baayen, R., Hellwig, F., & Schreuder, R. (1993). Neighborhood density and frequency across languages and modalities. *Journal of Memory & Language*, 32, 781-804.
- Goldinger, S., Luce, P., & Pisoni, D. (1989). Priming lexical neighbors of spoken words: Effects of competition and inhibition. *Journal of Memory and Language*, 28, 501-518.
- Goslin, J., Grainger, J. & Holcomb, P. (2007). Syllable frequency effects in French visual word recognition: An ERP study. *Brain Research*, 18, 1115 (1), 121-134.
- Luce, P., & Pisoni, D. (1998). Recognizing spoken words: The neighborhood activation model. *Ear and Hearing*, 19, 1-36.
- Rodríguez-González, E. (2012). Neighborhood density effects in the processing of Spanish Preterite. *Journal of Spanish Psychology*, 15 (1), 35-47.
- Sebastián Gallés, N., Martí Antonín, M., Carreiras Valiña, M., & Cuetos Vega, F. (2000). *Lexesp. Léxico informatizado del español*. CD-ROM. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Vitevitch, M. & Rodríguez, E. (2005). Neighborhood density effects in spoken word recognition in Spanish. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 3, 64-73.

The Syntax and Semantics of Adjective Distribution in Spanish-Polish Speakers

Tiffany Judy

Wake Forest University

This study examines the syntactic and semantic distribution of Spanish adjectives in Polish-Spanish bilinguals in Misiones, Argentina across 3 tasks: a Grammaticality Judgment/Correction Task (GJCT) testing for knowledge of syntactically-constrained distribution of strictly pre- or postnominal adjectives, a Semantic Interpretation Task (SIT) and a Semantic Collocation Task (SCT) testing for interpretation and placement of the semantically-constrained distribution of adjectives. Differently from Spanish, Polish adjectives are generally prenominal. Nonetheless, some Spanish adjectives are either exclusively prenominal or postnominal, while others can occupy either position depending on meaning/context (examples below). The research questions explore (a) adjectival distribution in Misiones Spanish and (b) ask if Polish-Spanish bilinguals perform native-like.

A GLMM analysis of accuracy on the GJCT showed a 3-way interaction for NativeLanguage*AdjectivePosition*Grammaticality: each group was more accurate with grammatical tokens. Second, significant differences were found between the Spanish group ($n=28$) and the bilingual groups ($n=22$; $n=8$) for ungrammatical postnominal adjectives only. The same analysis on the SIT revealed that no group performed significantly differently on either pre- or postnominal adjectives, nor were group differences found. Finally, a 2-way interaction was found in the SCT for NativeLanguage*AdjectivePosition, with each group more accurately placing postnominal adjectives; however, no significant differences were found among the groups for their collocation of the adjectives according to context.

Interestingly all groups accepted more ungrammatical postnominal adjectives in the GJCT than expected. Second, and contrary to findings in bilingualism and heritage literature (see Montrul 2008), the bilingual groups showed no significant difference from Spanish speakers for the semantic distribution of adjectives, which are typically seen as more complex (Sorace & Filiaci 2006). Together,

the results suggest convergence on the syntax and especially the semantics of adjectives in the bilingual groups, but differences for all 3 groups regarding the case of strictly postnominal adjectives, perhaps a product of language contact.

Examples

(1) Prenominal adjective token

Héctor investiga un supuesto delito. vs. **Alberto investiga un asesinato supuesto.*

“Hector investigates an alleged crime.” “Alberto investigates an alleged assassination.”

(2) Postnominal adjective token

Las chicas tienen amigas españolas. vs. **Las casas tiene españolas cortinas.*

“The girls have Spanish friends.” “The houses have Spanish curtains.”

(3) Prenominal or Postnominal

Sus vecinos son unos pobres hombres. vs. *Sus vecinos son unos hombres pobres.*

“Their neighbors are unfortunate men.” “Their neighbors are poor (not wealthy) men.”

References

- Cetnarowska, B. (2013). The Representational Approach to Adjective Placement in Polish. *Linguistica Silesiana*, 34, 7–22.
- Cetnarowska, B. (2014). On pre-nominal classifying adjectives in Polish. In A. Bondaruk, G. Dalmi & A. Grosu (eds.), *Advances in the Syntax of DPs: Structure, agreement, and case*. (221–246). Amsterdam: John Benjamins.
- Cetnarowska, B, Pysz, A. & Trugman, H. (2011). Accounting for Some Flexibility in a Rigid Construction: On the Position of Classificatory Adjectives in Polish. In P. Bański, B. Łukaszewicz, M. Opalińska, & J. Zalewska (eds.), *Generative Investigations: Syntax, Morphology, and Phonology*. (24–47). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.
- Linde-Usiekiewicz, J. (2013). A Position on Classificatory Adjectives in Polish. *Studies in Polish Linguistics*, 8/3, 103–126.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rutkowski, P. & Progovac, L. (2005). Classification Projection in Polish and Serbian: The Position and Shape of Classifying Adjectives. In S. Franks, F. Y. Gladney, & M. Tasseva-Kurktchieva (eds.), *Formal Approaches to Slavic Linguistics: The South Carolina Meeting 2004*. (289–299). Ann Arbor, MI: Michigan Slavic Publications.
- Sorace, A., & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22, 339-368.
- Swan, O. (2002). *Polish Grammar in a Nutshell*. Retrieved from <http://polish.slavic.pitt.edu/firstyear/nutshell.pdf>
- Wągiel, M. (2014). From Kinds to Objects: Prenominal and Postnominal Adjectives in Polish. In I. Veselovská & M. Janebová (eds.), *Language Use and Linguistic Structure: Proceedings of the Olomouc Linguistic Colloquium*. Olomouc: Palacky University.

Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües

La dictée à l'adulte: una herramienta potente para pasar del oral al escrito

Sandrine Aeby Daghé^a, Margareta Almgren^b

^aGrupoGRAFE, Université de Genève, Suisse,

^bGrupo HIJE, Universidad del País Vasco, UPV-EHU

sandrine.aeby@unige.ch

xamaoik@gmail.com

Tradicionalmente, el concepto « dictado » se entiende como una forma de evaluar la ortografía, donde un adulto/docente dicta un texto a alumnos y alumnas que intentan reproducirlo de manera correcta, sin faltas de ortografía, de puntuación, etc.

« La dictée à l'adulte », sin embargo, invierte de alguna manera los papeles. Se trata de un dispositivo didáctico que propone una situación a primera vista simple: el escrito se elabora mediante una interacción asimétrica, donde un alumno o una alumna, o un grupo de alumnos, dicta un texto a un adulto que lo escribe y lo relee. Se puede ver como análogo a las prácticas de los escribanos públicos en sociedades todavía débilmente alfabetizadas (Thévenaz-Christen, 2012).

Esta tarea refleja una manera de introducir a alumnos y alumnas que todavía no leen ni escriben a las normas del texto escrito, fomentando la concienciación de las diferencias entre el oral y el escrito, abordando dimensiones fonográficas – correspondencia fonema-grafema – y sintácticas (Auvergne & Christodoulidis, 2012). En sentido más amplio, se plantea el contexto comunicativo del género de texto (Thévenaz-Christen, 2012), pudiéndose trabajar también con alumnos y alumnas que ya leen y escriben, mediante relecturas y reformulaciones.

Partiendo de investigaciones psicolingüísticas (Sprenger-Charolles, 1988), « la dictée à l'adulte » se ha convertido en un dispositivo didáctico (David, 1988; Thévenaz-Christen, 2012) que permite, entre otras cosas, la toma de consciencia de una de las características más importantes de la expresión escrita: la ausencia directa del destinatario y las representaciones que el emisor se hace de él. En el marco de una enseñanza secuenciada, se propone una anticipación del contenido y de las dimensiones del género.

En el trabajo sobre un género como la receta de cocina, por ejemplo, los alumnos y alumnas pueden dictar el texto, ya conociendo la preparación y la elaboración de la receta por haberlo realizado. El reto de la producción consiste entonces en pasar de un género primario, directo, a un género secundario (Bakhtine, 1984).

Para el dictado del fin de un cuento leído en voz alta por el enseñante que se detiene antes del desenlace, la distanciaci3n manifestada por los alumnos y las alumnas en relaci3n a la producci3n se perfila como un elemento fuertemente diferenciador de los textos producidos. Se trata entonces de analizar la capacidad de adaptarse al p3blico, al destinatario (Aeby, 2015).

En esta comunicaci3n analizamos diez textos que relatan el final del cuento « El lobo y los tres corderos » de Agnès Cathala tal como lo han imaginado y dictado alumnos de 7 a 10 a 11 a 12 a 13 a 14 a 15 a 16 a 17 a 18 a 19 a 20 a 21 a 22 a 23 a 24 a 25 a 26 a 27 a 28 a 29 a 30 a 31 a 32 a 33 a 34 a 35 a 36 a 37 a 38 a 39 a 40 a 41 a 42 a 43 a 44 a 45 a 46 a 47 a 48 a 49 a 50 a 51 a 52 a 53 a 54 a 55 a 56 a 57 a 58 a 59 a 60 a 61 a 62 a 63 a 64 a 65 a 66 a 67 a 68 a 69 a 70 a 71 a 72 a 73 a 74 a 75 a 76 a 77 a 78 a 79 a 80 a 81 a 82 a 83 a 84 a 85 a 86 a 87 a 88 a 89 a 90 a 91 a 92 a 93 a 94 a 95 a 96 a 97 a 98 a 99 a 100 a 101 a 102 a 103 a 104 a 105 a 106 a 107 a 108 a 109 a 110 a 111 a 112 a 113 a 114 a 115 a 116 a 117 a 118 a 119 a 120 a 121 a 122 a 123 a 124 a 125 a 126 a 127 a 128 a 129 a 130 a 131 a 132 a 133 a 134 a 135 a 136 a 137 a 138 a 139 a 140 a 141 a 142 a 143 a 144 a 145 a 146 a 147 a 148 a 149 a 150 a 151 a 152 a 153 a 154 a 155 a 156 a 157 a 158 a 159 a 160 a 161 a 162 a 163 a 164 a 165 a 166 a 167 a 168 a 169 a 170 a 171 a 172 a 173 a 174 a 175 a 176 a 177 a 178 a 179 a 180 a 181 a 182 a 183 a 184 a 185 a 186 a 187 a 188 a 189 a 190 a 191 a 192 a 193 a 194 a 195 a 196 a 197 a 198 a 199 a 200 a 201 a 202 a 203 a 204 a 205 a 206 a 207 a 208 a 209 a 210 a 211 a 212 a 213 a 214 a 215 a 216 a 217 a 218 a 219 a 220 a 221 a 222 a 223 a 224 a 225 a 226 a 227 a 228 a 229 a 230 a 231 a 232 a 233 a 234 a 235 a 236 a 237 a 238 a 239 a 240 a 241 a 242 a 243 a 244 a 245 a 246 a 247 a 248 a 249 a 250 a 251 a 252 a 253 a 254 a 255 a 256 a 257 a 258 a 259 a 260 a 261 a 262 a 263 a 264 a 265 a 266 a 267 a 268 a 269 a 270 a 271 a 272 a 273 a 274 a 275 a 276 a 277 a 278 a 279 a 280 a 281 a 282 a 283 a 284 a 285 a 286 a 287 a 288 a 289 a 290 a 291 a 292 a 293 a 294 a 295 a 296 a 297 a 298 a 299 a 300 a 301 a 302 a 303 a 304 a 305 a 306 a 307 a 308 a 309 a 310 a 311 a 312 a 313 a 314 a 315 a 316 a 317 a 318 a 319 a 320 a 321 a 322 a 323 a 324 a 325 a 326 a 327 a 328 a 329 a 330 a 331 a 332 a 333 a 334 a 335 a 336 a 337 a 338 a 339 a 340 a 341 a 342 a 343 a 344 a 345 a 346 a 347 a 348 a 349 a 350 a 351 a 352 a 353 a 354 a 355 a 356 a 357 a 358 a 359 a 360 a 361 a 362 a 363 a 364 a 365 a 366 a 367 a 368 a 369 a 370 a 371 a 372 a 373 a 374 a 375 a 376 a 377 a 378 a 379 a 380 a 381 a 382 a 383 a 384 a 385 a 386 a 387 a 388 a 389 a 390 a 391 a 392 a 393 a 394 a 395 a 396 a 397 a 398 a 399 a 400 a 401 a 402 a 403 a 404 a 405 a 406 a 407 a 408 a 409 a 410 a 411 a 412 a 413 a 414 a 415 a 416 a 417 a 418 a 419 a 420 a 421 a 422 a 423 a 424 a 425 a 426 a 427 a 428 a 429 a 430 a 431 a 432 a 433 a 434 a 435 a 436 a 437 a 438 a 439 a 440 a 441 a 442 a 443 a 444 a 445 a 446 a 447 a 448 a 449 a 450 a 451 a 452 a 453 a 454 a 455 a 456 a 457 a 458 a 459 a 460 a 461 a 462 a 463 a 464 a 465 a 466 a 467 a 468 a 469 a 470 a 471 a 472 a 473 a 474 a 475 a 476 a 477 a 478 a 479 a 480 a 481 a 482 a 483 a 484 a 485 a 486 a 487 a 488 a 489 a 490 a 491 a 492 a 493 a 494 a 495 a 496 a 497 a 498 a 499 a 500 a 501 a 502 a 503 a 504 a 505 a 506 a 507 a 508 a 509 a 510 a 511 a 512 a 513 a 514 a 515 a 516 a 517 a 518 a 519 a 520 a 521 a 522 a 523 a 524 a 525 a 526 a 527 a 528 a 529 a 530 a 531 a 532 a 533 a 534 a 535 a 536 a 537 a 538 a 539 a 540 a 541 a 542 a 543 a 544 a 545 a 546 a 547 a 548 a 549 a 550 a 551 a 552 a 553 a 554 a 555 a 556 a 557 a 558 a 559 a 560 a 561 a 562 a 563 a 564 a 565 a 566 a 567 a 568 a 569 a 570 a 571 a 572 a 573 a 574 a 575 a 576 a 577 a 578 a 579 a 580 a 581 a 582 a 583 a 584 a 585 a 586 a 587 a 588 a 589 a 590 a 591 a 592 a 593 a 594 a 595 a 596 a 597 a 598 a 599 a 600 a 601 a 602 a 603 a 604 a 605 a 606 a 607 a 608 a 609 a 610 a 611 a 612 a 613 a 614 a 615 a 616 a 617 a 618 a 619 a 620 a 621 a 622 a 623 a 624 a 625 a 626 a 627 a 628 a 629 a 630 a 631 a 632 a 633 a 634 a 635 a 636 a 637 a 638 a 639 a 640 a 641 a 642 a 643 a 644 a 645 a 646 a 647 a 648 a 649 a 650 a 651 a 652 a 653 a 654 a 655 a 656 a 657 a 658 a 659 a 660 a 661 a 662 a 663 a 664 a 665 a 666 a 667 a 668 a 669 a 670 a 671 a 672 a 673 a 674 a 675 a 676 a 677 a 678 a 679 a 680 a 681 a 682 a 683 a 684 a 685 a 686 a 687 a 688 a 689 a 690 a 691 a 692 a 693 a 694 a 695 a 696 a 697 a 698 a 699 a 700 a 701 a 702 a 703 a 704 a 705 a 706 a 707 a 708 a 709 a 710 a 711 a 712 a 713 a 714 a 715 a 716 a 717 a 718 a 719 a 720 a 721 a 722 a 723 a 724 a 725 a 726 a 727 a 728 a 729 a 730 a 731 a 732 a 733 a 734 a 735 a 736 a 737 a 738 a 739 a 740 a 741 a 742 a 743 a 744 a 745 a 746 a 747 a 748 a 749 a 750 a 751 a 752 a 753 a 754 a 755 a 756 a 757 a 758 a 759 a 760 a 761 a 762 a 763 a 764 a 765 a 766 a 767 a 768 a 769 a 770 a 771 a 772 a 773 a 774 a 775 a 776 a 777 a 778 a 779 a 780 a 781 a 782 a 783 a 784 a 785 a 786 a 787 a 788 a 789 a 790 a 791 a 792 a 793 a 794 a 795 a 796 a 797 a 798 a 799 a 800 a 801 a 802 a 803 a 804 a 805 a 806 a 807 a 808 a 809 a 810 a 811 a 812 a 813 a 814 a 815 a 816 a 817 a 818 a 819 a 820 a 821 a 822 a 823 a 824 a 825 a 826 a 827 a 828 a 829 a 830 a 831 a 832 a 833 a 834 a 835 a 836 a 837 a 838 a 839 a 840 a 841 a 842 a 843 a 844 a 845 a 846 a 847 a 848 a 849 a 850 a 851 a 852 a 853 a 854 a 855 a 856 a 857 a 858 a 859 a 860 a 861 a 862 a 863 a 864 a 865 a 866 a 867 a 868 a 869 a 870 a 871 a 872 a 873 a 874 a 875 a 876 a 877 a 878 a 879 a 880 a 881 a 882 a 883 a 884 a 885 a 886 a 887 a 888 a 889 a 890 a 891 a 892 a 893 a 894 a 895 a 896 a 897 a 898 a 899 a 900 a 901 a 902 a 903 a 904 a 905 a 906 a 907 a 908 a 909 a 910 a 911 a 912 a 913 a 914 a 915 a 916 a 917 a 918 a 919 a 920 a 921 a 922 a 923 a 924 a 925 a 926 a 927 a 928 a 929 a 930 a 931 a 932 a 933 a 934 a 935 a 936 a 937 a 938 a 939 a 940 a 941 a 942 a 943 a 944 a 945 a 946 a 947 a 948 a 949 a 950 a 951 a 952 a 953 a 954 a 955 a 956 a 957 a 958 a 959 a 960 a 961 a 962 a 963 a 964 a 965 a 966 a 967 a 968 a 969 a 970 a 971 a 972 a 973 a 974 a 975 a 976 a 977 a 978 a 979 a 980 a 981 a 982 a 983 a 984 a 985 a 986 a 987 a 988 a 989 a 990 a 991 a 992 a 993 a 994 a 995 a 996 a 997 a 998 a 999 a 1000 a 1001 a 1002 a 1003 a 1004 a 1005 a 1006 a 1007 a 1008 a 1009 a 1010 a 1011 a 1012 a 1013 a 1014 a 1015 a 1016 a 1017 a 1018 a 1019 a 1020 a 1021 a 1022 a 1023 a 1024 a 1025 a 1026 a 1027 a 1028 a 1029 a 1030 a 1031 a 1032 a 1033 a 1034 a 1035 a 1036 a 1037 a 1038 a 1039 a 1040 a 1041 a 1042 a 1043 a 1044 a 1045 a 1046 a 1047 a 1048 a 1049 a 1050 a 1051 a 1052 a 1053 a 1054 a 1055 a 1056 a 1057 a 1058 a 1059 a 1060 a 1061 a 1062 a 1063 a 1064 a 1065 a 1066 a 1067 a 1068 a 1069 a 1070 a 1071 a 1072 a 1073 a 1074 a 1075 a 1076 a 1077 a 1078 a 1079 a 1080 a 1081 a 1082 a 1083 a 1084 a 1085 a 1086 a 1087 a 1088 a 1089 a 1090 a 1091 a 1092 a 1093 a 1094 a 1095 a 1096 a 1097 a 1098 a 1099 a 1100 a 1101 a 1102 a 1103 a 1104 a 1105 a 1106 a 1107 a 1108 a 1109 a 1110 a 1111 a 1112 a 1113 a 1114 a 1115 a 1116 a 1117 a 1118 a 1119 a 1120 a 1121 a 1122 a 1123 a 1124 a 1125 a 1126 a 1127 a 1128 a 1129 a 1130 a 1131 a 1132 a 1133 a 1134 a 1135 a 1136 a 1137 a 1138 a 1139 a 1140 a 1141 a 1142 a 1143 a 1144 a 1145 a 1146 a 1147 a 1148 a 1149 a 1150 a 1151 a 1152 a 1153 a 1154 a 1155 a 1156 a 1157 a 1158 a 1159 a 1160 a 1161 a 1162 a 1163 a 1164 a 1165 a 1166 a 1167 a 1168 a 1169 a 1170 a 1171 a 1172 a 1173 a 1174 a 1175 a 1176 a 1177 a 1178 a 1179 a 1180 a 1181 a 1182 a 1183 a 1184 a 1185 a 1186 a 1187 a 1188 a 1189 a 1190 a 1191 a 1192 a 1193 a 1194 a 1195 a 1196 a 1197 a 1198 a 1199 a 1200 a 1201 a 1202 a 1203 a 1204 a 1205 a 1206 a 1207 a 1208 a 1209 a 1210 a 1211 a 1212 a 1213 a 1214 a 1215 a 1216 a 1217 a 1218 a 1219 a 1220 a 1221 a 1222 a 1223 a 1224 a 1225 a 1226 a 1227 a 1228 a 1229 a 1230 a 1231 a 1232 a 1233 a 1234 a 1235 a 1236 a 1237 a 1238 a 1239 a 1240 a 1241 a 1242 a 1243 a 1244 a 1245 a 1246 a 1247 a 1248 a 1249 a 1250 a 1251 a 1252 a 1253 a 1254 a 1255 a 1256 a 1257 a 1258 a 1259 a 1260 a 1261 a 1262 a 1263 a 1264 a 1265 a 1266 a 1267 a 1268 a 1269 a 1270 a 1271 a 1272 a 1273 a 1274 a 1275 a 1276 a 1277 a 1278 a 1279 a 1280 a 1281 a 1282 a 1283 a 1284 a 1285 a 1286 a 1287 a 1288 a 1289 a 1290 a 1291 a 1292 a 1293 a 1294 a 1295 a 1296 a 1297 a 1298 a 1299 a 1300 a 1301 a 1302 a 1303 a 1304 a 1305 a 1306 a 1307 a 1308 a 1309 a 1310 a 1311 a 1312 a 1313 a 1314 a 1315 a 1316 a 1317 a 1318 a 1319 a 1320 a 1321 a 1322 a 1323 a 1324 a 1325 a 1326 a 1327 a 1328 a 1329 a 1330 a 1331 a 1332 a 1333 a 1334 a 1335 a 1336 a 1337 a 1338 a 1339 a 1340 a 1341 a 1342 a 1343 a 1344 a 1345 a 1346 a 1347 a 1348 a 1349 a 1350 a 1351 a 1352 a 1353 a 1354 a 1355 a 1356 a 1357 a 1358 a 1359 a 1360 a 1361 a 1362 a 1363 a 1364 a 1365 a 1366 a 1367 a 1368 a 1369 a 1370 a 1371 a 1372 a 1373 a 1374 a 1375 a 1376 a 1377 a 1378 a 1379 a 1380 a 1381 a 1382 a 1383 a 1384 a 1385 a 1386 a 1387 a 1388 a 1389 a 1390 a 1391 a 1392 a 1393 a 1394 a 1395 a 1396 a 1397 a 1398 a 1399 a 1400 a 1401 a 1402 a 1403 a 1404 a 1405 a 1406 a 1407 a 1408 a 1409 a 1410 a 1411 a 1412 a 1413 a 1414 a 1415 a 1416 a 1417 a 1418 a 1419 a 1420 a 1421 a 1422 a 1423 a 1424 a 1425 a 1426 a 1427 a 1428 a 1429 a 1430 a 1431 a 1432 a 1433 a 1434 a 1435 a 1436 a 1437 a 1438 a 1439 a 1440 a 1441 a 1442 a 1443 a 1444 a 1445 a 1446 a 1447 a 1448 a 1449 a 1450 a 1451 a 1452 a 1453 a 1454 a 1455 a 1456 a 1457 a 1458 a 1459 a 1460 a 1461 a 1462 a 1463 a 1464 a 1465 a 1466 a 1467 a 1468 a 1469 a 1470 a 1471 a 1472 a 1473 a 1474 a 1475 a 1476 a 1477 a 1478 a 1479 a 1480 a 1481 a 1482 a 1483 a 1484 a 1485 a 1486 a 1487 a 1488 a 1489 a 1490 a 1491 a 1492 a 1493 a 1494 a 1495 a 1496 a 1497 a 1498 a 1499 a 1500 a 1501 a 1502 a 1503 a 1504 a 1505 a 1506 a 1507 a 1508 a 1509 a 1510 a 1511 a 1512 a 1513 a 1514 a 1515 a 1516 a 1517 a 1518 a 1519 a 1520 a 1521 a 1522 a 1523 a 1524 a 1525 a 1526 a 1527 a 1528 a 1529 a 1530 a 1531 a 1532 a 1533 a 1534 a 1535 a 1536 a 1537 a 1538 a 1539 a 1540 a 1541 a 1542 a 1543 a 1544 a 1545 a 1546 a 1547 a 1548 a 1549 a 1550 a 1551 a 1552 a 1553 a 1554 a 1555 a 1556 a 1557 a 1558 a 1559 a 1560 a 1561 a 1562 a 1563 a 1564 a 1565 a 1566 a 1567 a 1568 a 1569 a 1570 a 1571 a 1572 a 1573 a 1574 a 1575 a 1576 a 1577 a 1578 a 1579 a 1580 a 1581 a 1582 a 1583 a 1584 a 1585 a 1586 a 1587 a 1588 a 1589 a 1590 a 1591 a 1592 a 1593 a 1594 a 1595 a 1596 a 1597 a 1598 a 1599 a 1600 a 1601 a 1602 a 1603 a 1604 a 1605 a 1606 a 1607 a 1608 a 1609 a 1610 a 1611 a 1612 a 1613 a 1614 a 1615 a 1616 a 1617 a 1618 a 1619 a 1620 a 1621 a 1622 a 1623 a 1624 a 1625 a 1626 a 1627 a 1628 a 1629 a 1630 a 1631 a 1632 a 1633 a 1634 a 1635 a 1636 a 1637 a 1638 a 1639 a 1640 a 1641 a 1642 a 1643 a 1644 a 1645 a 1646 a 1647 a 1648 a 1649 a 1650 a 1651 a 1652 a 1653 a 1654 a 1655 a 1656 a 1657 a 1658 a 1659 a 1660 a 1661 a 1662 a 1663 a 1664 a 1665 a 1666 a 1667 a 1668 a 1669 a 1670 a 1671 a 1672 a 1673 a 1674 a 1675 a 1676 a 1677 a 1678 a 1679 a 1680 a 1681 a 1682 a 1683 a 1684 a 1685 a 1686 a 1687 a 1688 a 1689 a 1690 a 1691 a 1692 a 1693 a 1694 a 1695 a 1696 a 1697 a 1698 a 1699 a 1700 a 1701 a 1702 a 1703 a 1704 a 1705 a 1706 a 1707 a 1708 a 1709 a 1710 a 1711 a 1712 a 1713 a 1714 a 1715 a 1716 a 1717 a 1718 a 1719 a 1720 a 1721 a 1722 a 1723 a 1724 a 1725 a 1726 a 1727 a 1728 a 1729 a 1730 a 1731 a 1732 a 1733 a 1734 a 1735 a 1736 a 1737 a 1738 a 1739 a 1740 a 1741 a 1742 a 1743 a 1744 a 1745 a 1746 a 1747 a 1748 a 1749 a 1750 a 1751 a 1752 a 1753 a 1754 a 1755 a 1756 a 1757 a 1758 a 1759 a 1760 a 1761 a 1762 a 1763 a 1764 a 1765 a 1766 a 1767 a 1768 a 1769 a 1770 a 1771 a 1772 a 1773 a 1774 a 1775 a 1776 a 1777 a 1778 a 1779 a 1780 a 1781 a 1782 a 1783 a 1784 a 1785 a 1786 a 1787 a 1788 a 1789 a 1790 a 1791 a 1792 a 1793 a 1794 a 1795 a 1796 a 1797 a 1798 a 1799 a 1800 a 1801 a 1802 a 1803 a 1804 a 1805 a 1806 a 1807 a 1808 a 1809 a 1810 a 1811 a 1812 a 1813 a 1814 a 1815 a 1816 a 1817 a 1818 a 1819 a 1820 a 1821 a 1822 a 1823 a 1824 a 1825 a 1826 a 1827 a 1828 a 1829 a 1830 a 1831 a 1832 a 1833 a 1834 a 1835 a 1836 a 1837 a 1838 a 1839 a 1840 a 1841 a 1842 a 1843 a 1844 a 1845 a 1846 a 1847 a 1848 a 1849 a 1850 a 1851 a 1852 a 1853 a 1854 a 1855 a 1856 a 1857 a 1858 a 1859 a 1860 a 1861 a 1862 a 1863 a 1864 a 1865 a 1866 a 1867 a 1868 a 1869 a 1870 a 1871 a 1872 a 1873 a 1874 a 1875 a 1876 a 1877 a 1878 a 1879 a 1880 a 1881 a 1882 a 1883 a 1884 a 1885 a 1886 a 1887 a 1888 a 1889 a 1890 a 1891 a 1892 a 1893 a 1894 a 1895 a 1896 a 1897 a 1898 a 1899 a 1900 a 1901 a 1902 a 1903 a 1904 a 1905 a 1906 a 1907 a 1908 a 1909 a 1910 a 1911 a 1912 a 1913 a 1914 a 1915 a 1916 a 1917 a 1918 a 1919 a 1920 a 1921 a 1922 a 1923 a 1924 a 1925 a 1926 a 1927 a 1928 a 1929 a 1930 a 1931 a 1932 a 1933 a 1934 a 1935 a 1936 a 1937 a 1938 a 1939 a 1940 a 1941 a 1942 a 1943 a 1944 a 1945 a 1946 a 1947 a 1948 a 1949 a 1950 a 1951 a 1952 a 1953 a 1954 a 1955 a 1956 a 1957 a 1958 a 1959 a 1960 a 1961 a 1962 a 1963 a 1964 a 1965 a 1966 a 1967 a 1968 a 1969 a 1970 a 1971 a 1972 a 1973 a 1974 a 1975 a 1976 a 1977 a 1978 a 1979 a 1980 a 1981 a 1982 a 1983 a 1984 a 1985 a 1986 a 1987 a 1988 a 1989 a 1990 a 1991 a 1992 a 1993 a 1994 a 1995 a 1996 a 1997 a 1998 a 1999 a 2000 a 2001 a 2002 a 2003 a 2004 a 2005 a 2006 a 2007 a 2008 a 2009 a 2010 a 2011 a 2012 a 2013 a 2014 a 2015 a 2016 a 2017 a 2018 a 2019 a 2020 a 2021 a 2022 a 2023 a 2024 a 2025 a 20

Referencias

- Aeby Daghé, S. (2015). *C'est moi le plus fort ! Regards croisés autour de dictées à l'adulte à partir d'un album de Ramos. Rencontre des chercheurs didactique de la littérature*. Toulouse.
- Auvergne, M. & Christodoulidis, C. (2012). Une situation d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : le texte de référence. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Auvergne.pdf
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: NRF, Gallimard.
- David, J. (1988). Phénomènes de distanciation dans des narrations écrites produites par des enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 80, 98-100.
- Sprenger-Charolles, L. (1988). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés: contribution*. Thèse de doctorat, Sciences humaines, Université Paris V René Descartes.
- Thévenaz-Christen, T. (2012). La dictée à l'adulte : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Thevenaz.pdf

Adquisición y enseñanza de la pronunciación de las consonantes del portugués a hispanohablantes

María Rocío Alonso Rey

Universidad de Salamanca

En términos generales, en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje, la pronunciación es una de las áreas más desatendidas en comparación con la atención que reciben otros dominios como el léxico o la morfosintaxis (Derwing y Munro, 2005, 2015; Grant, 2014; Gilbert, 2010; Deng et al. 2009). Este carácter marginal es visible tanto en los estudios sobre la adquisición/aprendizaje como en los manuales de enseñanza. En torno a esta cuestión, se ha apuntado que los avances en el estudio de la adquisición no encuentran reflejo en los manuales y que estos se basan más en la intuición y experiencia de los autores que en la investigación, asimismo se aduce que no siempre está clara la aplicación de los resultados de estas investigaciones en la práctica. En este trabajo se explora esta problemática en relación con el tratamiento de las consonantes en la especialidad de portugués para hablantes de español, determinando en primer lugar las aportaciones de los estudios sobre el aprendizaje y, en segundo lugar, el tratamiento que recibe en los manuales de enseñanza (concretamente en Dias, 2011; Ferreira y Pereira, 2003; Tavares, 2003), con el objetivo de establecer los retos para la investigación a la luz de las necesidades en el campo de la enseñanza.

Referencias

- Deng, J. et al. (2009). English Pronunciation Research: The Neglected Orphan of Second Language Acquisition Studies? *Working Paper WP05-09*.
- Derwing, T. M., & Munro, M. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dias, A. C. (2009). *Entre nós I*. Lisboa: Lidel.
- Ferreira, H. J., & Pereira, F. (2003). *Português para todos*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Gilbert, J. B. (2010). Pronunciation as orphan: What can be done? *TESOL SPLIS News*, 7(2).
- Grant, L. (2014). *Pronunciation Myths*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tavares, A. (2003) *Português XXI*. Lisboa: Lidel.

Evaluar la calidad de un texto: competencias y habilidades discursivas en L1 y L2

Elisa Rosado^a, Melina Aparici^b, & Naymé Salas^c

^aDepartment d'Educació Lingüística i Literària i de Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica, Universitat de Barcelona

^bDepartment de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona

^cDepartament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona

erosado@ub.edu

Evaluar adecuadamente la calidad de un texto resulta una tarea complicada tanto para investigadores como para profesores de lenguas primeras (L1) y segundas (L2). En el caso de las L2, implica la dificultad añadida de valorar su eficacia comunicativa más allá de la producción de errores no nativos, es decir, sin tener en cuenta el nivel de competencia en L2 de su autor. A partir de lo propuesto en estudios previos sobre el inglés L2 (Sweedler-Brown, 1994), nuestro estudio examina la influencia relativa de las características locales (morfológicas y léxicas) y discursivas en las evaluaciones asignadas a textos producidos por 35 aprendices de español L2 de procedencias lingüísticas diversas, comparando estas evaluaciones con las de un grupo control nativo (n=20). Seguimos para la obtención de los textos la metodología empleada en estudios previos sobre desarrollos tardíos en L1 (Berman & Verhoeven, 2002): tras el visionado de un vídeo sin diálogos, cada participante produce cuatro textos: uno narrativo oral y uno escrito, y dos expositivos, oral y escrito.

De cara a evaluar en qué medida los errores estrictamente locales, propios del proceso de desarrollo de las L2, afectan a la evaluación de la calidad textual, se corrigieron los errores morfológicos y léxicos de los textos originales, y jueces expertos asignaron puntuaciones a las dos versiones de los textos (original y corregida) empleando una rúbrica diseñada para el estudio. Los resultados sugieren que la presencia de errores locales afecta negativamente a las puntuaciones, incluyendo la referida a características discursivas, especialmente en los textos expositivos escritos. Es de destacar asimismo cómo los textos que reciben puntuaciones más altas no son necesariamente los que han producido los aprendices con un nivel alto de competencia en la L2. Se sugiere prestar atención al perfil específico de los aprendices, a su experiencia en la producción de textos, con tal de valorar adecuadamente la calidad de los textos que producen (v. Rosado, Aparici & Perera, 2014).

Referencias

- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(2), 1-172. doi:10.1075/wll.5.2
- Rosado, E., Aparici, M. & Perera, J. (2014). Adapting to the circumstances: on discourse competence in L2 Spanish / De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias. *Cultura y Educación*, 26:1, 71-102.
- Sweedler-Brown, C. O. (1993). ESL Essay Evaluation: The influence of sentence-level and rhetorical features. *Journal of Second Language Writing*, 2 (1), 3-17.

Conocimiento y uso contextual de expresiones idiomáticas y refranes del español como L2

Viveros^a, Guijarro Fuentes^b y Pires^c

^aUniversitat de les Illes Balears, España.

^bUniversitat de les Illes Balears, España.

^cUniversity of Michigan, USA.

sergio.viveros@uib.es

p.guijarro@uib.es

pires@umich.edu

El conocimiento de expresiones idiomáticas o refranes de una lengua –secuencia de palabras almacenadas como una unidad arbitraria de forma y significado en la memoria (e.g. Wray y Perkins 2000, Nunberg et al. 1994)– es un indicador de competencia lingüística e intercultural (Bucholtz y Hall 2004). Su adquisición, no obstante, es un aspecto difícil de dominar (Carrol y Conklin 2014).

Método

Este estudio investiga si el conocimiento de estas fórmulas garantiza su uso adecuado en español como L2 según el contexto, ya que la pragmática es crucial para determinar su aceptabilidad (Glucksberg 2001). Los participantes son hablantes de L1 inglés (n=30) con nivel avanzado de español en contexto de inmersión lingüística, con distinto periodo de residencia en España –mayor (n=15) o menor (n=15) a cinco años– en comparación con un grupo de control de hablantes nativos de español (n=30). Además de un test de nivel en español y una encuesta etnolingüística, los participantes realizaron dos pruebas lingüísticas orientadas a conocer su competencia intercultural en el reconocimiento y uso adecuado de estas expresiones. En la primera prueba, debían identificar su significado, y en la segunda, debían responder, sobre una escala Likert de cinco niveles, si el uso lingüístico era adecuado o no según un contexto de discurso.

Resultados

Los resultados demuestran que su conocimiento lingüístico y semántico no garantiza un uso eficaz y reflejan que la experiencia lingüística innata y el grado de proficiencia son determinantes. Los datos no avalan los resultados de estudios basados en la hipótesis *thinking for speaking* (Slobin 1996).

Discussion

Consideramos los resultados contrastando los marcos teóricos innatista (e.g. Chomsky 1986) y de acceso de la gramática universal en L2 (e.g. Epstein et al 1996, White 2003) con el cognitivista y el de la relatividad lingüística (Gumperz y Levinson 1996).

Referencias

- Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). Language and identity. A companion to linguistic anthropology, 1, 369-394.
- Carrol, G., & Conklin, K. (2014). Getting your wires crossed: Evidence for fast processing of L1 idioms in an L2. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(04), 784-797.
- Chomsky, N. (1986), *Knowledge of Language*, Nueva York: Praeger.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language: From metaphor to idioms*. Oxford University Press.
- Gumperz, J. y S Levinson, eds. (1996), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge: Cambridge U. Press.
- Slobin, S. (1996). From “language and thought” to “thinking for speaking”. In J. J. Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.

Desarrollo léxico-semántico - Lexical-semantic development.-Desenvolupament
lexicosemàntic

**Influencia de las variables socioeconómicas en la adquisición del lenguaje en niños
colombianos: evidencia a partir de la normativización del CDI**

María Fernanda Lara Díaz^a, Ángela María Gómez Fonseca^b, Silvia Raquel Rodríguez Montoya^c

^{a,b,c} Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia,
Colombia.

mflarad@unal.edu.co

El propósito de este estudio fue analizar la influencia de las variables socioeconómicas en la adquisición del lenguaje de 825 niños colombianos (8-30 meses). Esta evidencia surge del análisis de los resultados del proceso de normativización del Inventario del Desarrollo Comunicativo CDI - Communicative Development Inventories- (Fenson, Marchman, Thal, Dale, & Reznick, 2007; Jackson-Maldonado et al, 2003) a los usos lingüísticos y al contexto cultural colombiano.

Las variables analizadas fueron (1) nivel educativo de la madre, (2) estatus socioeconómico, (3) orden de nacimiento y (4) asistencia o guardería o cuidado en casa, en relación con los componentes del CDI I (8-16 meses) y CDI II (16-30 meses) mediante un análisis de varianza (ANOVA).

Se concluye que el nivel educativo de la madre explica las diferencias entre los puntajes medios para las todas las secciones del CDI I y II analizadas, excepto para Gestos tempranos del CDI I. Al aumentar el nivel de escolaridad, aumentó la puntuación promedio en cada escala. De igual forma se presentan diferencias significativas entre el primogénito y los niños que nacen en otro orden en tres de las escalas del CDI I (Comprensión de frases, vocabulario y total de gestos) pero no para las subescalas gestos tempranos y tardíos. En el caso del CDI II no hay diferencias. En el CDI I no se presentan diferencias significativas entre los niños que asisten a la guardería y los que reciben cuidado en casa contrario a lo observado en el CDI II. Esta tendencia puede relacionarse con la edad promedio de ingreso a las guarderías (aproximadamente dos años) y con la percepción de los padres que podrían considerar el efecto facilitador de estas instituciones.

Referencias:

- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D., Dale, P. S., & Reznick, J. S. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Newton, T., Fenson, L., & Conboy, B. (2003). *MacArthur Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas. User's Guide and Technical Manual*. Baltimore: Brookes.

Complejidad lingüística en la expresión de pensamientos y cognición de personajes en cuentos generados por niños hispanohablantes mexicanos

Luisa Josefina Alarcón Neve

Facultad de Lenguas y Letras. Universidad Autónoma de Querétaro. México

lalarcon@uaq.mx

En producciones narrativas generadas por niños contando historias mostradas en ilustraciones, se ha registrado una preferencia por la expresión de estados mentales relacionados con la emoción y los sentimientos de los personajes (Bocaz, 1996; Montes, 2014), la cual podría entenderse por la facilidad con la que se reconocen estos estados en las ilustraciones del material entregado a los niños.

(1) ... la rana grande *se enojó* ...pero la rana grande estaba *tan celosa...y asustado* el niño dijo: ¡eso no se hace!

En cambio, la expresión de estados mentales vinculados con la cognición o con la volición es menos recurrente, porque dichos estados requieren un mayor esfuerzo por parte de los niños para ubicarse en la perspectiva del personaje y elaborar desde ahí un proceso interno.

(2) ...porque *creyó* que le ponían mayor atención a la rana bebé ...*quería* que su perrito atrapara la rana ...*la intentaron atrapar*

En el presente trabajo mostramos que a esta dificultad se suma la complejidad lingüística mayor de las construcciones para la expresión de estados mentales de pensamiento y cognición, una relación vista por otros autores (Miller, 2006; Gonçalves, Sicuro, Augusto, 2012).

Daremos cuenta de las diferencias léxico-sintácticas de las construcciones que expresan pensamiento y cognición dentro de cuentos orales basados en historias presentadas solamente en ilustraciones (Mayer y Mayer, 1971, 1975), por 80 niños y jóvenes mexicanos, monolingües en español y con desarrollo típico, de cuatro momentos escolares diferentes: 1º (6-7 años), 3º (8-9 años) y 6º (12 años) grados de Escuela Primaria y 3º grado de Escuela Secundaria (14-15 años), coincidentes con las etapas tardías del desarrollo del lenguaje (Nippold, 2007).

Todos son alumnos de escuelas públicas urbanas del centro de una de las ciudades más importantes de México (Querétaro); de zonas de clase social media-media y media-baja. Las escuelas tienen un reconocimiento oficial bueno, y los estudiantes obtuvieron la categoría de bueno o muy bueno en el desempeño de las pruebas institucionales del área de Español.

Cada niño generó dos cuentos, los cuales fueron transcritos siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994).

En la Tabla 1, donde se muestran los resultados del 50% de los datos analizados, se puede observar que existe un progresivo aumento en la producción de cláusulas a lo largo de las muestras narrativas de los cuatro niveles, al punto de que casi se duplican en la producción de los participantes mayores, los de 3º grado de Escuela Secundaria (3oS).

Tabla 1. Resultados generales de la producción de los 40 narradores del Corpus Básico

Muestra	Total de cláusulas	Proporción Estados Mentales x Cláusulas
1oP	745	165 0.221
3oP	1008	266 0.264
6oP	1170	244 0.209
3oS	1318	347 0.263

Demostremos que el progresivo aumento de la expresión de pensamientos y cogniciones de sus personajes va ligado a una mayor diversidad de categorías léxicas, como sustantivos y adjetivos mentales (*duda, atención, pensativo*), y no solamente verbos (*distraerse, darse cuenta*), y al aumento de la complejidad sintáctica en cuanto a oraciones completivas subordinadas (*pensar que* [+]).

Tabla 2. Distribución de los Estados Mentales en las muestras narrativas del corpus

Estados Mentales	1oP	3oP	6oP	3oS
Pensamientos y Cognición	5 (.03)	39 (.15)	38 (.16)	97 (.28)
Sentimientos y Emoción	134 (.81)	186 0.70	174 (.71)	211 (.61)
Deseos e Intenciones	26 (.16)	41 (.15)	32 (.13)	39 (.11)
Total	165	266	244	347

Así, en la muestra de 1oP, las cinco expresiones *Pensamiento y Cognición* (apenas el 3% de los estados mentales registrados en la muestra analizada hasta el momento) están dadas por verbos mentales cognitivos que son el predicado principal de las construcciones; tres de ellas (el 60%) son construcciones complejas con una cláusula principal y una subordinada:

- (3) a...no **sabía** [en dónde estaba la rana]
 b... **pensó** [¿cómo te llamaré?]

En la muestra de 3oS, de las 79 construcciones con estados mentales de *Pensamiento y Cognición*, dadas por un verbo cognitivo, 25 (el 32%) constituyen una oración compleja, con una cláusula principal y una subordinada (4):

- (4) a. no **pensó** [que su travesura iba a llegar hasta ahí]
 b. **se percató** [de que era una bella sorpresa]
 c. **creía** [que la rana no tenía [cómo escapar]]
 d. **había comprendido** [que [lo que había hecho] estaba mal]

Así, aunque las construcciones expresando sentimientos y emociones son mucho más que las que expresan pensamientos y cognición, tanto cuantitativamente como en diversidad, al contrastar entre las dos categorías el porcentaje de construcciones que conllevan subordinación, se evidencia una complejidad sintáctica mucho más elaborada en las expresiones para hablar de los pensamientos y la cognición de los personajes, que de sus sentimientos y emociones.

Referencias

- Berman, R. A. y D. I. Slobin. (1994). *Relating Events in Narrative*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de las narraciones infantiles. *Lenguas modernas*, 23, 49-70.
- Gonçalves Villarinho, C. N.; Sicuro Corrêa, L. M. y M. R. A. Augusto. (2012). Aspectos del procesamiento y de la adquisición de oraciones completivas con verbos de cognición y su relación con el desarrollo del raciocinio y sobre falsas creencias. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30, 5, 49-69.
- Mayer, M. y M. Mayer. (1971). *A boy, a dog, a frog, and a friend*. New York: Dial Press.
- Mayer, M. y M. Mayer. (1975). *One frog too many?* New York: Puffin Pied Piper.
- Miller, C. A. (2006). Developmental Relationships between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 15, 142-154.
- Montes, R. G. (2014). Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente. En R. Barriga (ed.) *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 11-142.
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.

Core vocabulary used by young children receiving Maltese-dominant exposure

Daniela Gatt, May Agius

Department of Communication Therapy, Faculty of Health Sciences, University of Malta, Malta

daniela.gatt@um.edu.mt

Core vocabulary lists are made up of words that typically-developing children use across all communicative environments (Banajee, Dicarlo & Buras Stricklin, 2003). Typically, these high frequency words are verbs, demonstratives and prepositions that do not change across contexts of language use (Banajee et al., 2003; Stubbs, 1986). The identification of core vocabularies in children exposed to specific languages or language pairs has important implications for language intervention. For Maltese typically-developing children, who are exposed to varying proportions of Maltese and English, frequency of word usage in either language is relatively unknown. The identification of a core vocabulary list for sub-groups of the Maltese childhood population, the latter determined on the basis of the type of bilingual exposure received, is clinically relevant as it can form an evidence-based foundation for therapeutic intervention. Indeed, vocabulary selection has been posited as central to treatment directed at young children with primary language delay (e.g., Ellis Weismer, Murray Branch, & Miller, 1993; Girolametto, Pearce, & Weitzman, 1996; Wolfe & Heilman, 2010; Robillard, Mayer-Crittenden, Minor-Corriveau, & Bélanger, 2014). The reported investigation aimed to identify a core vocabulary list for typically-developing children who were predominantly exposed to the Maltese language in their homes.

Method

Vocabulary data were gathered longitudinally from two groups of children. The younger cohort ($N = 9$) was followed between 12 and 24 months of age. Data for the older group ($N = 7$) were gathered at 18-30 months. Data were collected in the children's homes at 4-month intervals. Each child's language use was audio-recorded during 20 minutes of free play with the mother and transcribed orthographically. For every cohort, an inventory of all the true words that children produced spontaneously was drawn up. Each word was analysed for commonality, i.e. the number of children producing each word, as well as frequency, i.e. the number of times each word was produced.

Results

Commonality scores identified the words used by more than half of the participants in each group. The more commonly used words increased in number with age. This was particularly evident in the older group. Function words were generally predominant among the more common words used. English words showed a minimal presence. Word production frequencies were divided by the total number of words used (tokens) at each age point and the resulting figure compared to the value of 0.5 per 1000 words typically used to identify frequently used words (see e.g. Robillard et al., 2014).

Discussion

Core vocabulary lists typically draw on words that are commonly and frequently used by young children. The present findings highlight a number of vocabulary items that were commonly used by the participants. These results are however preliminary, given the small sample sizes as well as the short sampling periods. The latter might have also contributed to frequency of use not being sufficiently high for qualification of the items produced as high-frequency words. Nonetheless, the specific words identified suggest that vocabulary-based intervention programmes for children with language delay may focus on commonly-used function words, alongside or prior to widely addressed noun targets.

References

- Banajee, M., Dicarlo, C., & Buras Stricklin, S. (2003). Core vocabulary determination for toddlers. *Augmentative and Alternative Communication, 19*(2), 67-73.
- Ellis Weismer, S., Murray-Branch, J., & Miller, J. F. (1993). Comparison of two methods for promoting productive vocabulary in late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(5), 1037-1050.
- Girolametto, L., Pearce, P. S., & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 39*(6), 1274-1283.
- Robillard, M., Mayer-Crittenden, C., Minor-Corriveau, M., & Bélanger, R. (2014). Monolingual and bilingual children with and without primary language impairment: Core vocabulary comparison. *Augmentative and Alternative Communication, 30*(3), 267-278.
- Stubbs, M. (1986). Language development, lexical competence and nuclear vocabulary. *Educational Linguistics, 98*-115.
- Wolfe, D. L., & Heilmann, J. (2010). Simplified and expanded input in a focused stimulation program for a child with expressive language delay (ELD). *Child Language Teaching and Therapy, 26*(3), 335-346.

On the L2 acquisition of Spanish Clitic Doubling and the “animacy” effect.

M^a Ángeles Escobar & Iván Teomiro

UNED

maescobar@flog.uned.es & iteomiro@flog.uned.es

The lexico-semantic development in L2 acquisition is key to understand how crosslinguistic transfer affects the syntax-semantics interface. To pin down the phenomena that can be vulnerable in this interface, our study examines the L2 acquisition of Spanish clitic doubling (CLD) in double object structures (DOCs) as in (1).

- (1) a. Juan le puso gasolina a su coche
 Juan CLDATIVE put petrol to his car
 “Juan filled his car with petrol”
 b. Ana le dio el libro a su madre
 Ana CLDATIVE gave the book to her mother
 “Ana gave her mother a book”

The relation between datives and DOCs shows irregularities in English and Dutch. One of these irregularities in English deals with the so called “animacy” effect, by which the recipient (indirect object) in the DOC must be animate, (2a) vs (2b), (Krifka, 2004, p.3.)

- (2) a. Andy sent a message to New York
 b. ??Andy sent New York a message

The relationship is quite systematic, however, in Spanish, because this language exhibits applicatives for most DOCs, where CLD plays a crucial role (Demonte 1995, Cuervo 2003, 2007).

In this paper we want to compare results from the acquisition of Spanish L2 based on a Grammaticality Judgment Test (GJ) ran by different groups (elementary, intermediate, advanced) whose L1 is very different: English and Dutch. In the GJ tests used, the learners in all groups were asked to render their grammaticality judgments with respect to CLD in a large number of different syntactic configurations.

The study shows that while there is morpho-syntactic development in the L2 acquisition of Spanish DOCs, replicating previous studies as in Perpiñan and Montrul (2006), both English and Dutch advanced students transfer the “animacy” constraint and, unlike target-like, consistently reject the grammaticality of examples such as in (1a). The claim is that a second low applicative head needs to be learnt to allow for a static possession reading.

References

- Cuervo M.C. 2003. Datives at Large. PhD dissertation Massachusetts Institute of Technology.
 Demonte, V. 1995. 'Dative Alternation in Spanish'. *Probus* 7: 5-30.
 Cuervo, M. C. 2007. “Double object in Spanish as a second language”. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 583-615.
 Krifka, M. 2004. “Semantic and pragmatic conditions for the dative alternation”. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 4: 1-32.
 Perpiñan, S. and S. Montrul. 2006. “On binding asymmetries in dative alternation construction in L2 Spanish”. In C. A. Klee and T. L. Face (eds.) *Selected Proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Día 8 de septiembre 2016 - 8th of September - 8 de setembre

11:00h-13:00h

Desarrollo en contextos bilingües y plurilingües - Development in bilingual and multilingual contexts - Desenvolupament en contextos bilingües i plurilingües

La realización del sujeto gramatical en la adquisición trilingüe español-catalán-húngaro

Andrea Biró, Aurora Bel

Universitat Pompeu Fabra

El español, el catalán y el húngaro son lenguas de sujeto nulo que permiten su omisión. Las tres lenguas tienen una morfología rica y uniforme en todo el paradigma verbal. Distintos trabajos han estudiado la adquisición del sujeto gramatical en monolingües españoles (Silva-Corvalán 1977, Bentivoglio 1987, Aguado-Orea 2002, Ezeizabarrena 2012, Bel 2003) y catalanes (Bel 2003) y en bilingües (Larrañaga 2009, Liceras et al 2011, Silva-Corvalán 1982). Aunque existen trabajos sobre la adquisición del húngaro por monolingües (MacWhinney 1997) y por trilingües (Navracscics 1999), ninguno se ha centrado en el sujeto gramatical. Estudiamos la realización del sujeto en la adquisición trilingüe e intentamos averiguar si existe influencia translingüística entre estas tres lenguas en algún sentido. Partiendo de la propuesta de Hulk y Müller (2000), según la cual la lengua con menos restricciones influye en la lengua con más restricciones, esperaríamos que el español y el catalán influyeran en el húngaro ya que esta lengua impone más restricciones en la realización/omisión del sujeto: en húngaro intervienen los rasgos de foco y tópico así como la estructura prosódica. Presentamos un estudio de caso de datos espontáneos longitudinales (1;7-3;7) de una niña trilingüe y se comparan con monolingües niños y adultos (fuente: CHILDES). Se grabaron y transcribieron 108 sesiones (30 min/sesión) y se codificaron todas las posiciones de sujeto. Los resultados evolutivos en húngaro indican una mayor explicitación del sujeto en los datos trilingües que en los monolingües. En español, la niña trilingüe presenta una tendencia creciente a la explicitación (44% en 3;4), superior al adulto (24%). En catalán el patrón es paralelo al español. Resumiendo, en comparación con los monolingües, la trilingüe parece mostrar una necesidad de explicitar el sujeto en las tres lenguas, lo que no se ajusta a las predicciones derivadas de Hulk y Müller.

Referencias

- Bel, A. 2003. The Syntax of Subjects in the Acquisition of Spanish and Catalan. *Probus*. 15 (1) 1-26.
- Hulk, A. y Müller, N. 2000. Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 227-244.
- Liceras et al. 2011. Overt Subjects and Copula Omission in the Spanish and English Grammar of English-Spanish Bilinguals: On the locus and directionality of interlinguistic influence. *First Language* 32. 88-115.

Los hablantes infantiles del mapudungun: comprensión y producción de la lengua

Paula Alonqueo¹, Fernando Wittig² y Nataly Huenchunao³

¹Depto. de Psicología, Universidad de La Frontera, Chile. ²Depto. de Lenguas y Traducción, Universidad Católica de Temuco, Chile. ³Depto. de Psicología, Universidad de La Frontera, Chile.

paula.alonqueo@ufrontera.cl

Actualmente la lengua mapuche presenta una situación de desplazamiento acelerado frente al castellano. Las investigaciones sociolingüísticas dan cuenta de la disminución de hablantes de mapudungun, y de sus bajos niveles de competencia (Lagos, 2012; Zúñiga, 2007). Es en la población infantil en la que se observa, con mayor fuerza, una disminución sostenida del manejo activo de la lengua (Gundermann, Caniguán, Clavería y Faúndez, 2011). Sin embargo, existen escasos trabajos publicados en los que se mida directamente la competencia lingüístico-comunicativa en niños menores de 10 años. Otro problema importante es la carencia de instrumentos que faciliten dicha medición (Alonqueo, Wittig y Huenchunao, *en revisión*).

Los objetivos de este trabajo exploratorio fueron evaluar, a través de una medición directa, la competencia lingüístico-comunicativa en mapudungun en niños mapuche de La Araucanía, Chile, y describir los desempeños característicos de los distintos niveles de competencia en comprensión y producción.

Participaron del estudio 99 niños (6 a 10 años) residentes en zonas rurales de alta vitalidad lingüístico-cultural, y que estaban escolarizados en centros educativos del sector. Los participantes respondieron individualmente a un Cuestionario de Competencia Lingüística en Mapudungun (CCLM) compuesto por siete secciones: Léxico, Saludos, Directivos, Términos Espaciales, Términos Temporales, Términos Numéricos y Narración. El instrumento fue aplicado oralmente por una hablante nativa de la lengua en un aula de clases. Las respuestas de los participantes fueron puntuadas por dos jueces independientes, y se obtuvo en puntaje para la dimensión de comprensión y otro puntaje para producción. Los resultados generales muestran que la competencia en la lengua equivale a niveles bajos, es decir los niños manejan ítemes léxicos y fórmulas de saludo. Por otra parte, los resultados logrados en comprensión son superiores al observado en producción. Se destacan algunos casos con niveles de competencia media --muestran manejo en todas las secciones del cuestionario, menos en Narración--y alta --incluye el dominio de la narración-- que corresponden a los niños de mayor edad (9 años en adelante). Se discuten las implicaciones de estos resultados en función del proceso de socialización y transmisión de la lengua en contexto familiar y escolar.

Referencias

- Alonqueo, P., Wittig, F. y Huenchunao, N. *Lleupeko tuwün*". Un estudio exploratorio sobre niveles de competencia en *mapuzungun* en niños mapuche de la Araucanía. *Revista Alpha*. *En revisión*.
- Gundermann, H. Caniguán J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2011). El Mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea*, 503, 111-131.
- Lagos, C. (2012). El mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50 (1), 161 - 190.
- Zúñiga, F. (2007). Mapudunguwayami am? ¿Acaso ya no hablas mapudungun? Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Centro de Estudios Públicos*, 105, 9-24.

Enunciados en estilo directo e indirecto en narraciones producidas por alumnos bilingües euskera/castellano

Margareta Almgren¹, Itziar Idiazabal¹, Ibon Manterola¹

¹Dpto. de Lingüística y Estudios Vascos
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
País Vasco. España

xamaoik@gmail.com

Nuestra presentación analiza la transformación de enunciados dialogales en enunciados en estilo indirecto por los mismos alumnos a las edades de 5, 8 y 11 años en euskera y en castellano tanto en L1 como en L2. Estos alumnos restituyen un cuento en cada lengua, siguiendo un modelo adulto que contiene diálogos en estilo directo. El grupo de euskera L1/castellano L2 proviene de un contexto sociolingüístico donde el conocimiento del euskera entre la población es alto y el uso social de ambas lenguas es similar. El grupo de castellano L1/euskera L2 proviene de un contexto sociolingüístico muy castellano-parlante, donde el contacto con el euskera para los alumnos se restringe al contexto escolar. Ambos grupos se escolarizan en euskera, en el caso del grupo de castellano L1 en un programa de inmersión total y precoz.

La cuestión de las transformaciones de enunciados de estilo directo en estilo indirecto ha sido tratada en varias ocasiones. Un estudio de Goodell y Sachs (1992) ilustra las dificultades sintácticas y semántico-pragmáticas a las que se enfrentan los locutores al reproducir los enunciados de otro. Se trata de transformaciones en persona gramatical, tiempos verbales, pero también en el uso de verbos de dicción. Serratrice, Hesketh et Ashworth (2011) concluyen que los niños de 5-6 años tienden a reproducir los enunciados tal como los han escuchado. El estilo indirecto aparece más frecuentemente en los enunciados de los niños si su presencia en el modelo adulto escuchado es elevada.

Varios estudios anteriores referentes a los mismos grupos de alumnos (Almgren, Idiazabal & Manterola, 2009; Manterola & Almgren, 2015) han podido mostrar diferencias en el número medio de palabras en las restituciones de los cuentos en euskera, siendo las producciones en euskera L2 más largas que en euskera L1 (272 palabras contra 195 a los 5 años y 343 palabras contra 293 a los 8). Una de las posibles explicaciones apuntaba a la mayor capacidad – o hábito - de los alumnos de euskera L1 de transformar diálogos en estilo indirecto.

En el presente trabajo, nuestro análisis corrobora que a los 5 años se aprecia una clara diferencia entre las producciones en euskera L1 y L2, siendo la transformación de diálogos en estilo indirecto más frecuente en L1. A los 8 y 11 años, las transformaciones de estilo directo en indirecto son más frecuentes en las dos lenguas pero existen diferencias entre los grupos. El grupo de castellano L1 utiliza estas construcciones con mayor frecuencia en euskera L2 que en castellano, mientras que el grupo de euskera L1 las utiliza más en las dos lenguas pero siempre más en euskera. En general, apreciamos una creciente capacidad de combinar ambos estilos, creando mayor expresividad en las narraciones.

Estos datos parecen indicar que cuando se trata de habilidades lingüísticas complejas, como la transformación de enunciados de otros, no sólo el desarrollo gramatical o la creciente edad son suficientes para explicar su adquisición. Capacidades discursivas como saber dirigirse al público o alternar entre diálogo y narración indirecta, desarrolladas en la escuela tanto en L1 como en L2, juegan también un papel importante.

Referencias

- Almgren, M., Idiazabal, I.I & Manterola, I. (2009). Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean. *Euskera*, 54 2-1, 683-721.
- Goodell, E. W. & Sachs, J. (1992). Direct and Indirect Speech in English-speaking children's retold narratives. *Discourse Processes* 15, 395-422.
- Manterola, I. & Almgren, M. (2015). Quelques traits du développement du basque L2 en contexte de revitalisation de la langue à travers l'immersion scolaire. *Revue Suisse des sciences de l'éducation* 1 (2015), 39-56.
- Serratrice, L. Hesketh, A & Ashworth, R. (2011). The Use of Indirect Speech Clauses in a Narrative Context. A Priming Study. In *Boston University annual conference on language development* (pp. 553-563). Sommerville, MA: Cascadilla Press.

La evaluación del desarrollo léxico en niños bilingües euskera-castellano mediante cuestionarios CDI

Maria José Ezeizabarrena, Iñaki García, Margareta Almgren, Andoni Barreña

Universidad del País Vasco

Estudios sobre el desarrollo temprano muestran resultados divergentes en torno a la similitud/diferencia entre el desarrollo léxico-gramatical de niños bilingües y monolingües de la misma edad. Así, Juan-Garau & Pérez-Vidal (2001) observaron que los niños bilingües catalán-castellano desarrollaban una cantidad de léxico proporcional al grado de exposición en cada lengua, pudiéndose dar el caso de que una de las lenguas se desarrollara antes que la otra; Pérez-Pereira (2008) encontró que los bilingües gallego-castellano superaban a los monolingües. Por su parte, varios estudios sobre bilingües euskera-castellano de entre 8 y 30 meses apreciaron un desarrollo léxico-gramatical en euskera similar en monolingües y bilingües con un input relativo superior al 60%, mientras que los bilingües con menor grado de exposición a la lengua mostraban un desarrollo más tardío.

El presente estudio sobre compara el desarrollo léxico en cada lengua y el vocabulario expresivo conceptual total de un grupo de 39 niñas y niños bilingües euskera-español de entre 1;05 y 2;06 años de edad, con los datos normativos en la lengua correspondiente. Los datos obtenidos mediante el cuestionario parental CDI en sus dos lenguas mostraron: a) una gran variación individual entre bilingües de la misma edad; b) una correlación positiva entre el tamaño del vocabulario expresivo en cada lengua y la cantidad de exposición a ella; y c) un mismo patrón de desarrollo en el léxico conceptual de niños bilingües y de monolingües, el cual no se ve afectado por el grado de exposición relativo a las dos lenguas. Estos resultados confirman resultados de estudios previos según los cuales, a) el grado de exposición relativa influye en el desarrollo léxico del bilingüe en sus dos lenguas y b) el patrón de desarrollo a nivel léxico-conceptual de los bilingües es similar al de los monolingües (Pearson et al. 1995, 1997).

Desenvolupament del discurs i la pragmàtica - Discourse and pragmatic development - Desenvolupament del discurs i la pragmàtica

Diferencias en la resolución y argumentación de tareas cognitivas y afectivas de Teoría de la Mente en el Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1

Clemente Estevan, Rosa Ana^a y Garcia-Molina, Irene^a

^aDepartamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I, Castellón, España.

clemente@uji.es

La Teoría de la Mente (ToM) es un proceso multidimensional (Amodio y Frith, 2006) que requiere de diversos subprocesos ligados a la Cognición Social. El subproceso cognitivo de ToM, es la capacidad de hacer inferencias acerca de creencias y motivaciones, mientras que el subproceso afectivo, es la capacidad de deducir lo que una persona siente, así como reconocer empáticamente el estado emocional del interlocutor (Shamay-Tsoory, Harai, Aharon- Peretz y Levkovitz, 2010). Algunos autores han encontrado resultados conductuales diferentes, así como responsabilidades cerebrales distintas para uno u otro subtipo, de forma que el deterioro en la cognición social no sea una función unitaria sino diversificada en función de sus exigencias más o menos emocionales (Shamay-Tsoory y Aharon-Peretz, 2007). Por otro lado, mucha literatura ha puesto énfasis en las últimas tres décadas sobre las dificultades sociocognitivas de los participantes con TEA, especialmente en ponerse cognitivamente en el punto de vista ajeno, pero también en hacerlo afectivamente, si bien con correlaciones bajas o no significativas (Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf, y Convit, 2007). Hasta dónde se alcanza, los resultados de la literatura son controvertidos, por lo que en este trabajo (si bien de forma incipiente), se pretende contribuir a esta polémica (ToM afectiva-cognitiva) comparando las diferencias en la resolución y justificación verbal de tareas visuales (cognitivas y afectivas) en participantes diagnosticados de TEA nivel 1 y controles de edad. Por otro lado, también se profundiza en el nivel lingüístico de las justificaciones verbales.

Método

Los participantes se componen de un grupo de 30, siendo 22 niños y 2 niñas entre 7 y 11 años (M=8.59 y CI=105.33), los diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista Nivel 1 (según DSM-5) y un grupo control de 6 del mismo nivel de edad (9.08) y CI (105.67).

Se administraron 3 tareas cognitivas y 3 afectivas de ToM diseñadas por Völlm *et al.* (2006) y adaptadas por Sebastian *et al.* (2011). En las seis tareas, las tareas se iniciaban con la presentación pautada de tres viñetas planteando el problema (2 segundos por viñeta) y, posteriormente, la elección de una de otras dos viñetas (5 segundos) de resolución. Se evaluó la resolución correcta o no de la segunda fase y la razón de la elección (valorando con 0= la no respuesta o el absurdo; 1=la verbalización de la intención y 2=la verbalización de la intención y del efecto provocado (afectivo o mental). A nivel lingüístico se evaluó la fluencia en la argumentación de la elección (cantidad de palabras y presencia dicotómica de disfluencias). En la puntuación de las argumentaciones y de la existencia de disfluencias se utilizó la fiabilidad entre dos observadores, sobre un 20% de los protocolos.

Resultados

Los datos en la elección de resolución y de fluencia no muestran la existencia de diferencias significativas. Prolongaciones, recapitulaciones, repetición de palabras funcionales, etc., están presentes en los dos grupos, aun mostrando mayor grado de gravedad en el grupo autista. Respecto

a la argumentación justificando sus respuestas, se constató el hecho de que el grupo control respondió de forma más competente que el grupo experimental en las tareas afectivas, siendo su diferencia significativa (.03) sin existir diferencias en las tareas cognitivas (ver tabla 1).

Los datos correlacionales entre resoluciones o argumentaciones no resultan significativos (.18 y .11, respectivamente) mientras que el grado de fluencia y la cantidad de palabras afectivas y cognitivas lo hacen positivamente (.40; sig.: .02 y .75; sig.: .00 respectivamente).

Tabla 1: Resultados tareas afectiva y cognitiva

Resultados	Control (n=6)		TEA (n=24)		F	p
	M	DT	M	DT		
Resolución afectiva	2.67	.51	2.13	1.90	1.97	.17
Resolución cognitivas	2.00	1.26	2.54	1.72	1.97	.17
Argumentos afectivos	4.00	1.67	2.58	1.34	4.83	.03
Argumentos cognitivos	1.83	1.47	3.00	1.69	2.38	.13
Fluencia palabras	58.83	8.90	59.25	28.00	.21	.64
Grado de Fluencia	1.50	.54	1.04	.75	1.95	.17

M= media; DT = desviación típica; F = ANOVA.

Discusión

Con la cautela que se corresponde al tratarse de datos preliminares -especialmente por el bajo número de participantes controles- se concluye, atribuyendo la semejanza en el acierto de resolución en ambas tareas al nivel cognitivo de los niños y niñas de ambos grupos. Las diferencias significativas registradas en los niveles de argumentación afectivos podría deberse a la especial afectación que el grupo TEA tiene en tareas de cognición afectiva, mientras que las relaciones de causa-efecto cognitiva (frías) resultan más comprensibles al tener que justificar sistemas de resolución sin implicación emocional. En el mismo sentido, podrían interpretarse los datos de las correlaciones entre la resolución de la tarea y el nivel de justificación de la elección. En el supuesto teórico que alimenta la discusión, nuestro trabajo daría argumentos a favor de la interpretación desigual (afectiva y cognitiva) de la Cognición Social.

Referencias

- Amodio, D. M., y Frith, C. D. (2006). Meeting of minds: the medial frontal cortex and social cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(4), 268-277.
- Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. T., y Convit, A. (2007). Who cares? Revisiting empathy in Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(4), 709-715.
- Sebastian, C. L., Fontaine, N. M., Bird, G., Blakemore, S. J., De Brito, S. A., McCrory, E. J., & Viding, E. (2011). Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. *Social cognitive and affective neuroscience*, 7(1), 53-63.
- Shamay-Tsoory, S. G., y Aharon-Peretz, J. (2007). Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: a lesion study. *Neuropsychologia*, 45(13), 3054-3067.
- Shamay-Tsoory, S. G., Harari, H., Aharon-Peretz, J., y Levkovitz, Y. (2010). The role of the orbitofrontal cortex in affective theory of mind deficits in criminal offenders with psychopathic tendencies. *Cortex*, 46(5), 668-677.
- Völlm, B. A., Taylor, A. N., Richardson, P., Corcoran, R., Stirling, J., McKie, S., Deakin, J. F. W. y Elliott, R. (2006). Neuronal correlates of theory of mind and empathy: a functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task. *Neuroimage*, 29(1), 90-98.

Competencias mentalistas: una propuesta de tareas para evaluar el desarrollo inicial de su comprensión y expresión lingüísticas

Junquera Berzal, C.¹, Mayor Cinca, M.A.², y Zubiauz de Pedro, B.³

¹Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, España, ²Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, España, ³Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, España

cristinajunquera@usal.es

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es elaborar un instrumento que permita evaluar el grado de desarrollo de las habilidades pragmáticas en niños/as de entre 3 a 5 años. Dentro de este ámbito, contamos con una escasa definición de propuestas de evaluación dirigidas a la comprensión y expresión de enunciados no literales en edades tempranas (Caillies y Le-Sourn-Bissauri, 2008). Presentamos los datos preliminares obtenidos en tareas de expresión y comprensión de la mentira, la metáfora y la ironía, en una muestra de 18 niños/as de 3 (n=6), 4 (n=6) y 5 (n=6) años. Cada una de las tareas ha sido diseñada específicamente para las diferentes edades, considerando el tipo de enunciado a resolver, las representaciones gráficas, el contenido y el tipo de instrucción. Los resultados cualitativos corroboran la capacidad de las/os niñas/os para comprender y expresar enunciados no literales -como metáforas o ironías- en edades tempranas, y avalan la adquisición gradual de estas habilidades (Angeleri y Airenti, 2014). Así mismo, se constata la importancia que alcanza el modo de presentación de las tareas y el tipo de materiales utilizados, en relación al grado de dificultad implicada en la resolución de las mismas y, por tanto, en su capacidad de discriminar los niveles más básicos de adquisición. Este aspecto constituye un factor esencial a tener en cuenta en el diseño de tareas y su aplicación en este ámbito, así como en el establecimiento de criterios de corrección de las pruebas de evaluación de las competencias pragmáticas, si se pretende obtener una baremación válida, tanto para niños/as con un desarrollo tipo, como para quienes puedan presentar dificultades en el desarrollo del lenguaje y/o la comunicación.

Referencias

- Angeleri, R., y Airenti, G. (2014). The Development of Joke and Irony Understanding: A study with 3- to 6- year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68(2), 133-146.
- Caillies, S., y Le Sourn-Bissauri, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Development Science*, 11(5), 703-711.

Internal state terms as the animation glue in narrative plot: investigation of SLI and TD preschool children*

Aleksandr N. Kornev¹, Ingrida Balčiūnienė^{1, 2}

¹Department of Clinical Psychology, Saint-Petersburg State Pediatric Medical University, Russia

²Department of Lithuanian Language, Vytautas Magnus University, Lithuania

k1949@ya.ru

Methodology

The aim of a current exploratory study was to evaluate a productivity of internal state terms (ISTs) in typically-developing (TD) and specifically language-disordered (SLI) preschoolers. With respect to previous studies, we assumed that ISTs are not only formally related to genre specifics, narrative macrostructure or ToM (Charman et al., 1998; Meins et al., 2006) but also represent the speaker's ability to animate verbally protagonists' interrelations in the plot.

To test this supposition, 12 clinically-referred monolingual Russian-speaking 6-year-old SLI children and 12 TD peers were assessed by two tasks: storytelling and retelling according picture sequences (Gagarina et al., 2012). Each task was followed by ten comprehension questions (CQs) focused on a reasoning of the protagonists' actions and on their feelings about the events. The order of the tasks was counterbalanced with regard to narrative mode and story complexity (picture sequence the *Baby-Goats* considered more complex than the *Baby-Birds*).

Due to several classifications of IST, we grouped them into perceptual (*see, feel*), physiological (*hungry, tired*), consciousness (*alive, asleep*), emotion (*sad, angry*), mental (*think, decide*), and speech (*say, ask*) terms. Individual production and distribution of the ISTs, as well as other macrostructural measures, such as story structure and episode completeness, were estimated and statistically analyzed.

Results

Generally, the SLI children were weaker in both story structure and episode completeness as compared to the TD peers ($F = 6.605$; $p \leq 0.015$; and $F = 7.477$; $p \leq 0.010$ respectively). In storytelling (contrary to retelling), both story structure and episode completeness were significantly weaker in the SLI children than in the TD peers. The session order significantly impacted on some measures of narrative macrostructure. Both TD and SLI children in 2nd session produced structurally more elaborated narratives with significantly more completed events (consequently, $F = 7.436$; $p \leq 0.009$; and $F = 8.871$; $p \leq 0.005$ for the TD and $F = 6.263$; $p \leq 0.025$ and $F = 6.194$; $p \leq 0.026$ for the SLI group). Naturally, story structure in the SLI children was simpler than in the TD peers but the difference was not significant. Weakness of the episode completeness in the SLI children (as compared to the TD children) in the 2nd session remained, however, to be close to significant level ($F = 4.57$; $p \leq 0.07$). In retelling, no significant distinctions were obtained between the groups.

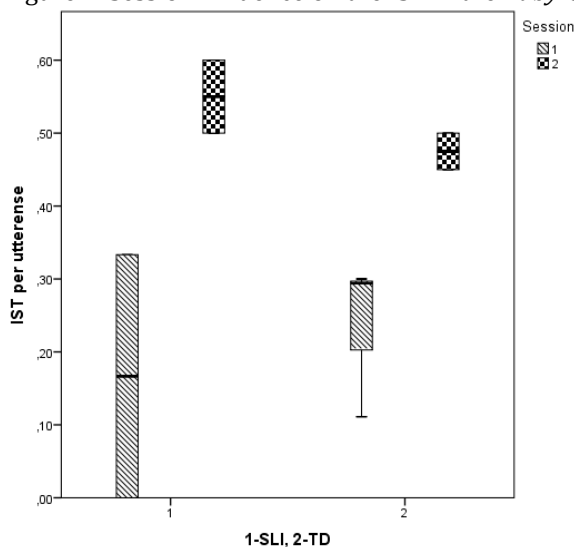
A number ISTs per utterance in narratives (both telling and retelling) did not distinct the groups, but SLI children were significantly weaker in emotion terms ($F = 4.527$; $p \leq 0.048$); moreover, SLI children did not produce any *emotion, mental, physiological, and consciousness* terms when telling more complex story the *Baby-Goats*. Similarly, a number of ISTs per utterance in answers to the CQs did not distinct the groups, but IST's distribution was completely different between the narratives and answers to the CQs. However, a comparison of separate ISTs kinds' measures in narratives and dialogue revealed significant difference in a use of *perceptual* and *speech* ISTs both in SLI and TD children. *Perceptual* ISTs per utterance rate was significantly higher in the narratives but *speech* ISTs per utterance rate was higher in answers to the CQs. The last evidence might be caused by a high proportion of questions addressed to presumed dialogs between the protagonists. Dynamic methodology of narrative analysis elaborated in our previous studies (Kornev & Balčiūnienė, 2014,

2016) evidenced that narrative production process depended on variables such as session, mode, and story complexity. The same trend was revealed in the ISTs' score (Fig.1).

Results of our study correspond to other publications on a weakness of SLI children in narrative macrostructure. The new is that these measures appeared to be influenced by both cognitive and language determinants (Kornev & Balčiūnienė, 2014, 2015, 2016). Yet, the same variability was revealed in ISTs influenced by story complexity ($p \leq 0.048$). In the SLI children, several kinds of ISTs demonstrated different sensitivity to internal conditions, external circumstances, and discourse genre. MLU rate, CQs score, task order, and discourse genre were the most influential for ISTs productivity in the narrative ($\beta = 0.547$; $t = 2.269$; $p \leq 0.040$). Perceptual ISTs were significantly more numerous in the narrative than in answers to the CQs.

To sum up, it might be concluded that the ISTs are significant narrativity evidence in child discourse. Some of the IST words (i.e., *emotional*, *mental*, *perceptual*) might be treated as a manifestation of the extent to which child succeeds in the protagonist's animation (van Dijk, 1975; Norbury et al., 2014).

Figure 1. Session influence on the IST in the *Baby-Goats* telling



* The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Humanities, grant #14-04-00509.

References

- Charman, T., & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language, and narrative discourse: an experimental study. *Cahiers de psychologie cognitive*, 17 (2), 245–271.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. Berlin: ZAS.
- Kornev A. N., Balčiūnienė I. 2015: Narrative production weakness in Russian dyslexics: Linguistic or procedural limitations? *Estonian Papers in Applied Linguistic*, 11, 141–157.
- Kornev, A. N., & Balčiūnienė, I. (2016). Doing new things with language: Narrative language in SLI preschoolers. *Estonian Papers in Applied Linguistics*, 12, 25–42.
- Kornev, A., Balčiūnienė, I. (2014). Story (re-)telling and reading in children with dyslexia: Language or cognitive resource deficit? *LSCD 2014: Workshop on Late Stages in Speech and Communication Development*. London: UCL. 23–26.
- Meins, E., Fernyhough, Ch., Johnson, F., & Lidstone J. (2006). Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 181–196.
- Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: a cross-disorder comparison. *Journal of child language*, 41 (3), 485–510.
- van Dijk, T. A. (1975). Action, action description, and narrative. *New Literary History*, 6, (2), *On Narrative and Narratives*, 273–294.

Preschoolers' Interpretation of Presupposed and Pragmatically Implied Exhaustivity

Lilla Pintér

Research Institute for Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences, Hungary.

pinter.lilla@nytud.mta.hu

The aim of the study is to experimentally investigate whether presupposed or contextually triggered exhaustivity is harder for young children to process.

Background

In Hungarian, the exhaustivity of structural focus is a context-independent presupposition according to the standard view (Kenesei 1986, Szabolcsi 1994, Bende-Farkas 2009). The fact that the semantic status of its exhaustive meaning component differs from that of prosodic foci used in German, Spanish, and Greek has also been proved by Skopeteas & Fanselow (2011). It has also been observed, however, that in certain cases sentences with structural focus (1) and prosodic focus (2) can be interpreted exhaustively merely in function of the context, and thus, according to Wedgwood (2005), exhaustivity is an implicature in the case of both sentence types.

- | | |
|---|------------------|
| (1) Péter EGY KÁVÉT rendelt. 'It is a coffee that Peter ordered.' | structural focus |
| (2) Péter rendelt EGY KÁVÉT. 'Peter ordered A COFFEE.' | prosodic focus |

I conducted two experiments in which I tested (i) how preschoolers interpret sentences containing structural focus and (ii) whether contextual factors can make its exhaustive reading more accessible to them.

Experiment 1

In the first experiment, I tested the interpretation of structurally marked focus in four age groups with a sentence–picture verification task by the use of a three-point scale consisting of smiley faces. In the case of *non-exhaustive* pictures, where the utterance was not only true for the focused constituent, I found that seven-year-olds, nine-year-olds and adults responded mostly by choosing the middle option of the scale, i.e. the straight face. As opposed to this, the majority of preschoolers (N=15, mean age: 6;2, range: 5;8–6;6) choose the happy face in these cases, indicating that they did not detect the violation of the requirement of exhaustivity at all.

Experiment 2

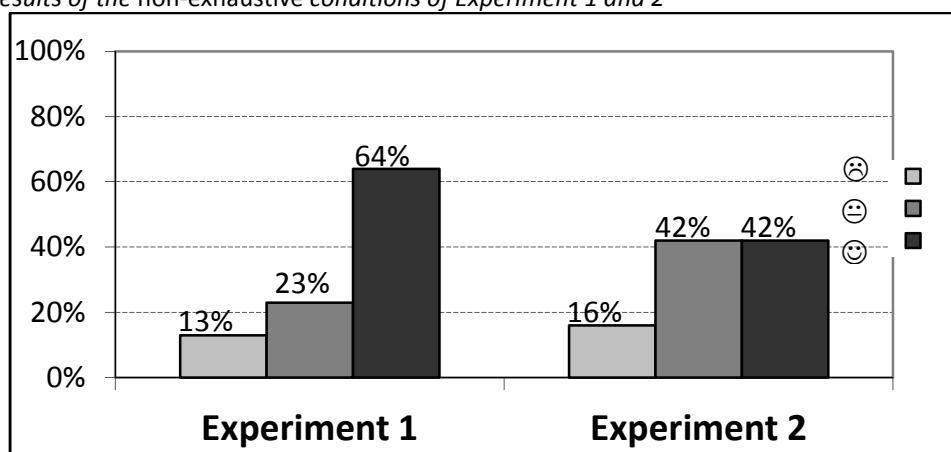
In the second study, I tested the role of specific contexts in eliciting the exhaustive meaning in the case of preschoolers. Therefore, instead of a picture, children had to judge scenes in which three animals were playing hide and seek. In the *non-exhaustive* scenarios, two animals were found in the same place, and the puppet only mentioned one of them in a structural focus construction. In addition to the context highly supporting the exhaustive reading, I also used questions that have a *wh*-element corresponding to the structurally marked focus of the test sentence for two reasons. Firstly, when testing adult native speakers, Gerőcs et al. (2014) found that the presence of a preceding question can increase the ratio of exhaustive interpretation in the case of both structural and prosodic foci. Secondly, the role of explicit Question–Answer Congruence has also been accentuated in the case of focus particles (Hackl et al. 2015).

In this experiment, I found that preschoolers (N=15, mean age: 6;2, range: 5;9–6;5) gave happy faces only in 42% of the test trails, indicating that they indeed could make use of contextual factors to interpret a certain utterance exhaustively.

Discussion

Figure 1 summarizes the findings of the two experiments.

Figure 1: Results of the non-exhaustive conditions of Experiment 1 and 2



In Experiment 1, where no preceding question or broader context supported the exhaustive reading, preschoolers did not take the presupposed content into account and thus mostly accepted the test sentences in *non-exhaustive* contexts. On the contrary, in Experiment 2, the ratio of adult-like responses, i.e. straight faces, were higher, suggesting that pragmatically implied exhaustivity is more accessible than the context-independently presupposed one at around the age of 6.

To sum up, the results obtained in the experiments did not refute the presupposition hypothesis of Kenesei (1986) and Szabolcsi (1994), it only suggests that this meaning component encoded by the specific syntactic configuration of structural focus is harder to acquire than the contextually triggered one which can arise in the case of prosodic focus as well.

References

- Bende-Farkas, Á. (2009). Adverbs of quantification, it-clefts and Hungarian focus. In K. É. Kiss (Ed.), *Adverbs and adverbial adjuncts at the interfaces* (pp. 317–48). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gerőcs, M., Babarczy, A. & Surányi, B. (2014). Exhaustivity in Focus: Experimental Evidence from Hungarian. In J. Emonds & M. Janebová (Eds.), *Language Use and Linguistic Structure* (pp. 181–94). Olomouc: Palacky University.
- Hackl, M., Sugawara, A. & Wexler, K. (2015). Question–Answer (in)congruence in the acquisition of only. In E. Grillo & K. Jepson (Eds.), *BUCLD 39: Proceedings of the 39th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 204–217). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Kenesei, I. (1986). On the logic of Hungarian word order. In W. Abraham & S. de Meij (Eds.), *Topic, Focus and Configurationality* (pp. 143–59). Amsterdam: John Benjamins.
- Skopeteas, S. & Fanselow, G. (2011). Focus and the exclusion of alternatives: On the interaction of syntactic structure with pragmatic inference. *Lingua*, 121, 1693–706.
- Szabolcsi, A. (1994). All quantifiers are not equal: The case of focus. *Acta Linguistica Hungarica*, 42, 171–87.
- Wedgwood, D. (2005). *Shifting the Focus. From Static Structures to the Dynamics of Interpretation*. Amsterdam: Elsevier.

Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües

Telling a story in a second language: thinking-for-speaking effects on perspective taking.

Elizabeth Gilboy Rubio, Montserrat Cortès-Colomé

Dept. Cognició, desenvolupament i psicologia de l'educació, Universitat de Barcelona

egilboy@ub.edu

Learners of a second language (L2) face many challenges. Among them, they must learn how to shape the content to be verbally expressed in line with the specificities of the L2. According to the *thinking-for-speaking* hypothesis speakers get used to routinely choosing for verbal expression those characteristics of an event that are “readily encodable in the language” (Slobin, 1987, p. 435). Since languages differ with respect to which characteristics are coded, speaking a second language entails restructuring a well established procedure already in tune with the grammar of the first language. Such a restructuring process is presumably an effortful one (Slobin, 1987).

The aim of our study was to test these claims by comparing descriptions of translational events by second language learners of Catalan whose first language is Russian (RL1/CL2) with those of Catalan native speakers (CL1). The description of a translational event requires the speaker to attend to the event-time relations. In Russian and Catalan the verb marks aspectual distinctions, although the former has a much more complex aspectual system than the later and both systems do not completely overlap. According to Forsyth (1970), in Russian the use of perfective aspect verbs carries on the plot of the story; each perfective verb describes a new event which leads to a new state of affairs. In contrast, in Catalan the use of the imperfective is the frequent choice since it confers a more dynamic style to the narrative (Pérez-Saldanya, 2002).

Moreover, in Russian, aspect interacts with the spatial boundaries of a translational event. In particular, prefixed perfective verbs are obligatory when there is a boundary crossing/reaching event (Hasko, 2010), which implies that native speakers are trained to pay close attention to the interaction of the figure with the path it follows and also with the goal of the movement. However, no such distinctions are present in Catalan.

In the light of the *thinking-for-speaking* hypothesis and the crosslinguistic differences above mentioned, we posed the following research questions:

1. Will the RL1/CL2 speakers tend to frame their narrations in the perfective aspect while the CL1 speakers do so in the imperfective aspect?
2. When focussing on translational events, will the RL1/CL2 speakers honour the differences between boundary crossing/reaching events and non-boundary crossing/reaching while CL1 speakers will not?

Method

Twenty eight adolescents (14 RL1/CL2) took part in the study. In Study one oral narratives in Catalan of the illustrated story *Frog where are you?* were elicited. In Study two, the same participants described 48 short video-clips depicting different types of translational movement. In closed boundary crossing/reaching events the figure crosses (or reaches a boundary) and stops; in non-boundary crossing/reaching events, the figure moves continuously without stopping; open boundary crossing/reaching events lie somewhere in between, the figure does not cross, or reaches, any boundary but stops at some point before the video-clip ends.

Results

In Study one, RL1/CL2 participants produced a greater number of perfective verbs than participants in the CL1 group (Mdn = 5, 1 to 7 and Mdn = 0, 0 to 1.25 respectively, $U = 40$, ties corrected $p = .002$, $r = .52$). However, no differences between boundary crossing/reaching events and non-boundary crossing/reaching events were found. As for Study two, the RL1/CL2 participants produced more perfective verbs than the CL1 participants ($\chi^2(2) = 11.49$, $p = .002$). Moreover, the mean rank of perfective verbs for the closed boundary crossing/reaching event type was greater than the mean rank of the open boundary crossing/reaching events ($Z = -2.154$, ties corrected $p = .047$, $r = .6$), and crucially, it was also greater than the mean rank of the non-boundary crossing/reaching events ($Z = -2.395$, ties corrected $p = .02$, $r = .66$), while no difference was found for the CL1 group (see Table 1).

Table 1. Percentage (frequency) of verbs encoding imperfective, perfective or no aspect by event type and language group

Participants according to L1	Event type	Imperfective aspect % (n)	Perfective aspect % (n)	No aspect % (n)
Russian	Closed BCR	56.46 (66)	42.7 (45)	5.1 (6)
	Open BCR	65 (76)	29.2 (33)	6.8 (8)
	No BCR	81.2 (95)	7.7 (9)	11.1 (13)
Catalan	Closed BCR	92 (116)	6.3 (8)	1.6 (2)
	Open BCR	98.4 (124)	0 (0)	1.6 (2)
	No BCR	97.6 (123)	1.6 (2)	0.8 (1)

Discussion

As results show the RL1/CL2 speakers do not frame narratives or describe translational events as the CL1 speakers do. The former tend to choose preferably the perfective aspect when telling a story, and also to choose between the perfective aspect and the imperfective aspect according to the event characteristics. We argue that such results are in line with the *thinking-for-speaking* hypothesis. Grammaticized categories, like aspect, which essentially signal the perspective of the speaker are difficult to retrain (Slobin, 1987).

References

- Forsyth, J. (1970). *A grammar of aspect. Usage and meaning in the Russian verb*. New York: Cambridge University Press.
- Hasko, V. (2010). The role of thinking for speaking in adult L2 speech: The case of (non)unidirectionality encoding by American learners of Russian. In Z-H. Han and T. Cadierno (Eds.). *Linguistic relativity in second language acquisition: thinking for speaking* (pp. 34-58). Bristol: Multilingual matters.
- Pérez Saldanya, M. (2002): Les relacions temporals i aspectuals. Dins J. Solà, M. R. Lloret, J. Mascaró i M. Pérez Saldanya (eds.), *Gramàtica del català contemporani*, vol. 3 (pp. 297-323). Barcelona: Empúries.
- Slobin, D. I. (1987). Thinking for Speaking. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, 435-445. doi:<http://dx.doi.org/10.3765/bls.v13i0.1826>

Object Shift in L2 Norwegian

Merete Anderssen^a, Kristine Bentzen^a, Anne Dahl^b, Jelena Didriksen^a, Björn Lundquist^a, Marit Westergaard^{a,b}

^aUniversity of Tromsø – The Arctic University of Norway

^bNTNU – The Norwegian University of Science and Technology

kristine.bentzen@uit.no

This paper investigates L2 acquisition of Object Shift (OS) in Norwegian. In Norwegian, pronominal objects typically move across negation, while DP objects remain in situ (1a,b). In (1a) the pronoun *den* ‘it’ refers to *bilen* ‘the car’, and is thus labeled a *referential pronominal object*. However, when the pronoun *det* ‘it/that’ refers to a full clause, it typically remains in situ, (1c) (Bentzen et al. 2013). We label the latter *non-referential pronominal objects*.

- (1)a. *Bilen er skitten. Tor vasket den ikke/*ikke den i går.*
 car.the is dirty Tor cleaned it not/ not it yesterday
 “The car is dirty. Tor didn’t clean it yesterday.”
- b. *Ellen vil se naturlig ut. Hun brukte *sminke ikke/ikke sminke i går.*
 Ellen wants look natural out she used makeup not/ not makeup yesterday
 “Ellen wants to look natural. She didn’t wear makeup yesterday.”
- c. *Maria vil at de skal flytte. Magnus vil *det ikke/ikke det akkurat nå.*
 Maria wants that they shall move Magnus want that not/ not that right now
 “Maria wants them to move. Magnus doesn’t want that right now.”

Previous L1 acquisition studies reveal that OS is not in place until school age (Anderssen et al. 2012). However, when children employ OS, it is always target-like; children never erroneously shift pronominal objects that do not shift in adult Norwegian. Anderssen et al. (2010, 2012) argue that OS is acquired late due to low input frequency of referential pronominal objects and complexity (some pronominal objects shift, others do not).

Method and predictions

Given the results from L1 acquisition of OS, we expect OS to be delayed also in L2 acquisition. Thus we investigate how L2 learners judge sentences with various objects preceding and following negation. 76 L2 learners of Norwegian and 51 native Norwegian controls completed a grammaticality judgement task involving variable object placement (Neg-Obj/Obj-Neg) in three conditions: DP-objects, referential pronominal objects and non-referential pronominal objects.

Our study aims to reveal whether L2 learners show any knowledge of OS, and, if they do, whether they distinguish referential and non-referential pronominal objects. Moreover, we explore the effect of proficiency level as well as potential transfer from L1. First of all, we predict that (i) L2 learners will not observe OS, especially at the lower proficiency levels. Furthermore, we predict that (ii) once learners start employing OS, they may not be aware of the distinction between referential and non-referential pronominal objects. Finally, we predict that (iii) learners with an L1 allowing OS-like phenomena (like scrambling and clitic climbing) may be more likely to accept shifted objects.

Results and discussion

The overall results reveal that predictions (i) and (ii) are largely borne out: In contrast to the native controls, L2 learners generally prefer *all* objects in situ (Table 1). Moreover, as Figure 1 shows, we see a significant correlation between target-like judgement of DP object placement and proficiency. Furthermore, for L2 learners there is no significant difference between referential and non-referential pronominal objects, indicating that this distinction is acquired late. Native controls, however, clearly distinguish these two types (Table 2) ($p < 0.0001$). In addition, preliminary results

suggest that speakers with German/Dutch or Slavic languages as their L1s (languages allowing object scrambling) more readily accept shifted objects in general, thus supporting prediction (iii).

We discuss the L2 data in relation to both the L1 results from our survey and previous L1 acquisition studies. One possible analysis is that L2 judgements reflect Norwegian learner grammars. The infrequency and complexity of OS cause delays in L1 acquisition; frequency in particular may also affect L2 acquisition. Alternatively, cross-linguistic influence from the learners' L1s may cause inter-speaker variation within the L2 group.

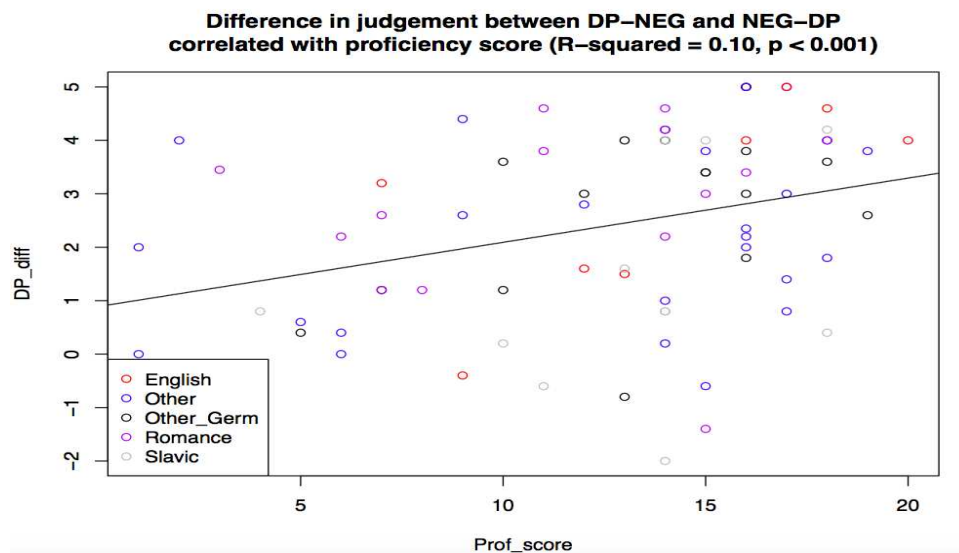
Table 1: Judgements from OS-survey L2 learners on a 1-6 scale.

	<i>Referential objects</i>				<i>Non-referential objects</i>	
	pro-neg	neg-pro	DP-neg	neg-DP	pro-neg	neg-pro
Average	3,79	4,63	2,57	5	3,69	4,34

Table 2: Judgements from OS-survey L1 speakers on a 1-6 scale.

	<i>Referential objects</i>				<i>Non-referential objects</i>	
	pro-neg	neg-pro	DP-neg	neg-DP	pro-neg	neg-pro
Average	5,24	3,85	1,36	5,65	2,87	5,17

Figure 1: Difference in judgement between DP-Neg and Neg-DP.



References

- Anderssen, M., K. Bentzen, Y. Rodina & M. Westergaard. (2010). The acquisition of apparent optionality: The word order of subject and object shift constructions in Norwegian. In M. Anderssen, K. Bentzen & M. Westergaard (Eds.), *Variation in the Input: Studies in the Acquisition of Word Order* (pp.241-270). Springer.
- Anderssen, M., K. Bentzen & Y. Rodina. (2012). Topicality and complexity in the acquisition of Norwegian Object Shift. *Language Acquisition* 19(1), 39-72.
- Bentzen, K., M. Anderssen & C. Waldmann. (2013). Object Shift in Mainland Scandinavian: A corpus study of Danish, Norwegian and Swedish. *Nordic Journal of Linguistics* 36(2), 115-151.

L1 use in the classroom by secondary school teachers

Susana Cortés Pomacóndor, Caterina Calafat

Universitat de les Illes Balears

Traditionally, the use of L1 in a foreign language classroom has been minimised as much as possible but it has been observed that this “trend has changed in the last two decades” (Lasagabaster, 2013: 2). As new methodologies are implemented to teach foreign languages, changes in the use of L1 have taken place. Some research has already been done about the use of L1 in CLIL and non-CLIL (Gené Gil et al., 2012; Gierlinger, 2015; Lasagabaster, 2013). However, these studies have mainly focused on observations and questionnaires answered by few teachers or on teachers’ beliefs. The current paper intends to carry out a survey at a larger scale in which teachers provide us with their description of the way they use the L1 in the classroom. This study aims to describe the amount of L1 use in the foreign language classroom and the situations in which secondary education teachers are more likely to use their L1. In order to examine this issue, a questionnaire was devised bearing in mind the findings of previous research in this area. The online questionnaire was sent to secondary schools in the Balearic Islands and 40 teachers completed the questionnaires in detail. The data have been statistically analysed to find out trends and patterns in the use of L1 by teachers in the secondary school classroom, divided into CLIL or traditional foreign language classrooms. The statistical analysis will also let us know which complex factors correlate with a higher or lower use of the L1.

References

- Gené Gil, M., Juan Garau, M. and Salazar Noguera, J. (2012). A case study exploring oral language choice between the target language and the L1s in mainstream CLIL and EFL secondary education. In *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 7, 133-145.
- Gierlinger, E. (2015). ‘You can speak German, sir’: on the complexity of teachers’ L1 use in CLIL. In *Language and Education* 29 (4), 347-368.
- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers’ perspective. In *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 6 (2), 1-21.

Prosodic and gestural prominence working together increase words recall in first and in second language.

Kushch, O., Igualada, A., Prieto, P.

Universitat Pompeu Fabra

Research has shown that beat gestures are temporally integrated with speech (e.g., Krahmer & Swerts, 2007) and facilitate information recall (e.g., So et al., 2012; Igualada et al., 2014). Yet, little is known about whether the beneficial effects of beat gestures are due to the effects of concomitant prosodic prominence (as beat gestures are typically associated with prominent prosodic positions), and whether these effects are also present in L2 language acquisition. The present study consists of two experiments. Experiment 1 investigates the role of prosodic prominence (pitch accents) and gesture prominence (beat gestures) on the recall of contrastive information in natural discourse. 20 Catalan-dominant native speakers were asked to watch 48 short videotaped discourses in Catalan. The critical word was presented under two experimental conditions: 1) accompanied by prosodic prominence (L+H* pitch accent); and 2) accompanied by prosodic prominence and gestural prominence (L+H* pitch accent + beat). The results of the recall task revealed that the presence of beat gestures associated with prosodic prominence favors word recall in contrastive discourse. Experiment 2 investigates the effects of prosodic prominence and gesture prominence on L2 novel vocabulary acquisition. 96 Catalan-dominant native speakers were asked to learn 16 Russian words that were presented under 4 experimental conditions: 1) prominence in neither speech nor gesture (baseline condition), 2) prominence in both speech and gesture, 3) prominence in speech but not in gesture, and 4) prominence in gesture but not in speech. The results of recall and recognition tasks showed that there was a significant effect of visual prominence only when accompanied by prosodic prominence. Experiments 1 and 2 show that beat gestures produced naturally (accompanied by focal pitch accent in speech) favor words recall both in L1 and in L2. These results have implications for theories of prosody-gesture integration and language instruction practices.

Age and proficiency effects on children's use of compensatory strategies in CLIL

Francisco Gallardo del Puerto^a, María Martínez Adrián^b & María Basterrechea^c

^aDepartamento de Filología, Universidad de Cantabria, ^{b,c} Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Universidad el País Vasco (UPV/EHU), Spain

maria.basterrechea@ehu.eus

The study of second language learners' strategic competence has increased in recent decades, with a focus on the effect of various individual differences such as age and proficiency (see Magogwe & Oliver, 2007). Young children, as compared to adolescents or adults, do not seem to particularly show an extensive use of compensatory strategies. These strategies have been investigated both in written and oral production in EFL (Cenoz, 2003; Muñoz, 2007; Poulisse & Bongaerts, 1994) and CLIL (Agustín Llach, 2009; Celaya & Ruiz de Zarobe, 2010; Gallardo del Puerto, 2015) contexts. However, few (pseudo)longitudinal studies have been conducted in CLIL settings (Arratibel Irazusta & Martínez Adrián, 2015; Lázaro Ibarrola & García Mayo, 2012). Besides, there is a lack of research investigating young children's use of compensatory strategies by means of questionnaires (see Purdie & Oliver, 1999), particularly in CLIL environments.

This study analyses the self-reported opinions from a questionnaire on the use of compensatory strategies administered to two different age/proficiency groups of L2 English learners in a primary school CLIL programme. We will explore (i) whether a lower use of strategies is found in older/more proficient L2 learners and (ii) whether there are also qualitative differences in terms of types of strategies.

Method

The survey was based on instruments adapted from Kellerman, Bongaerts & Poulisse (1987), Oxford (1989), O'Malley & Chamot (1990), Poulisse (1990) and Yule & Tarone (1990).

Results

No differences emerged regarding the total number of compensatory strategies. Nevertheless, the results yielded significant differences in the strategy *foreignising*, where a less frequent use is reported by older/more proficient learners, supporting recent production findings (Arratibel Irazusta, 2015; Gallardo del Puerto, 2015). Besides, these learners say they use the strategy *body language* less often, all of which seems to indicate that older/more proficient learners draw on some non-target language-based strategies to a lesser extent in the L2.

References

- Agustín Llach, M. P. (2009). The role of Spanish L1 in the vocabulary use of content and non-content EFL learners. In Y. Ruiz de Zarobe & R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 112-129). Bristol: Multilingual Matters.
- Arratibel Irazusta, I. & Martínez Adrián, M. (2015). L1 use in the oral production of CLIL learners: A pseudolongitudinal study. Paper presented at the 39th AEDEAN International Conference. Bilbao (Spain).
- Celaya, M. & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). First language and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 60-6.
- Cenoz, J. (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung Für Angewandte Linguistik in Der Schweiz)*, 78, 1-11.
- Gallardo del Puerto, F. (2015). L1 influence in CLIL vs. EFL schoolchildren: A study of codeswitching and transfer lapses. Paper presented at the 33th AESLA International Conference. Madrid (Spain).
- Kellerman, E., Bongaerts, T. & Poulisse, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. In R. Ellis (Ed.), *Second language acquisition in context* (pp. 100-112). London: Prentice-Hall.
- Lázaro Ibarrola, A. & García Mayo, M.P. (2012). L1 use and morphosyntactic development in the oral production of EFL learners in a CLIL context. *International Review of Applied Linguistics*, 50, 135-60.

- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35: 338–352.
- Muñoz, C. (2007). Cross-linguistic influence and language switches in L4 oral production. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, 73-94.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235-247.
- Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Poulisse, N. & Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15 (1), 36-57.
- Purdie, N. & Oliver R. (1999) Language learning strategies used by bilingual school-aged children. *System*, 27, 375-38.
- Yule. G. & Tarone, E. (1990) Eliciting the performance of strategic competence. In R. Scarcella, E. Andersen & S. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 179-184). Boston: Heinle & Heinle.

14:30h-16:30h

Nuevos enfoques metodológicos para el estudio del lenguaje - New methodological approaches in language development studies - Nous enfocaments metodològics per a l'estudi del llenguatge

Network Science contributions to the analysis of typical/atypical language development

Lluís Barceló-Coblijn, Aritz Irurtzun, Marga Palmer & Antoni Gomila

Universitat de les Illes Balears

Network Science contributions to the analysis of typical/atypical language development Fairly recent, a technique for linguistic analysis based on complexity theory and linguistics has been developed (Corominas-Murtra et al. 2009), which extracts a pattern of complexity from a conversation sample: after the syntactic analysis of all sentences a complex network is plotted, where nodes represent lexical items, and edges represent syntactic relationships between nodes. These authors observed that both children (English, typical) developed following the same pattern. Further, Barceló-Coblijn et al. (2012) analyzed 3 corpora of 3 three new languages (Dutch, German and Spanish) yielding similar results. The most interesting aspect is that typical children undergo three differentiated stages. After a progressive development, the transition to next stage is always abrupt, showing a combination of linear and non-linear growth. Each stage is represented by a type of network: tree-like network, Scale-free network and Small-world network. We have replicated this technique and new data from 5 typical corpora are presented (Catalan, French, Italian and Basque), showing that this technique is not sensitive to linguistic typology. Moreover, data of 32 linguistic samples of children with Down syndrome (DS; 20 Dutch + 10 English speakers), SLI (20 speakers), Hearing Impairment (20 speakers) and children affected by Williams syndrome are also included. Atypical data clearly show a deviation from the typical developmental pattern. Linguistic analyses by means of complex networks offer global information about the speaker that is hidden to human eyes. Finally, this technique is very useful to follow the linguistic development of children, due to its capability to differentiate typical from atypical developmental patterns.

References

- Barceló-Coblijn L., Corominas-Murtra B., & Gomila A. (2012) Syntactic trees and small-world networks: syntactic development as a dynamical process. *Adaptive Behavior*, 20, 427–442.
- Corominas-Murtra B., Valverde, S., & Solé, R.V. (2009) The Ontogeny Of Scale-Free Syntax Networks: Phase Transitions In Early Language Acquisition. *Advances in Complex Systems*, 12, 371–392.

Word bursts in (crosslinguistic) child directed speech

Damián E. Blasi^{1,2,3}

1 Department of Comparative Linguistics, University of Zürich

2 Psycholinguistics Laboratory, University of Zürich

3 Department of Linguistic and Cultural Evolution, Max Planck Institute for the Science of Human History

The frequency of occurrence of words in child directed speech is, by far, the most central and omnipresent trigger of word learning (Ambridge et al. 2015), and it regularly overlaps with other important input characteristics relevant for the acquisition process (Roy et al. 2015). Frequency of word occurrence, however, underspecifies their distribution in time. In one extreme, the repetitions of a word may be clumped (as in bursts) or distributed more equally. Experimental evidence shows that the latter might improve word (Schwartz and Terrell 1983, Childers and Tomasello 2002) and construction learning (Ambridge et al. 2006).

If distributed occurrences also triggered a boost in learning in naturalistic speech settings, child directed speech might exploit this circumstance. While the study of word occurrence distributions received some attention in written corpora (Altmann et al. 2009), it is currently unclear whether this is the case in child directed speech.

As part of a massive crosslinguistic project of language acquisition documentation, we evaluate these ideas by focusing on the occurrence of words and morphemes in the child directed speech of longitudinal corpora of 9 languages which are maximally diverse in their grammatical structures: Cree, Sesotho, Japanese, Turkish, Russian, Chintang, Indonesian, Yucatec and Inuktitut. We use a number of measures to characterize statistically how typically bursty or distributed words addressed to young children are. The results show a tendency for words to occur in short bursts, in consonance to the topic structure of conversation. We discuss two alternative explanations to this phenomenon: either the experimental settings are critically different from natural speech environments, or these two important aspects of language development acquisition and conversational structure act as opposing shaping forces of child directed speech.

References

- Ambridge, B., Kidd, E., Rowland, C. F., & Theakston, A. L. (2015). The ubiquity of frequency effects in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 42(02), 239273.
- Roy, B. C., Frank, M. C., DeCamp, P., Miller, M., & Roy, D. (2015). Predicting the birth of a spoken word. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(41), 1266312668.
- Schwartz, R. G., & Terrell, B. Y. (1983). The role of input frequency in lexical acquisition. *Journal of Child Language*, 10(01), 5764.
- Childers, J. B., & Tomasello, M. (2002). Twoyearolds learn novel nouns, verbs, and conventional actions from massed or distributed exposures. *Developmental Psychology*, 38(6), 967.
- Ambridge, B., Theakston, A. L., Lieven, E. V., & Tomasello, M. (2006). The distributed learning effect for children's acquisition of an abstract syntactic construction. *Cognitive Development*, 21(2), 174193.
- Altmann, E. G.,
Pierrehumbert, J. B., & Motter, A. E. (2009). Beyond word frequency: Bursts, lulls, and scaling in the temporal distributions of words. *PLoS One*, 4(11), e7678.

Measuring linguistic competence in early bilingualism and trilingualism: Applying the PPVT in a cross-sectional study with children acquiring Spanish and French in different language combinations

Claudia Kubina, Amelia Jiménez, Laia Arnaus

Romanistik, Bergische Universität Wuppertal, Alemania

c.kubina@uni-wuppertal.de

The Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 2007) is used to measure “the examinees’ achievement in acquiring vocabulary” (Dunn & Dunn, 2007: 2) and to analyze language development. The test offers a comparison with monolingual children in several age groups. In our study, the PPVT is used to compare the language proficiency in early bi- and trilingualism, and it is incorporated in a larger research project on early trilingualism.

In this paper, we focus on bilingual (n=37), trilingual (n=52) and multilingual (n=6) children, whose age is between three and seven, and on their language combinations. Altogether we tested 95 children, 44 boys and 51 girls. The data have been gathered in bilingual institutions in Spain and Germany. We applied the PPVT in French, Spanish, Catalan, German and Arabic. There are cases in which the children spoke further languages, such as Italian, English or Russian. Yet, they were not part of our study and thus they were not considered.

In the literature it has been claimed that monolinguals receive better results than bilingual children (Sattler & Altes, 1984; Portocarrero et al., 2007). However, Bialystok et al. (2010) found that it might not always be the case: It depends on the semantic field. Our study shows that the trilingual and multilingual children achieve similar or even better scores than the monolingual control group investigated in the PPVT (that was used to standardize the PPVT in each language).

The data have been compared inter- and intraindividually in terms of the number of languages, the language combination and the proficiency of the languages. One result of our study shows that early trilingual children achieve better scores in Spanish than early bilingual children, independently of the number of L1s and their combination. Considering the proficiency of the child’s L1s, our data show that these are generally balanced.

References

- Bialystok, E., G. Luk, Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 13 (04), 525- 531.
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition*. San Antonio: Pearson Clinical Assessment.
- Portocarrero, J. S., Burreight, R. G. & Donovick, P. J. (2007). Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22 (3), 415-422.
- Sattler, J. M., & Altes, L. M. (1984). Performance of bilingual and monolingual Hispanic children on the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised and the McCarthy Perceptual Performance Scale. *Psychology in the Schools*, 21 (3), 313-316.

Dificultades en el desarrollo del lenguaje - Difficulties in language development -

Dificultats en el desenvolupament del llenguatge

Idiom understanding in Specific Language Impairment population and its relationship with pragmatics*

Andrés-Roqueta, C. & Clemente, R.A

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Universitat Jaume I. Castellón de la Plana. Spain.

candres@uji.es and clemente@uji.es

Idioms represent a kind of metaphorical language but with a high conventional component, and their understanding is dependent to the context where are said (Gernsbacher and Robertson, 1999). The degree in what the figurative meaning is deducible by the literal parts that form the idiomatic expression is called semantic transparency (Gibbs, 1991). In general, transparent idioms are easier to understand for children than opaque ones (Caillies and Le Sourn-Bissaoui, 2006). Children with learning disabilities have a particular difficulty in using and the understanding idioms, above all those who have less language competence (Frazier Norbury, 2004; Rinaldi, 2000). However, it is not clear if this difficulty for processing idiomatic expressions shown is general to all subjects with Specific Language Impairment (SLI) and Pragmatic Language Impairment (PLI) (Vance and Wells, 1994), or increases in those children with more pragmatic impairments (Kerbel and Grunwell, 1998a, 1998b). Therefore, the aim of this study is to check if the lack of competence to understand figurative language increases in children with more pragmatic disabilities inside the language disorders, taking into account two conditions: semantic opacity (transparent idioms/opaque idioms) and pragmatic simplification (visual recognition/verbal definition).

To achieve this goal, 35 children language disorders (-1 SD in a receptive grammar task, sentence recall task or both) and 35 typically developing children (TD) were recruited. Language disordered population was divided according to individuals' pragmatic skills (-1 SD on a pragmatic subscale) into two groups: typical SLI (SLI: n=19) and SLI with more pragmatic problems (SLI+P: n=16). The sample was assessed with two instruments:

- Idiom definition task (verbal condition). 20 Spanish idioms were selected and they were grouped according to their semantic opacity in two groups: Transparent idioms (e.g. "*Being like a goat(estar como una cabra)*" → being mad) and Opaque idioms (e.g. "*To take her hair (tomar el pelo)*" → to deceive). Every child was asked to define each idiom ("*What does XXX mean?*"), and their responses were scored following Frazier Norbury's (2004) criteria: 2 points (figurative meaning), 1 point (partially-incorrect meaning, but not literal) and 0 points (omissions and literal meanings).
- Visual recognition idiom task. Seven idioms from the list of the verbal task were selected to create a visual recognition condition. Like in the other task, the examiner told the idiom to the children and then asked them to choose the correct meaning for that expression between two pictures (one with the literal meaning and the other with the figurative meaning).

On the one hand, results regarding Semantic Opacity (transparent / opaque) showed that children with SLI showed more problems than TD in the transparent idioms ($U=192.00$, $p= .020$), but not in the opaque ones ($U=217.00$, $p= .065$). However, SLI+P group performed lower than TD group in both groups of idioms (Transparent: $U=83.00$, $p= .000$ // Opaque: $U=84.00$, $p= .000$). Moreover, SLI group appeared to be more competent than SLI+P group in both groups of idioms (Transparent: $U=73.50$, $Z=2.23$, $p= .025$ // Opaque: $U=74.00$, $Z=2.22$, $p= .027$). On the other hand, results regarding pragmatic

simplification (verbal / visual) showed that both clinical groups chose less figurative meanings than TD group, but they performed similarly when compared between them (SLI – SLI+P). Within group-analysis showed that there weren't significant differences in SLI and TD group, but the performance of SLI+P group improved in visual condition significantly ($Z=-2.07$, $p = .038$).

Data of this study states that idiomatic expressions challenge to all SLI population, as previous studies have shown (Frazier Norbury, 2004; Rinaldi, 2000). However, it has been demonstrated that opaque idioms are as difficult to understand as transparent ones for them, what is inconsistent with literature in typical developing children (Caillies and Le Sourn-Bissaoui, 2006; Gibbs, 1991), but consistent with some literature about pathological adults or children (Frazier Norbury, 2004). It is possible that the more opaque is an idiomatic expression, the more semantic information stores, and the access to the correct figurative meaning would only depend on having been exposed to them in conversations. It has been confirmed that SLI+P children had more problems to define idioms (Kerbel and Grunwell, 1998b), but the difference with the SLI group disappeared in the visual condition of the task, what is congruent with studies that didn't find differences between children with SLI and PLI when pragmatic load was lower (Vance and Wells, 1994). And the fact that SLI+P children did benefit of visual condition lead us to think that the problem of this children must be that they are not expecting a figurative language, and for that reason, they don't activate the necessary inferences and analogical processes to grasp it. It is likely that poor pragmatic abilities could be limiting them to figurative language access in conversational exchanges with people, and that would imply that they can only get the figurative meaning of those idioms said when the things/objects/people or referents implied are present (and contextual derivation is more evident), but they would have problems to learn them from the conversation about things/people that are not present. In sum, this study states that there is a distinct profile in idiom resolution task between children with typical SLI and children with SLI and pragmatic problems. Therefore, the verbal definition task is presented like a useful tool to report of the problems of SLI+P to adjust their linguistic behaviour to a context, regardless of the semantic opacity of the idiomatic expressions.

*Authors want to thank the grant GV/ 2015/092 financed by *Conselleria de Educaci3n, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana* (Spain).

Referencias

- Caillies, S., and Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: a cock-and-bull story. *European Journal of Developmental Psychology*, 3 (2), 189–206.
- Frazier Norbury C.F. (2004). Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*; 47, 1179 –1193.
- Gernsbacher, M. A. and Robertson, R. R. W. (1999). The role of suppression in figurative language comprehension. *Journal of Pragmatics*, 31, 1616-1630.
- Gibbs, R. W. (1991). Semantic analyzability in children's understanding of idioms. *Journal of Speech and Hearing Research* 34: 613-620.
- Kerbel, D., and Grunwell, P. (1998a). A study of idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. Part I: Task effects on the assessment of idiom comprehension in children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 1–22.
- Kerbel, D., and Grunwell, P. (1998b). A study of idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. Part II: Between-groups results and discussion. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 23–44.
- Rinaldi, W. (2000). Pragmatic comprehension in secondary school-aged students with specific developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 1-29.
- Vance, M., and Wells, B. (1994). The wrong end of the stick: Language-impaired children's understanding of nonliteral language. *Child Language Teaching and Therapy*, 10, 23–46.

How maternal education affects linguistic abilities in monolingual Spanish-speaking children with and without Language Impairment

Alejandra Auza & Chiharu Murata

Hospital General Dr. Manuel Gea González

A big number of Spanish-speaking children from low socioeconomic status grow in families where the mother usually has a low educational level (LEL). This factor affects language interaction promoting diverse grades of vocabulary and grammar abilities in children (Forget-Dubois, Dionne, Lemelin, Pérusse, Tremblay & Boivin, 2009; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Law, McBean, & Rush, 2011; Vernon-Feagans, Bratsch-Hines, 2013). Linguistic abilities of children from a LEL are frequently confused with those of children with Language Impairment (LI), being crucial to analyze how the groups differentiate from each other. The aim of this research was to compare lexical and grammatical abilities in monolingual children with and without LI. The particular aim was to analyze differences in the total number of words, total number of different words and the percentages of ungrammatical sentences committed on a story retell task. Participants were 631 monolingual Spanish-speaking children (4;0 to 6;11 years of age) with and without LI classified in groups according to maternal education. They were recruited from public and private schools in Mexico. Children were assessed with clinical tests; a parent report of language history and concern for LI; and the clinical opinion of a native Mexican speech-language pathologist. A retell task, based on the story "One frog too many" (Mayer & Mayer 1975) was collected and transcribed with SALT (Miller & Iglesias, 2010). Statistical regression analyses revealed that maternal education and age contributed to the greatest amount of variance in vocabulary but not in the percentage of ungrammatical sentences. Children with LI pertaining to the same educational level as children with TLD had significantly lower vocabulary. Independent analyses of variance were also carried out to observe the differences between the LEL groups. The discussion is centered on the importance of considering maternal education as a proximal factor that affects linguistic abilities.

No trade-off between Declarative and Procedural Memory in Children with Specific Language Impairment

Sengottuvel Kuppuraj¹, Prema Rao², and Dorothy Bishop¹

¹Oxford Study of Children with Communication Impairments, Department of Experimental Psychology, University of Oxford, UK.

²Language Science Lab, Department of Speech language Sciences, All India Institute of Speech and Hearing, Mysore, India.

kuppuraj.sengottuvel@psy.ox.ac.uk

Procedural deficit hypothesis (PDH) attributes language phenotypes of children with specific language impairment (SLI) to their affected procedural and relatively intact declarative memory systems. The declarative compensatory hypothesis (DCH) is an extension of PDH which claims that the relatively intact declarative system in SLI compensates for their procedural loss commensurately. The present study's major aim was to examine the claims of DCH by examining the relation between these potentials in SLI. However, while doing so, it proposed to reiterate SLI's procedural deficits, and to examine the effects of encoding and retrieval procedures on their declarative performance.

Methods

Thirty Kannada (agglutinating language of Dravidian family) speaking children each with and without SLI in the age range of 8-13 years were the participants. Participants were assessed on their procedural learning using serial reaction time (SRT) task (Figure 1).

Figure 1. SRT task-Trial illustration

Description

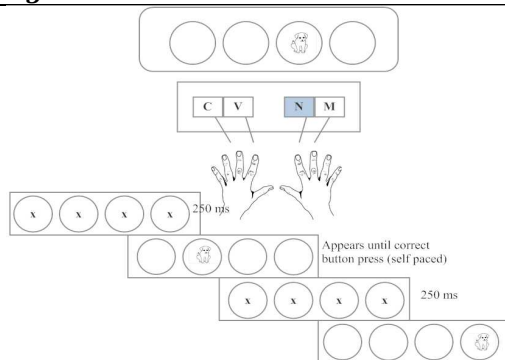
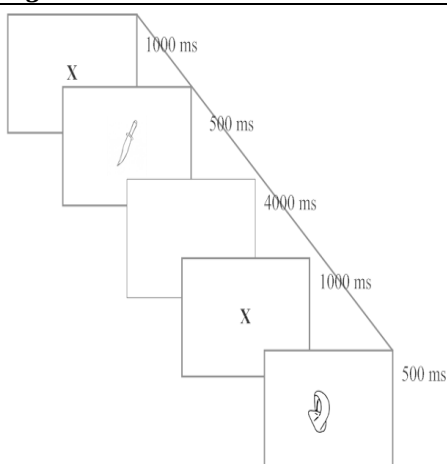


Figure shows a single trial. Participants were asked to track the location of the stimulus as fast and accurately as possible. The locations appeared randomly (no scope of learning) or followed specific pattern (scope of procedural learning). The difference between RTs of random and pattern was considered a measure of procedural sequence learning.

Figure 2. RMIE task- trial illustration

Description

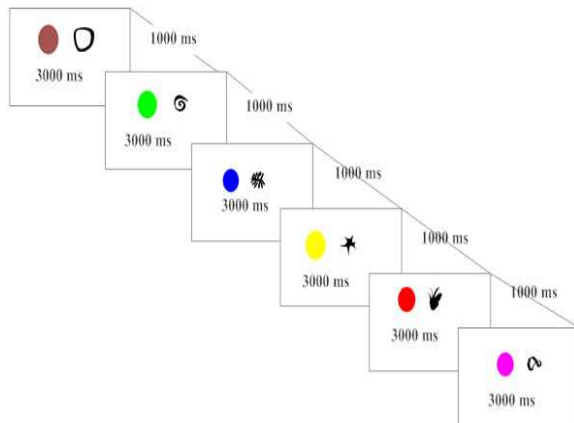


Participants were first exposed to set of objects in an object/ non-object categorization framework, incidentally (encoding stage). On the recognition stages the objects were presented randomly and the participant had to decide if the object shown was 'seen' or 'not seen' on encoding stage.

Their declarative memory was assessed using two non-verbal tasks that differed at the level of encoding and retrieval (a recognition memory task after incidental encoding-RMIE and a recall task after intentional encoding, a visual paired associate-VPA) (Figures 2, 3, and 4). Retrieval was examined after 10 (short delay) and 60 minutes (long delay) interval after encoding on each of these declarative tasks.

Figure 3. VPA task, encoding stage

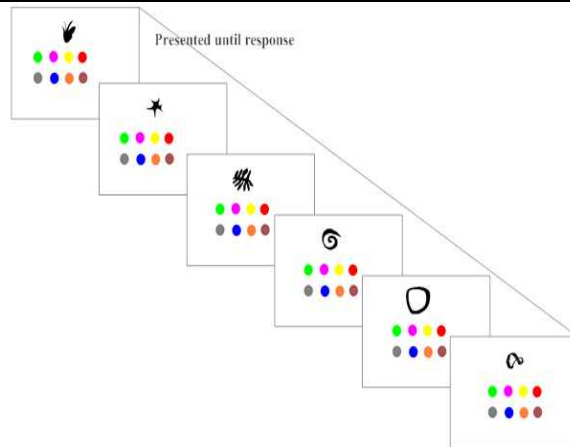
Description



Six colours and abstract shapes were shown for the participants to remember the association. They were told that after a delay they will be asked to link the shape to colour. The pairs were exposed three times each.

Figure 4. VPA task, recall stage

Description



In this stage they were asked to match the abstract shape to right colour (among foils).

Results

Findings on SRT showed poor procedural learning in SLI. On RMIE (encoding: incidental, retrieval: recognition) SLI children encoded and retrieved the objects significantly poorer than typically developing (TD) controls. Both the groups retrieved better at short compared to long interval and retrieved real objects better than novel objects. Further, real objects were retained better at long delay compared to novel objects. On VPA (encoding: intentional, retrieval: recall) encoding was not measured, and on retrieval children with SLI were poorer than TD children (even after controlling for IQ and age). However, both the groups lost information similarly between the delays. When the effect of retrieval type was examined, children with SLI were though generally poorer than TD, the groups performed recognition better than recall and information was better retained on recognition compared to recall after the delay. The correlation results did not support relation between these memory systems.

Conclusions

Findings reiterated the major claim of PDH-procedural learning deficit in SLI. However, fails to support an intact declarative system as per PDH, despite using tasks that is least processing demanding. It is not clear from the data, if declarative system is actually better than procedural in SLI. Correlation findings showed that these systems' potentials do not trade-off between them.

Implications

Since, neither of the systems are fully functional, the present findings open up new cluster of clinical experiments that advises to recruit the system that is readily made for learning grammar (i.e., procedural) for remediating complex grammar errors in children with SLI.

Synchronous gesture-prosody alignments in narrations by children with specific language impairment (SLI)

Alfonso Igualada^{1,2}, Charlotte Wray³, Pilar Prieto^{4,1} Courtenay Norbury^{5,6}

¹ Department of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, Spain)

² Faculty of Psychology and Education Sciences, Universitat Oberta de Catalunya (Barcelona, Spain)

³ Department of Psychology, Royal Holloway, University of London (London, United Kingdom)

⁴ Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA)

⁵ Psychology and Language Sciences, University College London (London, United Kingdom)

⁶ Waterloo Foundation

alfonso.igualada@upf.edu charlotte.wray.2013@live.rhul.ac.uk

c.norbury@ucl.ac.uk pilar.prieto@upf.edu

Research has shown that a tight temporal synchrony exists between gestures and prosody in adult discourse (Loehr, 2012) and infants at the babbling stage (Esteve-Gibert & Prieto, 2014). This synchrony in 12-month-old infants has been related to later language abilities (Igualada, et al., 2015). Children with SLI produce a greater proportion of representational gestures in narrative tasks, possibly reflecting a word retrieval compensatory strategy (Blake et al. 2008; Iverson & Braddock, 2011). However, little is known about whether SLI produced gestures synchronous with speech similarly to typically developing (TD) peers (see Blake et al. 2008 for the only study on this topic which used broad time measures), and importantly whether speech fluency play a role on synchronous gesture-prosody productions (Mayberry, et al., 1998). Our study aims to identify these patterns of synchronicity in SLI children during dysfluent and fluent speech.

Gesture and speech productions by ten 8-year-old children with SLI and ten age-matched TD peers in a narration task were analysed. These were analyzed by fine temporal and semantic gesture-speech alignments, and a prosodic analysis of pitch accentuation and intonational phrasing. During dysfluent speech, children with SLI used more gestures overlapping with speech dysfluencies than TD peers. In addition, SLI children produced more synchronous gesture-speech productions, and “replacing gestures” (i.e., gestures which convey meaning not expressed in speech) than TD peers during dysfluent speech. These results are related to previous studies reporting that SLI children frequently use gestures as a formulation strategy to compensate for language deficits. Secondly, preliminary results of gesture-prosody alignment during fluent speech indicate that children with SLI used gestures together with a greater density of focal pitch accents and intonational phrase units than TD children. We interpret this overuse of prominences and intonation units by SLI children as a difficulty formulating and planning fluent discourse.

References

- Blake, J., Myszczyzyn, D., Jokel, A., & Bebiroglu, N. (2008). Gestures accompanying speech in specifically language-impaired children and their timing with speech. *First Language*, 28(2), 237–253.
- Esteve-Gibert, N., & Prieto, P. (2014). Infants temporally coordinate gesture-speech combinations before they produce their first words. *Speech Communication*, 57, 301–316. doi:10.1016/j.specom.2013.06.006
- Igualada, A., Bosch, L., & Prieto, P. (2015). Language development at 18 months is related to multimodal communicative strategies at 12 months. *Infant Behavior and Development*, 39, 42–52.
- Iverson, J. M., & Braddock, B. A. (2011). Gesture and Motor Skill in Relation Language Impairment, 54(February), 72–86.
- Loehr, D. (2012). Temporal, structural, and pragmatic synchrony between intonation and gesture. *Laboratory Phonology*, 3(1), 71-89.
- Mayberry, R. I., Jaques, J., & DeDe, G. (1998). What stuttering reveals about the development of the gesture-speech relationship. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1998(79), 77–88.

Desarrollo del discurso y la pragmática - Discourse and pragmatic development -**Desenvolupament del discurs i la pragmàtica****3-year-olds' sensitivity to a speaker's polite stance through audio-visual prosody**Iris Hübscher¹, Laura Wagner², Pilar Prieto^{1,3}

¹ Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain

² Department of Psychology, Ohio State University, Columbus, Ohio

³ Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats, ICREA, Barcelona, Spain

iris.huebscher@upf.edu, laura.602@osu.edu, pilar.prieto@upf.edu

While the scaffolding role of gesture has been repeatedly shown (Kelly, 2001; Butcher & Goldin-Meadow, 2000), the picture is less clear for children's ability to access more complex pragmatic meanings through audio-visual prosody. The present study investigated 3-year-old American English-speaking children's sensitivity to recognize a speaker's polite stance in their native language encoded through audio-visual prosody in requests such as the following: 'Can you give me the ball, please'. While the lexicon was kept the same in both the polite and not-polite condition, distinct pitch contours (L* L% -not-polite vs. L* H%-polite), and facial gestures (stern face -not-polite vs. happy face-polite), were used. Children were asked to place the requested object in the basket in front of the twin that asked more nicely. In order to investigate the children's sensitivity to pitch/prosodic patterns in comparison with gestures in the perception of polite stance, the materials were presented in three different conditions: (a) with prosody and non-verbal cues available (audio-visual); (b) with just non-verbal cues available (visual-only); (c) with just prosody available (audio-only). Children were asked to place the requested object in the basket in front of the twin that asked more nicely. We obtained results of 36 participants, each performing in 6 test trials which leads to an overall of 216 answers. The results showed that 3-year-old children overall performed significantly above chance and thus are clearly able to access a polite stance encoded through audio-visual prosody ($p < 0.001$). Interestingly, there was no significant difference between the performance in the individual conditions ($p = 0.730$) and not only in the audio-visual and visual-only condition but also in the audio-only condition children also performed significantly above the mean ($p < 0.05$). The results indicate that 3-year-olds actively use prosodic, as well as facial gestural features, as powerful indicators of politeness.

References

- Butcher, C., & Goldin-Meadow, S. (2000). Gesture and the transition from one- to two-word speech: When hand and mouth come together. In D. McNeill (ed.), *Language and Gesture* (pp. 235-257). New York: Cambridge University Press.
- Kelly, S. D. (2001). Broadening the units of analysis in communication: speech and nonverbal behaviours in pragmatic comprehension. *Journal of Child Language*, 28(2), 325-349.

Pronoun resolution in successive learners of Basque

Maialen Iraola Azpiroz^{a,b} & Maria-José Ezeizabarrena^b

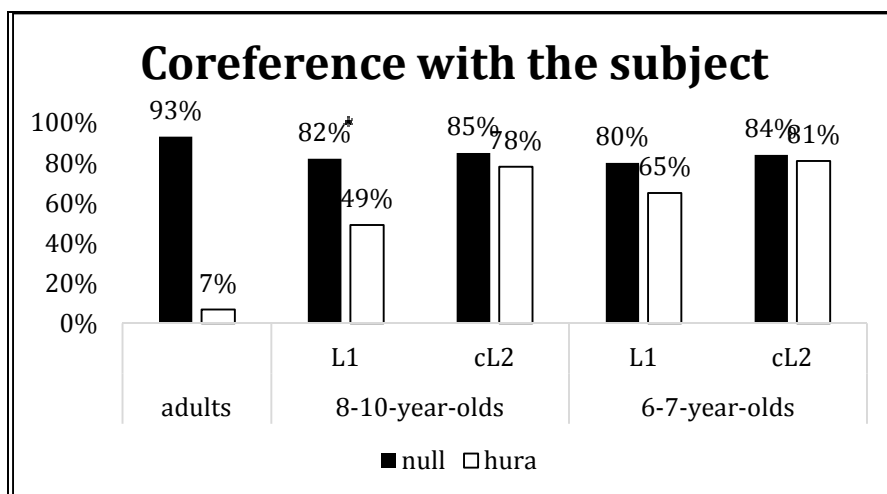
Psycholinguistics and Language Development, ^aUniversity of Kaiserslautern (Germany) & Department of Linguistics and Basque Studies, ^bUniversity of the Basque Country (Spain)

iraola.maialen@sowi.uni-kl.de & mj.ezeizabarrena@ehu.es

Compared to the substantial number of studies on monolinguals and simultaneous bilinguals on the acquisition of discourse-pragmatic constraints on the use of pronouns (a.o. Sorace et al. 2009), there has been much less investigation in c(hild)L2 learners. An exception is the study by Kraš (2015) in Croatian cL2 learners acquiring Italian, a language combination where the distribution of pronouns does not differ. CL2 learners showed similar preferences to those of monolinguals. More importantly, in some conditions cL2 learners outperformed monolinguals by selecting less often infelicitous overt pronouns as a result of L1-driven acceleration. Based on these results, Kraš (2015) argues that instability at the syntax-discourse interface may be primarily driven by crosslinguistic influence in cL2 learners whose L1 differs from the L2 in the interface under study.

This study aims at exploring further the performance of cL2 learners by providing data from Spanish cL2 learners of Basque. The interpretations of *hura* “that” in contrast to null pronouns were analysed in younger (aged 6–7) and older (aged 8–10) groups acquiring Basque as L1 or L2. The results from a picture selection task revealed that L1 and cL2 learners had still not acquired the [+topic shift] feature encoded in *hura* by age 6–7 (see Table 1). However, L1 8–10-year-olds were better at interpreting *hura* despite not reaching adult levels. Such a development between age groups was not observed in cL2 learners. Although Basque and Spanish are similar with respect to the null subject parameter, the distribution of overt forms seems to differ. Whereas *hura* shows a bias towards a nontopical antecedent, the Spanish *él* does not seem to have such a strong bias (Filiaci et al. 2014). The results suggest that cL2 learners may behave in a non-targetlike fashion when there exist crosslinguistic differences due to representational deficits.

Table 1. Coreference with the subject for null and *hura* in all groups of participants



References

- Filiaci, F., Sorace, A., & Carreiras, M. (2014). Anaphoric biases of null and overt subjects in Italian and Spanish: a cross-linguistic comparison. *Language and Cognitive Processes*, 29, 825-843.
- Kraš, (2015). Cross-linguistic influence at the discourse-syntax interface: Insights from anaphora resolution in child L2 learners of Italian. *International Journal of Bilingualism*; doi: 10.1177/1367006915609239, 1-17.
- Sorace, A., & Serratrice, L. (2009). Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism*, 13, 195-210.

Requests, questions, or reports: Pragmatic function and person attribution with internal state verbs in early Spanish acquisition

Cecilia Rojas-Nieto

IIFL-Universidad Nacional Autónoma de México

Acquisition of internal states verbs includes flexibility in attributing such states to speaker or other person. Defective use of a verb in different persons is taken as evidence of children's gradual understanding of other minds. It may also be the case that children learn internal verbs in a community of practices that induce their speakers to hold back on what mental and emotional states they can attribute to others: "Some languages [...] ration the reporting of "private predicates" attributing inner sensations and feelings like "want," "(feel) cold," or "(feel) lonely" to those who can experience them directly" (Evans 2010: 74). Previous reports on development of internal state verbs and person attribution do not unanimously find the same results across different children –or languages: either finding the privilege of 1st person attribution over 3rd person, or the other way round (Pascual et al. 2008; Taumoepeau & Ruffman 2006). What in general has not been considered is that utterances with internal states predicates do not adopt freely any illocutionary force. So that person and directive, interrogative and informative speech acts selectively combine in different and biased ways. This study will present person attribution and illocutionary function combinations in internal states verbs, both in small children usage and in caretakers' models. Naturalistic data has been obtained from one dense (2;00-2;03) and three longitudinal corpus (2:00-2;06) of early Spanish acquisition. Results show effective interaction between person attribution and pragmatic function with particular lexical items, both in children's and caretaker's speech. Discussion argues that person and pragmatic function index how communities of practice induce to children to enter complex issues like privacy condition when talking about other person internal states and to pay attention on what is knowable by introspection and what is knowable by external observation.

References

- Evans, N. (2010) "Your mind in mine", in *Dying words: Endangered languages and what they have to tell us* (Ch. 4).
- John Wiley & Sons. Pascual, B., Aguado, G., Sotillo, M., & Masdeu, J. C. (2008). Acquisition of mental state language in Spanish children: a longitudinal study of the relationship between the production of mental verbs and linguistic development. *Dev Sci*, 11(4), 454-466. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00691.x
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77 (2), 465-481.

The interaction between socio-cognitive and linguistic abilities in narrative development: a psycholinguistic typology of character representation

Judy R. Kupersmitt and Ageliki Nicolopoulou
Hadassah Academic College

Pathbreaking studies of narrative development have contributed to the understanding of form-function relations in the domains of reference, temporality, connectivity, and evaluation within structural and goal-oriented models of narrative analysis (Berman & Slobin, 1994; Hickmann, 2003). The present study seeks to capture a broader range of socio-cognitive and linguistic abilities by looking at the narrators' abilities to portray the characters and their actions. 80 participants divided into four age groups – ages 5, 8, 12 and adults – were asked to tell a story based on a wordless picture book "The fishing trip" (Rodriguez, 2012). The texts were analyzed in terms of levels of character representation - from the level of actors to agents to persons (Nicolopoulou & Richner, 2007) and levels of syntactic complexity within and between clauses as reflecting various semantic relations (Berman & Nir, 2009; Van Valin, 2001). Preliminary results of a pilot study showed that at the initial stages of development, the level of actors predominates in the majority of the clauses, syntactically represented by initial clausal junctures (i.e. isolated clauses) with no clear semantic relations or with emerging temporal relations. At age 8, more actions were marked as intentional, co-occurring with emotional reactions or with other events (level of agents), expressed either within the clausal units or between clauses linked by symmetric or dependent stringing. Finally, actions coordinated with higher mental and psychological capacities (level of persons) occurred in more complex hierarchical constructions. The discussion focuses on the interrelations between the syntactic configurations, the semantic relations they expressed (e.g. causality, propositional attitudes, simultaneity) and the discourse motivated representation of the story characters and their actions. The study underscores the need to integrate between socio-cognitive and linguistic aspects of narrative production, in order to better identify the full range of narrative embedded language capacities of children at different ages.

References

- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic-Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2009). Clause-packaging in narratives: A crosslinguistic developmental study. In J. Guo, E. Lieven, S. Ervin-Tripp, N. Budwig, S. Özçalışkan & K. Nakamura (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan I. Slobin* (pp. 149-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse: Person, Space and Time across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: the development of character representation in young children's narratives. *Journal of Child Development*, 78(2), 412-429.
- Van Valin Jr, R. D. (2001). The acquisition of complex sentences: a case study in the role of theory in the study of language development. In J. Boyle, J.H. Lee, & A. Okrent (Eds.). *CLS 36, 2*, (pp. 511-531). University of Chicago Press.

17:00h-19:00h

Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües

Science Vocabulary learning through reading only vs. reading-while-listening in primary school

Raquel Serrano^a, Ana Pellicer-Sánchez^b, Maria Andria^c

^aDept. of Modern Languages and English Studies, Universitat de Barcelona, Spain,

^bSchool of English, University of Nottingham, UK

^aDept. of Language and Literature Education and Social Science Education, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain

raquelserrano@ub.edu

It has been shown that extensive reading can lead to significant L2 gains (Horst, 2005). Additionally, several studies have suggested that assisted reading (or reading-while-listening) encourages the acquisition of new vocabulary (Webb & Chang, 2014), even more so than unassisted reading (or reading only) (Webb & Chang, 2012).

The purpose of this study is to further examine the effect of input modality (assisted vs. unassisted reading) on vocabulary acquisition by considering a group of young learners (as opposed to adults or teenagers who are the target population of most studies on input modality) and importantly by examining the acquisition of science vocabulary (which has not been previously examined).

Method

The participants of our study are a group of 10/11 year-old Catalan/Spanish bilingual learners of English (N= 96) who were assigned to three different conditions: one group (N= 48) followed an assisted reading program, devoting two periods a week to reading-while-listening to non-fiction graded readers related to the topics that are covered in the subject of science, while another group (N= 24) devoted two periods to reading-only (“unassisted reading program”). In both groups, students worked autonomously under the teacher’s supervision. Additionally, there was a control group (N=24), which spent the same amount of time learning English through teacher-fronted instruction.

The students’ knowledge of the target vocabulary, which was included in the graded readers they read (50 items) was assessed through a multiple choice test including translations at the beginning of the school year (pretest), three months later, and then at the end of the school year.

Results

The results of the analyses seem to suggest that both modalities are beneficial: reading-while-listening provides multimodal input, while reading only makes it easier for learners to read at their own pace.

References

- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355-382.
- Webb, S., & Chang, A. (2012). Vocabulary learning through assisted and unassisted repeated reading. *Canadian Modern Language Review*, 68, 267-290.
- Webb, S., & Chang, A. (2014). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19, 667-686.

Shooting for the Sky or Accelerated Language Acquisition through Cooperative Learning

Andreea Rosca^a & Yvonne Baker de Altamirano^b

^a Facultad de Filología, Traducción y Comunicación, Universidad de Valencia, (España)

^b Centro Universitario de la Defensa, Universidad de Zaragoza (Reino Unido)

andreea.rosca@uv.es baker@unizar.es

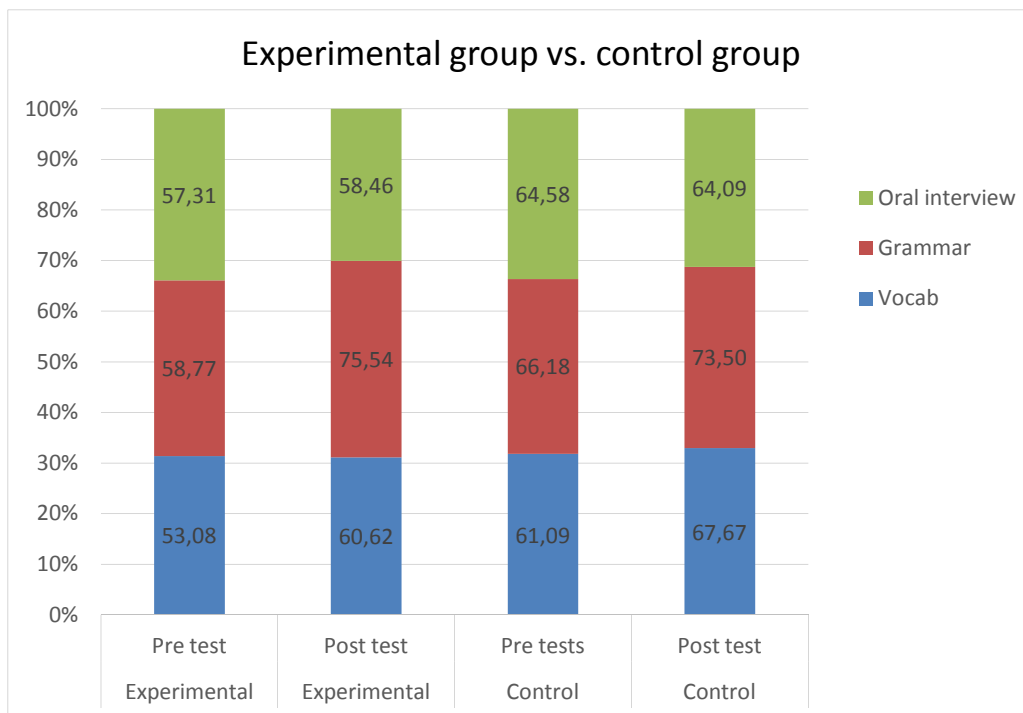
Whereas most SLA research investigates the effects of either form or meaning-based instruction in English as a Second Language (ESL) or English as a Foreign Language (EFL), only a few studies have been concerned with the use of such teaching approaches in English for Specific Purposes (ESP) contexts (e.g. Lynch and McLean, 2000; Chan, 2013; Evans, 2013). In an attempt to fill this research gap, our study examines how combined form and meaning-based instruction in the context of war movies and war accounts impacts on the English linguistic performance (grammar, vocabulary, and oral production) of a 3rd-year group of Spanish cadets in the CUD (Centro Universitario de la Defensa) over the course of one semester. For their instruction we have mainly combined two teaching methods: cooperative learning and task-based language teaching (TBLT), which would seem to foment the same values rooted in the training of Spanish Army Officers, such as team spirit, solidarity, and commitment to get the job done.

Method

The students were divided into two groups: the experimental group plus a control group, who did not participate in these activities, with both groups being tested before and after the experiment. They both followed the same basic linguistic syllabus, with the experimental group receiving supplementary material that was closely connected to the general topics of the course (e.g. personality, first aid, crime, weather, etc.). Such activities were also vocationally oriented in an environment more conducive to natural language learning in that they focused on the task itself rather than a specific structure or lexical item. The cooperative learning activities included problem-solving tasks using realia, such as maps, weather reports and extracts from war novels. An attempt was made to reduce the variables as far as possible by having the same teacher for both classes since she would use the same approach. However, this made it impossible to have two groups of the same level. Nevertheless, it was assumed that the lower level students were more likely to show tangible signs of improvement than the more advanced class.

Results

The battery of tests consisted of a grammar test, a vocabulary test and a 10-minute oral interview. The pre-test and post-test were exactly the same. Both the vocabulary and grammar test consisted of 25 questions each and we tried to measure the productive knowledge of vocabulary and grammar. The graph below compares the average scores obtained by the experimental group and the control group in the pre-test and the post-test. Although we can see that the experimental group improved in all three areas, the most noticeable gains are in terms of grammar. This means that students gained more in accuracy than in fluency. It is also interesting to see that the experimental group actually outperformed the control group in the grammar test.

Figure 1: Pre-test and post-test levels of achievement

Discussion

Several explanations can be put forward to account for our results. First, the collaborative tasks requiring the use of certain grammatical structures (conditionals, future time clauses, etc.) were possibly responsible for the significant improvement in grammar in the experimental group whereas the vocabulary items in the test were not so salient. The second explanation relates to the task performance options. Students in the experimental group were given unlimited time to perform the tasks. Previous studies (cf. Yuan and Ellis, 2003) showed that allowing students to perform a narrative task in their own time resulted in more complex and more accurate language in comparison to a control group that performed the same task under time pressure. Also, in the post-task phase the teacher reviewed the most conspicuous errors that were made by learners during the performance of the tasks.

References

- Chan, C. (2013). Investigating tasks in the context of business English: Sources of difficulty and motivation from the learner's perspective. *LSP Journal*, 4(2), 38-63.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage.
- Evans, S. (2013). Designing tasks for the business English classroom. *ELT Journal*, 67(3), 281-293.
- Lynch, T., & MacLean, J. (2000). Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research*, 4, 221-250.
- Robinson, P. (Ed.). (2011). *Task-Based Language Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Kagan, S. and Kagan, M. (2009) *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Willis, D. and Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Orthographic transparency and cognate status influence word production by Spanish-Catalan EFL learners in a classroom setting

Lucrecia Rallo Fabra; Karen Jacob

Universitat de les Illes Balears

Learning a foreign language (FL) in an educational setting implies a series of limitations relative to learning a second language (L2) in a naturalistic setting. FL learners receive limited auditory input but considerable written input. Unlike Spanish and Catalan, which are transparent languages with a very close connection between orthography and pronunciation, English is an opaque language with little connection between sound and spelling (Erdener & Burnham, 2005). This cross-linguistic difference, often triggers non-target like pronunciation by these learners. In the present study, we investigate whether the opaque nature of English is indeed a barrier for Spanish-Catalan bilinguals learning English (see Escudero, 2015 for a review). A group of intermediate EFL learners were recorded producing a corpus of cognate and non-cognate words in two different elicitation tasks: a reading aloud task and a delayed repetition task. In the reading aloud task, the target words were presented as visual prompts both in a carrier phrase and in isolation. In the delayed repetition, words were presented aurally and participants repeated them after a 2-second delay followed by an audio prompt. The words were phonetically transcribed by two transcribers and validated by a third using PHON (Rose & MacWhitney, 2015). A preliminary analysis of the results reveals that the number of errors is substantially higher in cognates than in non-cognates, suggesting that learners probably share the same lexical representations for both languages. Similarly, errors in non-cognates such as substitution of *brother* for *border* or *water* for *weather* suggest that attention to spelling might interfere with learners' processing of the phonological forms of words (Trofimovich & McDonough, 2011).

References

- Erdener, D.; Burnham, D. H. (2005). The role of audio-visual speech and orthographic information in nonnative speech production. *Language Learning*, 55, 2, 191-228.
- Escudero, P. (2015). Orthography plays a limited role when learning the phonological forms of new words: The case of Spanish and English learners of novel Dutch words. *Applied Psycholinguistics*, 36 (1), 7-22.
- Rose, Y.; MacWhinney, B. (2015). *PHON Database System for the Study of Phonetics and Phonology*. Ver. 2.1.4. Computer Program. URL <http://childes.psy.cmu.edu/phon/>.
- Trofimovich, P.; McDonough, K. (2011). Applying priming methods to L2 learning, teaching and research. *Insights from Psycholinguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

The effects of reading modality (reading while listening vs. reading only) on reading fluency and comprehension in English as a foreign language: the case of children

Àngels Llanes^a, Elsa Tragant^b, Àngels Pinyana^c

^aDepartament d'Anglès i Lingüística, Universitat de Lleida, Espanya, allanes@dal.udl.cat

^bDepartament de Filologia Anglesa i Alemanya, Universitat de Barcelona, Espanya

^cDepartament de Comunicació, Universitat de Vic, Espanya

Reading is one of the most relevant skills as it gives access to information. Despite its importance, reading in a second or foreign language (L2) has received little attention compared to reading in the students' first language (L1). There have been several approaches to L1 or L2 learning through reading, such as extensive reading (ER), which consists of reading for pleasure some self-selected material that is within the students' level, or reading while listening (RWL). Regarding ER and RWL, several studies show that they have a positive impact on L2 vocabulary learning (Horst, 2005), on reading proficiency (Elley, 1991) and reading rates (Al-Homoud & Schmitt, 2009). However, there are no studies with children. The goal of this study is to fill these gaps by answering the following research questions:

1. To what extent does ER influence L2 reading fluency and comprehension with children?
2. Is reading modality (RWL vs. reading only [R]) associated with L2 reading fluency and comprehension with children?

Method

Eighty-six 10-year-old Catalan/Spanish ESL bilinguals were distributed into three conditions: reading-while-listening (n= 48), reading only (n= 24) and control group (n= 14). Participants in the RWL condition spent two periods a week reading-while-listening, whereas reading only participants spent two periods a week reading. Participants in the two experimental groups read/listened graded readers related to the topics that were covered in the subject of science (also taught in English in their school) over eight months and afterwards they carried out two language activities (25 minutes). The control group learned English through a traditional teacher-centered approach. Participants were asked to read three different but comparable texts at three times: at the beginning of the course, three months afterwards, and at the end of the course.

Results

Results on reading speed and comprehension will be interpreted in terms of time and learning condition.

References

- Al-Homoud, F. & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: a comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13, 4, 383-401
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41, 375-411. doi: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00611.x
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61, 355-382.

Desarrollo en contextos bilingües y plurilingües - Development in bilingual and multilingual contexts - Desenvolupament en contextos bilingües i plurilingües

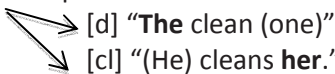
Vulnerability of Clitics and Articles in Spanish-English bilinguals

Castilla-Earls, A.¹, Perez-Leroux, A.T.², Restrepo, M.A.³ & Nieto, L.³

¹University of Houston, ²Univeristy of Toronto, ³Arizona State University.

annycastilla@uh.edu

Bilingualism provides an opportunity to explore the interaction between exposure and learnability, as bilingual delays express differently across domains, with some structures exhibiting acceleration effects (Müller 2003; Kupisch 2007). Our study examines the impact of language proficiency and age in the developmental trajectories of Spanish clitics and determiners. In Spanish, direct object pronouns and direct articles are morphologically and prosodically similar, as shown in (1).

- (1) La limpia


Importantly, these morphemes are acquired with comparable timing in monolinguals but appear sensitive to changes in proficiency in the majority language (English). Object clitics show higher omission rates in bilinguals, but there is no clear consensus about determiners in the literature (Morgan et al., 2012; Jacobson, 2012). Recent works suggests delays in both forms, but to a higher extent with clitics (Castilla-Earls et al., 2015).

We contrasted a learnability-based hypothesis that predicted that clitics will be more vulnerable than determiners, and that vocabulary size influences the magnitude of clitic delays (Pérez-Leroux et al., 2012); with a hypothesis based on monolingual timing in the other language (English), which predicts either no difference, or a determiner delay.

Three groups of Spanish-speaking children aged 5;0 to 8;6 participated in an elicited production study: 1) monolinguals from Mexico (n= 30), 2) bilinguals with moderate English proficiency (n=30), and 3) bilinguals with higher English proficiency (n=30). We found statistically significant differences on the production of both structures between groups. The monolingual children (who were younger on average) outperformed bilingual children; the two bilingual proficiency groups were also different from each other, but only in their clitic productions. These results suggest that the production of articles is more stable in bilingual acquisition than the production of direct object pronouns, as predicted by the learnability hypothesis.

References

- Castilla-Earls, A. P., Restrepo, M. A., Pérez-Leroux, A.T. Gray, S., Holmes, P., Gail, D. & Chen, Z. (2015). Interactions between bilingual effects and Language Impairment: Exploring grammatical markers in Spanish-Speaking bilingual children. *Applied Psycholinguistics*. Published online November 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716415000521>
- Jacobson, P. F. (2012). The effects of language impairment on the use of direct object pronouns and verb inflections in heritage Spanish speakers: A look at attrition, incomplete acquisition, and maintenance. *Bilingualism, Language and Cognition*, 15, Special Issue 01, 122-138.
- Kupisch, T. (2007). Determiners in bilingual German-Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 57-78.
- Morgan, G. P., Restrepo, M.A., & Auza, A. (2012). Spanish morphology of bilingual and monolingual children

with and without language impairment? *Bilingualism: Language and Cognition*, 578 - 596.
Müller, N. (2003). (In) *vulnerable domains in multilingualism* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
Pérez-Leroux, A.T., Castilla-Earls, A. P. & Brunner, J. (2012). General and specific effects of lexicon in grammar: Determiner and object pronoun omissions in child Spanish. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 55, 313-327.

Complexity of code-mixed utterances – calculating MLU in German-English bilingual children

Antje Endesfelder Quick¹, Elena Lieven², Michael Tomasello³

¹University of Leipzig, Germany, ²University of Manchester, ³Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology
antje.quick@arcor.de

Language development in bilingual children is often related to the notion of language dominance. Objective measurements of bilingual development include MLU, UB5, MMU and many more. It is usually assumed that the dominant language is the one in which one or more of these measures is higher compared to the other language. Studies employing MLU measurements usually calculate MLU for the complete language context, including utterances in each language (i.a. Bernardini & Schlyter, 2004; Döpke, 1998; Kupisch, 2008). But many bilingual children also use code-mixing or the non-target language in each context and calculating separate MLUs for these utterances would support identifying different proficiencies. Therefore, in the current study we calculated MLU not only for the language contexts but also for the monolingual and mixed utterances in the languages of three German-English bilingual children, aged 2;01 – 3;11 (n=109.815). We also compared these MLU results with the relative proportions of these three types of utterance for each recorded month. To support the results we further analyzed each utterance in terms of construction type, such as phrases, sentence types, as well as fragments.

Results show that language preference was reflected in MLU values: the more children spoke in one language the higher the MLU was in that language. However, it was the mixed utterances that had the highest MLU for all three children. Analyses for the construction types showed, that code-mixed utterances were significantly more complex in comparison to their monolingual utterances, i.e. children produced more sentence level constructions consequently, children produced more fragments and phrases in their monolingual utterances.

These results raise two important issues which will be discussed: first, the question of how to conceptualize the relationship of the child's two developing languages in terms of language dominance and, second, the constructional basis of the more complex mixed utterances.

References

- Bernardini, P., & Schlyter, S. (2004). Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 49-69.
Döpke, S. (1998). Competing language structures: the acquisition of verb placement by bilingual German-English children. *Journal of Child Language*, 25, 555-584.
Kupisch, T. (2008). Dominance, mixing, and cross-linguistic influence: On their relation in bilingual development. In P. Guijarro-Fuentes, P. Larrañaga & J. Clibbens (Eds.), *First language acquisition of morphology and syntax: Perspectives across languages and learners* (pp. 209-234). Amsterdam: John Benjamins.

Quechua-Spanish bilingual children: Reading fluency, vocabulary, and listening comprehension in Spanish predict reading comprehension

Andrea Junyent Moreno y María de los Ángeles Fernández-Flecha

Departamento de Humanidades, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

mfernandez@pucp.pe

The current educational system in Peru does not offer speakers of indigenous languages the same opportunities as it offers to Spanish speakers. This is the case because higher education is only offered in Spanish. Therefore, speakers of indigenous languages need to master both oral and written Spanish well enough in order to have access to higher education and profit from it accordingly. Moreover, reading comprehension in Spanish, a necessary ability for academic success, is particularly low in Peruvian children. 49.8% of Spanish monolingual second graders achieve satisfactory results in reading tasks, while bilinguals perform even lower: only 26.5% of bilingual fourth graders attending Intercultural Bilingual Education schools manage to achieve satisfactory results for Spanish as a second language (Minedu, 2016). Evidence from Peruvian Spanish monolingual children shows that reading comprehension depends on individual and opportunity factors such as age, gender, height-for-age, area of residence, and socio-economic status, as well as vocabulary and listening comprehension (Junyent, 2015, Minedu, 2012, 2016).

This study aims to assess the effect of accurate reading fluency, receptive vocabulary and listening comprehension on reading comprehension in Spanish in Quechua-Spanish bilinguals at 8 years old, after controlling for the effect of individual and opportunity factors. Though these variables have been shown to have some effect on monolingual (Lai et al., 2014, Buckingham et al., 2014) and bilingual children (Recio & León, 2015), there is still need of studies involving bilingual children of minority languages in vulnerable settings such as Andean Peru.

We analyzed data from bilinguals who chose to be assessed in Spanish rather than Quechua (n=169) (from Young Lives open access base) through a hierarchical regression. The first step included individual and opportunity factors (sex, age, height for age, SES and site of dwelling), as well as language of instruction at school (either Quechua, or both Quechua and Spanish). The second step included accurate reading fluency, receptive vocabulary, and listening comprehension.

While the first step explained no variability, the second step accounted for 46.3% ($p < 0.01$) of the variability, due to the contributions of vocabulary ($\beta = 0.55$; $p < 0.001$) and listening comprehension ($\beta = 0.358$; $p < 0.005$), but not of accurate reading fluency ($\beta = 0.171$; $p = 0.175$). These results show that receptive vocabulary and listening comprehension are both important predictors of reading comprehension in bilingual children, beyond the effect of factors related to life conditions and opportunities. Also, in opposition to previous research finding a relationship between reading fluency and reading comprehension (Lai et al, 2014), we found no relation of such kind in Peruvian bilinguals. We draw general and specific conclusions from this: (1) for comprehending a written text on a second language, bilingual children (just as monolinguals) rely in previously acquired knowledge, such as vocabulary, and abilities, such as listening comprehension; (2) reading fluency, which has been proposed to play a part in reading comprehension for monolinguals, doesn't seem to behave equivalently in the case of Peruvian bilinguals; and (3) for Peruvian Quechua-Spanish speakers to properly develop reading (and writing) skills in Spanish, school must provide them with a larger vocabulary and enhance their listening comprehension performance, more than focusing on reading fluency training.

In sum, Quechua-Spanish bilingual children in Peru face a difficult challenge: they must learn to write and read in a second language in order to achieve both academic and professional success, and they must do this from vulnerability circumstances (lower family income, rural settings, and deficient nourishment). Children growing in disadvantaged families have been shown to be more likely to

become poor readers, due to greater exposure to poorer home learning environments and threatening health and living conditions (Buckingham et al., 2014). School (and preschool) plays an extremely important role in this scenario: it must provide children with the knowledge and abilities that will allow them to live to their true potential. For this to be the case, teaching should foster vocabulary learning (since it has been shown to be even more important for reading development in bilingual than in monolingual children, Verhoeven 2000, Limbird et al., 2014) and listening comprehension.

References

- Buckingham, J, Beaman, R. & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66,(4), 428 – 446. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>
- Florit, E., Roch, M. & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 2(48), 119-138.
- Florit, E., Roch, M. & Levorato, M. C. (2013). The relationship between listening comprehension of text and sentences in preschoolers: Specific or mediated by lower and higher level components? *Applied Psycholinguistics*, 2(34), 395-415.
- Florit, E., Roch, M. & Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: a longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing*, 5(27), 793-817.
- Junyent, A. (2015). *Identificación de predictores del desempeño en la comprensión de textos orales y escritos*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social - Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú - Grupo de Análisis para el Desarrollo -. Retrieved from http://cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/junyent_predictorescomprensionlectora_informe.pdf
- Lai, S.A., Benjamin, R.G., Schwanenflugel, P.J., & Kuhn, M.R. (2014). The longitudinal Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension Skills in Second-Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2013.789785>
- Limbird, C.K., Maluch, J.T., Rjosk, C., Stanat, P., & Merkens, H. (2014) Differential growth patterns in emerging reading skills of Turkish-German bilingual and German monolingual primary school students. *Read Writ*, 27, 945–968. doi: 10.1007/s11145-013-9477-9
- Minedu (Ministerio de Educación del Perú) (2012). *PISA 2012: primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Retrieved from http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/Informe_PISA_2012_Peru.pdf
- Minedu (Ministerio de Educación del Perú) (2016). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 (ECE 2015)*. Retrieved from <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Resultados-ECE-2015.pdf>
- Niños del Milenio. Young Lives. Retrieved from <http://www.ninosdelmilenio.org>
- Recio, P. & León, J.A. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1º y 4º de primaria. *Psicología Educativa*, 21, 47-53.
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313–330.

El uso de los clíticos en el contexto bilingüe de Mallorca: el caso del catalán y del español

Amelia Jiménez^a, Pedro Guijarro-Fuentes^a and Acrisio Pires^b

^aDepartamento de Filología Española, Moderna y Clásica, U. de las Islas Baleares, España,

^bLinguistics Department, University of Michigan, Estados Unidos

Amelia.jimenez@uib.es

Los clíticos han suscitado divergencias entre los lingüísticos por su categoría gramatical, su posición sintáctica o las restricciones en su realización (Camacho, 2006). Dado que los clíticos pueden ser analizados a partir de diferentes propiedades gramaticales, es conveniente analizarlos en cada lengua de manera independiente, según las generalizaciones del *cross-linguistic*. (Camacho, 2006; Klavans, 1985). En español, encontramos diversos estudios al respecto (Uriagereka, 1995; Zagona, 2002), sin embargo, en catalán, sobre todo en sus diferentes variedades dialectales, la literatura es mínima (Perea, 2012). Aunque ambas lenguas son romances, sus sistemas pronominales difieren: mientras que en español solo hay clíticos pronominales [\pm humano], en catalán también existen clíticos pronominales adverbiales (*en / hi*).

La finalidad de este estudio es la de: (i) examinar las propiedades de los clíticos tanto en el catalán como en el español de Mallorca, (ii) examinar qué patrones siguen los hablantes bilingües (en catalán-español) de dicha zona. Asimismo, (iii) vamos a determinar si hay transferencias o integraciones entre estas variedades, y (iv) qué factores internos y externos aceleran o desaceleran el cambio lingüístico en esa comunidad bilingüe. Para ello, presentamos resultados de un estudio transversal con cuarenta hablantes bilingües (22 mujeres y 18 hombres, de 16-65 años), de tres zonas geográficas distintas (Palma, Lluçmajor y Capdepera). Los datos analizados han sido recogidos de forma espontánea, con grabaciones de 10-15 minutos con cada participante en ambas lenguas.

Los resultados estadísticos indican que los hablantes realizan interferencias esporádicas en la producción de los clíticos (8% en español y 7% en catalán), lo que depende de la lengua dominante del hablante. Sin embargo, ello no indica que el cambio lingüístico se vea acelerado por este contacto (Meisel, 2011), ya que en el catalán de Mallorca los hablantes emplean los clíticos más conservadores (Batllori et al., 2004), a diferencia de lo que ocurre en el catalán peninsular. Seguimos recolectando datos con la finalidad de poder afirmar si el bilingüismo acelera o inhibe el cambio lingüístico en una situación de contacto catalán-español (Enrique-Arias, 2010).

Referencias bibliográficas

- Batllori, M., N. Iglesias & A. M. Martins (2004). «L'ordre de clítics en català antic: morfologia i sintaxi dels clítics pronominals en català medieval». Universitat de Girona / Universidade de Lisboa.
- Camacho, M. V. (2006). *La arquitectura de la gramática: los clíticos pronominales románicos y eslavos*, vol. 27. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Enrique-Arias, A. (2010). «On language contact as an inhibitor of language change», in *Continuity and Change in Grammar*, vol.159, 97-117.
- Klavans, J. (1985): «The Independence of Syntax and Phonology in Cliticization», in *Source: Language*, vol. 61, no. 1, p. 95-120.
- Meisel, J. M. (2011). «Bilingual language acquisition and theories of diachronic change: Bilingualism as cause and effect of grammatical change», in *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (2), 121-145.
- Perea, María P. (2012). «Les combinacions de clítics pronominals en els dialectes catalans», en *Estudis Romànics*, vol. 34, 99-143.
- Uriagereka, J. (1995). «Aspects of the Syntax of Clitic Placement in Western Romance», in *Linguistic Inquiry*, vol. 26, 79-124.
- Zagona, K. (2002). *The syntax of Spanish*. Cambridge University Press.

**Dificultades en el desarrollo del lenguaje - Difficulties in language development -
Dificultats en el desenvolupament del llenguatge**

Denominación en niños con Trastorno específico del lenguaje (TEL)

Pisón del Real G. y Gallego López, C.

Universidad Complutense de Madrid.

gpison@psi.ucm.es

La tarea de denominación de imágenes es un poderoso índice diagnóstico de la cantidad de vocabulario y potencialmente del acceso y recuperación léxica. Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) cometen un mayor número de errores en esta tarea y nombran más lentamente que sus pares con desarrollo típico (DT) (Marshall, 2014). Sin embargo, a pesar de ser una característica bastante común y remarcable de su conducta lingüística se cuestiona que estas dificultades sean generalizables al conjunto de los niños TEL hasta el punto de definirse un subtipo específico en el que este déficit sería prominente, el trastorno léxico sintáctico. Sin embargo, parece que las dificultades de acceso léxico están presentes en la mayor parte de los niños TEL aunque en diverso grado (Gallego, Revilla, & Schüller, 2002). Con objeto de profundizar en esta cuestión y examinar la naturaleza de los déficit léxicos de los niños con TEL, se comparó la ejecución en una tarea de denominación de imágenes de tres subtipos de niños con Trastornos del neurodesarrollo del lenguaje (Trastorno fonológico (TF), TEL expresivo (TEL-E) y expresivo-receptivo (TEL-ER)) con respecto a la norma.

Participantes

Cuarenta niños (10 con TEL-E, 10 con TEL-ER, 10 con TF y 10 con DT emparejados en edad lingüística y seleccionados de una muestra previa (Tabla 1).

Tabla1.- Participantes. Distribución por género, edad lingüística media y rango en meses por grupo.

	DT	TF	TEL-E	TEL-ER
<i>N (Género)</i>	10 (6♀,-4♂)	10 (5♀,-5♂)	10 (6♀,-4♂)	10 (4♀,-6♂)
<i>M (DT)</i>	54,40 (13,02)	55,50 (9,92)	54,80 (13,53)	55,20 (13,22)
<i>EL</i>				
<i>Mín; máx (Rng)</i>	53;73 (20)	46;67 (21)	24; 57 (33)	53; 73 (20)

Materiales

Test de Evaluación y Análisis del Léxico Infantil (ALI). Test de Denominación por confrontación visual de imágenes de 80 ítems diseñado al efecto. El test incluye tareas complementarias de comprensión léxica por identificación de imágenes y de repetición de los ítems no producidos o errados.

Test de Vocabulario en imágenes Peabody III (TVIP-III; Dunn, Dunn, y Arribas, 2006) y otras pruebas estandarizadas.

Procedimiento

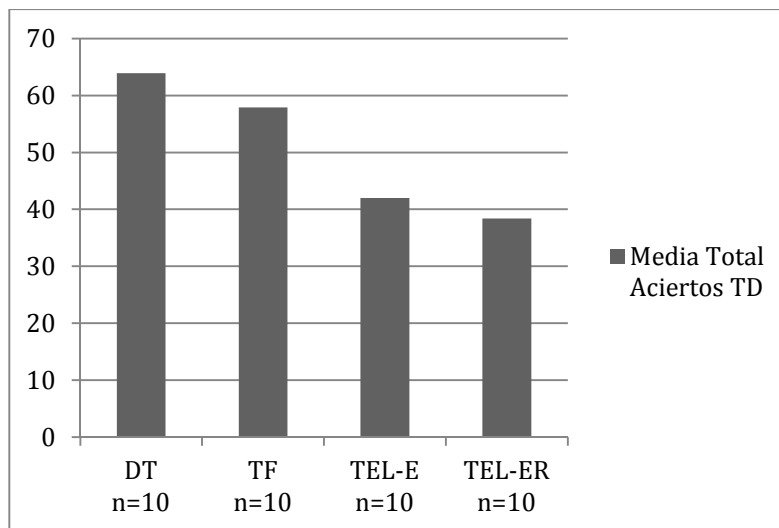
La administración de las pruebas fue individual. Para su aplicación se dispuso una sala aislada acondicionada para conseguir el mayor nivel de control de la atención durante la realización de las tareas. Todos los participantes realizaron las tres tareas experimentales de la prueba ALI y, las

pruebas estandarizadas que fueron pertinentes. Ante la presentación del ítem los participantes debían nombrarlo, si no lo hacían o la denominación era errónea se les proporcionaba ayuda semántica y si con ésta no lo conseguían, ayuda fonológica. Posteriormente, si era necesario, se comprobaba que conocían el nombre con la tarea de identificación. Al final se administraba la prueba de repetición sobre los ítems mal articulados. Se registraron todas las producciones, aciertos y errores. Todos los participantes pasaron el PPVT-III y, dependiendo de los casos, todas o algunas del resto de pruebas estandarizadas.

Resultados y Conclusiones

En la figura 2 puede verse la media de aciertos en denominación para cada grupo. El análisis de los resultados muestra la existencia de diferencias significativas entre grupos en el número de aciertos en la tarea de denominación ($\chi^2(3) = 26,25, p < .001$) debidas a las diferencias de los niños con TEL-ER con respecto a los niños con DT ($p < .001$) y a los niños con TF ($p < .001$), y de los niños con TEL-E también con ambos grupos, DT ($p < .001$) y TF ($p < .002$). Sin embargo, los grupos de TEL no se diferenciaron entre sí. Tampoco fueron significativas las diferencias entre los niños con DT y con TF.

Fig. 2.- Media de aciertos en la tarea de denominación por grupos



Respecto a los errores cometidos y su tipología, hubo diferencias significativas en los errores de acceso ($\chi^2(3) = 8,90, p < .031$). Sin embargo, las comparaciones por pares pusieron de manifiesto que aunque los niños con TEL cometieron más errores de acceso que los otros grupos, sólo resultaron significativas las diferencias entre los niños con TEL-ER y los niños con DT $p < .035$ y con TF $p < .009$. Las diferencias también fueron significativas en el número de errores fonológicos masivos cometidos ($\chi^2(3) = 17,64, p < .001$), debiéndose a las diferencias entre los niños con DT y los tres grupos patológicos, niños con TEL-ER $p = .001$, con TEL-E $p = .001$ y con TF $p = .004$. Los efectos de la recuperación con claves ponen de manifiesto también la existencia de diferencias entre los grupos. Los niños con TEL se benefician menos del uso de claves que los niños con DT especialmente los TEL-ER (Pisón y Gallego, 2016).

En resumen, los niños con TEL presentan un déficit específico en la tarea de denominación con mayor número de errores de acceso que incluso los niños con TF, especialmente en el caso de los TEL-ER. Las dificultades de denominación en niños con TEL son generalizadas aunque se presentan con diferente grado de severidad. Tampoco son comunes a todos los tipos de TEL. Los TEL-ER presentan mayores dificultades que los TEL-E y estos a su vez mayores dificultades que los niños con TF. Las dificultades en denominación se explican por un déficit en el procesamiento léxico, en el acceso y recuperación de la forma fonológica a partir de la información conceptual, pero también por la persistencia de patrones fonológicos incorrectos, incluso por encima de los niños con TF.

Referencias

- Marshall, C. R. (2014). Word production in children with developmental language impairments. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 369: 20120389. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2012.0389>
- Gallego, C. Revilla, P. & Schüller, M. T. (2002). Recuerdo de material verbal en niños con disfasia funcional. *Cognitiva*, 12, 37-61.
- Pisón del Real, G. & Gallego, C. (2016). Eficacia del uso de claves en denominación en niños con trastorno específico del lenguaje. Comunicación presentada al XXX Congreso Internacional AELFA-IF/CLPV. Bilbao, 30 de junio al 2 de julio.

Incidencia y factores de riesgo de retraso del lenguaje en niños prematuros sanos: un estudio longitudinal de los 10 a los 60 meses de edad.

Mariela Resches^a Miguel Pérez Pereira^a Raquel Cruz Guerrero^b Montse Fernández Prieto^c

aDepartamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela; b Centro de Investigación Biomédica en Red de Enfermedades Raras (CIBERER)-CIMUS-Universidad de Santiago de Compostela; c Fundación Pública Gallega de Medicina Genómica-CIBERER-IDIS. Fundación Ramón Domínguez, España.

mariela.resches@usc.es

Numerosos estudios señalan que la prematuridad representa una condición de riesgo para el desarrollo del lenguaje (Foster Cohen et al, 2007; Stolt et al, 2009; Guarini et al, 2010; Stolt et al, 2016). En particular, algunas investigaciones centradas en el desarrollo léxico y gramatical inicial muestran que durante las primeras edades la incidencia del riesgo de retraso es significativamente mayor en esta población que entre los nacidos a término (Briscoe et al, 1998; Singer et al, 2001; Sansavini et al, 2010). Sin embargo, estos resultados están lejos de ser concluyentes, ya que algunos trabajos no encuentran déficits significativos en el desarrollo del lenguaje de los niños prematuros (Pérez Pereira et al, 2013; Pérez Pereira et al, 2014; Stolt et al, 2007). Estas discrepancias podrían atribuirse, por una parte, a cuestiones de selección de las muestras. La gran mayoría de los estudios se han centrado en niños prematuros de muy bajo peso (< 1000gr.) y/o muy baja edad gestacional (<28 semanas) , y en muchos casos con comorbilidades asociadas. A pesar de que no es esta la realidad de la mayor parte de la población de prematuros (un 70% de los cuales está hoy por encima de las 32 semanas de EG), los resultados de estas investigaciones se han extrapolado con demasiada facilidad al conjunto de dicha población. Por otra parte, la escasez de estudios que aborden el desarrollo del lenguaje de estos niños desde una perspectiva longitudinal hace que las conclusiones obtenidas no sólo presenten cierta parcialidad, sino que impidan observar la posible evolución del impacto de factores de diversa naturaleza sobre los resultados evolutivos en cada momento del desarrollo.

Este trabajo se propone analizar la evolución de la incidencia del riesgo/retraso del lenguaje y sus posibles factores de vulnerabilidad en un grupo de niños prematuros de bajo riesgo (EG media de 32,6 semanas y sin secuelas neurológicas evidentes). Para ello, se ha estudiado una muestra inicial de 150 niños prematuros (PR), y 49 niños nacidos a término (NT) de características sociodemográficas similares. Los niños fueron evaluados a los 10, 22, 30, 48 y 60 meses de edad con diferentes medidas del desarrollo léxico y morfosintáctico (10/22/30 meses: CDI; 48 meses: RLDS III; EDAF; 60 meses: PPVT III/CEG/TSA). A su vez, se tomó en consideración la posible influencia de variables de naturaleza biomédica (sexo, edad gestacional, estancia en UCI pediátrica, etc.) individual (desarrollo cognitivo, temperamento, etc.), y ambiental (estudios maternos, depresión materna, calidad del medio familiar, etc.)

Los resultados señalan que mientras que en las primeras edades (10-30 meses) no se observaron diferencias significativas entre PR y NT en cuanto a la incidencia de retraso léxico y gramatical, sí se encontró una mayor proporción de niños en riesgo de retraso cognitivo. A los 60 meses, en cambio, la incidencia de retraso en comprensión y producción morfosintáctica fue significativamente mayor entre los niños PR que en los NT. Los análisis de regresión logística múltiple señalaron que el desarrollo cognitivo fue el factor más consistentemente asociado al riesgo de retraso lingüístico en las distintas edades estudiadas. Sin embargo, mientras que al inicio del desarrollo ciertos factores biológicos (sexo, edad materna) contribuyeron significativamente a amplificar el riesgo de retraso, a los 5 años las probabilidades de presentar dificultades en el desarrollo morfosintáctico se vieron incrementadas por factores de naturaleza mayormente ambiental (bajo nivel educativo materno). Estos resultados sugieren que aunque la prematuridad no parece representar una condición de riesgo *per se*, conviene seguir estudiando más en detalle y desde una perspectiva longitudinal sus posibles consecuencias y el papel de ciertos factores concomitantes en aspectos más específicos del desarrollo, y sobre todo en muestras más representativas de la población general de niños PR.

Referencias

- Briscoe, J., Gathercole, S. E., & Marlow, N. (1998). Short-term memory and language outcomes after extreme prematurity at birth. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(3), 654-666.
- Foster-Cohen, S., Edgin, J. O., Champion, P. R., & Woodward, L. J. (2007). Early delayed language development in very preterm infants: Evidence from the MacArthur-Bates CDI. *Journal Of Child Language, 34*(3), 655-675.
- Guarini, A., Sansavini, A., Fabbri, C., Savini, S., Alessandroni, R., Faldella, G., & Karmiloff-Smith, A. (2010). Long-term effects of preterm birth on language and literacy at eight years. *Journal of child language, 37*(04), 865-885.
- Pérez-Pereira, M., Fernández, P., Gómez-Taibo, M. L., & Resches, M. (2014). Language development of low risk preterm infants up to the age of 30 months. *Early Human Development, 90*, 649-656.
- Pérez-Pereira, M., Fernández, P., Resches, M., & Gómez-Taibo, M. (2013). Determinants of early language and communication in preterm and full term infants: a comparative study. *Enfance, 65*(1), 59-76
- Sansavini, A., Guarini, A., Justice, L. M., Savini, S., Broccoli, S., Alessandroni, R., & Faldella, G. (2010). Does preterm birth increase a child's risk for language impairment?. *Early human development, 86*(12), 765-772.
- Singer, L. T., Siegel, A. C., Lewis, B., Hawkins, S., Yamashita, T., & Baley, J. (2001). Preschool language outcomes of children with history of bronchopulmonary dysplasia and very low birth weight. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 22*(1), 19-26.
- Stolt, S., Haataja, L., Lapinleimu, H., & Lehtonen, L. (2009). The early lexical development and its predictive value to language skills at 2 years in very-low-birth-weight children. *Journal of Communication Disorders, 42*, 107-123.
- Stolt, S., Klippi, A. N. U., Launonen, K., Munck, P., Lehtonen, L., Lapinleimu, H., et al. (2007). Size and composition of the lexicon in prematurely born very-low-birth-weight and full-term Finnish children at two years of age. *Journal of Child Language, 34*(02), 283.

Sentence comprehension in autism

Peng Zhou, Stephen Crain

Two studies were conducted to investigate how high-functioning children with autism use different linguistic cues in sentence comprehension. Two types of linguistic cues were investigated: word order cues and morphosyntactic cues. The studies included 75 four- and five-year-old children with autism and 80 age-matched typically developing children. The results show that children with autism were sensitive to both word order and morphosyntactic cues in sentence comprehension. However, compared to age-matched typically developing peers, children with autism relied significantly more on word order cues and exhibited significantly more difficulties in interpreting sentences in which there was a conflict between the morphosyntactic cue and the word order cue (Experiment 1). We propose that the difficulties experienced by the children with autism are due to their problems in revising the interpretation that had been initiated by the word order cue, when they heard the morphosyntactic cue later in the sentence. This proposal was evaluated in Experiment 2, where the morphosyntactic cue appeared earlier than the word order cue, and the use of the morphosyntactic cue led to the correct interpretation of the sentence. In this case, children with autism were able to use the morphosyntactic cue as effectively as their age-matched typically developing peers. We then discuss the implications of the findings for understanding the nature of the sentence processing mechanism in children with autism.

Perfil de alteración del lenguaje en el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Rosanna Marí Vico¹²

¹ Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz de Hospitalet (CDIAP Baula), Barcelona, España

² EPL-Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, Barcelona, España.

rmari@santpau.cat

Las alteraciones en el desarrollo del lenguaje son uno de los principales motivos de consulta en las unidades de atención temprana y pueden ser aspectos premórbidos de diferentes patologías clínicas o alteraciones cognitivas. En el estudio de las personas que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) se ha descrito ampliamente la presencia de alteraciones en la adquisición y desarrollo del lenguaje (Benítez-Burraco, 2008; Bravo Oro, Vázquez Briseño, Cuello García, Calderón Sepúlveda, Hernández Villalobos y Esmer Sánchez, 2012; Newra Tellechea, 2013). En el estudio del lenguaje en TEA se ha descrito de forma generalizada la presencia de déficit en la capacidad pragmática del lenguaje (Pérez Rivero, Martínez, Garrido, 2014), aunque otros estudios sugieren la importante presencia de alteraciones sintácticas a edades tempranas (Eigsti, Bennetto, Dadlani, 2007). En este estudio hemos querido ampliar el conocimiento de los signos del lenguaje y comunicación que pueden estar alterados a edades tempranas, teniendo en cuenta los componentes de forma, contenido y uso del lenguaje.

Metodología

Se trata de un estudio observacional longitudinal que se ha realizado con pacientes de edades comprendidas entre 2 y 6 años que acuden al Centro para el Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP) de la ciudad de Hospitalet del Llobregat en Cataluña. Todos los casos estudiados se encuentran estructurados según la organización diagnóstica ODAT para la atención temprana (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT, 2011). Se han

estudiado un total de 63 niños cuyo diagnóstico principal se encuentra en el grupo que corresponde a trastornos de la relación y comunicación (grupo 10 en la clasificación ODAT). Para el estudio de las características del lenguaje y comunicación se ha empleado la tabla de detección de signos de alerta en el desarrollo comunicativo realizada por el Colegio de Logopedas de Cataluña (Col·legi Oficial de Logopedes de Catalunya, 2010) que ha administrado cada terapeuta a partir de la observación del niño y entrevista familiar. Los datos recogidos se

Resultados

Los resultados se encuentran en proceso de análisis estadístico. Para este estudio se realizará un análisis de distribución de frecuencias que nos indique cuales son los signos comunicativos que se encuentran alterados con mayor frecuencia. Además, estudiaremos si hay diferencias entre los grupos diagnósticos dentro del trastorno de la relación y comunicación (6), así como las posibles correlaciones en función del criterio de gravedad (leve, moderado o grave).

Discusión

Las conclusiones que se extraen de este estudio nos permitirán aproximar el conocimiento entorno a las alteraciones del lenguaje y comunicación como indicador sintomático de los pacientes con TEA. El estudio de las diferentes afectaciones lingüísticas y comunicativas nos podría ayudar a establecer signos de riesgo en edad pediátrica que permitan una mayor detección e intervención temprana en los aspectos relacionados con el lenguaje y comunicación.

Referencias

- Benítez-Burraco, A. (2008). Autismo y Lenguaje: aspectos moleculares. *Revista de neurología*, 46 (1), 40-48.
- Bravo Oro, A., Vázquez Briseño, J., Cuello García, C.A., Calderón Sepúlveda, R.F., Hernández Villalobos, A.M., Esmer Sánchez C. (2012). Early manifestation of autism spectrum disorders: experience of 393 cases in a child neurological center. *Neurología*, 27 (7), 414-420.
- Col·legi Oficial de Logopedes de Catalunya. (2010). Taula de detecció de signes d'alerta en el desenvolupament comunicatiu.
- Eigsti, I.M., Bennetto, L., Dadlani, M.B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal Autism Dev Disorders*, 37. 1007-1033.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT. (2011). Organización diagnóstica para la atención temprana-ODAT. Niveles I, II y III. Madrid. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Newra Tellechea, R. (2013). Trastorno del espectro autista y trastorno específico del lenguaje ¿dos entidades diferentes o un conjunto de manifestaciones neuropsicológicas?. *Medicina*, 73 (1). 10-15.
- Pérez Rivero, P.F., Martínez, Garrido, L.M. (2014). Perfiles cognitivos en el trastorno del espectro autista de alto funcionamiento y síndrome de asperger. *Revista CES Psicología*, 7 (1). 141-155.

Día 9 de septiembre 2016 - 9th of September - 9 de setembre

10:00h-11:30h

Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües

Comparación de la formación profesional para la enseñanza del lenguaje oral y escrito y el conocimiento práctico que evidencian las estudiantes de educación inicial al término de su formación universitaria

Carmen Díaz (a), Malva Villalón (b), Marcela Pardo (c), Cynthia Adlerstein (d)

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Teléfono: 56-2-23545347

ddiazo@uc.cl malva@uc.cl marcelapardo@uchile.cl cadlerst@uc.cl

El objetivo del trabajo fue comparar la formación docente del conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje que evidencian las estudiantes de educación inicial al término de su formación profesional. El conocimiento práctico de los educadores se define como el cuerpo de conocimiento declarativo, procedimental y de creencias que orienta su comprensión y actuación en el aula (Van Driel et al. 2001). El estudio fue de nivel descriptivo y empleó una metodología mixta (Tashakkori & Teddlie, 2002). Se realizó análisis de documentos y entrevistas en profundidad a docentes y jefes de carrera de 10 programas seleccionados. Asimismo, se aplicó un cuestionario de percepción de preparación a 153 estudiantes participantes. El análisis de datos se realizó por grupos de informantes clave utilizando el Método de Comparación Constante (Strauss, A. & Corbin, 2002) y luego se triangularon estos contenidos. Los resultados de este análisis muestran una enorme heterogeneidad en los cursos que abordan el lenguaje oral y escrito en los diez programas analizados, en lo que respecta tanto a su ubicación dentro de las mallas curriculares, como a su contenido. La relación entre el discurso del equipo de formación y el conocimiento práctico evidenciado por las estudiantes, mostró algunos rasgos convergentes, aunque no se observó una consistencia amplia entre los sellos formativos de los programas y el perfil de egreso de las estudiantes. Como convergencias se encuentran la gran importancia que se le reconoce al lenguaje en la formación y la presencia de las dimensiones del conocimiento práctico. La enseñanza del lenguaje aparece como un eje formativo de alta relevancia, en todos los programas revisados. Como divergencias el discurso de los formadores expresa diversos sellos que intencionan de maneras distintas la formación profesional (crítico, pragmático y disciplinar).

Se discuten los resultados de los mapas conceptuales elaborados por las estudiantes en el que identifican conceptos que consideran importantes sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito en la primera infancia. Las participantes se encuentran en el último año su formación en tres universidades de Santiago de Chile.

Los resultados preliminares dan cuenta de un bajo dominio en aquellos criterios que son parte del conocimiento práctico adquirido durante su formación, especialmente aquellos referidos al conocimiento de los propósitos, que dicen relación con la metodología empleada para logro de los objetivos y también al conocimiento de la didáctica y aspectos relacionados con la enseñanza del lenguaje oral y escrito

Referencias

- Beijaard, D. (1995). Teacher's prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity.

- Teaching and Teacher Education, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies In Educational Evaluation*, 22(3), 275-286.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (1 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Vries, Y. & Beijaard, D. (1999). Teacher conceptions of education: a practical knowledge perspective on "good teaching". *Interchange* 30(4), 371-397.
- Montecinos, C, et al (2009) *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Novak, J.D. & Cañas, A.J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition Pensacola. Recuperado el 11 de septiembre de 2014 de <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: the Science of early childhood development*. Washington DC: National Academies Press
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* [The basis of qualitative research. Techniques and procedures for developing substantiated theory]. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

Coordinación entre vocalizaciones, gestos y funciones comunicativas en la transición a la primera palabra

Asier Romero Andonegi, Irati de Pablo Delgado, Aintzane Etxebarria Lejarreta, Iñaki Gaminde Terraza

(a) Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España

a.romero@ehu.eus

Un número importante de estudios se han centrado en la presencia, ausencia o combinación temprana de patrones prosódicos en niños en su L1: (1) los que han investigado en términos de dirección del contorno entonativo o duración silábica (Engstrand, Williams & Lacerda, 2003; Mampe, Friederici, Christophe & Wermke, 2009, entre otros); (2) los que han analizado atendiendo al propósito comunicativo y la experiencia emocional (Snow, 2006); (3) y los que se han centrado en la relación entre la producción prosodia y la intención comunicativa en distintas etapas prelingüísticas del niño (Balog, Roberts & Snow, 2009; Esteve-Gibert & Prieto, 2012; Vihman, De Paolis & David, 1998, entre otros). La literatura científica a través de diferentes estudios longitudinales y, ya desde el prebalbuceo, ha descrito la relación existente entre la significación pragmática de determinadas expresiones vocales y el estudio acústico de las mismas (dirección del contorno entonativo, medidas de f_0 , duración media, etc.). Estas investigaciones han puesto de relieve la temprana -ya en la etapa del balbuceo variado-, producción selectiva de diferentes vocalizaciones atendiendo a distintos contextos comunicativos-y con distintos contornos entonativos en los diferentes patrones prosódicos (D'Odorico & Franco, 1991; Halliday, 1975, Papaeliou, Minadakis & Cavouras, 2022). En este contexto, hay que señalar que la mayor parte de las investigaciones centradas en la relación entre el uso de la prosodia y las funciones pragmáticas derivadas de las vocalizaciones en bebés, son de la etapa lingüística de una sola palabra. Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar en niños vascos la posible relación entre la intencionalidad comunicativa y los patrones prosódicos de las vocalizaciones en la etapa anterior a la primera palabra, es decir, en el periodo prelingüístico del balbuceo variado.

Metodología

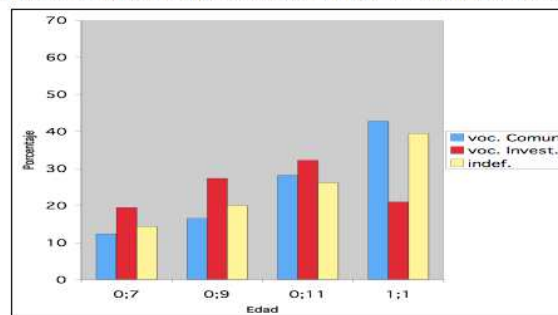
El corpus de análisis lo han constituido los actos comunicativos de dos niños y dos niñas vascos de entre 0;7 a 1;1 y con lengua materna euskera (L1). El análisis se ha centrado en el gesto y en la producción vocal sobre un total de 1.043 actos comunicativos extraídos de aproximadamente 4 h. de grabación en casa de los informantes, utilizando una cámara ZOOM modelo Q4HD con micrófono externo, y mediante una metodología observacional sustentada en el enfoque etnográfico no participativo. Todos los actos comunicativos (visuales y/o vocales) producidos por los niños fueron categorizados, identificados y localizados en las grabaciones, utilizando el software de transcripción multimodal ELAN (Lausberg & Sloetjes, 2009). Asimismo, para el estudio acústico de las vocalizaciones se utilizó el programa PRAAT (Boersma eta Weenink, 2009). Finalmente, hay que señalar que se codificó (1) el análisis pragmático atendiendo a las categorías establecidas por Karousou (2003) y Papaeliou and Trevarthen (2006); (2) el análisis gestual teniendo en cuenta las categorías propuestas por Allwood, Cerrato, Jokinen, Navarretta and Paggio (2007); y (3) el análisis acústico atendiendo a la metodología seguida por Esteve-Gibert and Prieto (2013).

Resultados

Atendiendo al objetivo de la investigación, se ha analizado (1) si los niños vascos en la etapa del balbuceo utilizan señales prosódicas distintas (como la duración y el rango de tono) para comunicar intencionalmente sus vocalizaciones; y (2) si los niños vascos en la etapa del balbuceo utilizan señales prosódicas distintas (como la duración y el rango de tono) para expresar sus funciones pragmáticas. Todos los análisis estadísticos fueron realizados mediante la aplicación del Modelo Lineal Mixto (LMM; West et al., 2007) usando SPSS 22.0 (SPSS Inc., Chicago IL). Los resultados mostraron (1) que los niños utilizan de forma mayoritaria las vocalizaciones comunicativas frente a las vocalizaciones de

investigación en las cuatro franjas de edad analizadas y aumentando longitudinalmente. Además, mediante la aplicación del estadístico Chi-cuadrado se reveló una clara significación entre 0;11 y 1;1 ($\chi^2(1, N = 413) = 18.564, p < .001$). (2) la aplicación del modelo LMM reveló un efecto estadísticamente significativo del estado comunicativo de la vocalización en relación con el rango tonal ($F(1,846) = 16893, p < .000$). (3) la aplicación del modelo LMM reveló un efecto estadísticamente significativo del estado comunicativo de la vocalización en relación con la duración ($F(2,842) = 13.491, p < .001$) y la edad ($F(2,842) = 17.075, p < .001$). En definitiva, los análisis estadísticos de los datos mostraron que tanto el rango de tono como la duración estuvieron significativamente afectados por el estado comunicativo de la vocalización. (4) Las vocalizaciones para expresar protesta y satisfacción fueron las más frecuentes en el corpus (44,57%), frente las de imitación y sorpresa que fueron las menos utilizadas. (5) La aplicación del modelo LMM reveló un efecto significativo de la función pragmática sobre el rango tonal ($F(2,477) = 2.845, p < .001$), pero no hubo significación entre la edad y el rango tonal. (6) La aplicación del modelo LMM reveló también un efecto significativo de la función pragmática sobre la duración ($F(2,452) = 3.520, p < .001$), siendo nula la significación entre la edad y la duración, así como la resultante de la interacción de edad y función pragmática sobre la duración.

Figura 1: Porcentajes de estados de vocalización a través de las franjas de edad



Discusión y conclusiones

(1) El análisis ha revelado que entre 0;11 y 1;1 los niños aumentan significativamente el total de vocalizaciones comunicativas. Este salto cuantitativo se produce ya en el grupo 0;11, coincidiendo con estudios que indican que el desarrollo de la comunicación intencional se produce en tono a 0;9 (Piaget, 1936; Tomasello, 1993). (2) Primer objetivo: La duración de las vocalizaciones comunicativas son más cortas que las vocalizaciones de investigación, esta tendencia se observó en todas las franjas de edad pero resultó significativa en el tramo 0;11 y 1;1. Además, el análisis del rango tonal reveló que las vocalizaciones comunicativas presentan un amplio rango tonal y un rango tonal estrecho cuando la vocalización es de investigación (Esteve-Gibert & Prieto, 2013). (3) Segundo objetivo: los niños antes de producir las primeras palabras son ya capaces de comunicarse intencionalmente a través de distintas funciones pragmáticas. Además, el análisis estadístico reveló un efecto significativo consistente de las funciones pragmáticas en los patrones de rango tonal y duración. Así, antes de producir las primeras palabras, los niños son capaces de seleccionar señales prosódicas específicas para expresar la intencionalidad de sus vocalizaciones.

Referencias

- Esteve-Gibert, N. & Prieto, P. (2013). Prosody signals the emergence of intentional communication in the first year of life: evidence from Catalan-babbling infants. *Journal of Child Language*, 40, 919-944.
- Goldin-Meadow, S. (2005). The two faces of gesture: Language and thought. *Gesture*, 5, 241-257.
- Lausberg, H. & Sloetjes, H. (2009). Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. *Behavior Research Methods*, 41(3), 841-849.
- Murillo, E. & Capilla, A. (2015). Properties of vocalization- and gesture-combinations in the transition to first words. *Journal Child Language*, 4, 1-24.
- Tomasello, M., Carpenter, M. & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705-722.

The role of 'mother tongue instruction' on the development of biliteracy: Evidence from Portuguese-Swedish and Somali-Swedish speaking students

Mary-Anne Eliasson¹, Natalia Ganuza², Christina Hedman³

^{1,3} Department of Language Education, Stockholm University, Sweden

² Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University, Sweden

mary-anne.eliasson@su.se

The paper presents data from a project investigating the role of weekly mother tongue instruction (henceforth MTI) on the development of biliteracy in a Swedish context. MTI refers here to the state-funded teaching of minority languages as a subject within the Swedish school system. Swedish legislation obliges schools to offer MTI to all students who have a legal guardian with a mother tongue other than Swedish, if the language is used for daily communication in the home, and the student has basic knowledge of the language in question. At present, about 24% of students in Swedish compulsory school are entitled to MTI, and the teaching is offered in more than a hundred different languages. However, over the years MTI has struggled with problems of implementation. For example, the subject tends to be restricted to only 40 minutes of instruction per week. Some question whether such a restricted teaching practice can have an impact on the development of the 'mother tongue'. Nevertheless, in an earlier study we were able to show that MTI had a positive impact on reading proficiency and vocabulary knowledge in Somali, for Somali-Swedish speaking students attending Somali MTI, and indirectly that it also benefitted their development of comparative competencies in Swedish, the language of general schooling for all participants (Ganuza & Hedman submitted). In this poster, we will scrutinize the conclusions made in the earlier study and compare these with the results from a study investigating the role of MTI for Portuguese-Swedish speaking students, using the same set of reading and vocabulary measures as in the earlier study. The participants are approximately 30 Portuguese-Swedish speaking students. Half of them have participated in Portuguese MTI for several years throughout primary school, whereas the other half has not attended MTI. We investigate the impact of MTI on reading proficiency and vocabulary knowledge in Portuguese and Swedish, while controlling for other co-varying background variables.

Dificultades en el desarrollo del lenguaje - Difficulties in language development -

Dificultats en el desenvolupament del llenguatge

Uso de nexos en la comprensión lectora de oraciones en niños con implante coclear

María Teresa Martín-Aragoneses^a, Carlos Gallego^{b*}, Ramón López-Higes^b

^aMétodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. ^bPsicología Básica II, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

*cgallego@psi.ucm.es

La entrada auditiva proporcionada por los implantes cocleares (ICs) está lejos de ser tan precisa como la obtenida a través de la audición normal (Inscoc, Odell, Archbold, & Nikolopoulos, 2009). Sin embargo, la investigación indica que los ICs permiten un mejor acceso a los sonidos de alta frecuencia que el que consiguen los niños con un grado comparable de pérdida auditiva usando audífonos (Stelmachowicz, Pittman, Hoover, Lewis, & Moeller, 2004). Dado que en los niños implantados el desarrollo del lenguaje parece influenciado por la prominencia perceptual de las marcas morfológicas (Svirsky, Stallings, Lento, Ying, & Leonard, 2002), su capacidad para adquirir las representaciones fonológicas débiles de la morfología gramatical puede verse comprometida (Bates & Goodman, 1999). Los morfemas libres se caracterizan por tener bajo contenido semántico, ser breves en su duración y ser átonos. Tales características hacen más difícil el reconocimiento de estos elementos en el flujo del habla y, consecuentemente, el aprendizaje de las relaciones gramaticales definidas por ellos (Duchesne, 2016). El objetivo de este estudio es explorar el uso de nexos por niños implantados hablantes nativos de español y comprobar si su conocimiento acerca del papel que estas unidades léxicas desempeñan en la comprensión de oraciones depende, entre otros, de factores tales como la edad de implantación. Para ello, se diseñó una prueba de comprensión lectora de oraciones en la que los nexos estaban omitidos. La muestra ($N = 57$) estuvo constituida por tres grupos de 19 niños: normoyentes, implantados tempranamente (<24 meses) e implantados tardíamente (>24 meses); igualados en edad, nivel educativo y razonamiento perceptivo, y asignados a los grupos según variables audiológicas. Los niños implantados tempranamente no difirieron significativamente de los normoyentes, pero sí los niños implantados tardíamente, cuyo rendimiento también se situó significativamente por debajo de aquel de los niños implantados tempranamente. Se discuten las implicaciones teóricas y clínicas de estos resultados.

Referencias

- Bates, E., & Goodman, J. C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 29-80). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duchesne, L. (2016). Grammatical competence after early cochlear implantation. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 113-131). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Inscoc, J. R., Odell, A., Archbold, S., & Nikolopoulos, T. P. (2009). Expressive spoken language development in deaf children with cochlear implants who are beginning formal education. *Deafness and Education International*, *11*(1), 39-55.
- Stelmachowicz, P. G., Pittman, A. L., Hoover, B. M., Lewis, D. E., & Moeller, M. P. (2004). The importance of high-frequency audibility in the speech and language development of children with hearing loss. *Archives of Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, *130*(5), 556-562.
- Svirsky, M. A., Stallings, L. M., Lento, C. L., Ying, E., & Leonard, L. B. (2002). Grammatical morphologic development in pediatric cochlear implant users may be affected by the perceptual prominence of the relevant markers. *Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology*, *111*(Suppl.), 109-112. Retrieved from <http://aor.sagepub.com/>

Desarrollo de la lengua oral y comprensión lectora en niños sordos con implante coclear temprano escolarizados en centros bilingües (lengua oral- lengua de signos española)

Juan Besteiro², Mar Pérez¹, Marian Valmaseda¹, Begoña de la Fuente¹, Ignacio Montero²

¹Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid, España

² Universidad Autónoma de Madrid

jbesteiro@gmail.com, mar.perezmartin@uam.es

La funcionalidad auditiva que el Implante Coclear (IC) permite a los niños sordos ha generado gran cantidad de estudios que evalúan la lengua oral, proporcionando evidencias de que cuanto antes se realiza el IC más estrecha es la distancia de los resultados obtenidos por los niños sordos respecto a sus iguales oyentes (López-Higes et al. 2015). El presente estudio se plantea responder a las siguientes cuestiones: ¿Cómo evolucionará el rendimiento alcanzado en Lengua Oral en 2º de Educación Primaria respecto del obtenido al terminar la etapa de Educación Infantil?; ¿Los niños con IC precoz puedan llegar a niveles de lengua oral y comprensión lectora semejantes a los niños oyentes de su edad?; ¿Existe relación entre los niveles de comprensión textual alcanzados por los niños y los niveles en los distintos componentes de la lengua oral?. Una muestra de 10 niños sordos profundos con IC precoz (anterior a 30 meses) escolarizados en centros de bilingüismo oral-signado fueron evaluados en vocabulario comprensivo, vocabulario expresivo y comprensión gramatical a la edad de 6,1 años. Esta misma evaluación se realizó a la edad de 8,1 añadiendo en este caso la comprensión de textos orales y escritos. A nivel grupal, no se encontraron diferencias significativas en los dos momentos de evaluación. El análisis individual de los resultados indica una gran variabilidad dentro del grupo. En cuanto a las relaciones entre los distintos dominios de la lengua oral y la comprensión oral y escrita, encontramos alta relación con la comprensión oral pero no con la comprensión lectora. Este estudio estaría resaltando la importancia de la intervención temprana y la necesidad de no considerar a los niños con implante coclear temprano como un grupo homogéneo aunque compartan características comunes incluyendo, entre otras, un mismo modelo de escolarización, en nuestro caso una educación compartida bilingüe.

Comprensión de emociones fingidas en niños y niñas con déficit auditivo. ¿Qué papel tiene el lenguaje?

Sidera^a, Serrat^b, Amadó^b, Morgan^c

^aDepartament de Psicologia, Universitat de Girona, España, francesc.sidera@udg.edu.

^bDepartament de Psicologia, Universitat de Girona, España.

^cDepartment of Language & Communication Science, City University London, Reino Unido.

Diversos estudios muestran la importancia del lenguaje en el desarrollo de las habilidades sociocognitivas, y en concreto, de la capacidad para comprender emociones. En este sentido, el objetivo del presente trabajo se centra en estudiar la relación entre el desarrollo lingüístico-comunicativo y la capacidad para comprender emociones fingidas en niños sordos y con déficit auditivo.

Método

La muestra se compuso de 173 participantes (91 oyentes y 82 con déficit auditivo) de edades comprendidas entre 39 y 107 meses de edad (media = 72.43 meses). A los participantes se les administró una prueba de lenguaje expresivo, una prueba de razonamiento no verbal y una prueba de comprensión de emociones fingidas a través de vídeos. Además, los maestros o logopedas de los participantes respondieron a un cuestionario con datos sociodemográficos y a una escala de habilidades lingüísticas y comunicativas (LPP-2).

Resultados

Los resultados muestran una diferencia significativa entre los niños oyentes y los niños con déficit auditivo en su capacidad para comprender emociones fingidas. Por otra parte, las distintas capacidades lingüístico-comunicativas de los participantes muestran unas correlaciones muy altas con la capacidad para comprender emociones fingidas, especialmente en el grupo de niños con déficit auditivo, grupo en el que se mantienen esas correlaciones como significativas aún controlando la edad de los participantes.

Discusión

Se discute la importancia de distintos componentes del lenguaje en el desarrollo de la comprensión de emociones fingidas.

**Desarrollo del lenguaje signado y escrito - Sign and writing language development -
Desenvolupament del llenguatge signat i escrit**

Gesture comprehension, imitation and working memory in LI

Kristine Jensen de López & Pia Bundgaard

Aalborg University

Botting et al. (2010) reported delay in comprehension of gesture-word statements for children with language impairment (LI) compared to age-matched peers, whereas gesture imitation in children was intact. Response patterns produced by children with LI differed from that of the typically developing (TD) children and was explained due to a deficit working memory.

The purpose of the current study was to replicate these results with older children with LI acquiring Danish. We adapted the experimental procedure used in the Botting et al study, but also added a measure of working memory.

Nine Danish children with LI and nine typically developing Danish children age 10 years participated in adapted versions of the gesture-word comprehension task and the gesture imitation task. The children were in addition assessed on their verbal and non-verbal working memory (Out-One-Out, Listening Span and Fluency).

The children with LI performed significantly worse than their peers on the comprehension task and the gesture imitation task. Errors produced in the comprehension were predominantly semantic errors for both groups.

Correlation analyses showed significant positive associations between verbal working memory and gesture-word comprehension, but not for non-verbal working memory. Gesture imitation was not significantly associated with any of the working memory measures.

The results partly replicate the results from the British study with older children acquiring a different language, hence the cross-linguistic results suggest that children with LI are challenged in their abilities to understand language accompanied by symbolic gestures. The results have important implications for intervention with children with LI.

References

Botting, N, Riches, N., Gaynor, M., & Morgan, G. (2010). Gesture production and comprehension in children with SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 51-69

Influence of lexical abilities on written language development:

Implications for assessment of multilingual children

Annegret Klassert¹, Sophia Czapka¹, Sabrina Gerth¹ & Julia Festman¹

Research Group: Diversity and Inclusion, University of Potsdam, Germany,

klassert@uni-potsdam.de

It is well known that phonological abilities such as phonological awareness and phonological short-term memory predict the success of written language development in school (Ziegler & Goswami, 2005). In most studies, these abilities, as well as reading and writing abilities per se, are measured with stimuli that are highly language-specific, i.e. solving those tasks requires a high level of lexical support in the language of the task. Therefore these measures provide an advantage to students with better lexical abilities in the task-relevant language (Walley et al, 2003; Goodrich et al., 2013). Underachievement of multilingual children in comparison with monolingual children in reading and writing tasks is often attributed to lower language skills in the task-relevant language (Lonigan et al., 2013). Little is known whether these lower language skills have an impact on general phonological, reading and writing skills, because the students are always taught in this specific language.

This talk aims to disentangle the general influence of lexical abilities on phonological abilities related to literacy acquisition and on reading and writing performance. Therefore, we measured lexical abilities, phonological awareness, phonological short-term memory, and reading and writing abilities in a heterogeneous group of 163 German 3rd graders. For all tasks (except 'lexical abilities') we used lexical-based as well as non-lexical-based stimuli (language-independent nonwords). Analyses are performed for the whole group and separately for two subgroups, unambiguously monolingual (n=69) and multilingual (n=56) children.

For the whole group we found for all tasks with non-lexical-based stimuli, that the respective ability (phonological awareness, phonological short-term memory, reading and writing) was less dependent on German lexicon size than for tasks with lexical-based stimuli. This pattern was even more pronounced for the multilingual subgroup. Only for tasks with non-lexical-based stimuli we did not find group differences between mono- and multilingual children.

We conclude that non-lexical-based stimuli should be included when comparing mono- and multilingual children in studies of written language development and for the diagnosis of dyslexia and dysgraphia in clinical settings in multilingual children.

References

- Goodrich, J. M., Lonigan, C. J., & Farver, J. M. (2013). Children's Expressive Language Skills and Their Impact on the Relation Between First- and Second-Language Phonological Awareness Skills. *Scientific Studies of Reading, 18*(2), 114–129. doi:10.1080/10888438.2013.819355
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Nakamoto, J., & Eppe, S. (2013). Developmental trajectories of preschool early literacy skills: a comparison of language-minority and monolingual-English children. *Developmental Psychology, 49*(10), 1943–1957. doi:10.1037/a0031408
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing, 16*(1/2), 5–20. doi:10.1023/A:1021789804977
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin, 131*(1), 3–29. doi:10.1037/0033-2909.131.1.3

Planning structure in dyslexic children

Olga Soler Vilageliu, Yanina Malki Conesa

UAB- Transmedia Catalonia

Research on pauses and bursts along the writing process is a useful tool to explore text planning in both handwriting and typing (Alves et al, 2008). This methodology has been used to test writing planning in children with specific writing difficulties such as language specific impairment (Connelly et al., 2012). In our study we aimed to explore planning structure in dyslexic children. We compared text length, amount of pauses, and bursts mean length produced by 30 children at 3rd course of Primary school. Half of these children had been diagnosed as dyslexic and the rest had a standard writing development. All of them attended the same public school in Barcelona and were tested individually in a quiet room. They were required to write a text on a paper sheet attached to a digitiser, following a simple instruction (“Write about your favourite TV series”), and wrote for a period of three minutes until the experimenter told them to stop. On line measures were recorded by DUCTUS (Guinet & Kandel, 2010), a semiautomated software application designed to study handwriting. Our data show significant differences between both groups. Dyslexic children produced shorter texts, paused more often and their bursts contained less words than the texts of standard developing children. These results confirm that dyslexia is a condition that compromises not only the quality of writing but also the whole planning processing that leads to it.

References

- Alves, R. , Castro. L. a & Olive ,T (2008). Execution and pauses in writing narratives: Processing time, cognitive effort and typing skill. *International Journal of Psychology*. 43, 469–479.
- Connelly, V., Dockrell, J., Walter, K. & Critten, S. (2012). Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts From Oral Language, Spelling, and Handwriting Skills in Children With and Without Specific Language Impairment. *Written Communication*. 29,278-302

**Desarrollo del discurso y la pragmática - Discourse and pragmatic development -
Desenvolupament del discurs i la pragmàtica**

Dislocation and topic marking: A comparative study of French and German

Janina Klein

Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées (ILPGA), Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3,
France.

janinaklein.paris3@gmail.com

Dislocation is an important feature of spoken French, especially in child language and child directed speech (cf. De Cat, 2007). It is also strongly associated with topic marking (cf. *ibid.*, see also Lambrecht, 1994). In German, dislocation exists as a structural possibility as well, but is nevertheless much less exploited (cf. Altmann, 1981 for a typology of German dislocation). This is probably one of the reasons why there are yet very few studies on dislocation in (monolingual) child language acquisition.

In this study, we analyze the relation between language specific structural features and the use of referring expressions in dialogue. Comparing French with a language like German, that uses radically different linguistic means to convey topicality, allows for a more robust statement on pragmatic competence, if similar discourse functions are expressed, at the same ages, by different linguistic means in different languages.

Method

Five French- and 5 German-speaking mother-child dyads (children's ages between 2;00 and 2;05, MLU between 1.45 and 2.96) were audio- and videotaped in natural interactions at their home. Null forms, nouns, pronouns and dislocations were identified and analyzed according to morpho-syntactic features, pre- or postverbal position in the utterance, information status, position in dialogue and topicality.

Results

Our results suggest that dislocation is largely used for topic marking in French, whereas it coexists with prosodic proeminence, word-order variation, topic-drop and lexical over-specification in German. They also show that dislocation and other means of highlighting a referent are used in a very similar manner by children and mothers.

Discussion

Discussion will deal with the relative importance and interaction of linguistic and discourse-pragmatic factors involved in acquisition and use of referring expressions and topic marking.

References

- Altmann, H. (1981). *Formen der « Herausstellung » im Deutschen*. Max Niemeyer Verlag.
De Cat, C. (2007). *French Dislocation: Interpretation, Syntax, Acquisition*. OUP Oxford.
Lambrecht, K. (1994). *Information structure and sentence form : topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge New York Melbourne: Cambridge University Press.

Determiner use in early French at the crossroads of phonology and pragmatics

Marine Le Mené¹, Naomi Yamaguchi²

¹ Sorbonne Nouvelle University (France), CLESTHIA, ² Sorbonne Nouvelle University (France), LPP
marine.le-mene@univ-paris3.fr

Several studies (Bassano, Maillochon, & Mottet, 2008, Peters, 2001; Veneziano, 2001) have shown that throughout the process of determiners' acquisition children may omit the determiner, produce filler syllables or adult-like determiners. These pre-nominal forms have particularly been analysed in morphological (Kilani-Schoch, & Dressler, 2000), syntactic (Pine, & Lieven, 1997; Valian, 2009), phono-prosodic (Demuth, 2001) or pragmatic perspectives (Morgenstern, 2009; Salazar Orvig, & Morgenstern, 2001; Salazar Orvig, 2008). But only few studies have both combined some of these perspectives and systematically taken transitional forms into account.

This study aims to look into the child's use of the various pre-nominal forms produced during the process of determiner's emergence, examining simultaneously phono-prosodic and pragmatic factors.

Our study is based on a video-recorded corpus of two children: Adrien and Madeleine. For both children, we selected 6 sessions, from 2;05 to 3;05 (MLU 1,08-3) for A. and from 1;07 to 2;02 (MLU 1,6-3,26) for M. For each noun occurrence, we observed whether it was preceded by a determiner, a filler or a null form. Each occurrence was characterized according to phono-prosodic (number of syllables of the noun and phonologic phrase) and pragmatic factors (type of reference and referent's rank in the dialogue).

Results show that children's use of pre-nominal forms can be explained by at least one of the two factors but also that phono-prosodic and pragmatic factors converge for most of the noun tokens. This suggests that the influence of formal and functional factors should not be analysed separately but observed together to get a more clearly defined picture of determiners development and to get closer from the understanding of the variation of forms in the pre-nominal slot. Combining these two factors also highlighted the fact that even before a complete acquisition of the paradigm, children seem to produce pre-nominal forms with contrasted functions. The distribution of forms could then be the reflection of the child's early sensitivity to the relationship between forms and functions.

References

- Bassano, D., Maillochon I., et Mottet S. (2008). Noun grammaticalization and determiner use in French children's speech: a gradual development with prosodic and lexical influences. *Journal of Child Language* 35, pp. 403-438
- Demuth, K. (2001). A prosodic approach to filler syllables. *Journal of Child Language* 28, pp. 246-249
- Kilani-Schoch, M., et Dressler, W. U. (2000). Are fillers as precursors of morphemes relevant for morphological theory ? A case study from the acquisition of French. In W. U. Dressler, O. E. Pfeiffer, M. A. Pochtrager & J. R. Rennison (Eds.), *Morphological Analysis in Comparison*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 89-111
- Morgenstern, A. (2009). Ecllosion de la morphosyntaxe : le rôle des fillers pré-nominaux dans un corpus longitudinal. *Rééducation orthophonique, la morphosyntaxe*, pp. 63-82
- Peters, A. M. (2001). Filler syllables: what is their status in emerging grammar ? *Journal of Child Language* 28, pp. 229-242
- Pine, J.M. et Lieven, E.V.M. (1997). Slot and frame patterns and the development of the determiner category. *Applied psycholinguistics*, 19, pp. 123-138
- Salazar Orvig, A. et Morgenstern, A. (2001). Can fillers have a discursive function ? International Congress for the Study of Child Language (IASCL), Madison
- Salazar Orvig, A., (2008). Entre Gramática y Pragmática: Adquisición de los determinantes en francés. In L. Miranda (ed.): *Actas del V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina (Sede Peru)*, Lima, pp. 55-87
- Valian, V. (2009). Abstract linguistic representations and innateness: The development of determiners. In W.D.

Lewis, S.Karimi, H. Harley, & S. Farrar. (Eds.), *Time and Again: Theoretical Perspectives on Formal Linguistics in Honor of D. Terence Langendoen*, pp: 189-206.

Veneziano, E. (2001). A system-approach to the analysis of fillers as the transition to grammar. In Almgrem M., Barreca A., Ezeizabarrena M.J., Idiazabal I., MacWhinney B. (eds), *Research on Child Language Acquisition*, Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language, Somerville, Cascadilla Press, p.739-760

Subject realization in French-speaking and Spanish-speaking young children: a dialogical account

Anne Salazar Orvig, Haydée Marcos, Salma Nashawati

Université Sorbonne Nouvelle – CLESTHIA – France

In the last 20 years, the focus of investigation of subject realization has moved from syntactical approaches to discourse pragmatic ones. These studies have shown that very young children use weak or null forms for previously mentioned or in focus referents and strong or lexical forms for new or activated referents. Even though this early discourse pragmatic sensitivity to the cognitive status of referents has been documented in very different languages, the interaction between linguistic, discourse pragmatic and dialogical factors needs further investigation. This paper focuses on two romance languages differing on the expression of subjects: Spanish and French.

The analysis was carried out on four longitudinal corpora of two Spanish-speaking children and two French-speaking children aged between 1;10 and 2;6 (MLU 1.5 to 2.75) in naturally occurring dialogues. Syntactical subjects were characterized according to their expression (null forms, filler syllables, person agreement, non finite forms, overt pronominal, lexical forms and dislocations) Subjects were then analyzed according to the attentional and discursive status of referents and to their dialogical position.

Results show both language specific paths and similar discourse pragmatic and dialogical developmental trends. For previously mentioned and in focus referents, Spanish speaking children use person agreement more often than unmarked forms and, in French, clitic pronouns co-exist with null forms and fillers. Lexical subjects and demonstrative pronouns are used for new, activated and reintroduced subjects but children differ in the way they mark contrast in dialogue: overt pronouns or lexical subjects in Spanish vs. dislocations in French. However, these partially contrasted devices are used by children for similar discursive and dialogical functions. Discussion deals with the respective weight of these factors and the need to consider dialogical anchoring to account for early pragmatic competence.

References

- Aguado-Orea, Javier, & Pine, Julian M. (2002). There is no evidence for a "no overt subject" stage in early child Spanish: a note on Grinstead (2000). *Journal of Child Language*, 29, 865-874.
- Allen, Shanley E.M. (2006). Formalism and functionalism working together? Exploring roles for complementary contributions in the domain of child null arguments. In Roumyana Slabakova, Silvina A. Montrul, & Philippe Prévost (Eds.), *Inquiries in linguistic development: In honor of Lydia White* (pp. 233-255). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Austin, Jennifer, Blume, María, Parkinson, David, Núñez del Prado, Zelmira, & Lust, Barbara. (1998). Interactions between pragmatic and syntactic knowledge in the first language acquisition of Spanish null and overt pronominals. In Esthela Treviño & José Lema (Eds.), *Theoretical Analyses on Romance Languages. Selected Papers from the 26th Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL XXVI)*, Mexico City, 28-30 March 1996. (pp. 35-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, Johanne, & Navarro, Samuel. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: what is the role of the input? *Journal of Child Language*, 30(2), 371-393.
- Serratrice, Ludovica, & Allen, Shanley E. M. (2015). *The acquisition of reference*. Amsterdam: John Benjamins.

12:00h-14:00h

Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i
aprenentatge de llengües

**Mejora de las Habilidades Comunicativas de los Docentes
en aulas de Primer curso de Educación Infantil**

Santa-Olalla Mariscal, G.^a; Porras Rodrigo, M.^b; Gràcia Garcia, M.^c

^a Depto. Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos. España. ^b Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana de Burgos. Junta de Castilla y León. España ^c Depto. Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona. España.

gsantaol@ubu.es

Educación infantil es un contexto óptimo para promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, así como para prevenir e intervenir ante dificultades en su aprendizaje (Justice, 2004). En la escuela hay pocos programas que propongan estos fines desde una perspectiva inclusiva. Detectada esta carencia, presentamos un plan de mejora de las habilidades comunicativas en el aula consistente en un asesoramiento a los docentes desde un enfoque naturalista y utilizando la Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral (EVALOE) (Gràcia y cols., 2015). Esta escala permite la reflexión sobre tres ámbitos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral: el contexto de comunicación creado, la planificación e implementación del diseño instruccional y el proceso de enseñanza de las funciones comunicativas junto con las estrategias comunicativas utilizadas.

Método

Los participantes son cinco maestras de primer curso de Educación Infantil y veinte alumnos (15 con bajo nivel lingüístico y 5 con nivel normal). El instrumento utilizado para valorar las interacciones entre la maestra y alumnos es la EVALOE, que consta de dos apartados: una escala de observación de la actuación de las docentes y alumnos en el aula y una entrevista semi-estructurada con las maestras sobre diferentes aspectos de su función docente. Para evaluar las habilidades comunicativas del alumnado se emplea el PLON (Aguinaga y cols, 2005). Ambas evaluaciones se realizan al inicio y final de curso. Los datos se analizan con estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas.

El proceso de orientación y reflexión con las maestras se realiza de noviembre a mayo y consta de dos tipos de actuaciones: (1) las maestras reflexionan sobre ítems de la escala EVALOE a partir de las intervenciones comunicativas que la logopeda del EOEP realiza dentro de las aulas cada quince días (12 sesiones en total) y con el apoyo de un guion (véase un ejemplo en la Tabla 1); (2) las maestras reflexionan en grupo sobre los indicadores de la EVALOE a partir de un cuaderno de prácticas y vídeos que ilustran su propia actuación en el aula. En estas sesiones se resaltan actuaciones que llamamos buenas prácticas (qué sabe ya el maestro) y se aborda cómo mejorar otros aspectos de la práctica docente.

Tabla 1. Ejemplo de un ítem del guion de observación de la intervención de la logopeda dentro del aula

Voy a intentar colocar a los alumnos, al mobiliario y colocarme yo para facilitar <u>que todos vean las imágenes</u> y todos podamos establecer <u>contacto visual</u>	
1.	¿Lo ha conseguido? Valora entre el 0,1,2,3
2.	¿Cómo lo ha conseguido?
3.	¿Cuándo sueles usar esta estrategia?
4.	Piensa en otros momentos diferentes en los que puedes usar esta estrategia
5.	¿Qué dificultades pueden surgir al usarla y cómo las solucionarías?

Resultados y discusión

Los resultados indican que, aunque inicialmente las maestras ya disponían de algunos buenos recursos docentes para enseñar la lengua oral, estos mejoran notablemente tras la intervención. Aprenden a construir mejores contextos de comunicación en el aula, principalmente, el uso y recuerdo de las normas conversacionales; planifican y explicitan mejor los objetivos lingüísticos que quieren trabajar con su alumnado; promueven una mayor variedad de funciones comunicativas, en concreto, incorporando la función de obtener información; y, aunque ya utilizaban las estrategias de clarificación, expansión y valoración, al final son mucho más conscientes de la importancia de su uso para favorecer desarrollo del lenguaje. Por otra parte, todos los alumnos incrementan el dominio de su código lingüístico (forma y contenido) y, en especial, de su uso.

En la línea de las investigaciones revisadas sobre los entornos que pueden favorecer el desarrollo de la competencia comunicativo-lingüística (Justice, 2004; Gràcia, y cols. 2015), las maestras consideran que la intervenciones consistentes en analizar con un guion la actuación de la logopeda dentro del aula y visionar su labor docente (y/o la de sus compañeras) junto al debate que después surge, les han servido como modelo de buenas prácticas y para reflexionar sobre actuaciones que pueden mejorar. Por último, la evaluación inicial de las dificultades de los alumnos resultó muy útil para crear intervenciones ajustadas dentro del aula.

Referencias

- Aguinaga, G y cols. (2005). PLON-R. Prueba de lenguaje oral Navarra-revisada. Madrid. TEA.
- Gràcia, M. y cols. (2015) Valoración de la enseñanza de la Lengua Oral. Barcelona. Graó.
- Justice, L. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 36-45.

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en contextos plurilingües

Marta Gràcia, Maria Josep Jarque, Gemma Santa-Olalla, Fàtima Vega, Daniela Bitencourt
Universitat de Barcelona

La escuela constituye un contexto de desarrollo fundamental de la competencia comunicativa oral (hablar y escuchar) y, especialmente, en niñas y niños provenientes de familias con lenguas diferentes de las vehiculares en la escuela. Las características de la interacción, la metodología y las estrategias que ponen en marcha los maestros en el aula pueden contribuir significativamente a su desarrollo (Blum Kulka & Snow, 2002; Cazden & Beck, 2003). También es especialmente relevante por el impacto del discurso educativo en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje (Lefstein & Snell, 2014; Mercer, 2008). El objetivo de este trabajo es analizar la interacción comunicativa en el aula y la metodología docente adoptada con el fin de identificar limitaciones o potenciales áreas de mejora en la formación inicial de maestros. Los datos provienen de 5 escuelas catalanas de educación infantil y primaria situadas en barrios de nivel socioeconómico medio-bajo, con alumnado cultural y lingüísticamente diverso. Las lenguas vehiculares de enseñanza son el catalán, fundamentalmente, y el español. Participan 86 maestros y 970 alumnos. El instrumento de observación utilizado es EVALOE (Gràcia et al., 2015), diseñado para analizar las interacciones comunicativas en el aula. Incluye una escala observacional y una entrevista semi-estructurada con el maestro, ambas estructuradas en tres áreas: Contexto y gestión de la comunicación, Diseño instruccional, y Funciones comunicativas y estrategias. Realizamos 20 entrevistas, 36 observaciones-entrevistas y 4 grupos de discusión. Los resultados indican que las propuestas docentes y la metodología utilizada no contribuyen de forma óptima a ayudar a los alumnos a entender y construir textos orales progresivamente más complejos y funcionales, adaptados al contexto y a los destinatarios. Tampoco ponen en marcha estrategias para ayudarlos a reflexionar sobre su competencia lingüística. Los resultados indican la necesidad de elaborar propuestas de mejora para introducir en la formación inicial de maestros.

Los juegos de lengua como estrategia didáctica para trabajar las estructuras lingüísticas

Ramon Bassa I Martín

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Universitat de les Illes Balears, Illes Balears (Spain)

ramon.bassa@uib.cat

La finalidad de esta comunicación es destacar la importancia de los juegos orales de tradición popular: onomatopeyas, trabalenguas, adivinanzas, la paremiología, los cuentos populares, las canciones infantiles y la poesía como medios didácticos acompañado de una fundamentación lingüística, psicolingüística, neurolingüística y cultural.

Partimos de las diferentes tipologías concretas de producciones/expresiones orales como etnotextos. Estos etnotextos se definen como «aquellas tipologías que rompen fronteras entre oralidad y escritura, entre historia y literatura, entre etnografía y estética» (Niño 1998: 113-114). Y como tales pueden ser estudiados. Así, tendremos las tipologías siguientes: a) las fórmulas de fonación, b) la intriga metafórica, c) la narrativa, con el mundo de los cuentos y leyendas, d) las fórmulas paremiológicas para sentenciar (los refranes) y fórmulas fijas de maneras de decir (las frases hechas), e) las fórmulas con ritmo y rima (las canciones infantiles), e) las fórmulas en verso, y f) las fórmulas humorísticas e irónicas.

Se trata también de aprovechar la “regularidad de la lengua” para que el niño emplee estrategias que permitan crear nuevas formas de lenguaje que solo conocía como potencialidades. Es decir, aprovechar la arquitectura del lenguaje de que habla Chomsky (2003), esta regularidad creativa de que dispone, en una especie de *gramática de la oralidad*, una estructura cognitiva reglada, en el sentido que emplea Rodari (1979) en su “*Gramática de la fantasía*”, para conectar con el universo infantil y ayudarlo a avanzar lingüísticamente

Method

Se propone el uso de los textos o juegos orales lingüísticos de base etnológico-popular, de los que se ha realizado una recopilación y selección, como base didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la L1, así como para el inicio de una segunda lengua (L2) en educación infantil y los primeros cursos de primaria, basado en la aplicación y la experiencia de veinticinco años de trabajo en el Seminario de Didáctica de la Lengua del ICE de la UIB sobre la enseñanza de estas estrategias (Bassa 2015)

Así mismo, se relaciona cada tipo de texto lingüístico concreto con las estructuras lingüísticas básicas y competencias que permite trabajar, como pueden ser la conciencia lingüística (Stanovich 1992), la conciencia y ampliación lexicales (relacionado con los campos léxico-semánticos, Huth et al 2016) y la comprensión sintáctica.

En resumen, planteamos una propuesta de trabajo didáctico para facilitar y ampliar el desarrollo lingüístico infantil entre los tres y los ocho años relacionándolo con los estudios neurolingüísticos y lingüísticos al respecto.

References

- Bassa, R. (2015). Llenguatge oral i jocs de llengua la primera infància. Aplicacions didàctiques. In Bassa, R. (coord.). *El llenguatge oral i escrit a l'escola: bones practiques*. Barcelona: UOC, 67-99.
- Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Kairós.
- Huth, A. G., De Heer, W.A., Griffiths, T. L., Theunissen, F. E., Gallant, L. G. Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex. *Nature* 532 (April 2016), 453–458
- Niño, Hugo (1998). El etnotexto como concepto. *Revista Oralidad. Anuario* 9, 22-29. Unesco.
- Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. Barcelona : Avance. 1ª ed.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculation on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ

Laurence Erlbaum

Teberosky, A; Fernández de Viana, A. (2012). Poemes i jocs de llenguatge i l'aprenentatge inicial del llenguatge escrit. *Articles*, 58, 90-113.

La enseñanza del lenguaje escrito mediante la instrucción en conciencia fonológica empleando juegos de lenguaje oral

Mayor, M.A.y Zubiauz, B.

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Salamanca. SPAIN

mayor@usal.es

Presentamos un estudio dirigido a comprobar la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades metafonológicas para alumnos/as de Educación Infantil.

Método

Para ello, se seleccionó una muestra de 144 alumnos (71 niños y 72 niñas) pertenecientes a diferentes colegios de la comunidad autónoma de Castilla y León, de 3º curso de Educación Infantil. A lo largo de dos meses los/las maestros/maestras aplicaron en sus aulas una selección de unidades del programa 'L.O.L.E. Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito' (Mayor y Zubiauz, 2011) dirigidas a la enseñanza de habilidades de segmentación metafonológica y preparación a la lectura, como parte de la práctica habitual del aula. En cada sesión, los/las educadores/as ofrecieron y anotaron, en las correspondientes hojas de registro, los diferentes tipos de ayudas individuales que establece el programa, para facilitar la resolución de cada actividad metafonológica.

Resultados

El análisis cualitativo de los resultados muestra la utilidad, que supone para los/las docentes, la evaluación dinámica referida a la consideración de las ayudas proporcionadas en cada una de las tareas, como método idóneo para valorar el progreso individual/grupal en el desarrollo de la conciencia fonológica, así como para la identificación de alumnos/as con riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectura (Petersen, Allen & Spencer, 2016). Se comprueba que el alumnado mejora significativamente su conciencia fonológica, precisando un menor número de ayudas a medida que avanza el programa, lo que muestra un proceso de automatización en la utilización de las estrategias metafonológicas que va a ser decisivo para el posterior aprendizaje del lenguaje escrito.

Discusión

Este hallazgo conlleva importantes implicaciones educativas a la hora de asumir la implementación de planes de intervención para lograr una idónea preparación de la enseñanza de la lectura y escritura en las aulas de Educación Infantil. Los resultados son acordes con las indicaciones que establece la Comisión Europea (Red Eurydice) para la enseñanza de esta competencia, al recomendar la incorporación de actividades curriculares que aumenten la conciencia fonológica de los escolares de Educación Infantil, como una de las prácticas educativas que pueden garantizar un mayor éxito en la adquisición de la lectura.

Referencias

Mayor, M.A. y Zubiauz, B. (2011) LOLE. Del lenguaje oral al lenguaje escrito. Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y preparación a la lectura. Madrid: TEA

Petersen, D.B., Allen, M.M. y Spencer, T.D. (2016) Predicting Reading Difficulty in First Grade Using Dynamic Assessment of Decoding in Early Kindergarten: A Large-Scale Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 49 (2), 200-215.

Dificultades en el desarrollo del lenguaje - Difficulties in language development -**Dificultats en el desenvolupament del llenguatge****Dificultades en la comprensión de estados mentales complejos por parte de adultos con Síndrome de Down.**

Soria-Izquierdo, E. y Andrés-Roqueta, C.

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Universitat Jaume I. Castellón de la Plana. España.

esoria@uji.es y candres@uji.es.

La comprensión de estados mentales complejos, incluida dentro de las habilidades de Teoría de la Mente (TM), es una habilidad clave para el correcto desarrollo de las relaciones sociales. Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero (2007) clasifican dicha habilidad como uno de los niveles más complejos dentro de la TM, siendo uno de los hitos evolutivos más tardíos dentro de esta. Entre otras poblaciones, las personas con Síndrome de Down (SD) y otras Discapacidades Intelectuales (en este estudio: DI), presentan dificultades a la hora de interpretar algunas conductas de las personas de su alrededor. Sin embargo, no se ha estudiado en profundidad la existencia de dificultades de TM en personas adultas que puedan explicar dichas dificultades, ni se han establecido relaciones con otras variables afectadas (por ejemplo, el nivel lingüístico dentro del DI). Este estudio pretende describir la comprensión de los estados mentales complejos en personas adultas con SD y otras DI, así como observar de qué variables afectadas en la población depende la correcta adquisición de esta competencia.

Para ello, dieciocho adultos con SD y otros dieciocho con otras DI se evaluaron con la tarea clásica de comprensión de estados mentales complejos "Test de la Mirada" (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001). Para realizar un análisis en profundidad de la prueba, se analizó teniendo en cuenta cuatro bloques: total, estados mentales positivos, estados mentales negativos y estados mentales neutros. Dicha tarea fue administrada junto a tareas de vocabulario (Peabody, Dunn, Dunn y Arribas, 2006), de gramática (CEG: Comprensión de Estructuras Gramaticales, Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005), de razonamiento no verbal (Raven de Raven, Court y Raven, 1996), memoria de trabajo (tarea de los dígitos del WISC-R, 1994) y velocidad de procesamiento (tarea de símbolos del WISC-R, 1994).

Los resultados evidencian que ambos grupos demostraron un nivel bajo en la tarea de comprensión de estados mentales complejos, sobre todo, en los "neutros". Sin embargo, las comparaciones intergrupales demostraron que no se encontraron diferencias significativas en la tarea: total ($U = 134$, $p = .389$, $d = -.527$), estados mentales positivos ($U = 133.5$, $p = .372$, $d = -.497$), estados mentales negativos ($U = 127$, $p = .279$, $d = -.427$) y estados mentales neutros ($U = 138$, $p = .462$, $d = -.256$).

Además, en la Tabla 1 se puede observar la correlación de las variables controladas (edad, lenguaje, CI no-verbal y memoria de trabajo) con el Test de la Mirada en cada uno de los grupos (DI y SD). En el grupo SD, destacan las correlaciones positivas de la tarea en general, con las variables lingüísticas (gramática y vocabulario), así como de función ejecutiva (memoria de trabajo y velocidad de procesamiento). Este patrón se observa, cuando se analiza por separado, para los estados mentales neutros. Para el grupo con otras DI se observó un patrón distinto y más heterogéneo: destacan las correlaciones entre las variables de lenguaje con todas la totalidad de la tarea, así como con la memoria de trabajo. Además, se observa que la edad y el CI no-verbal tienen más peso en el acierto de estados mentales positivos. Sin embargo, entre las variables estudiadas, fue la comprensión de vocabulario la más importante en la resolución de todas las partes de la tarea.

Tabla 1. Correlaciones de las variables controladas con la prueba "Test de la Mirada".

	Síndrome de Down (n=18)				Discapacidad Intelectual (n=18)			
	(total)	positivos	negativos	neutros	(total)	positivos	negativos	neutros
Edad	.022	.407	-.022	-.242	.421	.531*	.265	.262
CI no-verbal	.443	.419	.284	.199	.334	.507*	.251	.009
Gramática	.710**	.225	.367	.715**	.702**	.593**	.677**	.397
Vocabulario	.617**	.245	.265	.639**	.859**	.701**	.745**	.630**
Dígitos	.744**	.201	.283	.871**	.484*	.432	.262	.492*
Símbolos	.650**	.325	.218	.686**	.312	.256	.344	.086

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; (t) tendencia $.05 < .10$

Las regresiones lineales sobre la tarea de la Mirada (tomando la población clínica en conjunto: DI y SD) permitieron corroborar el papel del lenguaje en la resolución de la misma: en primer lugar, el modelo predictivo sobre la "totalidad de la tarea" explicó un 63 % de la varianza: $F(3, 32) = 20.675$, $R^2 = .628$, $p = .000$, donde la mayoría de la varianza fue explicada por la variable compuesta del lenguaje, formada por el Peabody y el CEG ($\beta = .768$) y la edad de los participantes ($\beta = .238$). Un segundo modelo (tomando únicamente estados mentales positivos) explicó un 53 % de la varianza: $F(3, 32) = 12.259$, $R^2 = .535$, $p = .000$. De nuevo, se aprecia el peso del lenguaje ($\beta = .426$) y la edad ($\beta = .391$). El tercer modelo estudiado (estados mentales negativos), explicó un 40 % de la varianza: $F(3, 32) = 7.272$, $R^2 = .405$, $p = .000$, donde también se observó una mayor predicción de la variable lenguaje ($\beta = .631$). Para finalizar, el modelo predictivo sobre estados mentales neutros, explicó un 42 % de la varianza: $F(3, 32) = 7.762$, $R^2 = .421$, $p = .000$. En este caso también existe un peso importante sobre la variable compuesta del lenguaje ($\beta = .722$).

Por tanto, los resultados hallados en el presente estudio demuestran la importancia del lenguaje en relación con las dificultades en la comprensión de estados mentales complejos en adultos con SD y DI. Baron-Cohen et al. (2001) ya señalaron que una de las dificultades del test de la mirada se relacionan con el léxico, ya que existen errores de desconocimiento del significado de algunos estados emocionales más complejos. Cabe destacar la importancia de diseñar intervenciones psicoeducativas en dicho campo también en la edad adulta ya que como se ha podido observar, las personas con SD y DI sí que tienen dificultades en estos aspectos.

Este estudio ha sido posible gracias a la Fundación Síndrome de Down de Castellón de la Plana. Además, los autores quieren agradecer a la ayuda financiada del proyecto GV/ 2015/092 subvencionado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana.

Referencias

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., y Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Dunn, LL.M., Dunn, L.M., y Arribas, D. (2006). *Test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT-III)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Raven, J.C., Court, J.H., y Raven, J. (1996). *Raven. Matrices progresivas. Eescalas Color (CPM), General (SPM), Superior (APM)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., i Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44 (8), 479-489.
- Wechsler, D. (1994). *La escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada (WISC-R)*. Madrid: TEA Ediciones.

Atención conjunta y desarrollo léxico en niños con síndrome de Down: influencia del habla materna.

Miguel Galeote^a, Elena Checa^a, Juan de Dios Santos^a, Rocío Rey^a, Concha Sánchez-Palacios^a y Pilar Soto^b

^aUniversidad de Málaga, ^bUniversidad Autónoma de Madrid

La AC es la habilidad para coordinar la propia atención con la de un socio comunicativo en relación con un objeto o evento (Carpenter, Nagel y Tomasello, 1998). En los últimos años, el estudio de la atención conjunta (AC) ha cobrado un enorme interés, dadas las repercusiones que ésta tendría sobre el desarrollo, incluido el lingüístico. Este aspecto apenas ha sido investigado en niños con síndrome de Down (SD). Dados los déficits atencionales y lingüísticos de las personas con SD, además del supuesto carácter directivo de sus cuidadores, su actuación en AC podría verse comprometida. Por ello, el estudio de esta población es importante para comprobar el papel de la AC en su desarrollo lingüístico.

Nuestro grupo de investigación ha analizado los procesos de AC en 10 niños con SD y 10 niños con DT seguidos longitudinalmente (Checa et al., 2014). No aparecieron diferencias en número y duración de los episodios de AC, ni en el seguimiento / redirección del foco de atención de los niños. Sí aparecieron diferencias en el desarrollo léxico: los niños con SD producían y comprendían menos palabras en la segunda medida. Dado que no existían diferencias en las medidas de AC, en este trabajo nos planteamos analizar el tipo de habla de las madres. En relación con este aspecto, además, existe alguna evidencia de que el habla que los cuidadores de niños con SD dirigen a sus hijos puede diferir del de los cuidadores con niños con DT (Cardoso-Martins y Mervis, 1985; Mahoney, Fors y Wood, 1990; Petersen y Sherrod, 1982).

Método

Participantes

En el estudio participaron 10 niños con SD y 10 niños con DT emparejados individualmente en sexo y edad mental (ver tabla 1). Se efectuaron dos medidas (con una diferencia temporal de seis meses): tiempo 1, a los 12 meses (comienzo de producción léxica) y tiempo 2, a los 18 meses (producción léxica más avanzada).

Tabla 1. Muestra de los participantes con SD y DT en función del género y la EM.

Medidas	Grupo	n	EC (meses)		EM (meses)	
			Media (DT)	Rango	Media (DT)	Rango
1	SD	10 (2 niñas)	23,37 (6,55)	12,22-34,20	12,52 (0,88)	11,03-13,27
	DT	10 (2 niñas)	12,68 (1,22)	10,27-14,20	12,47 (0,87)	11,00-13,21
2	SD	10 (2 niñas)	37,98 (6,67)	27,26-46,26	20,97 (2,03)	18,15-24,03
	DT	10 (2 niñas)	19,79 (1,91)	17,15-23,02	21,37 (2,07)	18,06-24,24

Procedimiento y materiales

Para la evaluación del vocabulario, se administró la adaptación del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates (CDI) adaptado por nuestro grupo de investigación a los niños con SD (CDI-Down) (Galeote et al., 2006).

La AC se evaluó en situaciones de juego natural en las que participaban los niños y sus cuidadores, empleando 11 objetos, cuatro familiares (vaca, coche, perro, caballo), seis poco familiares (erizo, rana, estropajo, peonza, timbre, linterna) y 1 novedoso (conexión en T para manguera de jardín). Siguiendo a Tomasello y Farrar (1986), los criterios para considerar un episodio como de AC fueron: el cuidador y el niño debían atender visualmente al mismo objeto, el episodio debía durar al menos 3 segundos y para diferenciar entre AC y la mera mirada, el niño debía dirigir una conducta (verbal o no verbal) hacia el otro socio de la interacción.

Para establecer la edad mental de los participantes, se utilizó la Escala de Desarrollo de Brunet-Lézine Revisada (BL-R).

En relación con las medidas del habla de las madres, se analizaron: (1) tipo de denominación del objeto (término convencional, general, inespecífico, etc.) y (2) situación de AC (siguiendo / dirigiendo foco de atención).

Resultados y conclusiones

En general, existían pocas diferencias entre las madres de niños con SD y con DT en el habla empleada en ambas situaciones (seguir / dirigir foco de atención de sus hijos). Pese a ello, las madres de niños con SD tendían emplear con mayor frecuencia los términos convencionales (apropiados) para nombrar los objetos. Por tanto, las madres de los niños con SD realizaban claros esfuerzos por adaptarse a las habilidades de sus hijos.

Referencias

- Cardoso-Martins, C. & Mervis C.B. (1985). Maternal speech to prelinguistic children with Down syndrome. *American Journal on Mental Deficiency, 89*, 451-458.
- Carpenter, M.; Nagel, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63* (4), serial nº 255.
- Checa, E., Sánchez-Palacios, C., Galeote, M., Gamarro, A., Isequilla, E. y Soto, P. (2014, septiembre). Atención Conjunta y desarrollo del vocabulario en niños con síndrome de Down. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional sobre Discapacidad Intelectual y III Simposio Avances y Perspectivas en el Conocimiento del Síndrome de Down*, Acapulco (México).
- Galeote, M., Soto, P., Lamela, E., Checa, E., Pulido, L. & Rey, R. (2006). Adaptación de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates para el estudio del desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Down. *Revista de Atención Temprana, 9*, 4-16.
- Mahoney, G.; Fors, S. & Wood, S. (1990). Maternal directive behavior revisited. *American journal on mental deficiency, 94*, 398-406.
- Petersen, G.A. y Sherrod, K.B. (1982). Relationship of maternal language to language development and language delay of children. *American Journal on Mental Retardation, 84*, 391-398.
- Tomasello, M. & Farrar, M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development, 57*, 454-463.

Regularización de participios de verbos irregulares en niños y adolescentes con síndrome de Down: un estudio piloto.

Miguel Galeote, Isabel Durán Pérez y Manuel Reina Belmonte

Universidad de Málaga

El objetivo del presente trabajo es comprobar si los niños y adolescentes con Síndrome de Down (SD) regularizan los participios pasados de los verbos irregulares. Como se sabe, las personas con SD presentan dificultades específicas en el desarrollo morfosintáctico. Las regularizaciones verbales apenas han sido estudiadas en esta población, pese a su importancia como marcador del desarrollo morfosintáctico. Por otro lado, como señalan Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000), las sobrerregularizaciones constituirían un índice del proceso de aprendizaje gramatical y recursivo.

En inglés, el estudio de la adquisición de los participios pasados irregulares de los verbos ha suscitado un gran debate teórico-experimental en los últimos años (Galeote, 2002). En general, se han propuesto dos modelos: el modelo de mecanismo dual (MD) y el modelo de asociación simple (AS). El primero de ellos, también denominado modelo de doble ruta, propone que el lenguaje se procesa a través de reglas abstractas innatas y que en el procesamiento léxico actúan dos mecanismos diferentes. Un mecanismo opera en el componente morfológico y está basado en la aplicación de reglas, mientras que el otro mecanismo opera en el componente léxico y está basado en una memoria asociativa. El modelo de AS, por el contrario, propone la existencia de un único mecanismo a la hora de aprender los verbos que se basa en la memoria asociativa negando la existencia de reglas y símbolos. La tarea del niño consiste en extraer patrones de similitud y generalizar dichos patrones a formas nuevas.

El estudio de las regularizaciones en la población con SD es importante en relación con este debate. No obstante, dada la ausencia de datos previos, el presente estudio se plantea de un modo exploratorio.

Método

En el estudio participaron 5 niños y adolescentes con SD de entre 8;0 y 14;6 (años; meses) de edad cronológica (EC) y 5 niños con desarrollo típico (DT) de entre 2;5 y 2;10. Todos los niños estaban emparejados individualmente en género y LME. No existían diferencias significativas entre los dos grupos en la LME (U de Mann-Whitney = 11,50, $p = 0,84$).

El lenguaje espontáneo de los participantes se evaluó mediante tres cuentos de imágenes compuestos por viñetas que iban representando una historia. La morfología verbal se evaluó con un test de producción morfológica diseñado para este estudio. El test definitivo estaba compuesto por 10 láminas, cada una de las cuales representaba un verbo, cinco regulares y cinco irregulares. En cada lámina había dos fotografías colocadas en vertical. La superior representa el tiempo presente y la inferior el tiempo pasado. Para producir el tiempo presente (fotografía superior), a los participantes se les preguntaba: "¿qué está haciendo X?". Para producir el tiempo pasado, se les preguntaba (fotografía inferior): "¿qué ha hecho?". Ejemplo para el verbo 'comer': "aquí hay una niña a la que le gusta mucho comer. ¿Qué está haciendo ahora esta niña?" y, una vez dada la respuesta, se les decía: "¿Y aquí, qué ha hecho la niña?".

Resultados

Los resultados pueden observarse en la tabla 1. No existían diferencias significativas entre ambos grupos en los verbos regulares, no cometiendo apenas errores. En lo referente a los verbos irregulares, los niños con SD tendían a producir correctamente los participios de tiempo pasado de los verbos irregulares. Los niños con DT regularizaron todos los participios de estos verbos.

Tabla 1. Respuestas correctas en el test de producción morfológica para los verbos regulares e irregulares y teniendo en cuenta a todos los niños participantes (entre paréntesis, debajo de la puntuación, se indican los errores).

VERBOS REGULARES							
SD	comer	barrer	cortar	beber	pintar	Total	Porcentaje
JA	1	1	1	1	0 (pintando)	4	80
SO	1	1	1	1	1	5	100
ES	1	1	0 (cortar)	1	1	4	80
MI	1	0 (barriendo)	1	1	1	4	80
EV	1	1	1	1	1	5	100
Total	5	4	4	5	4	22	88
DT	comer	barrer	cortar	beber	pintar	Total	Porcentaje
AF	1	1	1	1	1	5	100
HU	1	1	1	1	1	5	100
CA	1	1	1	1	1	5	100
FE	1	1	1	1	1	5	100
DA	1	1	1	1	1	5	100
Total	5	5	5	5	5	25	100
VERBOS IRREGULARES							
SD	romper	abrir	poner	escribir	ver	Total	Porcentaje
JA	1	1	1	0 (escribe)	--	3	75
SO	1	1	1	0 (hecho)	--	3	75
ES	1	0 (abre)	0 (no respuesta)	0 (escribir)	--	1	25
MI	1	1	0 (acabado)	0 (escribo)	--	2	50
EV	1	1	0 (acabado)	1	--	3	75
Total	5	4	2	1	--	12	60
DT	romper	abrir	poner	escribir	ver	Total	Porcentaje
AF	0	0	0	0	--	0	0
HU	0	0	0	0	--	0	0
CA	0	0	0	0	--	0	0
FE	0	0	0	0	--	0	0
DA	0	0	0	0	--	0	0
Total	0	0	0	0	--	0	0

Discusión y conclusiones

El patrón de resultados encontrado en los niños con DT se ajusta a los datos conocidos. En el caso de los niños con SD, destaca el que no sean capaces de realizar ninguna sobrerregularización. Este resultado indicaría que estas personas no son capaces de extraer reglas ni regularidades que apliquen a las formas irregulares. Se discuten las implicaciones teóricas de este resultado respecto a los dos modelos de adquisición de los participios irregulares.

Referencias

- Galeote, M.A. (2002). Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R. Bel, A. y Aparici, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.

Perfil fonológico en el síndrome de Williams

Verónica Martínez López^{*}, Vanesa Pérez García^{**} y Milagros Matarazzo Zinoni^{**}

^{*}Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España, ^{**}E.U. De Gimbernat de Cantabria, España
martinezveronica@uniovi.es

El síndrome de Williams (SW) es un síndrome neuroevolutivo, que presenta un perfil de picos y valles, caracterizado por unas habilidades lingüísticas por encima de lo esperado para su discapacidad intelectual. Estudios previos han mostrado que los sujetos con SW tienen un vocabulario amplio, usan palabras de baja frecuencia y estructuras gramaticales casi sin errores. Muchos de los estudios se han centrado en adolescentes, con lo que la investigación del desarrollo fonológico temprano aún es muy escasa. Aunque el inicio del habla suele ser tardío, sigue un curso atípicamente acelerado en torno a los cinco años, con alteraciones fonológicas que se discute si son comparables a las del desarrollo tardío de niños con desarrollo típico (DT).

En este trabajo presentamos los resultados de un estudio longitudinal comparando el desarrollo fonológico de 4 niños con SW (entre 3;4 y 5;2) con el de un grupo control con DT. Los sujetos fueron grabados dos veces con un intervalo de seis meses en conversaciones espontáneas con un investigador. Cada conversación se transcribió y analizó con los programas del paquete CLAN del Proyecto CHILDES. Para nuestros análisis adoptamos el paradigma de los procesos fonológicos, evaluando el desarrollo a partir de índices de error normativos calculados a partir de los procesos producidos en el habla espontánea del grupo con DT.

Nuestros resultados confirman que los niños con SW presentan un inicio tardío del desarrollo fonológico, pero con una aceleración atípica a partir de los 5 años, relacionada con el crecimiento léxico en el contexto de una relativa preservación de la memoria fonológica. Se discute la naturaleza de los procesos que persisten en el SW más allá de los cinco años y se revela que la trayectoria del desarrollo fonológico es dinámica y exige intervenciones en función de su especificidad en cada etapa.

Desarrollo en contextos bilingües y multilingües - Development in bilingual and multilingual contexts- Desenvolupament en contextos bilingües i plurilingües

Narraciones escritas de niños hablantes de lenguas mexicanas en contacto con niños hablantes de español

Rebeca Barriga Villanueva

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, México

rbarriga@colmex.mx

La lengua escrita es uno de los desafíos del desarrollo lingüístico infantil de los años escolares (Ferreiro-Schiavi 207, 2013; Melzi y Ely 2009) Sin duda, aprender a escribir y a leer en un mundo de lenguas en contacto conflictivo, magnifica este desafío, puesto que el contacto entre lenguas genera un sinfín de procesos y fenómenos lingüísticos y sociales.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del análisis comparativo de algunos rasgos del español escrito de niños bilingües de tres lenguas indígenas mexicanas y de español, y de niños monolingües de español, cuyo proceso de escolarización, en escuelas urbanas de la ciudad de México, se realiza exclusivamente en español, motivando una serie de fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos en lengua escrita muy llamativos. Indudablemente estos fenómenos, a lo largo de los años escolares Hess-Zimmermann (2009), impactarán no sólo desarrollo lingüístico sino que provocaran cambios importantes en el sistema del español, ¿un español indígena? Guerrero-Galván y San Giacomo-Trinidad (2014). Ambas poblaciones infantiles trabajaron sobre el conocido cuento de "las Ranas" (Mayer, 1969), sobre el que tejieron por escrito sus narraciones. Dadas las circunstancias del contexto escolar, realicé un muestreo intencionado que me permitiera comparar al menos entre uno dos pares de niños, por lo que este trabajo se puede considerar como un estudio de caso. La metodología para formación del corpus, consistió en dos momentos de recolección de datos; en el primero invitaba a los niños a escribir la historia de las ranas con el soporte de las imágenes; en el otro momento, tres meses después, les pedí que me recontaran el cuento, escribiéndolo ya sin las imágenes. El núcleo de análisis giró alrededor en tres aspectos concretos fonológicos (segmentación), morfosintácticos (concordancia de género y número) y discursivos (evaluación de eventos).

Las preguntas que me guiaron buscaban respuestas en dos vertientes: la del desarrollo y la de la posible interferencia entre lenguas: ¿cuáles son los rasgos más salientes de estas narraciones escritas relacionados con la fonología y la morfosintaxis?, y ¿cuáles los relacionados con lo discursivo?; ¿hay diferencias en la producción de estos aspectos entre los niños bilingües y monolingües?; ¿estas diferencias se relacionan más con el grado escolar que con las lenguas o con el proceso de escolarización?; ¿existen algunos indicios en estas narrativas escritas que señalen el predominio de la estructura del español y la visión del mundo que porta sobre las otras lenguas?, ¿los resultados apuntan a un cambio sistémico del español?

Los resultados apuntan a un desarrollo paulatino entre grados escolares, independientemente de la lengua, y a una producción escrita con pocas pero significativas diferencias cualitativas entre la producción de los niños estudiados. Lo interesante es que estas diferencias, encuentran explicaciones de índole dual, tanto lingüísticas como socioculturales; unas de estas emanan de la estructura de las lenguas maternas; otras muestran un evidente influjo del español tanto en lo estructural como en la visión del mundo que porta.

Referencias

- Ferreiro-Schiavi, E. B. (Ed.) (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: textos de investigación. México: Siglo XXI.
- Ferreiro-Schiavi, E. B., Pontecorvo, C., Ribeiro-Moreira, N., y García-Hidalgo, I. (1998). Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas. Barcelona: Gedisa. [1ª ed. 1996]
- Guerrero-Galván, A., y San Giacomo-Trinidad, M. (2014). El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo. En R. Barriga-Villanueva y P. Martín-Butragueño (Dir.), Historia Sociolingüística de México vol.3: Espacio, contexto y discurso político (pp. 1457- 1523). México: El Colegio de México.
- Hess-Zimmermann, K. (2010). Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares. México: El Colegio de México. (Estudios de Lingüística y Literatura, 50).
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: The Dial Press.
- Melzi, G., y Ely, R. (2009). Language and Literacy in the school years. En J. Berko y N. Ratner (Eds.), *The development of language* (pp. 491- 35). Boston, Massachusetts: Pearson. [8ª ed.]

Syntactic Development by Children of immigrants in Production and Comprehension

Jenny Yichun Kuo

Department of Foreign Languages, National Chiayi University, Taiwan

jennykuo@mail.ncyu.edu.tw

Research has found that many children of immigrants delayed in their development, and suspected language impairment to be the major cause (Chen & Chen, 2003; Wang, 2004). However, previous studies on the language development of children of immigrants have mixed results. Generally, children of immigrants fall behind in the preschool age and catch up with their peers as they enter school (e.g., Chen and Lin, 2006; Huang, 2006). Therefore, the present study investigated Mandarin syntactic development by preschool children of Thai immigrants, the third largest non-Chinese speaking immigrants in Taiwan. These children were acquiring their first language while interacting primarily with a second language learner of the language. This study provides better understanding of the language development of children of immigrants and has valuable implications for language education policy and language acquisition theories.

Method

The present study is a three-year cross-sectional and longitudinal study starting with children aged 2-6 of Thai mothers, one male and one female in each age group. The production data includes their spontaneous speech supplemented with a question elicitation task. Comprehension tasks consist of comprehension of aspect markers and grammaticality judgment. The syntactic production was measured by length and sentence types in children's spontaneous speech.

Results

The mean MLU of children with Thai mothers is 2.06, which is shorter than native Taiwanese children's 3.61 (Kuo, 2016). The mean Mandarin Index of Productive Syntax of children with Thai mothers is 27.4, which is smaller than native Taiwanese children's 39.1 (Kuo, 2016). Children of Thai mothers can produce complete questions as young as four and most of them were yes/no questions, but limited to *have not have* or *is not is*. The mean accuracy rate is 71.05% lower than 79.73% by native Taiwanese children. Children of Thai mothers performed slightly better than children of Taiwanese parents in aspect comprehension (71.06% vs. 70.48%) and grammaticality judgment (64.80% vs. 60.98%).

Discussion

Children of Thai mothers outperformed children of Taiwanese parents in syntactic comprehension, but fell behind in production. They produced shorter sentences and fewer sentence types. The

results are consistent with their lexical development (Kuo, 2015). The children of immigrants' superiority in comprehension may reflect the better metalinguistic awareness of bilinguals. The poor production indicates that they may need more interpolucaters to develop their speaking.

References

- Chen, Pei-Zu & Chen, Xiao-Yun. (2003). 外籍新娘子女的語言發展問題 Waiji xinniàng zinu de yuyan fazhan wenti [The issue of language development of foreign brides' children]. *Special Education for Elementary School*, 35, 68-75.
- Huang, K.-Y. 黃國佑. (2006). 條件或偏見?關於外籍配偶孩童口語表達發展的一些感想. "Tiaojian huo pianjian? Guanyu waiji peiou haiton kouyu biaoda fazhan de yixie ganxiang" [Condition or bias? On the oral expression development of children of foreign spouses]. *Journal of Speech and Hearing*, 14, 3-5.
- Chen, X.-L., & Lin, Y.-X. 陳璽琳, 林月仙. (2006). 關於外籍配偶子女語言能力研究的一些看法 "Guanyu waiji peiou zinu yuyan nengli yanjiu de yixie kanfa" [Some opinions about the studies on the language proficiency of children of foreign spouses]. *Journal of Speech and Hearing*, 14, 1-3.
- Kuo, Jenny Yichun. (2015). Lexical development by children of Thai Immigrants in Taiwan. *Studies in English Language and Literature* 35, 241-252.
- Kuo, Jenny Yichun. (2016). Mandarin development by Indonesian Immigrants' children: A longitudinal study in Taiwan. Singapore: Springer.
- Wang, Rui-Xun. (2004). 大陸和外籍新娘婚生子女適應與學習能力之探究 Dalu he waiji xinniàng hunsheng zinu shiying yu xuexi nengli zhi tanjiu [The study of adaptability and learning capacity within Chinese and foreign brides' children]. *Taiwan Education Review*, 626, 25-31.

Effect of Translation Priming in bilingual children with Learning Disability

Jayashree. C. Shanbal, Kuppuraj Sengottuvel, Sangeetha Gnanamony

University of Oxford

Pattern of lexical organization in bilingual children with Learning Disability is interesting. In order to understand what is the mechanism of transfer of skills and difficulties are taking place in these children with LD. The present study aimed to investigate cross language priming in Kannada (L1) - English (L2) bilingual children with LD. The participants for the study included two groups of children- Thirty typically developing children (TDC) and ten children with LD. A list of thirty word pairs consisting of equal number of translation equivalent (TE) word pairs, related prime (RP) word pairs and non- words (NW) served as the stimulus. DMDX software was used to record reaction time and accuracy of the participants. Results indicated children with LD performed significantly poorer than TDC across all the tasks in L1 and L2 in both accuracy and reaction time measures. Further results revealed faster priming for TE followed by RP and NW. The translation priming effect was found to be relatively greater for L1-L2 condition than vice- versa. The priming effect seemed to be similar for both typically developing children and children with LD.

Desarrollo morfosintáctico-Morfosyntactic development-Desenvolupament morfosintàctic

The Isomorphism Issue with Negated Quantifiers in Basque and Spanish

Tania Barberán Recalde

Department of Linguistics and Basque Studies, University of the Basque Country, Spain,
mariatania.barberan@ehu.es

Children tend to accept weak Quantifiers (Q) when strong ones hold, not generating Scalar Implicatures (SI) (Noveck, 2004). The interpretation of a negated sentence containing a Q requires: (i) pragmatic-knowledge to derive the SI and (ii) syntactic-knowledge to determine the scope of negation (Neg). Uttering 1(a,b) when *zero students came* is under-informative, because the stronger Q *none* would be more informative (Grice, 1975).

(3) a. *NOT ALL the students came*

b. *ALL the students did NOT come*

The fact that Neg occupies a different position in (1a) with respect to (1b) can influence on the interpretation of the sentence. While (1a) in English is interpreted by adults as 'NOT ALL'=some, (1b) can be interpreted as 'ALL NOT'=some or 'ALL NOT'=none. Following the "Isomorphism Effect" (Musolino, 1998), children tend to obtain isomorphic-readings, so they are predicted to interpret 'NOT ALL'=some and 'ALL NOT'=none.

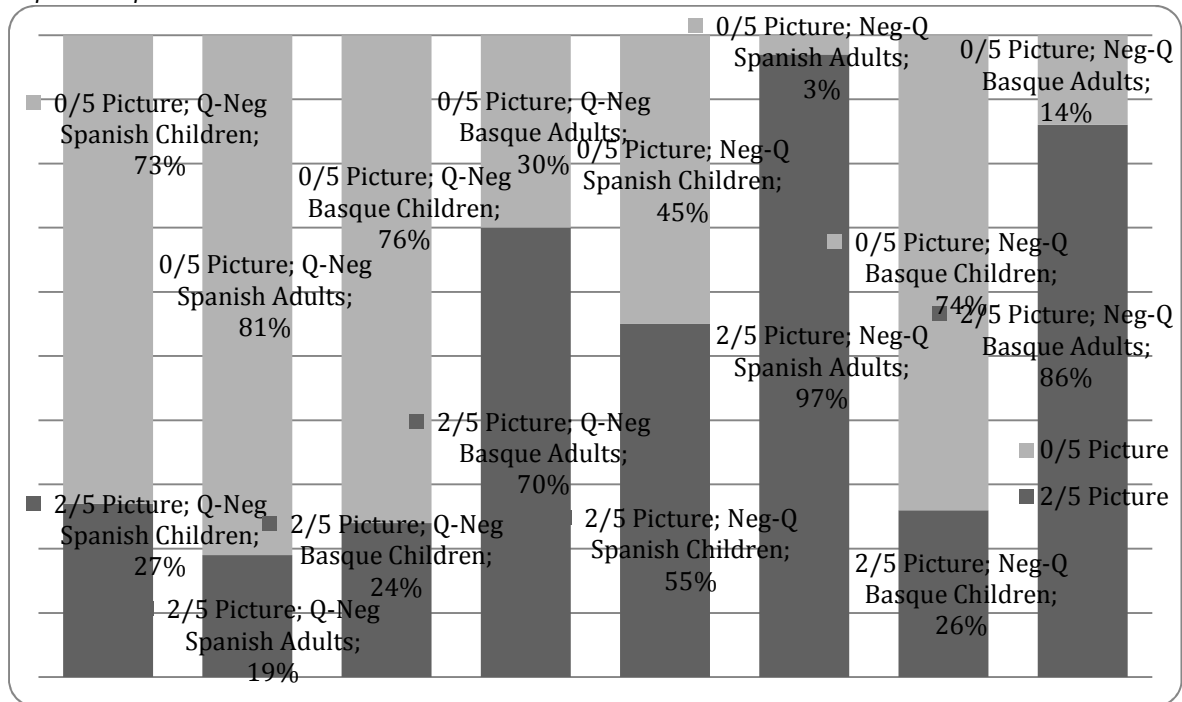
Method

A Picture Selection Task was conducted to investigate the interpretation of Spanish *todos no/no todos*, and Basque *guztiak ez/ez guztiak*. In this task, based on Katsos et al. (2012), participants were asked to select one of two pictures, after hearing an utterance containing Q-Neg/Neg-Q. The pictures represented a *none*-context and a *some*-context (zero and two out of five items were in the boxes, respectively). 5-year-old L1Spanish (n=25) and L1Basque (n=27) children, and adult native speakers of Spanish (n=12) and Basque (n=15) participated in the study.

Results

Results showed (see Figure 1) that Spanish/Basque children chose the *none*-context for Q-Neg in 73% and 76% of cases (isomorphic-readings). For Neg-Q, while Basque children chose the *some*-context in 26% of cases (non-isomorphic-readings), Spanish children chose the *some*-context in 55% of cases. Spanish and Basque adults chose the *some*-context for Neg-Q in 97% and 86% of cases. For Q-Neg, Spanish adults chose the *none*-context in 81% of cases, whereas Basque adults chose the *some*-context in 70% of cases.

Figure 1: Mean of picture choice rates by the child and the adult groups in Q-Neg and Neg-Q conditions in Basque and Spanish



Discussion

The generalized adult preference for the *some*-reading in three of the four conditions (Neg-Q in both languages and Q-Neg in Basque) and adults' preference for the *none*-reading in Q-Neg in Spanish contrasts with children's responses who show a generalized preference for the *none*-reading across conditions, with the exception of the Neg-Q condition in Spanish. The response pattern found in the two languages and conditions raises new questions regarding children's preference for isomorphic-readings and leads to interesting predictions regarding the bilingual acquisition of these two languages spoken in the Basque Country.

References

- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Katsos, N. et al. (2012). The acquisition of quantification across languages: some predictions. In A. K. Biller, E. Y. Chung & A. Kimball (Eds.), *Proceedings of the 26th Boston University conference on language development* (pp. 258-268). Somerville: Cascadilla Press.
- Musulino, J. (1998). *Universal Grammar and the acquisition of semantic knowledge: an experimental investigation of quantifier-negation interaction in English*. Doctoral Dissertation. University of Maryland.
- Noveck, I. (2004). Pragmatic inferences related to logical terms. In I. Noveck & D. Sperber (Eds.), *Experimental Pragmatics* (pp. 301-335). Basingstoke: Palgrave.

Acquiring constraints on variable morphosyntax: SV-VS word order in child Spanish

Naomi L. Shin

Dept. of Linguistics and Dept. of Spanish & Portuguese, University of New Mexico, USA

naomishin@unm.edu

Spanish-speaking adults' variation between pre- and post-verbal subject placement is probabilistically constrained by subject, verb, and sentence type.¹ The impact of these factors is not categorical. For example, unaccusative verbs promote, but do not require, post-verbal subject position (e.g., *Llegó Juan ~ Juan llegó*). Such constraints on morphosyntactic variation are highly systematic among adults.² Is the same true for children? Previous research indicates that three-year-old children are sensitive to some constraints on variation, like those conditioning object clitic placement in finite + nonfinite verb constructions in Spanish.³ Nevertheless, other patterns take a long time to develop. For example, some constraints on Spanish subject pronoun expression emerge after age eight.⁴

The current study aims to further our understanding of how children develop sensitivity to constraints on variable morphosyntax by analyzing subject-verb word order in sociolinguistic interviews conducted with 10 monolingual children in Oaxaca, Mexico, ages 6;3-7;8. Lexical and pronominal subjects in contexts that permit subject-verb or verb-subject word order were extracted from the children's oral production data. 19% of the 528 subjects appeared post-verbally, which is commensurate with rates found among Mexican adults.⁵ A binary logistic regression demonstrated that, like adults, the children's subject placement was significantly conditioned by subject, verb, and sentence type. A subject was more likely to appear in post-verbal position if (i) the subject was lexical rather than pronominal, (ii) the verb was unaccusative or copulative rather than transitive or unergative, and (iii) the sentence was interrogative rather than declarative (Table 1).

Table 1. Binary Logistic Regression: Factors contributing to children's use of SV or VS word order.

	Log odds	n	%VS
Subject type			
<i>Lexical</i>	.75	436	22
<i>Pronominal</i>	-.75	92	7
Verb type			
Unaccusative	.69	187	29
Copulative	.33	130	19
Unergative	-.37	53	11
Transitive	-.65	158	9
Sentence type			
Interrogative	.93	10	72
Declarative	-.93	518	28

Note: Log odds over 1.0 indicate that a factor promotes VS word order; log odds < 1.0 indicate that a factor promotes SV word order.

Why are constraints on subject placement and object clitic placement acquired earlier than some constraints on subject pronoun expression? Various explanations are pursued, including the possibility that distributional patterns that are robustly conditioned by lexical/semantic factors, as is the case for subject-verb word order, may be easier for children to detect in the input.

References by topics

¹ Studies of constraints on SV ~ VS word order variation among adults:

Bentivoglio, P. (1988). La posición del sujeto en el español de Caracas: un análisis de los factores lingüísticos y

- extralingüísticos. In R.M. Hammond & M.C. Resnick (Eds.), *Studies in Caribbean Spanish dialectology* (pp. 13–23). Washington DC: Georgetown University Press.
- Bentivoglio, P. & Weber, E. (1986). A functional approach to subject word order in spoken Spanish. In O. Jaeggli & C. Silva-Corvalán (Eds.), *Studies in Romance linguistics* (pp. 23–40). Riverton, USA: Foris Publishers.
- Brown, E. & Rivas, J. (2011). Subject-verb word order in Spanish Interrogatives: A quantitative analysis of Puerto Rican Spanish. *Spanish in Context*, 8, 23-49.
- Cuza, A. (2012). Crosslinguistic influence at the syntax proper: Interrogative subject-verb inversion in heritage Spanish. *International Journal of Bilingualism*, 17, 71-96.
- Delbecque, N. (1988). On subject position in Spanish: A variable rule analysis of constraints at the level of the subject NP and of the VP. *Literary and Linguistic Computing*, 3, 85-200.
- Mayoral Hernández, R. (2014). Subject position in Spanish. A Study of Factor Interactions with Prototypical Verbs. *Verba*, 72, 111-136.
- Morales, A. (1982). La perspectiva dinámica oracional en el español de Puerto Rico. In O. Alba (Ed.), *El español del Caribe: Ponencias del VI Simposio de Dialectología* (pp. 203-219). Santiago, Dominican Republic: Universidad Católica Madre y Maestra.
- Ocampo, F. (2014). El orden de palabras en cláusulas subordinadas relativas con un sujeto y un verbo transitivo. *Verba*, 72, 177-200.
- Ortiz López, L. & Dauphinais, A. (to appear). Microvariation in the null subject parameter: Word order in Cuban Spanish. To appear in *Proceedings of Hispanic Linguistics Symposium 2014*.
- Raña Risso, R. (2013). *A corpus-based sociolinguistic study of subject pronoun placement* (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate Center of the City University of New York. New York, NY.
- Roggia, Aaron. 2011. *Unaccusativity and word order in Mexican Spanish: An examination of syntactic interfaces and the split intransitivity hierarchy* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, State College, PA.
- Silva-Corvalán, C. (1982). Subject expression and placement in Mexican-American Spanish. In J. Amastae & L. Elías-Olivares (Eds.), *Spanish in the United States: Sociolinguistic aspects* (pp. 93-120). New York: Cambridge University Press.
- ²Systematicity of constraints on variation among adults:
- Carvalho, A, Orozco, R. & Shin, N.L. (Eds.). (2015). *Subject pronoun expression in Spanish: A cross-dialectal perspective*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change: Internal factors*. Mass: Blackwell.
- Otheguy, R. & Zentella, A.C. (2012). *Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling and structural continuity*. Oxford: Oxford University Press.
- ³ Requena, P. (2015). *Direct object clitic placement preferences in Argentine child Spanish* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, State College, PA.
- ⁴ Shin, N.L. (2015). Acquiring constraints on morphosyntactic variation: Children's Spanish subject pronoun expression. *Journal of Child Language* DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000915000380>.
- ⁵ Silva-Corvalan, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Oxford University Press.

La adquisición de las frases de relativo de objeto en castellano

Vicenç Torrens

UNED

En múltiples estudios previos se ha hecho patente que l@s niñ@s tienen dificultades para comprender las frases de relativo hasta la edad de 5;0. Sin embargo, si administramos tests adecuados que miden la comprensión de las frases de relativo, l@s niñ@s llegan a mostrar una buena comprensión a los cuatro años de edad. En la presente investigación hemos comparado dos tipos distintos de frases de relativo: frases en las que el núcleo de la frase de relativo es un Objeto Directo (1a) y frases en las que el núcleo de la frase de relativo es un Sujeto (1b):

1. a. Indica el camello que el elefante está siguiendo
- b. Indica la pantera que está empujando al elefante

En estudios previos se ha observado que las frases de relativo de objeto son más difíciles de procesar que las de Sujeto. Además, se ha observado que las frases de relativo son más fáciles de interpretar si el objeto de la frase de relativo es inanimado (Goodluck & Tavakolian 1982) o si el verbo de la frase subordinada es intransitivo. Esta asimetría se ha explicado a través de la Active Filler Hypothesis (Frazier & Fodor 1978), la Dependency Locality Theory (Gibson 1998) o la Intervención (Grillo 2009, Friedmann, Belletti & Rizzi 2009).

El objetivo de esta investigación es presentar los resultados de un experimento en el que se evalúa a niñ@s de entre 4 y 6 años su habilidad para comprender frases de relativo de sujeto y de objeto.

Hemos aplicado un test de comprensión a 60 niñ@s de habla castellana de entre 4;6 y 6;10. L@s niñ@s eran alumn@s de infantil y primaria de escuelas públicas de Madrid. El test aplicado consiste en series de frases y láminas. El test ha sido tomado de unas pruebas para estudiar las frases interrogativas de sujeto y objeto en italiano (De Vincenzi 1996), y las frases se han traducido al castellano. Todos los nombres son animados y todos los verbos eran transitivos.

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de la interpretación correcta o errónea de frases de relativo de objeto y de sujeto:

	Relativas de Sujeto	Relativas de Objeto
4;0	90 %	57%
5;0	92 %	55%
6;0	95%	75%

Tabla 1. Porcentajes de respuesta correcta

Después de analizar los datos, podemos llegar a la conclusión de que las frases de relativo de objeto son más difíciles de procesar que las frases de relativo de sujeto para todas las edades. Sin embargo, los resultados mejoran con la edad, debido a que encontramos una diferencia estadística significativa entre los grupos de edad. Proponemos que la dificultad para aprender frases de relativo de objeto es debido al Efecto de Intervención: l@s niñ@s tienen dificultades cuando tienen que procesar frases en las que dos palabras que tienen una relación de dependencia están separadas por un término intermedio, tal como sucede en la frases de relativo de objeto (Friedmann, Belletti & Rizzi 2009).

Compound formation in Danish children's language acquisition

Laila Kjærbæk & Hans Basbøll

University of Southern Denmark

The development of compounding is particularly interesting in a language where compounding is very productive in word formation, and where compounds have a rather high frequency of occurrence. Exactly such a language is Danish.

In most Danish compounds the final part constitutes the main category (head), and the initial part specifies this main category (modifier). This specification is a kind of attribution as in for example saltvand 'salt water' and fuldmåne 'full moon'. Saltvand is vand 'water' but it is specified by the initial part salt 'salt' and through this specification the compound refers to a limited category of water. The relationship may superficially resemble an adjective modifier specification of a noun as head, for example salt vand 'salty water' but in Danish there are significant semantic as well as prosodic differences (Basbøll 2005, Hansen & Heltoft 2011). More complex compounds in Danish can have several roots, and there can also be derivatives leading to even more complex structures.

This study examines the emergence and development of compounding in Danish children's language production as well as in the language input from their parents – both lexically, semantically, prosodically and morphosyntactically.

On the basis of earlier research in child language acquisition (e.g. Bleses et al. 2008; Kjærbæk et al. 2014) we predict that:

1. The Danish children produce their first compound before their second birthday
2. The first and most frequent compounds are prototypical noun-noun compounds
3. Adjective-noun and verb-noun compounds appear later and are less frequent
4. Derived (synthetic) compounds appear late

We shall furthermore discuss the role of lexicalization in Danish compounds.

The predictions will be examined on the basis of empirical data consisting of a corpus of longitudinal, naturalistic, spontaneous speech from four monolingual Danish speaking children in the ages of 0;10-3;11 – and their parents.

References

- Basbøll (2005). *The Phonology of Danish*. Oxford University Press.
- Bleses, Vach, Slott, Wehberg, Thomsen, Madsen & Basbøll (2008). The Danish Communicative Development Inventories: validity and main developmental trends. *Journal of Child Language* 35, 651-669.
- Hansen & Heltoft (2011). *Grammatik Over Det Danske Sprog I*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Kjærbæk, dePont Christensen & Basbøll (2014). Sound structure and input frequency on noun plural acquisition: hypotheses tested on Danish children across different data types. *Nordic Journal of Linguistics* 37(1), 47-86.

15:30h-17:00h

Desarrollo del discurso y la pragmática - Discourse and pragmatic development -

Desenvolupament del discurs i la pragmàtica

The Acquisition of Temporal Connectives in Hungarian Children

Veronika Harmati Pap' Agnes Bende-Farkas

RIL-HAS Budapest, Hungary,

agnesbf@gmail.com

In this contribution we discuss an experiment with Hungarian children aged 4;4–7;0. We assume a stage theory of acquisition for temporal expressions, in which the acquisition of connectives is said to follow the acquisition of tense forms (Smith 1980, Van Geenhoven 2006, Weist 1986); during this stage children learn to use connectives in building a network of temporal anaphora. That is, the acquisition of connectives is not confined to their lexical entries (learning what kind of temporal relation is conveyed by *before* or *after*), but knowledge of these entries is put to use in building a temporal model of discourse.

Method

In the experiment, 15 children aged 4;4–7;0 were shown three picture sequences in personal interviews. Each sequence consisted in three pictures depicting daily events that could be understood in a narrative sequence. 9 questions were asked (3 for each sequence): 3 forced-choice questions, 3 elicited production questions, and 3 fillers.

Results

Overall, children used *utan* 'after' in 46%, and *elott* 'before' in 28% of responses. Elicited answers exhibited a greater divergence: children used *utan* 'after' in 27% of those responses where in fact *elott* 'before' was expected, while only 7% of responses used 'before' where 'after' was expected.

In addition, in 15% of responses children invented an additional scene, which was intended to precede the event in the first picture of the sequence they were shown. They linked this (invented) scene to the first picture of the sequence with *utan* 'after', instead of using *elott* 'before' to connect the first picture to the second. That is, their invention enabled them to evade responses with *elott*.

Discussion

Results show that Hungarian children prefer *utan* 'after' to *elott* 'before' as a discourse-building device. Their responses indicate that they understand the meaning of *elott* 'before', but they do not judge it as an appropriate means of constructing temporal relations.

References

- Clark, E. 1971. On the Acquisition of the Meaning of 'Before' and 'After'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 10: 266–275.
- Landman, Fred 1991. Structures for Semantics. Kluwer/Springer. (Pp. 140–145, Ch.3.)
- Sellar, M.J. 1999–2000. Patterns of Acquisition in Temporal Connectives from a Reichenbachian Perspective. University of Ottawa PhD Thesis.
- Smith, C. 1980. The Acquisition of Time Talk: Relations between Child and Adult Grammars. *Journal of Child Language*. 7: 263–278.
- Van Geenhoven, Veerle 2006. Time for Children. An Integrated Stage Model of Aspect and Tense. Van Geenhoven, V. ed. *Semantics in Acquisition*. Springer. Pp. 167–192.
- Weist, R. 1986. Tense and Aspect. Fletcher, P.–Garman, M. eds. *Language Acquisition*. 2nd edition. Cambridge University Press. 356–374.

Intervención naturalista en rutinas conversacionales con familias de hablantes tardíos. Un estudio piloto

Moreno-Lázaro, Rebeca; Nieva, Silvia

Universidad Complutense de Madrid

La perspectiva socio-interaccionista del desarrollo comunicativo y lingüístico subraya la importancia que las interacciones cotidianas niño/a- cuidador poseen en el desarrollo de determinadas habilidades léxicas y gramaticales (Bruner, 1983). Numerosos autores han constatado una relación entre determinadas conductas comunicativas y lingüísticas de los padres (imitación, expansión y preguntas relacionadas con el tema introducido por el niño) y el desarrollo léxico infantil posterior (Huttenlocher et al., 1991; Tamis Le-Monda, Bornstein, y Baumwell, 2001). Asimismo, varios estudios han mostrado una influencia positiva de estos estilos conversacionales sensibles a las producciones infantiles en el desarrollo sintáctico (Huttenlocher, et al., 2002; Masur, Flynn, V. y Eichorst, 2005). No obstante, en el caso de los niños con dificultades tempranas en el desarrollo del lenguaje, los intercambios comunicativos que comparten con sus progenitores parecen presentar conductas más directivas (Tiegerman y Siperstein, 1984), al estar estos intercambios condicionados por la falta de habilidades comunicativas de los menores (Tannock, Girolametto y Siegel, 1992). En el ámbito de la atención temprana, como consecuencia de la evidencia científica anterior, algunos modelos de intervención actuales plantean que la intervención resulta más adecuada si se efectúa en el entorno familiar, al facilitar a los padres el desarrollo de estilos conversacionales sensibles a las conductas comunicativas de sus hijos (Dunst, Raab y Trivette, 2012). Nuestra investigación se ha centrado en el desarrollo de un programa de intervención piloto basado en rutinas conversacionales para 4 niños hablantes tardíos y sus familias. La aplicación de este programa naturalista ha constatado mejoras en las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños. Este tipo de programas pueden ser muy útiles para cubrir las demandas de las familias en los casos de hablantes tardíos que no reciben atención temprana.

Referencias

- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. New York: Norton.
- Dunst, C.J., Raab, M. y Trivette, C.M. (2012). Characteristic of Naturalistic Language Intervention Strategies. *Journal of Speech language pathology and applied behavior analysis*, 5 (3-4), 8-16.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. y Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. y Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Masur, E.F., Flynn, V. y Eichorst, D.L. (2005). Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language*, 32, 63-91.
- Tamis Le-Monda, C., Bornstein, M. y Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72, 748-767.
- Tannock, R., Girolametto, L. y Siegel, L.S. (1992). Language intervention with children who have developmental delays: effects of an interactive approach. *American Journal of mental retardation*, 97(2), 145-160.
- Tiegerman, E. y Siperstein, M. (1984). Individual patterns of interaction in the mother child dyad: implications for parent intervention. *Topics in Language Disorders*, 4, 50-61.

Individual differences in the EMI classroom: A study on Economics undergraduates use of pragmatic markers and anxiety level

Jennifer Ament, Carmen Pérez Vidal, Júlia Baron

Universitat Pompeu Fabra

It has been found that context of learning plays an important role in second language (L2) pragmatic capacities (Alcón, 2005) and that learners in content learning contexts show slow and steady improvement in their pragmatic capacities (Taguchi, 2012 & 2014). There is also evidence that individual differences (ID) such as motivation and attitudes have an effect on L2 pragmatics (Takahashi, 2005; LoCastro, 2001). Additionally, interpersonal PMs in speech have been shown to facilitate listeners understanding of a L2, as well as indicate the attitudes of the speaker (Neary-Sundquist, 2013). The use of interpersonal PMs supports and enables fluency in the L2 (Neary-Sundquist, 2014). This study builds upon what is known about the role PMs play in SLA, by bridging the gap and studying both the context of EMI and IDs within the same population, it examines EMI undergraduates and their use interpersonal PMs. The research questions are does progress in L2 pragmatic abilities differ depending on the amount of EMI hours, measured through use of PMs? And does progress in L2 pragmatic abilities differ depending on learner anxiety, measured through the use of PM's? In this pilot study two groups were measured on their use of interpersonal PMs (markers or shared knowledge, response tokens, and markers to indicate attitudes) (Fung & Carter, 2007). 7 Immersion (IM) students were compared to 14 semi-immersion (SIM) students. Instruments included an oral interaction task, an oral discourse completion task which included 5 different speech acts with different degrees of imposition, a pragmatic awareness questionnaire, and a language enjoyment and anxiety questionnaire. Data was analysed statistically and preliminary results show the IM group tended to use pragmatic markers more accurately than the SIM group, when analysed according to level of anxiety the less anxious group tended to use pragmatic markers more accurately than the anxious group.

References

- Alcón-Soler, E. (2005) Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context?. *System*, 33(3), 417-435.
- Fung, L., & Carter, R. (2007) Discourse Markers and Spoken English: Native and Learner Use in Pedagogic Settings. *Applied Linguistics* vol. 28.3: 410-439
- LoCastro, V. (2001) Individual differences in second language acquisition: Attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System*, 29(1), 69-89.
- Neary-Sundquist, C. (2013) Task type effects on pragmatic marker use by learners at varying proficiency levels. *L2 Journal*, 5 (2), 1-21.
- Neary-Sundquist, C. (2014) The use of pragmatic markers across proficiency levels in second language speech. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (4), 637-663.
- Taguchi, N. (2012) Pragmatic Development as a Dynamic, Complex Process: General Patterns and Case Histories. *The Modern Language Journal* 95. 605-627.
- Taguchi, N. (2014). Pragmatic socialization in an English-medium university in japan. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 157-181.
- Takahashi, S. (2005) Pragmalinguistic Awareness: Is it related to Motivation and Proficiency? *Applied Linguistics* vol.- 26-6: 90-120.

Nuevos enfoques metodológicos para el estudio del lenguaje - New methodological approaches in language development studies - Nous enfocaments metodològics per a l'estudi del llenguatge

Evaluation of Narrative Skills in Language-impaired Children: Advantages of Dynamic Approach

Ingrida Balčiūnienė, Aleksandr N. Kornev

Saint-Petersburg State Pediatric Medical University

Intervention in language-impaired populations needs efficient and ecologically valid diagnostic tools. Narrative analysis could serve as such a tool for a number of reasons (McCabe & Bliss, 2003). Narrative discourse can be treated either as a text produced by a narrator or a process of narration. When producing a narrative, one explicates a combination of prototypical genre format and individual story-telling style. Narrator's skills in story-telling and his/her involvement in narrative elicitation procedure may influence results of narration; this should be particularly taken into account when assessing clinical populations. However, in the majority of narrative studies, a narrator is usually leaved out of the parenthesis. In this respect, the MAIN (Gagarina et al., 2012), as a narrative elicitation scheme, was modified and extended by the authors of the presentation. The new instrument, named [removed for review], enables for evaluating both a current state of narrative language (so called "actual zone of development" according L. Vygotsky) and a potential achievement influenced by priming ("zone of proximal development"). The [removed for review] was piloted in two studies in monolingual Russian-speaking: 1) TD and SLI preschoolers; and 2) 3–4-grade TD and dyslexic students. Results of the first study highlighted novel advantages of dynamic approach to narrative analysis. Various internal (personal) and external variables confirmed to have significant influence on qualitative and quantitative measures of narrative. Results of the second study confirmed that limitations in dyslexic narrative language are caused rather by procedural factors but not pure language limitations. Hence, the dynamic approach to narrative analysis was proved as an effective and informative method that might highlight new mechanisms of narration and thus extend the traditional narrative analysis.

References

- Gagarina N. et al. (2012) *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. Berlin: ZAS.
McCabe A., Bliss L. (2003) *Patterns of narrative discourse*. Boston: Allyn & Bacon.

Evaluación multidimensional de la producción escrita en inglés como lengua extranjera

Maria Gené-Gil,ⁱ Maria Juan-Garau,ⁱⁱ Joana Salazar-Nogueraⁱⁱ

Centro de Estudios de Posgradoⁱ
Departamento de Filología Española, Moderna y Clásicaⁱⁱ
Universidad de las Islas Baleares

España

maria.gene@uib.es

El sistema educativo español tiene una “tradición ágrafa” (Moreno, 2014: 98). Uno de los motivos que explicarían el peso limitado de la escritura en las aulas podría ser la dificultad que entraña su corrección sistemática y objetiva (Eguiluz Pacheco y Vega Santos, 1996; Wolcott y Legg, 1998). En este sentido, reconociendo la complejidad y multidimensionalidad de la escritura (Alanen *et al.*, 2010) y siguiendo a Roquet y Pérez-Vidal (en prensa), que sugieren la conveniencia de combinar evaluaciones cuantitativas y cualitativas en la investigación sobre la producción escrita en lenguas extranjeras, presentamos un modelo para evaluar la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE), lo cual constituye una necesidad en la investigación en ASL (Nemati, 2007; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2009; Lambert, 2014). Este marco de evaluación multidimensional fue concebido inicialmente para una investigación longitudinal sobre el desarrollo de la escritura en ILE en contextos AICLE de secundaria (Gené Gil, 2016), si bien podría aplicarse a los estudios sobre la adquisición de la escritura en ILE en general y orientar los procesos de evaluación de las redacciones en las aulas.

Los procedimientos de evaluación propuestos se basan en combinar: *a)* una batería de 21 medidas microanalíticas de complejidad léxica y sintáctica, corrección, fluidez y cohesión; *b)* el Profile (Jacobs *et al.*, 1981), una escala de evaluación holística que enfatiza la eficacia comunicativa del texto partiendo de su contenido, organización, uso de la lengua, vocabulario y mecánica; *c)* un enfoque cualitativo para detectar rasgos que podrían haber pasado desapercibidos con los dos procedimientos anteriores. Este marco multidimensional permite contrarrestar las limitaciones inherentes a la aplicación de cada método de evaluación por sí solo y captar la escritura desde toda su complejidad.

Referencias

- Alanen, R., A. Huhta y M. Tarnanen. 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. En *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, ed. I. Bartning, M. Martin e I. Vedder, 21-56. European Second Language Association.
- Eguiluz Pacheco, J. y C. M. Vega Santos. 1996. Criterios para la evaluación de la producción escrita. *Didáctica del Español como LE. Expolingua* 1996: 75-94.
- Gené Gil, M. 2016. Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: un estudio longitudinal. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.
- Jacobs, H. L., S. A. Zinkgraf, D. R. Wormuth, V. F. Hartfiel y J. B. Hughey. 1981. *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Lambert, C. 2014. Language proficiency and linguistic complexity. Conferencia impartida en la Vrije Universiteit.
- Moreno, V. 2014. El aprendizaje de la competencia escrita. En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, ed. C. Lomas, 97-109. Barcelona: Octaedro.
- Nemati, M. 2007. “To be or not to be”: A search for new objective criteria to evaluate EFL compositions. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji* 32, 175-186.
- Pérez-Vidal, C. y M. Juan-Garau. 2009. The effect of Study Abroad (SA) on written performance. *EUROSLA Yearbook* 9: 269-295.
- Roquet, H. y C. Pérez-Vidal. En prensa. Do productive skills improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The case of writing. *Applied Linguistics*.
- Wolcott, W. y S. M. Legg. 1998. *An overview of writing assessment: theory, research and practice*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Displaced speech and cognitive development: How children acquire state verbs in the past tense

Christophe Parisse¹, Aliyah Morgenstern², Sophie de Pontonx³

¹Modyco-INSERM, CNRS-Université Paris Ouest Nanterre la Défense, ²Prismes, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, ³Modyco, CNRS-Université Paris Ouest Nanterre la Défense

When young children start producing references to past events, they talk mostly about telic events (Bronckart & Sinclair, 1973) and about continuous events (Weist, 1986). This has led to the “Aspect first hypothesis” (Shirai & Andersen, 1995). It is only when children acquire the property of displacement that “they can retrieve prior experiences from memory with the understanding that these experiences occurred prior to the interval of the speech act” (Weist, 1986, p.370.). These studies also show that children tend to reproduce the characteristics of their input, which explains the differences found between children from typologically different languages.

In the present work we try to pinpoint the emergence of the use of displacement markers and reference time in French-speaking children. One feature of special interest is the use of state verbs. State verbs mostly represent abstract ideas. So the ability to use state verbs outside the context of the here and now might be connected to the ability to use displacement markers.

We followed the development of the use of state verbs in natural interactions in two children and their adult interlocutors from age 1 to age 6. Adults used state verbs in the same way in all sessions. About 90% of the state verbs were in the present form, 6% in the “imparfait” (past unbounded tense) and 2% in one of the future forms. Children used the present and “imparfait” tenses for state verbs quite like the adults, but starting only at age 2;09. Before this age, they produced state verbs only in the present form.

This shows that children’s productions do not merely replicate the properties of their input. They learn the forms they hear, but they only use them when they have acquired the necessary cognitive skills.

References

- Bronckart, J. P., & Sinclair, H. (1973). Time, tense and aspect. *Cognition*, 2(1), 107–130. [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(72\)90032-7](http://doi.org/10.1016/0010-0277(72)90032-7)
- Shirai & Andersen (1995). The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account. *Language*, 71, 4, 743-762.
- Weist, R. M. (1986). Tense and aspect. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (pp. 356–374). Cambridge University Press.

Enseñanza y aprendizaje de lenguas - Teaching and learning of languages - Ensenyament i aprenentatge de llengües

Análisis de los gestos didácticos para la enseñanza inicial de la lengua escrita

Egizabal, Diego; Azpeitia, Agurtzane y Ozaeta, Arantza

Dpto. Innovación e intervención en sociedades multiculturales y plurilingües, HUHEZI-Mondragon Unibertsitatea, España,

degizabal@mondragon.edu

El debate sobre cómo y cuándo iniciar los procesos de enseñanza de la lengua escrita, y la manera de abordarlos en la transición entre las etapas de Infantil y Primaria, sigue estando vigente en la comunidad educativa (Ríos, 2006; PISA 2012). De ahí el interés por las diferentes prácticas docentes en relación a la enseñanza inicial de la lengua escrita (Tolchinsky & Ríos, 2009; González, Buisán & Sánchez, 2009). La aportación de estos estudios, aun siendo significativos, puede verse completada con el análisis de las prácticas docentes en contextos de aula.

Para este trabajo se adopta una perspectiva constructivista y funcional de la enseñanza de la lengua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1979; Oihartzabal, 1992; Díez Vegas, 2004) y un abordaje socio-discursivo (Bronckart, 1996; Dolz & Schneuwly, 1997). A fin de conocer el trabajo real del docente en contextos de aula, este estudio tiene como objetivo analizar los gestos didácticos (Aeby & Dolz, 2008; Sainz Osinaga, 2010, Marmy Cusin, 2012) de 2 maestras. Una es de Infantil (5 años) y la otra del primer ciclo de Primaria (1º curso). Las sesiones de clase han sido grabadas en video, y para este trabajo se han transcrito y analizado las rutinas de inicio de la jornada escolar de tres días en cada uno de los cursos. Focalizamos el estudio en el análisis de los gestos didácticos que las maestras realizan para enseñar a leer y escribir. Las preguntas que nos planteamos son: ¿Qué gestos son predominantes en cada una de las maestras? ¿Cuáles son las principales regularidades que aparecen en el trabajo de ambas? ¿Qué diferencia existe en cuanto a los gestos didácticos entre las etapas?

Por medio de este trabajo, hemos podido realizar un inventario preliminar de los gestos didácticos en relación a la enseñanza inicial de la lengua escrita en ambos cursos, además de un análisis contrastivo entre las dos maestras.

Referencias

- Aeby, S., Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D.Bucheton, J.C.; Dezutter, O. (dir.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles: De Boeck. 83-105.
- Bronckart, J.P. (1996) *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Díez Vegas, C. (2004). El enfoque constructivista de la escritura. En: *La escritura colaborativa en Educación Infantil* (pp. 21-56). Barcelona: ICE-Horsori.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (1997) Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. En: *Textos*, 11, pp.77-98.
- Duval, S.; Bouchard, C. (2013) La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. En: *Initio*, 1, 18-29.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- González, X.A., Buisán, C., Sánchez, S. (2009) Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. En: *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169.

Marmy Cusin, V. (2012). Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à

- la production textuelle: entre les direes et les fairees. These en sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, Suisse.
- MECD (2013) *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Oihartzabal, L. (1992) Irakurketa-idazketaren ikaste-prozesua paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik. En: *Tantak*, 7, pp. 33-55.
- Ríos, I. (dir.). (2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sainz Osinaga, M. (2010) Análisis de los gestos didácticos de tres maestras. Estudio de la didáctica bifocal (matemática y lengua) desde la transposición didáctica en contextos multilingües. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, 17, pp. 221-266.
- Tolchinsky, L., y Ríos, I. (2009) ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir? En: *Aula de Innovación Educativa*, 179, pp. 24-28.

Transfer of syllable structure by L1-Catalan and L1-Spanish learners of English as a foreign language

Susana Cortés Pomacóndor, Lucrecia Rallo Fabra

Universitat de les Illes Balears

English differs from Spanish and Catalan in the amount of consonants which can appear together in initial position. A frequent error in the production of these consonant clusters is the addition of an epenthetic vowel before them to make these syllables match the syllabic structure of Spanish (Carlisle, 1994) or Catalan. For instance, English words like 'speak', 'stop' and 'school' are usually produced with an additional initial vowel. This adaptation provides evidence for the Syllable Structure Transfer Hypothesis (Broselow, 1988). This paper examines the adaptation strategies preferred by 20 teenage bilingual speakers of Spanish and Catalan who learn English as a foreign language in high school. Participants were asked to produce monosyllabic words which are frequent in L2 classrooms with initial /s+STOP/ in isolation both in a picture naming task and in a reading task. Thus, resyllabification effects are avoided. Their productions of consonant clusters in the onset were analysed in order to provide a detailed description of their speech. These data allowed us to examine any facilitatory task effects due to spelling transparency. Further, the production of onset consonant clusters was analysed in terms of accuracy, accounting both for epenthesis or consonant deletion and any other strategy followed by the participants to accommodate the complex initial clusters to their L1 phonotactics. For screening purposes, the participants also responded to a vocabulary size test (Nation, 2001). Preliminary results suggest that: i) language experience measured in terms of vocabulary size influences production accuracy; ii) overall, word frequency facilitates target-like productions; and iii) orthography does not always aid the production of initial consonant clusters.

References

- Broselow, E. (1988). An investigation of transfer in second language phonology. In D. Nehls (Ed.), *Interlanguage Studies (Studies in Descriptive Linguistics, vol. 17)*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Carlisle, R. (1994). Markedness and environment as interlanguage constraints on the variability of interlanguage phonology. In M. Yavas (Ed.), *First and second language phonology*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinberger, S. H. (1994). Functional and phonetic constraints on second language phonology. In M. Yavas (Ed.), *First and second language phonology* (pp. 283–302). San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Dilingual parent-child discourse

Janice Nakamura

Department of English, Language, Culture and Communication,
Sagami Women's University, Japan

nakamura_janice@isc.sagami-wu.ac.jp

It is not uncommon for children to receive input in two languages but speak only one. In Japan, the rate of passive bilingualism for children exposed to two languages is as high as 39% (Yamamoto, 2001) and this rate increases with age (Billings, 1990). Even when their children speak Japanese, non-Japanese parents may continue using their native language. This makes parent-child discourse 'dilingual' (Saville-Troike, 1987). Dilingual parent-child discourse is unique because the child is an immature speaker with limited discourse strategies who has to make sense of her weaker language before responding in her stronger one. The parent also potentially has difficulties in comprehending the child's speech because it is not his or her native language. Given the fact that bilingual conversations are often regarded as problematic, and hinders the harmonious development of two languages in the child (De Houwer, 2015), there is a need to better understand the nature of such conversations between parents and young children. This exploratory study examines some of the features of bilingual parent-child discourse that help both parties to co-construct meaning in interaction.

The participants of this study were an intercultural family living in Tokyo, made up of an American father, Tim, Japanese mother, Natsumi, and their two children. The parents took a One-Parent-One-Language approach to bilingual childrearing. Whereas the older child, Nae (age ten), was an active bilingual, the younger child, Emi (age four), spoke only Japanese. This study examines the bilingual conversations between Tim and Nina based on eight audio recordings of their playtime conversations at home.

Analysis of the data shows that their conversations were predominantly bilingual because Tim spoke mostly English to Nina, who responded mainly in Japanese. The bilingual nature of their conversation was maintained because Tim did not engage in any explicit discourse strategies (Lanza, 1997) to compel the child to use English. Instead, he adopted the move-on strategy by acknowledging the child's Japanese utterances and responding in English. Occasional code-switching to Japanese was also made by mimicking his child's preceding utterances. Likewise, while Nina's utterances were mainly Japanese, English was occasionally used. The child tended to use simple English words such as 'no' for emphasis. This paper will discuss the features of their natural playtime conversations to understand how parent and child established mutual understanding in bilingual interaction.

References

- Billings, M. (1990). Some factors affecting the bilingual development of bicultural children in Japan, *AFW Journal*, April, 93-108.
- De Houwer, A. (2015). Harmonious Bilingual Development: Young Families' Well-Being in Language Contact Situations. *International Journal of Bilingualism*, 19(2).
- Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Saville-Troike, M. (1987). Bilingual discourse: The negotiation of meaning without a common code. *Linguistics*, 25, 81-106.
- Yamamoto, M. (2001). *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Desarrollo fonético-fonológico y dificultades del desarrollo - Phonetic and phonological
development and development difficulties- Desenvolupament fonètic i fonològic i
dificultats del desenvolupament**

The acquisition of Spanish and English /l/ by Spanish heritage speakers and L2 learners

Mark Amengual

Department of Languages & Applied Linguistics; University of California, Santa Cruz, USA.

amengual@ucsc.edu

This study aims to bridge the divide between the heritage language and second language acquisition literatures with regard to the investigation of Spanish-English bilinguals' acoustic realization of /l/ in English and Spanish. Spanish /l/ is typically described as "clear", in that it is perceived as more consonantal in quality, whereas American English /l/ is characterized as being "dark", and perceived as more vowel-like in quality (Barlow, 2014; Whitley, 2002). These laterals manifest acoustically via differing resonant frequencies: clear /l/ has a high F2 value and a large difference between F2 and F1 whereas dark /l/ is associated with lower F2 values and a smaller F2-F1 difference (Barlow, 2014). Forty heritage Spanish and twenty L2 Spanish speakers from northern California (USA) participated in a reading-aloud task. Each participant produced 320 laterals in word-initial and word-final position (160 Spanish and 160 in English) in three different sessions to elicit monolingual and bilingual modes (Grosjean, 2001): a Spanish session, English session, and a mixed Spanish/English session. The results show that language dominance influences these bilinguals' F2 range in their lateral production (i.e., either clear or dark). The acoustic analyses also reveal phonetic convergence as a result of language mode: in the bilingual session Spanish-dominant and English-dominant heritage speakers produced laterals in Spanish and English that displayed intermediate F2 values in comparison to their productions in the monolingual English and Spanish sessions. These results provide evidence of language dominance effects on the acoustic realization of laterals in Spanish and English, and of the impact of language mode on the phonetic abilities of early and late bilinguals. These findings add to our understanding of the sources of cross-language phonological influence in heritage and L2 pronunciation by investigating a heterogeneous and understudied bilingual population.

References

- Barlow, J.A. (2014). Age of acquisition and allophony in Spanish-English bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14
- Boersma, P. (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*, 5(9/10), 341-345.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. L. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing*. (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- Whitley, M.S. (2002). *Spanish/English Contrasts*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Perfil fonológico específico en el Síndrome de Down

Manuela Miranda Fernández^{*}, Verónica Martínez López^{*} y Eliseo Díez-Itza^{*}

^{*}Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España

manuelamiranda@telecable.es

La investigación sobre el desarrollo del lenguaje en el síndrome de Down (SD) revela la existencia de una alta proporción de alteraciones en el nivel de la producción fonológica que limita la inteligibilidad del habla. Se discute la naturaleza de los procesos implicados y se ha señalado el predominio de omisiones segmentales.

En este trabajo analizamos el perfil fonológico de 9 niños y adolescentes con SD, divididos en tres grupos de 4;6, 5;0 y 5;6 años de edad verbal (de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT). Lo comparamos con el de tres grupos normativos con desarrollo típico (DT). Cada sujeto fue grabado mientras conversaba espontáneamente con la investigadora en sesiones individuales de 40 minutos de duración. Las grabaciones fueron transcritas y analizadas utilizando las herramientas que proporciona el Proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000). Los errores de producción se codificaron de acuerdo con la categorización clásica del paradigma de los procesos fonológicos: silábicos, de asimilación y segmentales (sustituciones, omisiones y adiciones).

Los resultados muestran que los niños y adolescentes con SD estudiados no muestran una especial incidencia de procesos fonológicos atípicos o infrecuentes, sino una frecuencia más alta y una distribución específica de los procesos habituales en el desarrollo fonológico típico. No se halló una incidencia significativamente mayor de omisiones segmentales. Asimismo, se observan diferencias individuales entre los distintos sujetos con SD, que no se corresponden con la edad verbal, ya que algunos alargan la etapa de estabilización fonológica en comparación con el desarrollo típico y no llegan a alcanzar la etapa de resolución. En conjunto, se concluye que el perfil fonológico no muestra un techo, sino que los sujetos se hallan en distintas etapas del desarrollo, lo que sugiere la necesidad de intervenciones específicas en este nivel.

PÓSTERS-POSTERS-PÒSTERS

Día 7 de septiembre 2016 - 7th September - 7 de setembre

1-1 Person Reference and Social Understanding: Laboratory Data from Czech Toddlers

Anna Chromá^a, Filip Smolík^b

^aCharles University in Prague, Department of General Linguistics, anicka.chroma@gmail.com

^bAcademy of Sciences of the Czech Republic, Department of Psychology

Personal pronouns are among the more complicated structures in young children's language. The difficulties may rest in the linguistic as well as the social aspects of the phenomenon. For the correct use and comprehension, children need to achieve a certain level of grammatical development, and they need to understand both the difference between self and others, and the perspective of the speaker. The factors of linguistic and social development have rarely been examined together (but see Markova & Smolík, 2014). The present study examined children's performance in the production and comprehension of person reference, as well as in tasks assessing the development of social cognition and language. We expected social cognition and language to have independent relations to person reference.

Method

Our participants were typically developing 2.5 years old Czech toddlers (age range: 28–32 months). So far, data from 51 children (from the whole sample of 66 children) were analyzed. The laboratory testing took place individually and was divided into two sessions (45 + 25 minutes).

A lexical and a grammatical comprehension task were used as measures of general language development.

Social understanding was assessed using tasks that examined visual perspective taking, pretense and intention understanding. In the visual-perspective task, the child and the mother sat opposite each other. A card depicting an animal was shown to the child and the child was asked to show the picture to the mother while the orientation of the card and the child's gaze direction were evaluated. In the pretend-play task, the examiner pretended to drink some water / eat some cookies and then invited the child to engage in these activities too. The adequacy of the child's engagement was evaluated. In the intention-understanding task, the examiner failed to do certain actions (e.g. to reach for a box she have previously let fall) so that her intention was obvious but never expressed verbally. She prompted the child to help her by looking at the child and addressing her/him with her/his name. The child's understanding of the intention and her/his helping behavior was evaluated.

Five other tasks addressed person reference production and comprehension. For example, in the hiding task, adapted from Girouard et al. (1997), stickers were hidden one at a time under photographs of the child and the two examiners. The examiners gave verbal instructions to the child about where is the sticker hidden using formulations like (literally) "*under the picture where I am / where you are*". The child's first choice was evaluated as correct or false each time.

Results

Our key analyses examine the effects of pretense, intention understanding and lexical development on production and comprehension of person reference by regression models. Lexicon and pretense have significant concurrent effects on the comprehension score (see table 1), and lexicon, pretense and intention understanding have significant concurrent effects on the production score (see table 2).

Table 1: *Comprehension model. This regression model examines the effect of lexical score and pretend play understanding on the correct comprehension of person reference. We use aggregated score from the three tasks on comprehension of person reference as dependent variable.*

	p-value	ΔR^2
Lexical score	< 0.001	0.291
Pretense	< 0.001	0.156

Table 2: Production model. This model examines the effect of lexical score, pretend play and intention understanding on the correct production of person reference. We use aggregated score from the two tasks on production of person reference as dependent variable. Both, the correct name (3rd person) and pronoun (1st + 2nd person) production were counted as correct responses.

	p-value	ΔR^2
Lexical score	< 0.001	0.122
Pretense	< 0.001	0.142
Intention	< 0.001	0.210

Discussion

The models suggest that person reference in production and comprehension is related to somewhat different sets of social cognition measures. However, both the models contain a linguistic as well as a social predictor, as hypothesized. The results thus reveal that both the linguistic factors and social development measures have independent effects on the acquisition of person reference.

References

- Markova, G. & Smolík, F. (2014). What Do You Think? The Relationship between Person Reference and Communication about the Mind in Toddlers. *Social Development* 23 (1), 61–79.
- Girouard, P. C., Ricard, M. & Gouin Décarie, T. (1997). The acquisition of personal pronouns in French-speaking and English-speaking children. *Journal of Child Language*, 24, 311–326.

1-2 Developmental trends, age and gender differences in toddlers' communicative development: A study in European Portuguese

Carla Silva^a, Irene Cadime^a, Iolanda Ribeiro^b, Sandra Santos^b, Ana Lúcia Santos^c, & Fernanda Leopoldina Viana^d

^aResearch Centre on Child Studies, University of Minho, Portugal; ^bSchool of Psychology, University of Minho, Portugal; ^cUniversity of Lisbon, Portugal; ^dInstitute of Education & Research Centre on Child Studies, University of Minho, Portugal

ireneCadime@ie.uminho.pt

Early assessment of language development and detection of problems in language development and communication can lead to prompt intervention (Sanclemente, 2003; Westerlund, Berglund, & Eriksson, 2006) and to more adjusted clinical and educational practices (Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg, & Jorgensen, 2014). The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI) have been used as assessment tools of communication and language development for children from ages 8 through 30 months, being based on information given by parents (Fenson et al., 2007). In this paper, we present the results from a large-scale study on toddlers' (aged 16 to 30 months) language acquisition in European Portuguese, using the Portuguese version of the CDI. The main aims of this study were: (1) to document the adaptation of the CDI: WS to European Portuguese; (2) to investigate the developmental trends, age and gender differences in six dimensions of the toddlers' communicative development, including one lexical measure (production of words) and five measures of morpho-syntactic development (production of regular suffixes, irregular suffixes, over-regularizations, mean length of utterances and sentence complexity); (3) to examine the interrelationship between these dimensions.

Method

Toddlers' lexical and grammatical competences were assessed using the European Portuguese version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory: Words and Sentences, which was filled by their parents. The parents' reports of the language competences of 3012 children, aged between 16 and 30 months, were collected.

Results

The questionnaire revealed adequate internal consistency as measured by Cronbach's alpha (higher than .80). Results indicate an increase in the lexical size and in all five measures of grammatical development across age groups. A main effect of gender was found for lexical size, production of regular and irregular suffixes, production of over-regularizations and sentence complexity, with girls obtaining overall higher scores than boys. All lexical and grammatical development measures are positively correlated, even after controlling for age and gender effects.

Discussion

The Cronbach's alphas obtained for word production and sentence complexity are comparable to those obtained in other CDI versions (e.g., Bleses et al., 2008). The age and gender effects on the lexical and grammatical development of Portuguese children are also similar to those observed in many other studies for other languages using the CDI (e.g., Pereira & Soto, 2003; Simonsen et al., 2014). The correlations between lexical and grammatical measures are all moderate to high, suggesting lexical-grammatical continuity.

References

Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, T. O., & Basbøll, H. (2008). The Danish Communicative Developmental Inventories: Validity and main developmental trends. *Journal of Child Language, 35*(3), 651–669. doi:10.1017/S0305000907008574

- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. User's guide and technical manual*. Illinois: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Pereira, M. P., & Soto, X. R. G. (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: Adaptación de las escalas MacArthur al Gallego. *Psicothema*, *15*(3), 352–361.
- Sanclemente, M. P. (2003). Evaluación del lenguaje. Contexto familiar y escolar. In V. M. A. Rodríguez & A. M. M. Santana (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores* (pp. 159 – 178). Barcelona: ARS Medica.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jorgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, *34*(1), 3–23. doi:10.1177/0142723713510997
- Westerlund, M., Berglund, E., & Eriksson, M. (2006). Can severely language delayed 3-year-olds be identified at 18 months? Evaluation of a screening version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*(2), 237–247. doi:10.1044/1092-4388(2006/020)

1-3. Acquisition of prepositions and question words in Czech – a parent-report study

Štěpán Matějka¹ & Filip Smolík²

¹The Institute of Czech Language and Theory of Communication, Charles University in Prague, Czech Republic;

²The Institute of Psychology of Academy of Science of Czech Republic

step.matejka@gmail.com

In Czech, there are almost no empirical studies concerning the acquisition of grammatical words and forms by children. Our poster presents data about acquisition of prepositions and question words (QW) produced by children between 18 and 48 months of age.

The study is based on parental reports (Fenson et al., 1993, 2006). This method is often used for the assessment of vocabulary; our study aims to extend the use of questionnaires to the study of function words and grammatical morphemes. We collected the data through two web-based questionnaires completed by the children's mothers, and focused on children's spontaneous production of prepositions and QW.

Besides the prepositions and QW, we also included questions about children's expressive vocabulary and the grammatical complexity of their utterances. Some demographic data were collected as well. In total, we obtained data on 118 children (average age 32 months) for the prepositions questionnaire, and on 106 children (average age 30.5 months) for the question-words questionnaire. Our analyses conformed that the total number of acquired prepositions and QW strongly correlate with the age of children, but even more with children's expressive vocabulary and grammatical complexity of their utterances (similarly for example Marchman et al., 2004). Mixed-effects logistic regressions showed that age, children's expressive vocabulary, and grammatical complexity have a strong independent effect on number of prepositions and QW produced by children. We used the random effects from the mixed logistic model to estimate relative difficulty of individual prepositions and QW.

The linear model analyses examined the effects of various factors, such as gender, birth order and parent education, on the order of acquisition. Only maternal education showed a significant, albeit weak, effect on the acquisition of QW.

References:

- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., Reilly, J. S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E. (2006). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual (Second edition)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Marchman, V. A., Martínez-Sussmann, C., Dale, P. S. (2004). The language-specific nature of grammatical development: evidence from bilingual language learners. *Development Science*, 7(2), 212–224.

1-4 Linguistic Information Usage of Japanese Children Learning Artificial Case Markers

Akiko Zhao, Hiromu Sakai

Hiroshima University

Previous studies reported English speaking two-year-olds utilize the argument structure, especially the number of the arguments to learn verbs (Arunachalam and Waxman, 2010). However, in argument-omitting languages such as Japanese, children cannot utilize the argument structure in the verb learning (Imai, Haryu, Okada, Lianjing, and Shigematsu, 2006). It is still unclear if children who are acquiring a certain language with omissible arguments utilize the number of the arguments to learn case markers. Additionally, it is unclear if the utilization of the arguments differs among age groups. The present study examined how and what age Japanese children can utilize the argument structure to learn case marker “po (referring agent)” and “bi (referring patient)”. In order to investigate these points, we introduced “po” and “bi” to Children who were between four and seven years old. These children were divided according to age and the type of argument sentence introduced. One type was the two-argument sentence (SOV: “rabbit po bear bi pushed”), and the other type the one-argument sentence (SV: “rabbit po pushed”, OV: “bear bi pushed”) along with a video referring to the sentences respectively. In the test phase, we tested “po” and “bi” using four different types of sentences: SOV, OSV, SV, and OV. Results showed the 5 and 7 years old used one-argument sentences to learn patient markers. Children did not pay attention to patient marker, since they comprehended sentences by the word order of two-argument sentence. These results also suggest that in the argument-omitting languages, children utilize one-argument sentences they often hear to learn. Conversely, four year olds utilized two-arguments sentence in learning “po”, but they could not utilize one argument in learning “bi”. Six years old utilize two arguments and one-arguments in learning both “po” and “bi”.

1-5. Does linguistic similarity affect early simultaneous bilingual language acquisition?

Anja Gampe¹, Antje Endesfelder Quick², Moritz M. Daum¹

¹ Department of Psychology, University of Zürich, Switzerland

² Institute of British Studies, University of Leipzig, Germany

a.gampe@psychologie.uzh.ch

The current study examined whether linguistic similarity between a bilingual toddler's two languages has an influence on lexical and morpho-syntactic development.

Linguistic similarity of each children's pair of languages was determined in two ways. Phonological distance was calculated using the *ASJP* database which is based on Levenshtein distance (Holman et al. 2011, Wichmann et al. 2013). Morpho-syntactic similarity measure was determined using the *WALS* (Dryer and Haspelmath, 2013). Relative similarity of each child's two languages was calculated based on the number of shared *WALS* features in morphology and word-order divided by the total number of compared features (Hamming distance, cf., Cysouw 2013).

Study 1 assessed L1 vocabulary in 204 bilingual children between 18 and 30 months acquiring Swiss German and another language simultaneously using a parental questionnaire (FRAKIS, Szagun, Stumper, and Schramm 2009). A partial correlation (controlling for age, parental education and language exposure) between the children's vocabulary scores and the *ASJP*- and *WALS*-similarity revealed a small significant similarity effect, (*ASJP*: $r = -.154$, $p = .036$, *WALS*: $r = .141$, $p = .049$). In study 2 we also collected vocabulary scores in the child's L2. We analyzed the effect of language similarity for 102 children aged 18 to 36 months acquiring Swiss German and either High German, English, Spanish, French, Italian using a parental questionnaire in both languages. Results showed that both measures of language similarity were significant for Swiss German (*ASJP*-similarity: $r(74) = -.305$, $p = .007$, *WALS*-similarity $r(74) = .296$, $p = .009$). Partial correlations between language similarity and the children's vocabulary scores in their non-Swiss German language revealed also significant results (*ASJP*-similarity: $r(69) = -.495$, $p < .001$, *WALS*-similarity $r(69) = .483$, $p < .001$).

These findings suggest that language similarity is a further factor that possibly affects bilingual first language acquisition.

References

- Cysouw, Michael. 2013. "Predicting Language-learning Difficulty: Approaches to Measuring Linguistic Differences." In *Approaches to Measuring Linguistic Differences*, edited by Lars Borin and Anju Saxena, 57–82. Boston: De Gruyter.
- Dryer, Matthew S. and Martin Haspelmath (eds.). 2013. *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press.
- Holman, Eric W., Cecil H. Brown, Soren Wichmann, Andre Mueller, Viveka Velupillai, Harald Hammarstrom, Sebastian Sauppe. 2011. "Automated Dating of the World's Language Families Based on Lexical Similarity." *Current Anthropology* 52 (6): 841–75.
- Szagun, G., B. Stumper, and A.S. Schramm. 2009. "Fragebogen Zur Frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) Und FRAKIS-K (Kurzform)." Frankfurt: Pearson Assessment.
- Wichmann, Søren, André Müller, Annkathrin Wett, Viveka Velupillai, Julia Bischoffberger, Cecil H. Brown, Eric W. Holman, Sebastian Sauppe, Zarina Molochieva, Pamela Brown, Harald Hammarström, Oleg Belyaev, Johann-Mattis List, Dik Bakker, Dmitry Egorov, Matthias Urban, Robert Mailhammer, Agustina Carrizo, Matthew S. Dryer, Evgenia Korovina, David Beck, Helen Geyer, Patience Epps, Anthony Grant, and Pilar Valenzuela. 2013. *The ASJP Database (version 16)*.

1-6. Enhancing narrative abilities among children and teenagers with mild cognitive impairment: the effect of intervention strategies and story complexity

Judy R. Kupersmitt, Tova Agai and Racheli Sanhedrai

Narrative abilities are at the core of linguistic and socio-cognitive development (Berman, 2009). Narrative studies in cognitive impairment has been confined to specific genetic syndromes (Finestack, Palmer & Abbeduto, 2012; Losh et al. 2000). The present study investigates the contribution of two intervention strategies in the production of narratives by children and teenagers diagnosed with low to mild cognitive impairment (IQ 55-69). 20 participants aged 10-15 produced two picture-based stories of different complexity. After the first production, the children were divided into three groups balanced for language and cognitive abilities: a control group and two study groups - one assigned to a scaffolding intervention that targeted causal links via open questions and dialogue; and the other to a modeling intervention that exposed participants to elaborated versions of the stories with mention of explicit causal links and mind oriented language (Kaderavek & Justice, 2002; Veneziano et al., 2009). All the children were asked to retell the two stories immediately after the intervention and two weeks later (one story). The stories were analysed for measures of information units (content), causal links of four types – motivational, enabling, physical and psychological (Trabasso & Nickels, 1992), and linguistic forms. After both types of intervention, the information units increased in 30-40% and the causal links in 25-35% on average, even two weeks later, while no changes were observed in the control group narratives. The gains of the intervention were more noticeable with the more complex story, which required a greater awareness of ToM. Changes in language forms included more specific verbs and nouns, a higher number of required and non-required arguments within the clause and a tighter connectivity. These results underscore the value of narrative interventions to understand the underlying linguistic, socio-cognitive and pragmatic abilities of individuals with cognitive impairment. Narratives can provide a rich context for this population to practice language forms and to enhance their production of mind oriented discourse.

1-7. Diferencias individuales en el perfil lingüístico-comunicativo de individuos con TEA de alto funcionamiento. Implicaciones de los problemas conductuales y emocionales asociados

Mariela Resches^a, Rocío Martínez-Regueiro^b, Lorena Gómez-Guerrero^c, Sonia Gómez^d, Ángel Carracedo^c, Montse Fernández-Prieto^e

^aDepartamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, ^bGrupo de genética de enfermedades neurológicas, Instituto de Investigación Sanitaria (IDIS), Santiago de Compostela, ^cGrupo de Medicina Xenómica, Fundación Pública Galega de Medicina Xenómica- SERGAS, Santiago de Compostela, ^dPsicóloga Clínica, Santiago de Compostela. ^eFundación Pública Galega de Medicina Xenómica, CIBERER-IDIS. Fundación Ramón Domínguez, España.

mariela.resches@usc.es

Los *Trastornos del Espectro Autista* (TEA) comprenden un conjunto heterogéneo de trastornos neuroevolutivos que se caracterizan por la presencia de alteraciones significativas en la comunicación verbal y no verbal, la interacción social y la flexibilidad de la conducta (APA, 2013).

A pesar de su reciente acepción en los manuales de consenso (i.e. DSM V), la noción de “*espectro autista*” como constructo dimensional que engloba presentaciones clínicas de diferente nivel de gravedad no es nueva en la literatura (Wing, 1988; Lord & Risi, 2000). Desde hace ya varias décadas, numerosos autores han defendido la naturaleza heterogénea y evolutivamente cambiante de la condición autista, junto a las dificultades teóricas y prácticas derivadas del intento de establecer categorías diagnósticas diferenciadas. No obstante ello, la identificación de una serie de “especificadores” como la edad de aparición de los síntomas, el sexo, el perfil lingüístico y neurocognitivo o la presencia de ciertas comorbilidades continúa siendo una necesidad, ya que permitiría delimitar “subgrupos” dentro del espectro (Lai, Lombardo, Chakrabarti & Baron-Cohen, 2013).

Uno de los argumentos a favor de esta necesidad es la singularidad observada en el perfil lingüístico-comunicativo de individuos con TEA de alto funcionamiento, caracterizado por importantes alteraciones pragmáticas junto a un desempeño normativo en aspectos léxicos y morfosintácticos (Norbury, Nash, Baird & Bishop 2004; Geurts & Embrechts, 2008). Por su parte, otro de los especificadores relevantes en TEA de alto funcionamiento podría ser el tipo de comorbilidades asociadas. Existen evidencias en la literatura que señalan que las personas ubicadas en el extremo leve del espectro presentarían mayor incidencia de ciertos problemas conductuales y emocionales (ej. ansiedad, depresión, problemas atencionales o comportamientos disruptivos) (Schroeder, Weiss & Bebko, 2011; Mazefsky, Anderson, Conner & Minschew, 2011; Weisbrot, Gadow, DeVincent, & Pomeroy, 2005). Poco se sabe, sin embargo, acerca de la posible interacción entre estas características y las diferencias individuales en otros ámbitos, como las habilidades comunicativo-lingüísticas (Geurts & Embrechts, 2008).

El presente trabajo tiene por objeto describir el perfil lingüístico-comunicativo de un grupo de individuos con TEA de alto funcionamiento (N=22; Edad media=10,3 DT=2,5) comparándolo con un grupo normativo de edades similares (Mendoza y Garzón, 2012). Por otra parte, se propone analizar el impacto de los problemas conductuales y emocionales sobre el grado de afectación lingüística y comunicativa observada. Con estos propósitos, se ha aplicado: el *Children’s Communication Checklist-2* (Bishop, 2003, versión española de Mendoza y Garzón, 2012), para la determinación del perfil lingüístico y comunicativo; el *Child Behavior Checklist* (Achenbach & Rescorla, 2001), para la identificación del perfil de problemas conductuales y emocionales; y el *Social Communication Questionnaire*, A y B (Rutter et al, 2005) para la evaluación de la severidad de la sintomatología autista pasada y presente.

Los resultados muestran, en línea con estudios previos, un perfil lingüístico-comunicativo heterogéneo, con menor afectación en los aspectos estructurales del lenguaje, frente a profundas alteraciones en dimensiones relativas a habilidades pragmáticas y semánticas. Sin embargo, dicho perfil lingüístico-comunicativo se ha visto influenciado por el tipo de problemas conductuales y emocionales encontrados. Mientras que la incidencia de *Problemas Internalizantes* no pareció influir sobre el nivel de afectación comunicativa, en aquellos sujetos en los que predominaron *Problemas Externalizantes* se advirtieron mayores dificultades en todas las dimensiones comunicativas evaluadas, aunque especialmente en aquellas referidas a habilidades pragmáticas. Junto a ello, se observó un efecto especialmente importante de los problemas de atención sobre las variables lingüísticas y no lingüísticas medidas por el CCC-2. En todos los casos, estas relaciones fueron independientes de la edad y el CI.

Estos datos sugieren la necesidad de analizar más en detalle ciertos especificadores, como el perfil de comorbilidades, que permitan sistematizar la heterogeneidad clínica existente dentro del espectro, lo cual podría tener consecuencias relevantes tanto para la investigación como para la práctica clínica.

Referencias

- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bishop, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist: CCC-2*. London: Harcourt Assessment.
- Geurts, H. M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(10), 1931-1943.
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2013). Subgrouping the Autism "Spectrum": Reflections on DSM-5. *PLoS Biol*, 11(4), e1001544.
- Lord, C. & Risi, S. (2000). Diagnosis of autism spectrum disorders in young children. En A. M. Wetherby y B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders*. (pp.11-30). Nueva York: Paul H. Brookes Publishing.
- Mazefsky, C. A., Anderson, R., Conner, C. M., & Minshew, N. (2011). Child behavior checklist scores for school-aged children with autism: Preliminary evidence of patterns suggesting the need for referral. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 33(1), 31-37.
- Mendoza, E., & Garzón, M. (2012). ¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos? *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, Pág-37.
- Norbury, C. F., Nash, M., Baird, G., & Bishop, D. V. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: a validation of the Children's Communication Checklist—2. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(3), 345-364.
- Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). *Social Communication Questionnaire*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services
- Schroeder, J., Weiss, J., & Bebko, J. (2011). CBCL profiles of children and adolescents with Asperger syndrome: A review and pilot study. *Journal on Developmental Disabilities*, 17(1), 26-37.
- Weisbrot, D. M., Gadow, K. D., DeVincent, C. J., & Pomeroy, J. (2005). The presentation of anxiety in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Child & Adolescent Psychopharmacology*, 15(3), 477-496.
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler y G. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and assesment in autism*. Nueva York: Plenum Press.

1-8. La intervención neuropsicológica en las disfasias del desarrollo: a propósito de un caso

Norma Alejandra Gutiérrez Almazán^a, Jesús Gómez Plascencia y Castillo^a

^aDepartamento de Neurociencias, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México

noalmazan@hotmail.com

Introducción

Las disfasias del desarrollo constituyen un grupo de alteraciones con alta prevalencia dentro de la población infantil, que se pueden definir como la adquisición inadecuada y retardada del lenguaje comprensivo, expresivo o en su dimensión pragmática, en ausencia de deficiencia mental o auditiva, problemas sociales o emocionales, o privación ambiental severa (Gómez & Gómez, 2014). La neuropsicología es una disciplina que permite un abordaje más amplio de esta problemática puesto que no sólo trabaja con el déficit lingüístico sino con el déficit cognitivo ligados a las disfasias (neurolingüística).

Método

Estudio longitudinal de un sujeto de sexo masculino, 5 años de edad al inicio del trabajo de intervención, actualmente con 8 años, con diagnóstico de Disfasia fonológico-sintáctica. El programa de intervención es multidisciplinario: asiste a un programa de intervención neuropsicológica dos veces a la semana, además recibe apoyo y seguimiento escolar y tratamiento farmacológico supervisado por un neurólogo pediatra. Se realizan valoraciones periódicas al programa de intervención, así como evaluaciones neuropsicológicas completas a la par de registros electroencefalográficos y de mapeo cerebral anuales.

Resultados

Las dimensiones fonológica y sintáctica avanzaron significativamente en su desarrollo, la adquisición de la lecto-escritura no presenta problemas significativos, pero el desempeño escolar y la interacción social se han visto afectados por alteraciones pragmáticas: el discurso comunicativo tiende a centrarse en sus temas de interés, hay dificultades en el inicio de la conversación, interrupciones y cambios inesperados en el tema. En una situación controlada pueden realizar definiciones, descripciones y relatos coherentes aunque con latencias considerables.

El electroencefalograma digital topográfico (mapeo cerebral) mostró en la primera valoración anormalidad difusa moderada con actividad lenta en proporción algo mayor a lo esperado para la edad, además de un aumento de ondas theta en la región prefrontal que suelen asociarse a las disfasias del desarrollo. En el último mapeo realizado se observan una maduración eléctrica y una actividad de fondo regular que se asemejan a lo esperado para la edad.

Discusión

La intervención neuropsicológica debe ajustarse a los cambios evolutivos de la disfasia, los déficit mostrados al inicio del trabajo se han modificado. Las alteraciones pragmáticas predominan actualmente y afectan otras áreas del desarrollo del sujeto como la esfera social y académica.

Referencias

- Crespo, N. N. (2006). Subtipos de trastorno específico del desarrollo del lenguaje: perfiles clínicos en una muestra hispanohablante. *Revista de Neurología*, 193-200.
- Crespo, N., & Narbona, J. (2003). Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, 29-35.
- Gómez, J., & Gómez, R. (2014). Trastornos neurológicos del desarrollo. In R. Ramos, *Guía Básica de Neurociencias* (pp. 220-262). Barcelona: Elsevier.

1-9. Executive Functions and Eye Fixations in Children with Cochlear Implant

María Fernanda Lara Díaz^a, Silvia Raquel Rodríguez Montoya^b, Cindy Carolina Rivera^c, Diana María Arias Castro^d, Sandra Milena Araque Jaramillo^e

^{a,b} Profesoras Asociadas, Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia; ^{c,d} Estudiantes Maestría en Neurociencias, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, ^e Departamento de Ocupación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

mflarad@unal.edu.co

Recent findings suggest that hearing loss could affect not only language skills but also some neurocognitive functions (Pisoni et al., 2010). Working memory, processing speed, planning and inhibitory control are abilities altered by hearing loss in comparison to children who have normal audition. It is well known that perception and speech processing depend on executive functions (Beer, Kronenberger, & Pisoni, 2011).

Procedure:

Participants: 16 children, 6-10 years old, with cochlear implant and their respective controls matched based on age, gender and socioeconomic level

Eye tracker was used in order to analyse ocular movements during the evaluation of the executive functions in a group of children with cochlear implant and its controls.

Tests:

- BANFE Battery of frontal lobes and executive functions. (Ostrosky & Lozano, 2012).
- CELF 4 Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4 screening test. (Semel, E. M., Wiig, E. H., Secord, W., & PsychCorp (2004).
- K-BIT : Kaufman Brief Intelligence (non-verbal) (Kaufman, A. S., Cordero, P. A., Calonge, I., & Kaufman, N. L. ,1997).
- Eye tracker Tobii Tx 300. Ocular movements in executive functions tasks were evaluated in a similar way to the one proposed by BANFE test. Fixation time and fixation percentage were calculated from the beginning of the task to the first fixation, also were calculated the fixations times in each interest area (AOI).

Results

The results of this study are consistent with the assertions of Rothpletz and Sladen (2005), children with cochlear implants managed and organized differently the visual input as a compensatory strategy. Differences were observed in the pattern of visual fixation and areas of interest in children with cochlear implants. The hypothesis Sladen, Tharpe, Ashmead, Grantham & Chun (2005) was confirmed by identifying a higher percentage of peripheral attachments on the cochlear implant group.

References

- Beer, J., Kronenberger, W. G., & Pisoni, D. B. (2011). Executive function in everyday life: implications for young cochlear implant users. *Cochlear Implants International*, 12 Suppl 1, S89-S91. doi: 10.1179/146701011X13001035752570
- Blamey, P.J., Sarant, J.Z., Paatsch, L.E., Barry, J.G., Bow, C.P., Wales, R.J., et al. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 44, 264–285. doi:10.1044/1092-4388(2001/022)
- Conway C.M., Pisoni D.B., Kronenberger W. 2009. The importance of sound for cognitive sequencing abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 18: 275–279.

- Flores, J. C., Ostrosky S. F., Lozano. A., (2102). BANFE: Batería de funciones ejecutivas y lobulos frontales. Manual Moderno.
- Gioia G.A., Isquith P.K., Guy S.C. (2001). Assessment of executive function in children with neurological impairments. In: Simeonsson R., Rosenthal S. (eds.) *Psychological and Developmental Assessment*. New York: The Guilford Press; pp. 317–356.
- Kaufman, A. S., Cordero, P. A., Calonge, I., & Kaufman, N. L. (1997). *K-BIT: Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA.
- Kronenberger, W. G., Beer, J., Castellanos, I., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2014). Neurocognitive Risk in Children With Cochlear Implants. *JAMA Otolaryngol Head Neck Surg.*, 140 ((7)), 608 - 615. doi: 10.1001
- Oberg, E., & Lukomski, J. (2011). Executive functioning and the impact of a hearing loss: performance-based measures and the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *Child Neuropsychology: A Journal On Normal And Abnormal Development In Childhood And Adolescence*, 17(6), 521-545. doi: 10.1080/09297049.2011.555760
- Pisoni D.B., Conway C.M., KronenbergerW.G., Henning S., Anaya E.(2010). Executive function and cognitive control in deaf children with cochlear implants. In: Marschark M.S. (ed.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. 2nd ed., Vol. 1. New York: Oxford University Press.
- Rothpletz, A. M., Ashmead, D. H., & Tharpe, A. M. (2003). Responses to targets in the visual periphery in deaf and normal-hearing adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1378–1386.
- Samar, V. J., Parasnis, I., & Berent, G. P. (1998). Learning disabilities, attention deficit disorder and deafness. In M. Marschark & M. D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (Vol. 2, pp. 199–242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Semel, E. M., Wiig, E. H., Secord, W., & PsychCorp (Firm). (2004). *CELF 4: Clinical evaluation of language fundamentals 4 screening test*. San Antonio, TX: Pearson, PsyhCorp.

1-10. Estudio de la conciencia de tartamudez y comportamientos secundarios en niños de 2 a 6 años

Raquel Escobar Díaz, Miguel Pérez Pereira

Universidade de Santiago de Compostela

Durante décadas, tomar conciencia de tartamudez significó que el tartamudeo persistiera. El entorno del niño sería el causante de dicha adquisición. Esto significaba que tratar una tartamudez tempranamente desencadenaría la toma de conciencia y su cronicidad. Objetivo: investigar si existe conciencia de tartamudez en niños de 2 a 6 años que tartamudean y analizar los comportamientos secundarios. Hipótesis: si existe conciencia y en consecuencia, comportamientos secundarios (evitaciones, fuerza muscular, retardo...) estos pueden agravar un cuadro simple de tartamudez. Metodología: se han registrado los comportamientos secundarios durante e inmediatamente después de cada disfluencia. Se realizó, mediante una batería elaborada a partir de un estudio de campo inicial. Los datos fueron recogidos por observación directa o por medio de entrevista y encuesta a los padres. Muestra: 43 niños españoles que tartamudean, con edades entre 2 y 6 años. Resultados: constatamos comportamientos secundarios en el 86 % de los niños del estudio. Estos aparecen a lo largo del primer año de aparición de los síntomas en el 91%, siendo perceptibles ya desde las primeras disfluencias en el 60%. Aislamos los comportamientos de tipo emocional (enfado, frustración), fisiológico (movimientos musculares, tics, fuerza) y verbal (evitación, retardo, sustitución, muletilla...) y observamos que los niños menores de 4 años realizan en igual medida un tipo de comportamiento que otro, si bien, a partir de esta edad, los comportamientos secundarios emocionales disminuyen para aumentar significativamente los de tipo verbal y fisiológico. Conclusión: podemos afirmar que existe conciencia de tartamudeo o de dificultad al hablar, desde el inicio de la tartamudez. A partir de los 4 años la evitación, retardo y fuerza muscular aumentan significativamente. Hemos documentado, incluso, desde las primeras disfluencias, comportamientos secundarios de retardo, escape y fuerza por lo que los resultados implican una repercusión clínica importante y refuerza la necesidad de una intervención temprana preventiva.

1-11. The role of bimodal input in L2 word recognition and vocabulary learning

Ferran Gesa, Imma Miralpeix, Sara Feijóo, Elisabet Comelles, Mayya Levkina

Dept. English Studies, Universitat de Barcelona (Spain);

sfeijoo@ub.edu

Empirical research on second language learning has pointed out the benefits of multiple input modalities, given that learners have been shown to use different input modes in such a way that they reinforce one another (Bird & Williams, 2002; Winke, Gass & Sydorenko, 2010; Montero et al., 2014). This has been claimed to support Paivio's (1986, 2007) Dual Coding Theory, according to which, oral and visual stimuli are processed by two different systems that are interconnected and interact with one another. The activation of both systems would increase processing depth and would enhance language development.

The objective of the present study was to test the Dual Coding Theory in the context of a second language classroom. We tested the vocabulary gains obtained by L2 learners after viewing videos with within-language subtitles or captions, (i.e. input where text and sound, as well as images, were presented to the learners). Two groups participated in the study: an experimental group and a control group, with 15 Spanish high-school learners of English in each of the groups. Learners in the experimental condition were exposed to an undubbed American series every week for a total of 6 weeks. Both groups were given a vocabulary pre-test and post-test before and after the treatment.

The results obtained from the study show that the experimental group outperformed the control group in terms of word recognition and vocabulary learning. Furthermore, such gains were shown to correlate with the participants' level of English proficiency, since higher-proficiency learners benefitted more from the treatment than lower-proficiency learners. A further lexical analysis showed that both phonologically salient words as well as orthographically salient words were better learned. This indicates that participants attended to both oral and written stimuli, which provides support to the Dual Coding Theory.

References:

- Bird, S. A. & Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics* 23: 509-533.
- Montero, M., Peters, E., Clarebout, G., & Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 18(1), 118-141.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Paivio, A. (2007). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winke, P., Gass, S. & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language learning activities. *Language Learning & Technology*, 14(1): 65-86.

1-12. Parentalidad, Habla Dirigida al Niño y desarrollo inicial del lenguaje

Magda Rivero García, Sandra Borneis Albalate y Nina Heras Agustí

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, España

mriverog@ub.edu

Existe una amplia tradición de estudios acerca de las relaciones entre familia y desarrollo infantil. Muchos de ellos establecen relaciones entre variables como el estatus socioeconómico de la familia o la calidad de contexto familiar y el nivel de desarrollo infantil en una o diversas áreas (Bradley y Corwyn, 2002; Espy, Molfese y Dilalla, 2001). Otros estudios tratan de establecer vínculos entre el desarrollo infantil y características específicas de los procesos de interacción madres/padres-hijos/as, analizados de forma directa. Arranz (2004) denomina a esta tradición “perspectiva micro sistémica interactiva”. En esta línea de investigación se sitúa nuestro estudio acerca de la parentalidad, el Habla Dirigida al Niño (*Child Directed Speech-CDS*) y el desarrollo lingüístico.

Distintas variables de la parentalidad se han relacionado con el desarrollo lingüístico: afecto (Sroufe, Egeland, Carlson y Collins, 2005); contingencia (Roseberry, Hish-Pasek y Golinkoff, 2014); sensibilidad y responsividad (Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell, 2001); promoción de la autonomía (Ispa, Fine y Halgunseth, 2004) y estimulación lingüística (Hoff, 2003). Por otra parte, diversas características del Habla Dirigida al Niño (*Child Directed Speech- CDS*) se han relacionado con un mejor desarrollo lingüístico infantil (Lieven, 1994; Rowe, 2012; Weizman y Snow, 2001).

Objetivos

- a) Estudiar las relaciones entre la calidad de los procesos de interacción padres/madres-hijos y el desarrollo inicial del lenguaje.
- b) Estudiar la correlación entre dos medidas de la calidad de los procesos de interacción padres/madres-hijos: la parentalidad y las características del Habla Dirigida al Niño.

Método

Participantes

20 familias con un hijo o hija con desarrollo normativo de entre 15 y 40 meses de edad, reclutadas mediante muestreo no probabilístico por conveniencia y por bola de nieve.

Procedimiento

Se recogieron registros audiovisuales de 10 minutos de juego libre entre padre e hijo/a y madre e hijo/a, en el hogar. Posteriormente, se valoraron mediante la escala de parentalidad PICCOLO (Roggman, Cook, Innocenti, Jump Norman, Christiansen y Anderson, 2013). También se analizaron los 6 minutos centrales de los registros para obtener frecuencias de un conjunto de categorías relativas al CDS (imitación, repetición con ajuste morfosintáctico, expansión, extensión, explicación, ficción, decontextualización, pregunta –abierta, cerrada- y comentario sobre el foco de atención). Para evaluar el desarrollo lingüístico de los niños se aplicaron las escalas de lenguaje de BSID-III (Bayley, 2015), así como el inventario MacArthur (CDI) (López-Ornat, Gallego, Gallo, Karousou, Mariscal y Martínez, 2005) a los niños de entre 15 y 29 meses y el Peabody (PPVT-III) (Dunn, Dunn y Arribas, 2006) a los mayores de 30.

Resultados

Con respecto a las relaciones entre parentalidad y desarrollo lingüístico, se han hallado correlaciones positivas significativas entre las puntuaciones obtenidas por las madres en la escala PICCOLO y las puntuaciones de los niños en las subescalas de lenguaje de Bayley-III (puntuación total) ($r_s=0,447$; $p=0,048$) y en Peabody ($r_s=0,786$; $p=0,036$). También se hallado una correlación positiva significativa

entre la puntuación total en PICCOLO de los padres y las puntuaciones obtenidas por los niños en *producción de palabras* ($rs=0,698$; $p=0,008$) y *morfosintaxis* ($rs=0,670$; $p=0,012$) en el CDI.

Por otra parte, se han hallado correlaciones positivas significativas entre diferentes categorías del CDS y el nivel de desarrollo lingüístico infantil. Así, se han observado correlaciones entre el número de *expansiones* realizadas por los padres y las puntuaciones de los niños en *producción de palabras* ($rs=0,786$; $p=0,026$) y *morfosintaxis* ($rs=0,733$; $p=0,039$) en el CDI. Destaca la correlación entre el total de estrategias presentes en el habla paterna y la *producción de palabras* ($rs=0,766$; $p=0,027$) y la *morfosintaxis* ($rs=0,810$; $p=0,015$). También se ha obtenido una correlación positiva entre las *explicaciones* que realizan las madres y las puntuaciones de los niños en el Peabody ($rs=1,000$).

Finalmente, en cuanto a las relaciones entre las medidas de parentalidad y las estrategias propias del CDS, se ha hallado una correlación positiva significativa entre la puntuación total de las madres en PICCOLO y las *preguntas totales* ($rs=0,733$; $p=0,007$), las *preguntas abiertas* ($rs=0,790$; $p=0,002$) y las *explicaciones* ($rs=0,625$; $p=0,030$). También se han identificado correlaciones entre subescalas concretas de PICCOLO y categorías específicas del CDS. Destacamos que, en el caso de los padres, la relación entre parentalidad y CDS es más clara que con respecto a las madres. Por una parte, el número de correlaciones positivas entre parentalidad y CDS es más alto para los padres. Por otra, se observa una correlación positiva significativa entre la puntuación total de los padres en PICCOLO y la frecuencia total de estrategias propias del CDS en su interacción con el niño ($rs=0,711$; $p=0,010$).

Referencias

- Bayley, N. (2015). *Escalas Bayley de desarrollo infantil*. Tercera Edición. (Bayley-III). Madrid: Pearson.
- Bradley, R. H., y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., y Arribas, D. (2006). PPVT-III Peabody, *Test de Vocabulario en Imágenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Espy, K.A., Molfese, V.J., y DiLalla, L.F. (2001). Effects of environmental measures on intelligence in young children: Growth curve modeling of longitudinal data. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 42-73.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Ispa, J. M., Fine, M. A., Halgunseth, L. C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., Brooks-Gunn, J., y Brady-Smith, C. (2004). Maternal Intrusiveness, Maternal Warmth, and Mother-Toddler Relationship Outcomes: Variations Across Low-Income Ethnic and Acculturation Groups. *Child Development*, 75, 1613-1631.
- Lieven, E. V. M. (1994). Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In C. Gallaway, & B. J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 56-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S., y Martínez, M. (2005). *Adaptación española del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Madrid: TEA Ediciones.
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Jump Norman, V., Christiansen, K., y Anderson, S. (2013). *Parenting Interactions with Children. Checklist of observations linked to outcomes*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., y Golinkoff, R. M. (2014). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, 85(3), 956-970.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., y Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Tamis-LeMonda C, Bornstein M., y Baumwell L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72, 748-767.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Weizman, Z. O., y Snow, C. E. (2001). Lexical Input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.

1-13. Programa: “Leamos Juntos”. Un modelo para el desarrollo lingüístico - cognitivo y la alfabetización desde el nivel inicial de la enseñanza. Experiencias y Resultados

Sandra Esther Marder

Centros de Estudios en Nutrición y Desarrollo infantil (C.E.R.E.N.) Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (C.I.C. - P.B.A.)

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P.) Argentina

sandramarder@gmail.com

Como es sabido, millones de niños de sectores medios ingresan al proceso de alfabetización tempranamente a través de las actividades que realizan en el hogar, mientras que los niños de sectores desfavorecidos tienen pocas oportunidades de interactuar con la lectura y la escritura fuera del ámbito escolar. Sin embargo, experiencias realizadas en América latina, USA y África, muestran que aún los niños pre escolares y escolares en situación de riesgo por pobreza, pueden desarrollarse plenamente y aprender a leer y a escribir cuando cuentan con una intervención temprana, adecuada y sistemática, por lo que sería posible atribuir el fracaso sobre todo a una enseñanza deficitaria, no sistemática y no fundamentada en la investigación científica. En esta línea se presentan los resultados de una experiencia realizada con el programa “Leamos juntos” (Borzzone & Marder, 2015). Programa diseñado para los dos primeros años de primaria, cuenta con una *guía sistemática* para el docente y un *cuadernillo* para el alumno con 50 secuencias didácticas que incluyen más de 500 actividades (Borzzone, Marder & Sánchez 2015). En éstas secuencias están siempre presentes textos interculturales que representan las voces de los niños de Argentina, de diversos géneros (poesías, textos narrativos, textos expositivos, noticias, cartas, adivinanzas, e historietas). Estos textos creados ad-hoc, se acompañan de situaciones de escritura, narración de experiencias personales, actividades de reflexión metalingüística, y actividades que ayudan a comprender y a desarrollar en forma paralela las funciones ejecutivas. El programa parte en sus lineamientos principales del *Language Experience Approach* (LEA) de Inglaterra, el cual según Van Allen (1976) pone el lenguaje en foco, así como de los resultados expuestos por el *National Reading Panel* (Cunningham, 2001) en relación con el estudio de los procesos cognitivos involucrados y métodos eficaces de enseñanza de la lectura. Otro punto importante es el aporte tomado de las neurociencias (Dehaene, 2015) que redimensionan el desarrollo cerebral junto con la relevancia de la educación.

Métodos y procedimientos

Se utilizó un diseño cuasi experimental pre-post test. El programa se implementó como parte de un abordaje “remedial” en el año 2014 en 4 escuelas primarias públicas del caso urbano de la ciudad capital de la provincia de Buenos Aires, con 100 niños de 6 a 10 años de edad, 1º, 2º y 3º año de primaria, que provienen de familias con desfavorabilidad social. Se trabajó con los niños que presentaban una puntuación por debajo del percentil 10 en una prueba de escritura de palabras y cuyos docentes habían seleccionado como sujetos que presentaban desfasaje en la lectura y escritura pero que no poseían otros cuadros o patologías que explicaran dicho desfasaje en el aprendizaje. Los grupos estaban conformados por 5 niños con desempeño homogéneo que trabajaron con una frecuencia de dos días a la semana, en sesiones de 1 hora dentro de la jornada escolar coordinados por un miembro del Equipo de Orientación Escolar (EOE) del colegio, previamente capacitado por el coordinador del programa (investigador a cargo). En tres de las escuelas se llevó adelante el programa (75 niños que conformaron el grupo experimental, G.E.) mientras que en la otra (25 niños) participaron de lo que se denominó grupo de comparación (GC). Sin embargo se expondrán los resultados de los 20 niños que completaron el 65% del programa (30 secuencias didácticas) 16 niños de 2º año, y 4 de 3º, ya que el resto del grupo con el que se trabajó no alcanzó a cumplir esta meta debido al ausentismo de los niños y/o los docentes a cargo. Los alumnos fueron evaluados antes y luego de terminada la intervención que tuvo una duración total de 5 meses. Los 10 niños del G.C. parten con las mismas características de desfasaje inicial, nivelados en contexto social, edad y nivel cognitivo. Edad promedio del GE (7 años 5 meses) GC (7 años 1 mes).

Pruebas Administradas

(pre) Test Raven escala coloreada (Raven et al, 1993); **Pre y post:** Prueba de escritura al dictado de 38 palabras (adaptación de una prueba de Sánchez Abchi, Diuk, Borzone & Ferroni (2009); Conocimiento de las letras -sub prueba del LEE (Defior Citoler et al, 2006); una prueba de lectura de 20 palabras de complejidad creciente elaborada por Borzone & Rosemberg, (2009); sub prueba de vocabulario en imágenes del Test Woodcock-Muñoz (1996), y una prueba experimental de comprensión oral y renarración de texto narrativo elaborada ad hoc que consiste en la lectura de un cuento canónico luego de lo cual se le solicita al niño la renarración y la respuesta a preguntas literales e inferenciales y se contabilizan la cantidad de categorías que se recuperan.

Resultados

Los resultados evaluados muestran diferencias estadísticamente significativas en el post test partiendo de puntajes similares en el pre test, a favor del grupo experimental en relación con el grupo de comparación en las medidas de reconocimiento del sonido-letra puntaje: $t\ 3,31$ ($p=,003$)**; escritura de palabras al dictado: $t\ 2,73$ ($p=,011$)*; vocabulario expresivo y comprensivo: $t\ 2,10$ ($p=,045$)*; comprensión oral de texto $t\ 4,54$ ($p=,043$) *; y recuperación de categorías narrativas en la re narración de texto: $t\ 3,95$ ($p=,057$); pero no así en la prueba que evalúa fluidez en la lectura de palabras: $t\ 1,37$ ($p=,180$), para lo cual consideramos que se hubiera necesitado una mayor frecuencia de trabajo para que los alumnos se apropien en forma autónoma de la lectura con precisión y velocidad. Un Effect size de gran tamaño se ha constatado sobre todo en las habilidades ligadas al procesamiento fonológico y por otro lado al lenguaje expresivo y comprensivo, como lo medimos en esta investigación.

Discusión

Estos resultados coinciden en parte con los hallados por Jiménez et al (2010) en su estudio con niños de 5 a 8 años, este autor y Vellutino (2008) plantean que la identificación e intervención temprana de los niños en riesgo reduce considerablemente el fracaso en el aprendizaje de la lectura. Por lo cual el desafío en futuras investigaciones consiste en aplicar el modelo de RAI (respuesta a la intervención) sobre todo en lo que se conoce como nivel uno, o sea, a toda la población de escolares, y más aún si pertenecen a sectores con mayor vulnerabilidad, en forma sistemática, temprana y basados en una enseñanza con evidencia científica, transformando la desigualdad inicial en vectores de creciente inclusión y calidad educativa.

Referencias

- Borzone, A.M. & Marder, S. (2015) *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente.* Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone, A.M., Marder, S. & Sánchez, D. (2015). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuadernillo del alumno.* Bs As. Argentina. Paidós.
- Cunningham, J. W.(2001).The National Reading Panel Report. *Reading Research Quarterly*, 36: 326–335. doi: 10.1598/RRQ.36.3.5
- Borzone, A.M. & Rosemberg, C. (2009) *Seguimiento del aprendizaje de la lectura (SAL) Manual Instructivo.* Centro de Estudios de políticas públicas. San Luis. Argentina.
- Dehaene, S. (2015) *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula.* Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernandez, G., Pujals, M. Rosa G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español.* Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez, J.;Rodríguez, C.; Crespo, P.; González, D.; Artiles, C & Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention Model in Spain. An example of a collaboration between Canarian Universities and the department of education of the Canary Islands. *Psichotema. Vol 22 n°4, 935-942.*
- Raven, J; Raven, J.C.&Court, J.H. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada.* Buenos Aires: Paidos.
- Sánchez Abchil, V; Diuk, B; Borzone, A: M. & Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria*, vol.26, n.1, 95-119.
- Allen, RV (1976). *Experiencias de lenguaje en la comunicación.* Boston: Houghton Mifflin
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing*, 21,

437-480.

Woodcock, R. W., & Muñoz-Sandoval, A. F. (1996). *Batería Woodcock-Muñoz: Pruebas de habilidad cognitiva-Revisada*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

1-14. Recetas de cocina producidas por sordos y oyentes en lengua de signos española: Algunas claves para su enseñanza

Moiua, Ainhoa¹; Garcia-Azkoaga, Ines² y Ozaeta, Arantza³

¹Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza ²Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz ³Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza

ines.garciaazkoaga@ehu.es

Como señalan Abadía et al. (2005) en los últimos años se ha incrementado el interés por el aprendizaje de la lengua de signos como lengua segunda (L2) por parte de los oyentes, lo que nos lleva a plantearnos el desarrollo de fórmulas didácticas más acordes con los objetivos de aprendizaje de esa lengua viso-gestual como ya apuntaba Montaner (1998). El objetivo de este trabajo es identificar los aspectos más pertinentes para el desarrollo de una didáctica de la lengua de signos española (en adelante LSE), L2, basada en el modelo de los géneros textuales. Este estudio toma como referencia el marco teórico-metodológico de los géneros textuales desarrollado por, Bronckart (1996) entre otros. Se analizan la arquitectura textual y la conexión textual de 22 recetas de cocina producidas en LSE por dos grupos de personas, uno formado por 8 sordos y el otro formado por 14 oyentes estudiantes de LSE. Las preguntas que nos planteamos son: ¿Cuáles son las principales regularidades que aparecen en los textos de los oyentes y de los sordos en los diferentes niveles de análisis? ¿Se producen las mismas regularidades en los dos grupos? ¿Cuáles son los aspectos que se deberían tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LSE a oyentes?. Los resultados muestran que tanto las producciones de los sordos como las de los estudiantes comparten regularidades en cuanto a las características propias del género textual de la receta de cocina, como es el caso de la estructura y la secuenciación de las acciones. Pero las diferencias entre los dos grupos son visibles en las estrategias utilizadas para articular esas acciones por medio de los conectores textuales y también en el uso de los pronombres ya que los sordos los utilizan en menor cantidad. Los datos señalan que en la enseñanza de la LSE se deberían trabajar especialmente aspectos relacionados con el uso del espacio sígnico porque es ahí donde se ven mayores diferencias, concretamente, se observa: a) que los sordos utilizan sobre todo el marco del espacio sígnico en la realización de los organizadores textuales; los oyentes, por el contrario, los realizan sobre todo de forma manual; b) que los oyentes repiten con más frecuencia pronombres personales, en parte, porque no utilizan el espacio sígnico para su realización y en parte porque tampoco van acompañados de verbos espaciales.

Referencias

- Abadía, M^a A., Díaz, C.; Nieto, M.J.; Pinto, J.A. & Vázquez, A. (2005). Metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua de signos española como segunda lengua. In: Muñoz, I.M.; Merma, G.; Nogueira, R. & Peidro, A. (eds.). *Estudios sobre la lengua de signos española. I Congreso Nacional de LSE*. 150-154. Alicante: Universidad de Alicante.
- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme socio-discoursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Montaner, A. (1998). La aplicación de la metodología de enseñanza de segundas lenguas a la lengua de signos española: Un enfoque perceptivo. *RILCE* 14 (2), 289-304.

1-15. Functional Networks Reveal Higher Efficiency in the Bilingual Brain

Pierre Berroira^b, Ladan Ghazi-Saidia, Tanya Dasha^c, Daniel Adrover-Roig^d, Ana Inés Ansaldó^a
& Habib Bénélib^{b,c}

^aUniversité de Montréal; ^dUniversitat de les Illes Balears

The bilingual advantage in interference control tasks has been studied with the Simon task among others. The mixed evidence from these studies has led to contradictions in the literature regarding the bilingual advantage. Moreover, fMRI evidence on the neural basis of interference control mechanisms with the Simon task is limited. Previous work by our team showed that equivalent performance on the Simon task was associated with different activation maps in elderly bilinguals and monolinguals. This study aims to provide a more in-depth perspective on the neural bases of performance on the Simon task in elderly bilinguals and monolinguals, by adopting a network perspective for the functional connectivity analysis. A node-by-node analysis led to the identification of the specific topology that characterized the bilingual and monolingual functional networks and the degree of connectivity and their strength between each node across groups. Results showed greater connectivity in bilinguals in the inferior temporal sulcus, which plays a role in visuospatial processing. On the other hand, in monolinguals, brain areas involved in visual, motor, executive functions and interference control were more connected. In other words, in comparison to the monolingual brain, the bilingual brain resolves visuospatial interference economically, by allocating fewer and more clustered regions. These results demonstrate a global efficiency in task performance in bilinguals as compared to monolinguals. This filters out the task-specific so-called bilingual advantage discussed in the literature and posits that bilinguals are strategically more efficient in a given performance than monolinguals. This enhances our understanding of successful aging.

1-16. Validation of the CDI-III in European Portuguese: reliability and validity evidence

Irene Cadime^a, Fernanda Leopoldina Viana^b, Ana Lúcia Santos^c, Carla Silva^a & Iolanda Ribeiro^d

^aResearch Centre on Child Studies, University of Minho, Portugal; ^bInstitute of Education & Research Centre on Child Studies, University of Minho, Portugal; ^cUniversity of Lisbon, Portugal; ^dSchool of Psychology, University of Minho, Portugal;

irenecadime@ie.uminho.pt

The MacArthur-Bates Communicative Development Inventory-III (CDI-III; Fenson et al., 2007) is a measure of lexical, grammatical, semantic and pragmatic skills of children aged between 30 and 36 months old, based on the parental reports of these skills. The CDI versions for children aged less than 30 months old are widely known and have been validated for several languages. However, the version to assess children's communicative development at this developmental stage has not been so profusely adapted for different languages. In this paper, the results of a pilot study using the European Portuguese version of the CDI-III (CDI-III-PT) will be presented. The main aim of this study was to investigate its psychometric properties, namely reliability and validity.

Method

The CDI-III-PT pilot version is composed of a 125-item vocabulary checklist, a 16-item subscale to assess syntactic complexity and a 15-item subscale to assess different uses of language. The items were developed taking into account the original CDI-III English version, but also information collected from the CDI Portuguese version for toddlers aged 16-30 months and a lexicon of European Portuguese spontaneous speech (Santos, Freitas & Cardoso, 2014). The parents' reports of the lexical and grammatical development of 170 children, aged between 30 and 36 months, were collected.

Results

Cronbach's alpha was used to measure reliability and an exploratory factor analysis was performed to assess the dimensionality of each subscale. Gender and age differences were also computed.

Discussion

The findings are discussed in terms of its similarity with the ones obtained with the English version of the CDI-III and with the state of the art regarding lexical and grammatical development, as well as uses of language, in this developmental phase.

References

- Fenson, L., Marchman, V., Thal, D., Dale, P., Reznick, J., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: Users guide and technical manual*, 2nd edition. Baltimore: Paul H Brookes.
- Santos, A. L. , M. J. Freitas & A. Cardoso (2014). *CEPLEXicon - A Lexicon of Child European Portuguese*. Lisbon: Anagrama (CLUL, FLUL). ELRA ID: ELRA-L0094

1-17. La actividad comunicativa temprana. Un abordaje multidimensional y dinámico

Laura Vivas Fernández^a, Susana López-Ornat^a, Alexandra Karousou^b

^aDepartamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos),
Universidad Complutense de Madrid, España, lvivasfe@ucm.es

^bDepartment of Education Sciences in Early Childhood,
Democritus University of Thrace, Greece

Desde una perspectiva dinámica y emergentista del desarrollo, se aborda el estudio de las vocalizaciones infantiles desde la fase pre-léxica hacia las primeras palabras y la combinación de estas. Se realiza un análisis multidimensional que explora las relaciones entre los distintos componentes implicados.

En concreto, se estudian las vocalizaciones de 28 niños y niñas de entre 10 y 23 meses utilizando el Análisis de Configuración de Frecuencias (CFA, Configural Frequency Analysis (Bergman, Magnusson, & El-Khoury, 2003; Kelso, 2000; von Eye, Mair, & Mun, 2010)). Las dimensiones estudiadas comprenden variables de forma (patrón rítmico, calidad articulatoria y aproximación al modelo adulto), función pragmática (se comparan las emisiones con una aparente función declarativa y las demandas), y la actividad motora concomitante (gestual y no gestual).

Los resultados obtenidos mediante este enfoque dinámico y los análisis de configuración de frecuencias muestran patrones de desarrollo diferentes para las dos funciones pragmáticas estudiadas y son además congruentes con la literatura sobre la relación evolutiva entre gestos y palabras (Goldin-Meadow, 2009; Goldin-Meadow & Alibali, 2013). Así, las vocalizaciones codificadas como demandas aparecen, en un primer momento, como más primitivas en forma y su referente parece estar expresado con gesto deíctico. Por otro lado, las (proto)declarativas presentan una forma más próxima al modelo adulto desde el principio, se acompañen o no de gestos. Estos resultados muestran que este enfoque multidimensional y dinámico es adecuado para reflejar la complejidad de las relaciones entre gestos y vocalizaciones en la emergencia de las primeras palabras.

Referencias

- Bergman, L. R., Magnusson, D., & El-Khoury, B. M. (2003). *Studying Individual Development in an Interindividual Context. A Person-Oriented Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldin-Meadow, S. (2009). From gesture to word. In E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 145-160). New York: Cambridge University Press.
- Goldin-Meadow, S., & Alibali, M. W. (2013). Gesture's Role in Speaking, Learning, and Creating Language. *Annual Review of Psychology, 64*, 257-283.
- Kelso, J. A. S. (2000). Principles of dynamic Pattern Formation and Change for a Science of Human Behavior. In L. R. Bergman, R. B. Cairns, L.-G. Nilsson, & L. Nystead (Eds.), *Developmental Science and the Holistic Approach* (pp. 63-83). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- von Eye, A., Mair, P., & Mun, E.-Y. (2010). *Advances in Configural Frequency Analysis*. New York: The Guildford Press.

1-18. Why is shared book reading effective for children's Theory of Mind development?: Frequency analysis of cognitive mental state terms in Japanese picture books

Yuko Okumara, Tessei Kobayashi, Sanae Fujita, Takashi Hattori

NTT Communication Science Laboratories

Mental state conversations between parents and children play a key role in the development of children's mental state understanding, such as theory of mind (ToM) (Ruffman et al., 2002). Another previous research reported that shared picture book reading frequency between mother and child at five years was associated with improved ToM performance, although frequency at one year was not associated with it (Sato et al., 2016). However, it remains unclear which aspects of picture books affect the ToM development. Our study focuses on frequency of the mental state terms that appear in picture books along ages of children the picture books are written for.

We constructed a corpus of 2244 Japanese children's picture book stories, which were chosen from bestseller lists and librarian-recommendations. First, we created gradual readability measures (or target ages) from infants to six-year-olds for the picture books (Fujita et al., 2015). Then, we assessed the frequencies of mental state terms in our corpus, particularly focusing on four types of representative cognitive mental terms, which have strong correlations with children's ToM understanding: *understand*, *think*, *guess/wonder*, and *know* (Tsuji, 2011). The results demonstrated that 1049 of 2244 picture books included such mental state terms. Next, we investigated the frequencies of books for children at a particular age. The following are the percentage of books containing mental state terms: 4.1% (5/122 books), 8.0% (12/150), 16.7% (43/258), 37.0% (121/327), 49.1% (155/316), 61.6% (373/606), and 73.1% (340/465) in the books for ages 0, 1, 2, 3, 4, 5, and 6, respectively. Overall, the picture books for elder children, especially those for five-year-olds and older, contained more mental state terms than the books for younger toddlers. Thus, the result suggests that the frequency of the mental state terms in the picture book used for shared reading is correlated with the ToM development.

References

- Fujita, S., Kobayashi, T., Minami, Y., & Sugiyama, H. (2015). Target age estimation of texts for children. *Journal of Japanese Cognitive Science*, 22, 604-620.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of- mind understanding. *Child Development*, 73, 734-751.
- Sato, A., Horikawa, E., & Uchiyama, I. (2016). The effect of shared book reading between mother and child on task performances of theory of mind and empathy: A longitudinal study. *IEICE Technical Report*, 115, 25-30.
- Tsuji, H. (2011). Development of mentalizing ability in Japanese children. *Psychological Studies*, 56, 167-175.

Día 8 de septiembre 2016 - 8th September - 8 de setembre

2-1. The Contribution of Working memory and Cognitive Flexibility to Children's Reading Comprehension

Hanne Bruun Søndergaard Knudsen, Margaret Davies Archibald, Kristine Jensen de López

Aalborg University, Denmark; Western University, Canada

Multiple cognitive skills support the acquisition of language comprehension and proficient reading skills (Guajardo & Cartwright, 2015). Recently, literacy development has been linked to a set of higher-order mental processes involved in the self-regulation of goals known as executive functions (Diamond, 2013). Executive dysfunctions have been reported for groups with dyslexia (Varvara, Varuzza, Sorrentino, Vicari, & Menghini, 2014), and in cases of reading comprehension difficulties (Jerman Reynolds, & Swanson, 2012). The relative influence of key executive function components on reading comprehension, however, has not been studied extensively. The purpose of the present study was to compare the relationships between reading comprehension and two executive functions, working memory and cognitive flexibility in a group of 39 Danish-speaking school age children. They completed two measures of executive functions, working memory and cognitive flexibility, and measures of reading comprehension, non-word reading, language comprehension, and nonverbal intelligence. Results revealed that unique variance in children's sentence comprehension was explained by measures of cognitive flexibility even after differences in age, language comprehension, nonverbal intelligence and working memory were taken into account. Although related to the reading measures, working memory did not explain unique variance in the sentence comprehension measure.

References:

- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Guajardo, N.R. & Cartwright, K.B. (2015). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology* 144, 27-45
- Jerman, O., Reynolds, C., & Swanson, H. L. (2012). Does growth in working memory span or executive processes predict growth in reading and math in children with reading disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 144-157.
- Varvara, P., Varuzza, C., Sorrentino, A. C. P., Vicari, S., & Menghini, D. (2014). Executive functions in developmental dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*.

2-2. La competencia lectora en niños con implante coclear: Intervención en el ámbito educativo-familiar

Pisón del Real, G., Gallego, C., Martín-Aragoneses, M.T., López-Higes, R., Bartuilli, M., Melle, N., Pérez, N.

Universidad Complutense de Madrid

Diferentes estudios ponen de manifiesto que los niños con deficiencia auditiva implantados tardíamente, después de los 24 meses ($IC > 24$), tienen más riesgo de padecer dificultades de comprensión lectora que los niños implantados tempranamente, antes de los 24 meses ($IC < 24$) (Domínguez, Pérez y Soriano, 2007, Geers, 2004). Las estrategias de comprensión de estos últimos podrían ser similares a las de niños normoyentes. Se presenta un estudio cuyo propósito fue detectar rasgos de la competencia lectora, relacionados con la coherencia y cohesión de textos, en niños con implante coclear y normoyentes con objeto de poder ofrecer pautas de actuación en el ámbito educativo-familiar. Se elaboró un cuestionario para ser aplicado por profesores/orientadores. De una muestra previa de 101 niños se seleccionaron 57 (49,12% niñas) y se formaron 3 grupos de 19 niños, uno con $IC < 24$, otro con $IC > 24$ y otro de niños normoyentes, con edades comprendidas entre 8 y 12 años escolarizados en diferentes centros de la Comunidad de Madrid. Los resultados mostraron diferencias en capacidades lingüísticas y competencia lectora entre los grupos, siendo los niños con $IC > 24$ los que peor rendimiento obtuvieron. En este grupo se encontraron dificultades tanto en comprensión oral de sonidos, palabras y frases como en extensión de vocabulario e inteligibilidad de habla. A nivel lector se detectaron alteraciones para realizar inferencias, comprender las intenciones de los personajes, hacer predicciones, reconocer las relaciones causa-efecto, determinar el tema o tópico y relatar de manera cronológica los episodios o acontecimientos que aparecen en el texto. Estos datos permiten plantear pautas de actuación en contexto natural para mejorar las dificultades de comprensión lectora que estos niños padecen.

2-3. Pragmatic and social-cognitive skills in the Czech Deaf

Filippová, Eva & Hudáková, Andrea

Faculty of Arts, Charles University in Prague, Czech Republic

eva.filippova@ff.cuni.cz

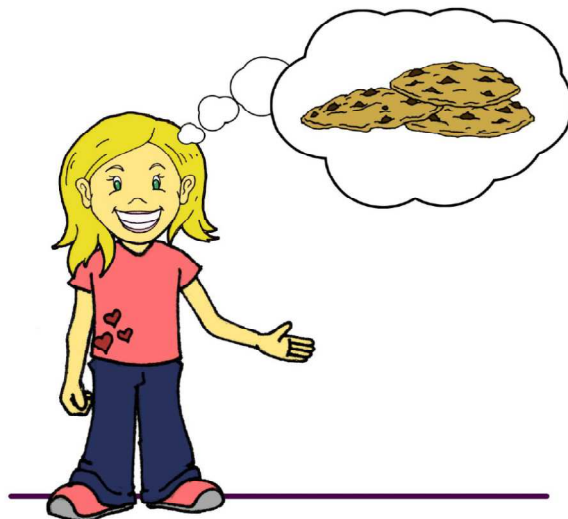
Despite much progress in the empirical research on deaf children's development, claims about deafness as a handicap are still pervasive in the medical discourse of the present-day Czech society. Deaf have been declared to reach lower cognitive milestones compared to their hearing peers, as documented by the statistics for the literacy and ratios of deaf and hearing within their respective populations. Hearing impediment has thus been a blame for the failure of reaching cognitive potentials of these individuals (e.g., Komínek, 2009), along with some of the mainstream societal standards.

In a review of over 20 studies, Peterson (2009) demonstrates that only a paucity of even 11-year-old severely deaf children with hearing parents passed standard tasks assessing their social cognition, usually mastered by typically developing 5-year-olds. Moreover, such delays in pre-lingual hearing-challenged individuals occur in both children with cochlear implants or in those communicating with their caregivers in sign language. These marked delays come in a sharp contrast with little or no delay documented in deaf children of signing parents. This may be due to the richness of their conversational input during their early ontogeny (Harris 2005, 2006).

Method

Our study has been testing Czech deaf and hearing children's respective skills in theory of mind. To this date, 10 deaf children and 23 hearing children were tested on the adapted battery of ToM skills (Hutchins & Prelock, 2010) (see Figure 1 for a sample of a ToM task and Figure 2 for the respective test questions).

Figure 1: A sample task.



B

Toto je Hanka.
Hanka chce jíst sušenky.

This is Hanka. Hanka wants to eat some cookies.

Figure 2: Test questions



B

B. CQ1: Co chce Hanka?

→ □ pomocná Q: Chce dort, sušenky, lízátko, nebo čokoládu?

→ špatně: → C, s. 7

What does Hanka want?

B: CQ1—Control question 1: Does she want some cake, cookies, lollypop, or chocolate? If the response is wrong, continue to task C, page 7.

Results

Preliminary results seem to confirm our hypothesis in that Deaf CzSL users are as competent as their hearing peers in their performance on the ToM battery of tasks, in a contrast to the Deaf users of spoken Czech.

Discussion

As a first endeavor of this kind in the Czech Deaf community, our aim has been to document that deaf individuals can, indeed, reach the full potential as can their hearing peers, provided they have the tools to communicate with and represent through a complex independent language in whatever modality.

References

- Harris, P. L. (2005). Conversation, pretense and theory of mind. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 70–83). New York, NY: Oxford University Press.
- Harris, P. L. (2006). Social cognition. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Volume 2. Cognition, perception, and language* (pp. 811–858). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hutchins, T. F., & Prelock, P. A. (2010). Theory of Mind Task Battery. <http://www.theoryofmindinventory.com/task-battery/> (accessed 9 September 2015).
- Komínek (2009). Screening sluchu – současné možnosti vyšetřování [Screening of hearing—the contemporary options for assessment]. *Medical Tribune*, 12. <http://www.tribune.cz/clanek/13748-screening-sluchu-amp-soucasne-moznosti-vysetrovani> (accessed 1 August 2014).
- Peterson, C. C. (2009). Development of social-cognitive and communication skills in children born deaf. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 475–483.

2-4. La Lengua de Signos Española en el proceso de adquisición de la lengua oral

Eva Freijeiro Ocampo

Universidade de Vigo

La gestualidad como componente del lenguaje es conocida por todos, pero en las últimas décadas se le ha atribuido una nueva función. A partir de las investigaciones, especialmente de psicólogos, se han creado programas que promueven la comunicación gestual intencionada durante los primeros años de vida. De esta forma, los gestos se convierten en un recurso para mejorar la comunicación con los niños antes de que estos adquieran la lengua oral. Avanzar un paso más consistiría en aprovechar las señas de las lenguas visogestuales y esto es precisamente lo que se está incorporando en algunos centros de primer ciclo. En este trabajo analizamos tres escuelas infantiles de la provincia de Pontevedra, cada una de ellas con una posición particular ante la lengua de signos española (LSE) como Sistema alternativo/aumentativo de la comunicación (SAC). Nuestro objetivo es comprobar las diferencias que existen entre ellas y poder aportar mejoras en la aplicación de la LSE, siempre desde una perspectiva comunicativa. Para ello hemos evaluado el nivel lingüístico de 44 niños empleando una escala de desarrollo, así como la observación directa. A partir del análisis de los datos obtenidos hemos establecido una serie de resultados que nos permiten reflexionar especialmente en la importancia de las lenguas signadas desde nuevas perspectivas.

2-5. Predictores del desarrollo de la lectura en español: más allá de las habilidades fonológicas

María Fernanda Lara Díaz^a, Ángela María Gómez Fonseca^b, Silvia Raquel Rodríguez Montoya^c

^{a,b,c} Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

mflarad@unal.edu.co

Diferentes estudios vinculan la comorbilidad entre las dificultades de lenguaje y las de lectura (Pennington & Bishop, 2009). La mayoría de estas investigaciones se llevan a cabo en lenguas con ortografía opaca como el inglés lo que hace que sus resultados no puedan generalizarse completamente al español.

Este estudio examina la influencia de las habilidades de lenguaje oral y de procesamiento fonológico en la adquisición de la lectura en un grupo de 58 niños desde los cinco hasta los 12 años. Para ello se consideran tanto los resultados la prueba estandarizada *Preschool Language Scale* PLS-3 (Zimmerman, Steiner, & Pond, 1992) y Evaluación del Procesamiento Fonológico PROFON (Lara, Aguilar & Serra, 2005) así como el análisis de muestras de lenguaje obtenidas en una tarea de narración analizadas con el programa *Systematic Analysis of Language Transcripts* (Chapman & Miller, 1985) SALT y la *Lista de Chequeo para el Análisis de las Narrativas Infantiles ANI* (Lara, Gómez & Silva, 2009). La lectura se evaluó a través del PROLEC (Evaluación de los Procesos Lectores (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 2002).

A través de un diseño longitudinal descriptivo correlacional se analizaron las variables en tres momentos diferentes. Los resultados indican que tanto el lenguaje como las habilidades de procesamiento fonológico juegan un rol clave, sin embargo estas habilidades no juegan el mismo rol en todas las etapas de desarrollo.

Referencias:

- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2005). Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC. *Madrid: Tea ediciones.*
- Lara, M. (2005). *Inicios de la Lectura en Niños con Antecedentes de Retraso de Habla*. Diploma de Estudios Avanzados en Ciencia Cognitiva y Lenguaje, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Lara, M., Aguilar-Mediavilla, E., & Serra, M. (2005). Evaluación del Procesamiento Fonológico (PROFON). *Manuscrito sin publicar.*
- Lara, M., Gómez, A. & Silva, E. (2009) *Lista de Chequeo para el Análisis de las Narrativas Infantiles ANI*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mesa, C. (2009). *Influencia de las Habilidades de Procesamiento Fonológico en la Adquisición de la Lectura en Español* Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.
- Miller, J., & Chapman, R. (1985). *Systematic analysis of language transcripts*. *Madison, WI: Language Analysis Laboratory.*
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annu Rev Psychol*, 60, 283-306. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163548
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (1992). *Preschool Language Scale-3*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

2-6. La multimodalidad en las interacciones entre estudiantes sordos al resolver problemas matemáticos

Mariana Fuentes^a ; María del Pilar Fernández-Viader^b; Celia Rosemberg^c

^aFacultat d'Educació, Universitat Internacional de Catalunya (España); ^bDepartament de Psicologia Evolutiva, Universitat de Barcelona (España); ^cConsejo Superior de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina)

documentos.viader@gmail.com

Este trabajo analiza cómo los estudiantes sordos utilizan los signos de la Lengua de Signos Catalana (LSC), y los gestos, al explicar problemas con enunciado a un par sordo. Exploramos la forma en que las estrategias visuales utilizadas están adaptadas para *andamiar* el aprendizaje del compañero. Este estudio forma parte de una línea de investigación que estudia la interacción en diadas de estudiantes sordos cuando plantean, resuelven y corrigen operaciones matemáticas y problemas con enunciado (Fuentes, 2004; Fernández-Viader y Fuentes, 2007).

Método

Presentamos un análisis en profundidad de la interacción entre dos estudiantes sordos profundos escolarizados en 6to curso de educación primaria. Ellos son Matías (Edad: 12:07), e Ignacio (Edad: 13:04) (Los nombres son ficticios). El procedimiento era el siguiente: los estudiantes resolvían las operaciones y problemas por parejas. Uno de los estudiantes planteaba la operación o el problema al compañero, éste resolvía las operaciones o el problema, y el primero corregía el ejercicio. Luego, los roles se intercambiaban y se repetía el procedimiento. En esta comunicación no hacemos referencia a la resolución de operaciones. Las situaciones fueron registradas en vídeo, luego transcritas en glosas y traducidas al castellano. Usamos el análisis conversacional (Goodwin, 2007; Radford & Mahon, 2010) para analizar los movimientos interactivos que empleaban para llegar a una comprensión mutua y resolver las operaciones y problemas.

Resultados

El análisis muestra que el estudiante que explicaba el problema había encontrado una forma adaptada para ayudar a su compañero a entender la explicación, combinando en la interacción los recursos visuales de la Lengua de Signos Catalana (LSC), los gestos, y la mirada. Este estudiante era eficiente al usar estrategias visuales en las que incorporaba los dígitos con diferentes usos y funciones.

Presentamos un fragmento de la interacción entre los estudiantes cuando uno de ellos, Matías, explica el enunciado de un problema al otro estudiante. El enunciado explica que en un aula hay 37 niños, se compran 34 caramelos y se reparten, ¿Cuántos niños se quedan sin caramelo? :

(1) Matías: TRES SIETE TRES SIETE NIÑO-NIÑO-NIÑO
(Treinta y siete, treinta y siete niños)

Acto seguido va señalando con el dedo índice distintos puntos en el espacio describiendo un semicírculo distribuyendo en el espacio los lugares donde están los niños. Esta ubicación, muy acertada y muy "gráfica" de los elementos en el espacio es una estrategia de las personas signantes, que seguramente un oyente no hubiera utilizado.

(2) Matías: CAMELO COMPRA
(Compra caramelos) Hace el gesto de meter los caramelos en una bolsa.
LLEVAR BOLSA ESCUELA MAÑANA
(Lleva la bolsa a la escuela a la mañana)
REPARTE
(Reparte)

BOLSA SE-VA-VACIANDO-PROGRESIVAMENTE

(La bolsa se va vaciando progresivamente)

EL CONTENIDO AGOTAR/VACIAR

(La bolsa queda vacía)

EL CONTENIDO AGOTAR/VACIAR

(La bolsa queda vacía)

Aquí, el estudiante muestra dos características propias de la lengua de signos, la repetición y el expresar, a través del parámetro formativo movimiento, que un fenómeno está en proceso. En este caso, el estudiante exagera ambos recursos, así como el signo AGOTAR/VACÍO. Además, signa siempre en el campo visual del compañero, y siempre espera a que éste le dirija la mirada, para comenzar a signar.

Discusión

La observación de la interacción entre pares sordos nos permite distinguir estrategias de interés que podrá utilizar, a su vez, el profesor en el aula, como son: el uso de la lengua de signos, en este caso, la Lengua de Signos Catalana (LSC), la repetición, el uso del espacio para la distribución del discurso y la presentación de gestos mímicos y signos en el espacio visual del compañero. También nos da herramientas en nuestra responsabilidad como formadoras de maestros en el ámbito universitario.

Referencias

- Fuentes, M. (2004). El aprendizaje de las matemáticas en niños y jóvenes sordos. Algunas recomendaciones para la enseñanza. En Fernández-Viader, M. P. & Pertusa, E. (coords.) *El valor de la mirada: Sordera y educación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Fernández-Viader, M.P. y Fuentes, M. (2007). Resolución de operaciones de suma y resta en adolescentes sordos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10 (1).
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*. Vol 18 (1): 53-73.
- Redford, J.; Mahon, M. (2010). Multi-modal participation in storybook sharing. In Gardner, H; Forrester, M (Eds.), *Analysing Interactions in Childhood. Insights from conversation analysis*. (pp. 209-226): Wiley-Blackwell.

2-7. Linguistic interfaces and narrative development in deaf learners' bilingual acquisition of sign language and written language

Carolina Plaza-Pust

Institute of Linguistics, J. W. Goethe-Universitaet Frankfurt am Main, Germany.

c.plaza-pust@lingua.uni-frankfurt.de

Recent language acquisition research conducted within the generative paradigm has been concerned with the challenges faced by different types of learners in their attainment of linguistic properties that involve grammar-internal and grammar-external interfaces. Several proposals have been put forward regarding the linguistic and cognitive factors that might determine developmental delays in the attainment of language phenomena related to these interfaces (Lillo-Martin & Quadros, 2011; Rothman & Guijarro-Fuentes, 2012; White 2011).

In a different line of research, studies on narrative development reveal that full mastery of the orchestration of linguistic devices for narrative purposes is the result of a protracted development, as form-function relationships develop over time as does the organisation of extended discourse types (Berman, 2009).

As we argue in this paper, an integrated perspective is needed for a comprehensive account of the acquisition of phenomena that involve the syntax-discourse interface.

Method

The study is based on a collection of signed and written narratives covering the first two years of a longitudinal investigation into the bilingual acquisition of German Sign Language (DGS) and German in deaf learners (n = 6). The famous picture story book "Frog, where are you?" (cf. Mayer, 1969) was used to elicit the data.

For each language we elaborated diagnostic criteria that would allow for the assessment of the competences available and progress made in the time span covered by the study. We focused on the domains of syntax, morphosyntax and on the syntax-discourse interface. Individual developmental profiles were established based on qualitative and quantitative analyses of the data.

Results

The analyses reveal that the participants develop two independent language systems. Their development at the level of grammar is characterised by an increasing complexity. Individual variation was observed regarding the competence attained at the onset of the study and the progress made during the investigation. None of participants but one had attained the target German structure by the end of the study, whereas they all had a command of the full DGS structure from the beginning of the investigation, which is indicative of the developmental asymmetry between the two languages. Furthermore, the analyses not only reveal a protracted development of the use of linguistic devices to create cohesion and coherence in both languages, but also individual variation as some learners use linguistic devices at a local, sentential level while other learners pay attention to a consistent use of linguistic devices for narrative purposes. Crucially, we found that learners master verb inflection and complex sentence structures in DGS but vary regarding the consistent and contrastive use of spatial loci for the establishment and maintenance of reference in their signed narratives. At the level of discourse, we found evidence of variation regarding the expression of spatial relations, and the choice of reference forms for specific referential functions. Variation in German, ranging from full complex structures to elementary VP structures, indicates that learners are still coming to grips with the intricacy of the German sentence structure, and grammar-internal interfaces.

Discussion

In general terms, the study underlines the relevance of studying deaf learners' bilingual language development within the broader framework of language acquisition research. Although the developmental asynchrony in the acquisition of DGS and German is pronounced, the data also make apparent that learners orchestrate the linguistic means available for narrative purposes and how this relates to their increasing mastery of the organisation of extended discourse.

References

- Berman, R. A. (2009). Language development in narrative contexts. In: E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillo-Martin, D. & Quadros, R. M. de (2011). Acquisition of the syntax–discourse interface: The expression of point of view. *Lingua* 121, 623–636.
- Rothman, J. & Guijarro-Fuentes, P. (2012). Linguistic interfaces and language acquisition in childhood: Introduction to the special issue. *First Language*, 32(1-2) 3–16.
- White, L. 2011. Second language acquisition at the interfaces. *Lingua*, 121, 577–590.

2-8. Adquisición simultánea de dos lenguas: influencia del grado de exposición en el desarrollo léxico y gramatical

Amadó, A.¹, Serrat, E.¹, Aguilar, E.², Feijóo, S.³

¹ Universitat de Girona

² Universitat de les Illes Balears

³ Universitat de Barcelona

anna.amado@udg.edu; elisabet.serrat@udg.edu; eva.aguilar@uib.es;
sarafeijoo@yahoo.com

Este trabajo se centra en profundizar en el papel del bilingüismo en la adquisición del lenguaje. Algunos trabajos recientes hallan similitudes en la adquisición del lenguaje en niños monolingües en comparación con niños bilingües en función del grado de exposición a la lengua (Cattani et al., 2014). Este aspecto requiere mayor cantidad de estudios que permitan diferenciar estos resultados en función de la distancia tipológica de las lenguas, así como en función del grado de bilingüismo. Por ello, en este estudio se plantea conocer de qué modo el grado de bilingüismo influye en la adquisición del lenguaje en el caso del bilingüismo en lenguas tipológicamente cercanas.

Los datos proceden de una muestra de 652 participantes, 258 monolingües en catalán y 394 bilingües catalán y castellano. El grupo de bilingües se categorizará en relación con el grado de exposición a la lengua castellana. Los datos sobre la competencia lingüística de los participantes se recuperarán de los cuestionarios CDI-II en su versión catalana. Como variables dependientes se analizarán la cantidad de vocabulario y también diferentes aspectos morfosintácticos, como la complejidad oracional y la LME. Como variables independientes se tomarán la edad, el monolingüismo o bilingüismo y en qué grado.

Los resultados se discutirán en relación con estudios previos (Barreña, Ezeizabarrena y García, 2011; Cattani et al., 2014) sobre adquisición del lenguaje en poblaciones bilingües, así como en función del grado de bilingüismo y de la distancia tipológica entre las lenguas de los participantes. Además, también se discutirán los datos obtenidos en relación con el instrumento utilizado.

Referencias

- Cattani, A.; Abbot-Smith, K.; Farag, R.; Krott, A.; Arreckx, F.; Ian Dennis, I.; Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(6), 649-671.
- Barreña, A.; Ezeizabarrena, M.J.; García, I. (2011). La influencia del grado de exposición a la lengua en la adquisición del euskera (8-30 meses). *Infancia y Aprendizaje*, 34(4), 393-408.

2-11. Oral language and perception skills in children with phonological disorders: a case study

Lima, R. (*) & Moutinho L.(**)

*Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Portugal ,

** Universidade de Aveiro, Centro de Línguas, Literaturas e Culturas. Portugal

rolima307@gmail.com; lmoutinho@ua.pt

This study aims to contribute to the expansion and reorganization of knowledge regarding the relation between oral language perception and the speech of children that present multiple processes of simplification that can be included in the category of Phonological disturbance.

Perception of human speech covers a vast universe, which can be analysed regarding both its formal structure as well as conceptual. This study focuses on the laborious learning of phonology in the Portuguese language with children that recurrently adulterate phonology in both conducted and spontaneous productions.

Speech perception occurs as the result of the interference of numerous brain functions, amongst which is the ability to register the perceptive subtleties in the sound chain to which belong the socio-linguistic patterns that the speaker is part of, phonology being one of their first levels of apprenticeship.

This study compares phonologic productions and task performances related to auditory perception in general and speech in particular.

Methodology

The sample is constituted by one subject -children with difficulties in oral production – aged 55 months, attend kindergarten and speech therapy and none present auditory sensorial, motor, cognitive or behavioral deficits.

The instruments used for the evaluation were:

- a) Test of Phonological Assessment of Syllabic Formats (PAFFS);
- b) Assessment of Auditory Perception: Memory and Verbal comprehension;
- c) Reynell
- d) Peabody tests.

Results

Results indicate that there a lot of simplification processes in the phonology, some of them no typicals. The subscales of Auditory perception with more difficulties was connected to Memory of words, pseudoword, syllabic sequences and syntatic reorganization of sentences.

Simultaneously, significant differences were not founded in the levels of linguistic comprehension. Reynell and Peabody tests applied reveal linguistic comprehension according their chronological age.

The speech simplification processes and the performance in auditory perception skills, especially in verbal memory can show us the connexion among these variables.

The child was evaluated, again, with the same instruments, one year after the first evaluation.

We could observe some success on their oral linguistic competences, but preserves phonological and syntactic disabilities, in spite of a strong verbal stimulation.

This case configures an S L I profile where phonological and syntactic disabilities oppose total success with speech therapy.

Discussion

The results obtained suggested to continue the rehabilitation process, putting in perspective a psycholinguistic intervention where expressive language and verbal memory (in their different modalities) must be, simultaneously, attended .

References

- Avila, C., (2004). Consciência Fonológica. In Ferreira (org.), Tratado de Fonoaudiologia (815-825). São Paulo: Rocca.
- Caumo, D., & Ferreira, M. (2009). Relação entre desvios fonológicos e processamento auditivo. Rev Soc Bras Fonoaudiologia, volume 14 (2), 234-240.
- Capellini, S., Germano, G., & Cardoso, A. (2008). Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, volume 12 (1), 235-253.
- DeBonis, D, (2008). Auditory Processing Disorders: Na Update for Speech-Language Pathologists. Am J Speech Lang Pathol V.17, (1) 4-18.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, R. (2009). Fonologia Infantil: Prova de Avaliação em Formatos Silábicos. Coimbra: Almedina.
- Nunes, Pereira & Carvalho (2011). Contribuição da Avaliação do Processamento Auditivo no estudo do Desempenho Académico. Estudo de Investigação Científica, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Moutinho, L., (2000). Uma Introdução ao Estudo da Fonética e Fonologia do Português, Lisboa: Plátano Edições.
- Scheuer, C. (2004). Memória e Linguagem. In Ferreira (org.), Tratado de Fonoaudiologia (911-920). São Paulo: Rocca.
- Wertzner, H. (2004). Fonologia, Desenvolvimento e Alterações. In Ferreira (org.), Tratado de Fonoaudiologia (772-787). São Paulo: Rocca.

2-12. European Portuguese infants' communicative development: a longitudinal study

Carla Silva¹, Irene Cadime¹, Iolanda Ribeiro², Sandra Santos² & Fernanda Leopoldina Viana³

¹ Research Centre on Child Studies, University of Minho, Portugal; ² School of Psychology, University of Minho, Portugal; ³ Institute of Education & Research Centre on Child Studies, University of Minho, Portugal

The knowledge about the communicative language development patterns is very important because it makes possible to diagnose and to monitor the language development in children who can be at risk of language delays, leading to an effective intervention and to better clinical and educational practices (Mariscal et al., 2007; Sanclemente, 2003; Westerlund, Berglund, & Eriksson, 2006). The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI), one of the most used parent report instrument, are an assessment tool of communication and language development for children from ages 8 through 30 months based on information given by parents, and can be used both as a research tool and as a clinical measure (Fenson et al., 2007; Law & Roy, 2008; Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg, & Jorgensen, 2014). Between the 8 and the 15 months this instrument provides information about word and sentences comprehension, word production, and the use of communicative and symbolic gestures. The main aim of this study was to analyze and describe the communicative language development patterns in European Portuguese infants'.

Method

Infants' communicative language development patterns were assessed using the European Portuguese adaptation of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory: words and gestures (PT-CDI: WG). The PT-CDI: WG is a parent report instrument for infants' between 8 and 15 months, that assesses gestures and lexical development competences. A longitudinal design was used: the parents' reports of 67 children were collected, across three different moments in time (9 months of age – 12 months of age – 15 months of age).

Results

Data analysis was done in two steps: first the issue of linear and /or non-linear change in language acquisition was modeled from a multilevel perspective and then inter-individual differences in intra-individual change trajectories were studied from a tracking perspective, which means the study of the maintenance of children's relative positions in their language acquisition within their groups changes across time.

Discussion

The findings are discussed in terms of inter-individual differences and intra-individual changes in the gestures and communicative development path.

References

- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. User's guide and technical manual*. Illinois: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Law, J., & Roy, P. (2008). Parental report of infant language skills: A review of the development and application of the communicative development inventories. *Child and Adolescent Mental Health, 13*(4), 198–206. doi:10.1111/j.1475-3588.2008.00503.x
- Mariscal, S., Ornat, S. L., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., & Martínez, M. (2007). La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios MacArthur-Bates. *Psicothema, 19*(2), 190–197.
- Sanclemente, M. P. (2003). Evaluación del lenguaje. Contexto familiar y escolar. In V. M. A. Rodríguez & A. M. M. Santana (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores* (pp. 159 – 178). Barcelona: ARS Medica.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jorgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences.

First Language, 34(1), 3–23. doi:10.1177/0142723713510997

Westerlund, M., Berglund, E., & Eriksson, M. (2006). Can severely language delayed 3-year-olds be identified at 18 months? Evaluation of a screening version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 237–247. doi:10.1044/1092-4388(2006/020)

2-13. Rendimientos en comprensión de textos de personas ciegas y personas videntes: un primer análisis comparativo

Luis González-García y Miguel Pérez-Pereira

Universidade de Santiago de Compostela

Se presentan los resultados de un estudio comparativo de los rendimientos en comprensión de textos de un grupo de 122 personas ciegas y otro grupo de 133 personas videntes, utilizando textos impresos en braille y en tinta, respectivamente, y textos en modalidad de voz natural. Sus niveles educativos iban desde el final de Educación Primaria hasta titulados universitarios. Los niveles de comprensión lectora de ambos grupos son similares, pese a que la velocidad lectora de las personas ciegas representa entre la mitad y un tercio de la velocidad lectora de las personas videntes. En el caso de los textos presentados oralmente, las personas ciegas presentan mejores niveles de comprensión que las personas videntes, lo que sería consecuencia de la mejor memoria auditiva de los primeros. El patrón de desarrollo de la comprensión lectora de los dos grupos evoluciona de forma distinta: aunque al final de la Educación Primaria los niveles de comprensión lectora de ambos grupos son similares, durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) los progresos de los adolescentes ciegos son más lentos que los de sus pares videntes, por lo que los segundos presentan mejores niveles de comprensión lectora; esa ventaja desaparece al final de la ESO, cuando los niveles de comprensión lectora de ambos grupos se vuelven a igualar. Exactamente lo contrario sucede con la comprensión oral utilizando grabaciones de voz natural. El punto de inflexión que se produce al finalizar la ESO es común al desarrollo psicológico general de niños y adolescentes ciegos, al desarrollo de las habilidades lectoras en niños con baja visión, y al desarrollo de la comprensión verbal de personas sordas usando lengua de signos. Estos resultados contribuirían a consolidar la idea de la existencia de un factor general de comprensión, que trascendería la vía de acceso a la información.

2-14. Análisis de predictores tempranos del desarrollo lingüístico: la coordinación de conductas comunicativas en el desarrollo léxico temprano.

Carlota Ortega Macías^a, Alicia Otones Reyes^a, Cristina Rey Díaz^a, Eva Murillo Sanz^a y Marta Casla Soler^b

a. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España. b. Departamento de Psicología Básica. Universidad Complutense de Madrid. España.

carlota.ortega@estudiante.uam.es ; alicia.otones@estudiante.uam.es ;
cristina.reyd@estudiante.uam.es

El estudio de las conductas comunicativas tempranas ha demostrado la importancia del uso de gestos en general, y en particular, del gesto de señalar, en el desarrollo lingüístico (Blake, Vitale, Osborne y Olshansky, 2005). Murillo y Belinchón, (2012) realizaron un seguimiento desde los 9 a los 15 meses analizando los gestos comunicativos, las vocalizaciones y la mirada al adulto. Los resultados mostraron que desde los 9 a los 15 meses las configuraciones de estas conductas comunicativas varían a lo largo del desarrollo.

Los movimientos rítmicos son movimientos de partes del cuerpo repetidos de la misma forma (Thelen, 1981). Las investigaciones en las que se han abordado los movimientos rítmicos se centran en el periodo previo al balbuceo canónico y poco después de su emergencia, es decir, entre los cuatro y los 10 meses (Iverson y Fagan, 2004). El hecho de que no se haya prolongado este periodo de estudio impide que podamos conocer si se siguen produciendo en momentos posteriores del desarrollo y cuál es su evolución.

Los objetivos de este trabajo son continuar el estudio de Murillo y Belinchón, (2012) hasta los 18 meses, estudiando los patrones específicos en conductas multimodales, y analizar los movimientos rítmicos desde los 9 hasta los 18 meses. Por un lado, esperamos encontrar que las configuraciones de cada modalidad comunicativa evolucionen a lo largo del periodo estudiado, mostrando cada vez una mayor frecuencia de conductas multimodales. Por otra parte, esperamos encontrar que los movimientos rítmicos estén presentes a todas las edades, pero que a medida que las niñas/os adquieran formas más articuladas de comunicación, la frecuencia de este tipo de movimientos vaya disminuyendo.

Método

Se estudiaron longitudinalmente las conductas comunicativas de siete participantes (a los 9, 12, 15 y 18 meses) realizando cuatro sesiones de una tarea pseudoexperimental denominada "juego estructurado", que sirve para elicitación de conductas comunicativas.

Resultados

En la Figura 1 se puede ver la evolución de cada modalidad comunicativa. Estos resultados muestran que, en general, las conductas comunicativas aumentan significativamente hasta los 15 meses para producir un ligero descenso a los 18. La frecuencia de los gestos acompañados por vocalización supera a la de los aislados a los 15 meses, sin embargo, esta diferencia se disminuye a los 18 meses. Las vocalizaciones que se producen a los 18 meses también tienen una frecuencia inferior que las que se producen a los 15. Como se puede ver en la Figura 2 la frecuencia de las palabras continúa creciendo a los 15 meses.

Figura 1. Frecuencia de cada modalidad comunicativa

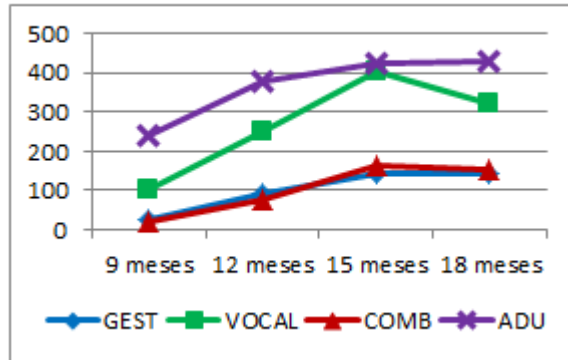
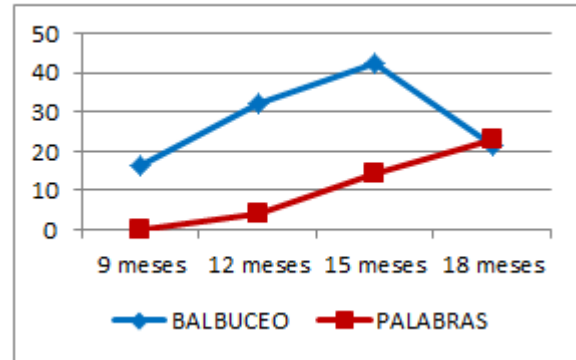


Figura 2. Tasa de balbuceo y palabras



Durante el periodo estudiado se han encontrado movimientos rítmicos de todas las categorías. A los 9 meses los movimientos rítmicos más frecuentes son los de los brazos; posteriormente, a los 12, 15 y 18 meses los más frecuentes son los de las piernas. Los corporales fueron los que obtuvieron unas frecuencias más bajas.

Discusión

Los resultados muestran grandes diferencias entre los/as niños/as en su trayectoria del desarrollo evolutivo. Por una parte, hemos encontrado que las frecuencias de las distintas modalidades comunicativas descienden o se mantienen entre los 15 y los 18 meses. A partir de los 15 meses los niños/as empiezan a utilizar más palabras y desciende la frecuencia de otras formas de comunicación no articuladas, ya que al utilizar palabras no necesitan apoyar su discurso en gestos, como lo hacían hasta ahora, para obtener una comunicación eficaz.

Los primeros gestos convencionales y las primeras palabras conviven con los movimientos rítmicos, a los 18 meses. Por otra parte, la tendencia que presentan los movimientos rítmicos en las etapas estudiadas no parece tener una forma de “u” invertida, con su parte más alta a los 12 y a los 15 meses. Después, a los 18 meses, se produce una disminución, se expresa en forma de movimientos controlados y precisos. Por ello, se produciría una disminución de los movimientos rítmicos dando paso a nuevas formas de expresión más controladas como las palabras o los gestos convencionales.

Referencias

- Blake, J., Vitale, G., Osborne, P. & Olshansky, E. (2005). A cross-cultural comparison of communicative gestures in human infants during the transition to language. *Gesture. Special Issue: Gestural Communication in Nonhuman and Human Primates*, 5 (1-2), 201-217.
- Iverson, J. M., & Fagan, M. K. (2004). Infant vocal-motor coordination: precursor to the gesture-speech system?. *Child development*, 75(4), 1053-1066.
- Murillo, E. y Belinchón, M. (2012). Gestural-vocal coordination: Longitudinal changes and predictive value on early lexical development. *Gesture*, 12 (1), 16-39.
- Thelen, E. (1981). Kicking, rocking, and waving: Contextual analysis of rhythmical stereotypies in normal human infants. *Animal Behaviour*, 29(1), 3-11.

2-15. Communicative development of Portuguese infants aged between 8 and 15 months

Carla Silva¹, Fernanda Leopoldina Viana², Iolanda Ribeiro³, Rosa Lima⁴, & Irene Cadime¹

¹ Research Centre on Child Studies, University of Minho, Portugal; ² Institute of Education, University of Minho, Portugal; ³ School of Psychology, University of Minho, Portugal; ⁴ Higher School of Education *Paula Frassinetti*, Portugal

In the last decades research has shown the importance of oral language development, not only as a facilitator of learning, but also as fundamental to social integration (Locke, Ginsborg, & Peers, 2002; Neaum, 2012). Some authors point out the importance of developmental relationship between gestures and oral language referring that the production of first words is preceded by the use of gestures, especially deictic ones, and that in children's early communicative repertoires, gestures and words coexist, forming an integrated system (Bavin et al., 2008; Caselli, Rinaldi, Stefanini, & Volterra, 2012; Olson & Masur, 2015; Sansavini et al., 2010). Early assessment of the communicative development allows the detection of difficulties or problems that children present in this area, leading to an effective intervention and to better clinical and educational practices (Mariscal et al., 2007; Westerlund, Berglund, & Eriksson, 2006). Studies on the communicative development of Portuguese children under 1;5 are scarce. One of the most used parent report instrument is the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI). These inventories are an assessment tool of communication and language development for children from ages 8 through 30 months based on information given by parents (Fenson et al., 2007). In this paper, we present the results from a large-scale study on infants' (aged 8 to 15 months) gesture and language acquisition in European Portuguese, using the Portuguese version of the CDI: Words and Gestures. The main goals of this study were: (a) to assess the existence of age and gender effects on phrases understood, on word comprehension, on word production and on total gestures; (b) to evaluate the relationship between phrases the four dimensions, inclusively after controlling for age and gender effects.

Method

Infants' gestures and language competences were assessed using the European Portuguese CDI: WG, which was filled by their parents. The parents' reports of 1314 children, aged between 8 and 15 months, were collected.

Results

As expected, results indicate that words comprehension, words production and the use of gestures increase with age. A main effect of gender was found for total gestures, with girls obtaining higher scores than boys. No differences between girls and boys were obtained for word comprehension, word production and phrases understood. All lexical and gesture measures are positively correlated, even after controlling for age and gender effects.

Discussion

The results indicate the existence of a clear age effect in all four dimensions. The number of phrases understood, word comprehension, word production and total gestures increases with age. The results of Portuguese children are similar to those observed in many other languages (Bleses et al., 2008; Fenson et al., 2007; López-Ornat et al., 2005; Pereira & Soto, 2003; Simonsen et al., 2014). A gender effect was only found in the gestures subscale, with girls having higher results than boys. In the other dimensions a gender effect was not established. These findings are consistent with the results of other CDI versions (Bleses et al., 2008; Fenson et al., 2007; Sansavini et al., 2010; Simonsen et al., 2014), although, and contrary to our study, in all these CDI versions a gender effect was found in other subscales too. The correlations between all subscales are moderate to high. Our results confirm the findings of other studies (Bavin et al., 2008; Caselli et al., 2012; Fenson et al., 1994, 2007), showing that total gestures are more closely associated with vocabulary comprehension than

with vocabulary production and suggesting that CDI gestures measures are good predictors of vocabulary development, but foretell better vocabulary comprehension than vocabulary production.

References

- Bavin, E. L., Prior, M., Reilly, S., Bretherton, L., Williams, J., Eadie, P., Ukoumunne, O. C. (2008). The Early Language in Victoria Study: Predicting vocabulary at age one and two years from gesture and object use. *Journal of Child Language*, 35(3), 687–701. doi:10.1017/S0305000908008726
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, T. O., & Basbøll, H. (2008). The Danish Communicative Development Inventories: Validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, 35(3), 651–669. doi:10.1017/S0305000907008574
- Caselli, M. C., Rinaldi, P., Stefanini, S., & Volterra, V. (2012). Early Action and Gesture “Vocabulary” and Its Relation With Word Comprehension and Production. *Child Development*, 83(2), 526–542. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01727.x
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(Serial n° 242, n°5), 1–176.
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. User’s guide and technical manual*. Illinois: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S., & Martínez, M. (2005). *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. España: TEA Ediciones, S.A.
- Mariscal, S., Ornat, S. L., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., & Martínez, M. (2007). La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios MacArthur-Bates. *Psicothema*, 19(2), 190–197.
- Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: Sage.
- Olson, J., & Masur, E. F. (2015). Mothers’ labeling responses to infants’ gestures predict vocabulary outcomes. *Journal of Child Language*, 1–23. doi:10.1017/S0305000914000828
- Pereira, M. P., & Soto, X. R. G. (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: Adaptación de las escalas MacArthur al gallego. *Psicothema*, 15(3), 352–361.
- Sansavini, A., Bello, A., Guarini, A., Savini, S., Stefanini, S., & Caselli, M. C. (2010). Early development of gestures, object-related- actions, word comprehension and word production, and their relationships in Italian infants: A longitudinal study. *Gesture*, 10(1), 52–85. doi:10.1075/gest.10.1.04san
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jorgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3–23. doi:10.1177/0142723713510997
- Westerlund, M., Berglund, E., & Eriksson, M. (2006). Can severely language delayed 3-year-olds be identified at 18 months? Evaluation of a screening version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 237–247. doi:10.1044/1092-4388(2006/020)

2-16. El entorno lingüístico de niños pequeños de Argentina. Variaciones en función del nivel socioeconómico

Celia Rosemberg^a, Alejandra Menti^b, Alejandra Stein^c, Florencia Alam^d, Maia Migdalek^e, Gladys Ojea^f, Laia Fibla Reixachs^g, Alejandrina Cristia^h

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad de Buenos Aires^{abc}

Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique – Centre National de la Recherche Scientifique^{g h}

crrosem@hotmail.com

Se analiza el entorno lingüístico de niños pequeños de Argentina considerando variaciones según nivel socioeconómico. Si bien numerosos estudios describieron diferencias en la cantidad y calidad del lenguaje que escuchan los niños en sus experiencias tempranas (Hoff, 2013, ver revisión), los trabajos que abordan variaciones según nivel socioeconómico son escasos y mayormente estudian poblaciones norteamericanas (Hart y Risley, 1995, entre otros) o hablantes de inglés (McGillian, en prensa).

Debido a ello, actualmente estamos construyendo un corpus de datos correspondiente a 60 niños (30 de NSM, cuyos padres poseen educación universitaria y 30 de NSB que viven en “villas de emergencia”, cuyos padres poseen 7 años o menos de escolaridad). Durante 18 meses audio-registramos 4 horas semestrales del habla que el niño escucha y video-registramos 30 minutos mensuales de situaciones naturales en el hogar. Los registros se transcriben en formato CHAT. Hasta ahora hemos analizado, empleando el programa CLAN, la cantidad y la diversidad del vocabulario en las 2 horas centrales del primer registro de audio de 13 niños (7 de NSB, edad promedio 1;526 y 6 de NSM, edad promedio 1;6.20).

Los resultados muestran que la cantidad de palabras en el discurso materno que el niño escucha es significativamente menor en los niños de NSB que en los de NSM. Pero, al considerar las palabras producidas por todos los interlocutores cotidianos del niño, estas diferencias se anulan. El hecho de que estos niños de NSB integren familias extensas –interactúan con el doble de niños y adultos que sus pares de NSM– incrementa sus oportunidades de escuchar palabras; aún cuando la proporción de palabras dirigidas directamente a ellos (y no entre adultos) es menor que en los hogares de NSM. Los resultados obtenidos, sin embargo, no replican afirmaciones de Hart y Risley (1995) relativas al aislamiento social de los niños de NSB y sugieren que no es posible establecer equivalencias estrechas en las experiencias lingüísticas infantiles considerando sólo el nivel socioeconómico.

Referencias

- Hart & Risley (1995) *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E. (2013) Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49, 4–1.
- McGillian (2016) What paves the way to conventional language? The predictive value of babble, pointing and SES. *Child Development*.

2-17. El papel de la imitación espontánea e inmediata en el desarrollo lingüístico y comunicativo temprano.

Alba Teno¹, Lidia Pardo², Marta Casla³, Silvia Nieva⁴ y Rebeca Moreno⁵

¹²³Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y ⁴⁵Departamento de Psicología Básica II.
¹²³Universidad Autónoma de Madrid y ⁴⁵Universidad Complutense de Madrid. España.

[1alba.teno@uam.es](mailto:alba.teno@uam.es) y [2lidia.pardo@estudiante.uam.es](mailto:lidia.pardo@estudiante.uam.es)

Numerosos estudios han resaltado la importancia de la imitación en el desarrollo lingüístico y en la producción de las primeras emisiones multipalabra (Snow, 1981; Bannard, Klinger y Tomasello, 2013). Al mismo tiempo, modelos recientes resaltan la importancia de tener en cuenta el desarrollo lingüístico desde un punto de vista multicausal y contextualizado (Yurovsky, Boyer, Smith y Yu, 2013; Nieva, 2013), de forma que las producciones infantiles no se analicen de manera aislada. Sin embargo, las imitaciones inmediatas de la producción adulta se han descartado en numerosas ocasiones por considerarse mímica (Snow, 1981; Jones, 2007) de escaso valor representacional. Consideraremos la imitación como la repetición de parte o toda la emisión producida previamente por un modelo, siendo consciente de la forma y la intención de dicha emisión (Snow, 1981; Jones, 2007, y Bannard *et al.*, 2013). El objetivo de este estudio es analizar el papel de la imitación inmediata y espontánea de emisiones precedentes en el desarrollo lingüístico temprano, teniendo en cuenta la edad y el nivel léxico y gramatical infantil (tomando las puntuaciones del inventario CDI, López-Ornat *et al.*, 2005), así como a los interlocutores.

Método

Se analizaron las sesiones de interacción espontánea de 45 niños y niñas con sus padres y/o madres. La muestra se dividió en tres grupos en función de la edad: 15 participantes de 21 meses, 15 de 24 meses y 15 de 30 meses. Se codificaron las repeticiones inmediatas y espontáneas de los niños/as y adultos presentes en dichas grabaciones, diferenciando entre imitación exacta, expandida (adiciones) y reducida (omisiones) (Snow, 1981; MacWhinney, 2000), así como entre palabras contenido, palabras función y expresiones.

Resultados

Los resultados muestran que las imitaciones espontáneas son una parte considerable de las producciones infantiles (entre un 14y un 17%), así como de los adultos (hasta un 20%). La frecuencia de imitaciones exactas varía –tanto en adultos como en niños- 1) en función de la edad (más frecuentes a mayor edad), 2) en función del nivel de desarrollo léxico y 3) en función del nivel de gramática (en ambos casos la imitación espontánea exacta es más frecuentes en los adultos cuanto mayor nivel tienen los niños, y en estos se da en mayor medida con niveles medios). Aunque en todos los casos hay diferencias significativas entre lo que imitan niños y adultos, estas sólo son significativas en interacción con el nivel gramatical ($F(40, 2) = 3,994; p < 0,05 \mu = 0,166$).

También encontramos diferencias significativas entre lo que añaden u omiten los niños y los adultos en las imitaciones, tanto en función de la edad, como de los niveles de vocabulario y de gramática. En el caso de los adultos, las diferencias entre omisiones y adiciones son siempre significativas en función de cualquiera de los niveles de desarrollo contrastados. Además, las diferencias en omisiones entre niños y adultos son significativas en la interacción con el nivel de vocabulario ($F(42,2) = 4,872; p < 0,05 \mu = 0,188$). También se dan diferencias en la interacción con el nivel gramatical, pero esta vez tanto en omisiones ($F(40, 2) = 8,323; p < 0,05 \mu = 0,294$) como en adiciones ($F(40, 2) = 3,541; p < 0,05 \mu = 0,150$). De manera general encontramos que los niños realizan más imitaciones reducidas que adiciones, mientras que en los adultos se da el efecto inverso, siendo más frecuentes las imitaciones expandidas.

Si profundizamos el nivel de análisis hasta las palabras -o, mejor dicho, unidades léxicas con significado- encontramos que de todas las palabras emitidas, los niños imitan alrededor de un 11%, mientras que en los adultos la tasa es menor (un 6%). Esta diferencia aparece como estadísticamente significativa no sólo entre ambos grupos de sujetos, sino también en su interacción con la edad ($F(42,2) = 3,872$; $p < 0,05$ $\mu = 0,156$) y el desarrollo gramatical infantil ($F(40,2) = 3,378$; $p < 0,05$ $\mu = 0,144$) en todos los niveles evaluados.

Si comparamos las proporciones de imitación entre participantes teniendo en cuenta la categoría léxica a la que pertenecen las palabras imitadas (palabras contenido, palabras función y expresiones), no encontramos diferencias significativas entre participantes en ninguna categoría, ni tampoco en función de las distintas perspectivas de desarrollo tenidas en cuenta (edad, vocabulario y gramática). Tanto en niños como en adultos: a) la mayor proporción de palabras contenido se da en niveles medios de desarrollo, b) la proporción de palabras función se incrementa a lo largo del desarrollo infantil y c) las proporciones de expresiones decrecen a lo largo del desarrollo infantil.

Por último, encontramos diferencias significativas entre las proporciones de imitación de las distintas categorías léxicas tanto en el caso de niños como de adultos. Diferencias que se conservan en los adultos si se tiene en cuenta la perspectiva de desarrollo tenida en cuenta.

Discusión

Se discute la importancia de la imitación en etapas de transición, así como el papel que desempeña el adulto. La imitación inmediata y espontánea no es una mera mímica que carezca de valor representacional, sino que parece jugar un papel importante para la adquisición progresiva del lenguaje (Stine y Bohannon, 1983; Masur, 1989). A este respecto los datos nos muestran la importancia de las imitaciones adultas como factor impulsor para el desarrollo lingüístico, ya que se ajustan a los niveles de desarrollo de los niños, sobre todo si éstos son interpretados en función del nivel de gramática. Así, teniendo en cuenta a Jones (2006) y Užgiris, Broome y Kruper (1989), podemos decir que los niños aprenderían en ciertos contextos de interacción social en los que la imitación de, por ejemplo un adulto, ejerce un efecto positivo facilitador de ese aprendizaje al proporcionar un modelo lingüístico en un porcentaje significativo de casos.

Referencias

- Bannard, C., Klinger, J., y Tomasello, M. (2013). How selective are 3-year-olds in imitating novel linguistic material? *Developmental psychology*, 49(12), 2344.
- Jones, S. S. (2006). Infants learn to imitate by being imitated. In *Proceedings of the International Conference on Development and Learning: The Tenth International Conference on Development and Learning*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Jones, S. S. (2007). Imitation in infancy the development of mimicry. *Psychological Science*, 18(7), 593-599.
- López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. y Martínez, M. (2005). *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Madrid: TEA.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masur, E. F. (1989). Individual and dyadic patterns of imitation: Cognitive and social aspects. In *The many faces of imitation in language learning* (pp. 53-71). Springer New York.
- Nieva, S. (2013). *Función de la estructura de diálogo en la transición de una a dos palabras*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Snow, C. E. (1981). The uses of imitation. *Journal of child language*, 8(1), 205-212.
- Užgiris, I. Č., Broome, S., & Kruper, J. C. (1989). Imitation in mother-child conversations: A focus on the mother. In *The many faces of imitation in language learning* (pp. 91-120). Springer New York.
- Yurovsky, D., Boyer, T. W., Smith, L. B., & Yu, C. (2013). Probabilistic cue combination: Less is more. *Developmental science*, 16(2), 149-158.

2-18. *Before and After* with Temporal and Spatial Meaning in Language Acquisition

Veronika Harmati Pap

RIL-HAS/PPCU, Hungary

veronika.pap0210@gmail.com

Research question

Do Hungarian postpositions with a spatial meaning have an influence on the appearance of temporal meaning during language acquisition? I observed the usage of the postpositions *előtt* ('in front of/before') and *mögött/után* ('behind/after') in temporal and spatial meanings. The hypothesis was that the conceptual interpretation of space predates the conceptual interpretation of time (Bowerman, 1983).

Background

The order of the acquisition of Hungarian locations is as follows: 'before/in front of' > 'behind', because of the phenomenon called *expediency* (Pléh, 2014). In temporal relations, the order 'after' > 'before' can be predicted from the notion of *order-of-events* (Crain & Thornton, 1998).

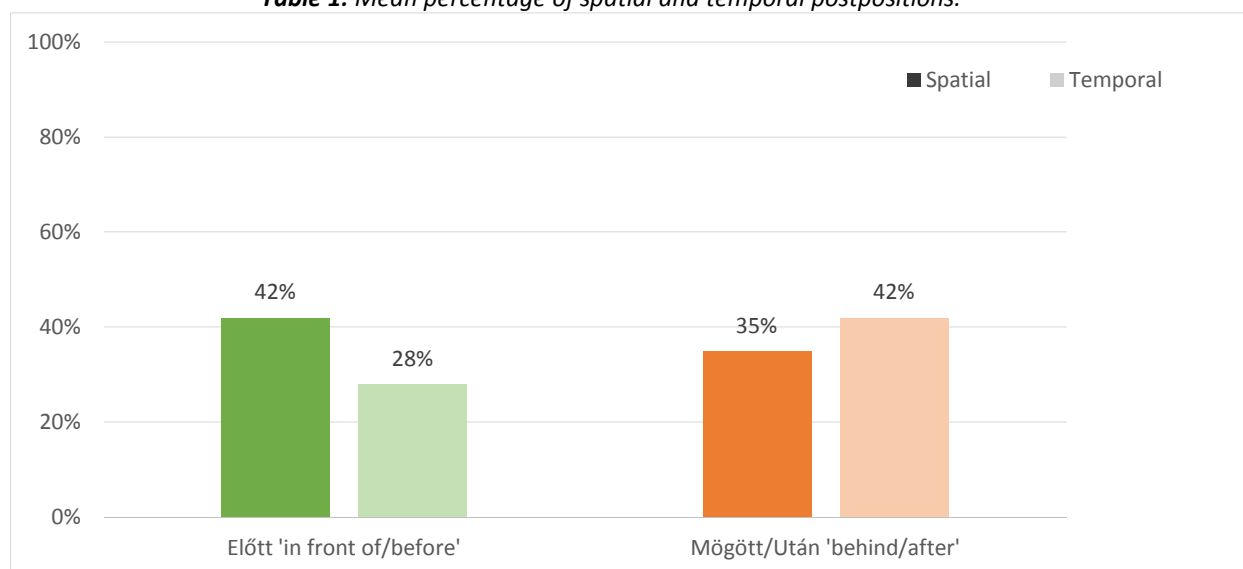
Experiment

The experiment was divided into a spatial and a temporal part. In the spatial part I used toy furniture, and two puppets played hide and seek. The children's role was to help the girl puppet to find the boy puppet in the room, and there were 15 scenes: 4 with a truth-value judgement task, 4 with an elicited production task and 7 filler scenes. In the temporal part, I used 3 picture sequences with 3 daily events on them. I asked 9 questions (3 for each sequence): 3 forced-choice questions, 3 elicited production questions, and 3 fillers. 15 children participated, from age 4;4 to 7. It was a personal interview. I made video and audio records.

Results

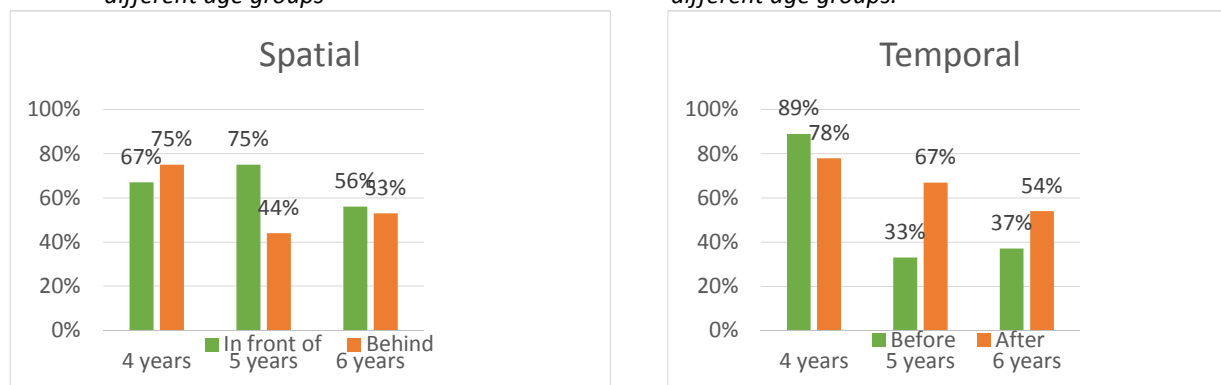
For a brief overview, the results were the following: In the spatial task children used *előtt* 'in front of' in 42% of cases, and *mögött* 'behind' in 35% of cases. – Adults: 67% - 83%. In the temporal part *előtt* 'before' appeared in 28% and *után* 'after' in 42%. – Adults 100% - 100% – in the predicted positions (Table 1).

Table 1: Mean percentage of spatial and temporal postpositions.



In 15% of the data, children made up an extra scene before the first picture of the sequence instead of relating it to the forthcoming one, by using *után* 'after'. As Tables 2 and 3 show, there was a little difference in the data of predicted answers of 4-year-olds: it could be because of the low amount of participants, and we need more data to explain it. But it is clear that the linguistic behaviour of the whole group of pre-schoolers differed from the production of adults.

Table 2: The rate of answers with spatial meaning. **Table 3:** The rate of answers with temporal meaning by different age groups.



Our Hungarian data support the previous hypotheses about the order of acquisition of the postpositions. There is no evidence of spatial relations influencing temporal ones, but there is a main parallel feature in temporal and spatial concepts: *Expediency* could not just be a determining feature in spatial concepts (like the egocentric view), but in temporal concepts as well, as the cognitive simplicity of the *order-of-events*. The main evidence for this is that it needs less cognitive effort from children to create a new event-scene to keep the order of events than switch this order, and use *before*.

References:

- Bowerman, M. 1983. Hidden Meanings: the Role of Covert Conceptual Structures in Children's Development of language. In: Rogers D. – Sloboda J. (ed.): *The Acquisition of Symbolic Skills*, Plenum Press, New York. 445–470.
- Crain, S., Thornton R. 1998. *Investigations in Universal Grammar – A Guide to Experiments in the Acquisition of Syntax and Semantics Language, Speech and, Communication*, MIT Press, Cambridge.
- Pléh, Csaba 2013. *A lélek és a nyelv*, Akadémiai Kiadó, Budapest.

2-19. Léxico y calidad textual: el desarrollo léxico en la producción no nativa

Rocío Cuberos, Elisa Rosado, & Joan Perera

^aDepartment d'Educació Lingüística i Literària i de Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica, Universitat de Barcelona

rociocv89@gmail.com, erosado@ub.edu

Determinante para la comunicación, el léxico es fundamental en el desarrollo de la lengua oral y escrita, y su análisis proporciona una perspectiva necesaria sobre la adquisición y procesamiento del lenguaje (Clark, 1993; Ravid, 2004). Identificados en estudios previos sobre L1 y L2, algunos indicadores válidos de desarrollo léxico son: frecuencia léxica, densidad y diversidad léxicas, uso de adjetivos y nominalizaciones, longitud de palabra y concreción léxica (Llauradó & Tolchinsky, 2012; Crossley et al., 2014; Salas et al., 2015). Ya que la incorporación y/o elección de opciones lingüísticas determinadas está sujeta a las restricciones que imponen género y modalidad discursivos en diferentes estadios de desarrollo (Tolchinsky et al. 2005), toda producción textual debe examinarse considerando el papel de estos factores.

En este trabajo se analiza, por una parte, el comportamiento de los indicadores léxicos desde una perspectiva evolutiva, considerando el papel del género y la modalidad de producción, así como la influencia de factores relevantes en estudios sobre L2. Por otra parte, se examina cómo las características léxicas de los textos correlacionan con la evaluación que de ellos realizan jueces expertos. Disponemos de un corpus de 440 textos narrativos y expositivos, orales y escritos, producidos por 110 participantes de tres grupos de edad (9, 12-14 años y adultos), nativos y no nativos de español a partir del visionado de un vídeo sin diálogos (Berman & Verhoeven, 2002).

Los resultados revelan (1) que la relación de las medidas léxicas propuestas y la calidad textual varía entre hablantes nativos y no nativos y (2) que en los hablantes no nativos existen diferencias significativas por edad y nivel de competencia en L2, así como una interacción entre ambos factores. Surge, así, un patrón evolutivo del dominio léxico que combina estadios de desarrollo lingüístico determinados por la edad y el nivel de competencia comunicativa.

Referencias

- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(2), 1-172. doi:10.1075/wll.5.2
- Crossley, S., Kyle, K., Guo, L., & McNamara, D. (2014). Linguistic microfeatures to predict L2 writing proficiency: A case study in Automated Writing Evaluation. *The Journal of Writing Assessment*, 7(1). Obtenido de <http://journalofwritingassessment.org/article.php?article=74>
- Ravid, D. (2004). Derivational morphology revisited. Later lexical development in Hebrew. En B. R. A., *Language Development across Childhood and Adolescence* (53-81). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi:10.1075/tilar.3
- Salas, N., Llauradó, A., Castillo, C., Taulé, M., & Martí, M.A. (2016). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood. In J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Eds.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan*. pp 307-326.
- Llauradó, A., & Tolchinsky, L. (2012). The relationship between lexicon and syntax in texts written in Catalan by school children and adolescents. Barcelona:Universitat de Barcelona.

ÍNDICE DE AUTORES-AUTHOR INDEX-ÍNDIX D'AUTORS

Índice de autores - Author Index- Índex d'autors

- Adlerstein, 139
Adrover-Roig, 9, 211
Aeby Daghe, 11, 74
Agai, 198
Agius, 81
Aguilar-Mediavilla, 9, 227
Ahufinger, 25, 26, 27
Ainsworth, 58
Alam, 67, 236
Alarcón Neve, 79
Aliaga, 43
Almgren, 9, 74, 89, 90
Alonqueo, 88
Alonso, 49
Alonso Rey, 75
Amadó, 146, 227
Amengual, 184
Ament, 177
Anderssen, 100
Andrés-Roqueta, 110, 158
Andreu Barrachina, 11, 25, 26, 27
Andria, 121
Anja Gampe, 197
Ansaldó, 11, 211
Antje Endesfelder Quick, 197
Antón, 29
Aparici, 11, 48, 62, 76
Araque Jaramillo, 202
Ardura, 49
Arias Castro, 202
Arnaus Gil, 70, 109
Arquero, 29
Atkinson, 48
Auza, 11, 112, 126
Azkoaga, 210
Azpeitia, 181
Baker de Altamirano, 122
Balčiūnienė, 94, 178
Barberán Recalde, 169
Barbieri, 37
Barceló-Coblijn, 107
Baron, 177
Barreña, 90
Barriga Villanueva, 11, 165
Bartuilli, 218
Basbøll, 174
Bassa Martín, 9, 156
Basterrechea, 104
Bel, 11, 63, 87
Bénalib, 211
Bende-Farkas, 175
Bentzen, 100
Berroira, 211
Besteiro, 145
Biró, 87
Bishop, 17, 113
Bitencourt, 155
Blasi, 108
Bonifacci, 37
Borneis Albalade, 206
Bosch, 11, 35, 115
Botting, 48
Buil-Legaz, 9
Buj, 25, 27
Bundgaard, 147
Caballero, 48
Cadime, 193, 212, 230, 234
Calafat, 102
Carlet, 40
Carracedo, 199
Carreiras, 56
Casla, 237
Casla Soler, 232
Castilla-Earls, 126
Cebrian, 40
Checa, 160
Christou, 25, 27
Chromá, 191
Chung Cheng, 57
Clemente Estevan, 91, 110
Colomé, 27
Comelles, 205
Cortés Pomacóndor, 102, 182
Cortès-Colomé, 11, 98
Cristia, 236
Crosthwaite, 56
Cuberos, 241
Czapka, 148
D'Antuono, 37
Dahl, 100
Dasha, 211

- Davies Archibald, 217
de Diego, 27
de Dios Santos, 160
de la Fuente, 145
de Pablo Delgado, 141
de Pontonx, 180
de Rocafiguera, 63
Díaz, C, 139
Didriksen, 100
Diez-Itza, 9, 11, 29, 30, 31, 185
dos Santos, 58
Durán Pérez, 162
Egizabal, 181
Eliasson, 143
Endesfelder Quick, 127
Escobar, 83
Escobar Díaz, 204
Etxebarria Lejarreta, 141
Everitt, 41
Ezeizabarrena, 9, 11, 90, 117
Fascinetto-Zago, 65
Feijóo, 69, 205, 227
Ferinu, 25, 26, 27
Fernández-Flecha, 128
Fernández-Prieto, 199
Fernández-Urquiza, 30, 31
Fernández-Viader, 223
Festman, 148
Fibla Reixachs, 236
Filippová, 219
Freijeiro Ocampo, 221
Fuentes, 223
Fujita, 214
Galeote, 11, 30, 160, 161, 162, 163
Gallardo del Puerto, 104
Gallego López, 9, 11, 131, 144, 218
Gaminde Terraza, 141
Ganuza, 143
Garcia, I, 90
Garcia-Molina, 91
Gatt, 81
Gavaldà, 40
Gené-Gil, 179
Gerth, 148
Gesá, 205
Ghazi-Saidia, 211
Gilboy Rubio, 98
Gluhareva, 42
Gnanamony, 168
Gómez, 199
Gómez Fonseca, 78, 222
Gómez Plascencia y Castillo, 201
Gómez-Guerrero, 199
Gomila, 9, 107
González-García, 231
Gràcia-Garcia, 153, 155
Guarini, 37
Guijarro Fuentes, 9, 77, 130
Gutiérrez Almazán, 201
Harmati Pap, 175, 239
Hattori, 214
Hedman, 143
Heras Agustí, 206
Herman, 47, 48, 49
Hesketh, 58
Hübscher, 116
Hudáková, 219
Huenchunao, 88
Hui-Chuan Lu, 57
Idiazabal, 11, 89
Igalada, 26, 60, 103, 115
Iraola, 117
Irurtzun, 107
Iturria-Medina, 56
Jackson-Maldonado, 9, 11, 30, 78
Jacob, 124
Jarque, 155
Jensen de López, 147, 217
Jiménez, 109, 130
Jones, 48
Juan Garau, 9, 179
Judy, 72
Junquera Berzal, 93
Junyent Moreno, 128
Karousou, 213
Kern, 58
Kjærbaek, 174
Klassert, 148
Klein, 150
Kobayashi, 214
Kornev, 94, 178
Kubina, 109
Kupersmitt, 119, 198
Kuppuraj, 113
Kushch, 42, 60, 103
Lara Díaz, 78, 202, 222
Le Mené, 151
Levkina, 205

- Lieven, 18, 127
Lima, 228, 234
Llanes, 60, 125
López Penadés, 9
López-Higes, 144, 218
López-Ornat, 11, 213
Lundquist, 100
Malki Conesa, 149
Manterola, 89
Marcos, 152
Marder, 208
Marí Vico, 135
Mariscal, 153
Marshall, 48
Martín-Aragoneses, 144, 218
Martínez Adrián, 104
Martínez López, 9, 11, 29, 30, 164, 185
Martínez Regueiro, 199
Matarazzo Zinoni, 164
Matějka, 195
Matthews, 56
Mayor Cinca, 93, 157
Melle, 218
Menti, 236
Migdalek, 236
Miralpeix, 205
Miranda, 29, 30, 185
Moiua, 210
Montero, 145
Montes Miró, 65
Mora, 39, 41
Moreno, 237
Moreno-Lázaro, 176
Morgan, 11, 47, 48, 49, 126, 146, 170
Morgenstern, 180
Moritz M. Daum, 197
Moutinho, 228
Murata, 112
Murillo Sanz, 232
Nakamura, 183
Nashawati, 152
Nicolopoulou, 119
Nieto, 126
Nieva, 176, 237
Norbury, 115
Ojea, 236
Okumara, 214
Oliver, A, 62
Oliver, M, 56
Ortega Macías, 232
Otones Reyes, 232
Ozaeta, 181, 210
Pacheco, 25, 26, 179
Palmer, 107
Pardo, 139, 237
Parisse, 180
Paz-Alonso, 56
Pellicer-Sánchez, 121
Peralbo, 36
Perera, 241
Pérez, 218
Pérez Castelló, 9
Pérez García, 164
Pérez Martin, 49, 145
Pérez Vidal, 177
Perez-Leroux, 126
Pérez-Pereira, 9, 11, 35, 36, 90, 204, 231
Pintér, 96
Pinyana, 125
Pires, 77, 130
Pisón del Real, 131, 218
Plaza-Pust, 225
Porrás Rodrigo, 153
Prieto, 11, 39, 42, 60, 103, 115, 116
Rallo Fabra, 11, 124, 182
Rao, 113
Reina Belmonte, 162
Resches, 199
Restrepo, 126
Rey, 160
Rey Díaz, 232
Ribeiro, 193, 212, 230, 234
Rivera, 202
Rivero García, 11, 206
Rodríguez González, 71
Rodríguez Montoya, 78, 202, 222
Rodríguez-Ferreiro, 27
Roga, 37
Rojas-Nieto, 11, 118
Romero Andonegi, 141
Roquet, 55
Rosado, 62, 76, 241
Rosca, 122
Rosemberg, 67, 223, 236
Salas, 76
Salazar Orvig, 152
Salazar-Noguera, 179
Sánchez Azanza, 9

- Sánchez-Palacios, 160
Sanhedrai, 198
Sanjuan, 49
Sansavini, 37
Santa-Olalla, 153, 155
Santos, 193, 212, 230
Sanz-Torrent, 9, 11, 25, 26, 27, 48
Schults, 36
Sengottuvel, 168
Serrano, 121
Serrat Sellabona, 9, 11, 69, 146, 227
Shanbal, 168
Shin, 171
Shiro, 32
Sidera, 146
Silva, 193, 212, 230, 234
Smolík, 191, 195
Solé, 35, 107, 162, 163
Soler Vilageliu, 149
Søndergaard Knudsen, 217
Soria-Izquierdo, 158
Soto, 160
Sparks, 67
Stein, 67, 236
Teixidó, 35
Teno, 237
Teomiro, 83
Tobia, 37
Tolchinsky, 12
Tomasello, 127
Torrens, 173
Tragant, 125
Trambagioli, 37
Tulviste, 36
Valmaseda, 49, 145
Vega, 155
Veleiro, 36
Viana, 193
Viana, 212
Viana, 230
Viana, 234
Viejo, 31
Villalón, 139
Vivar, 61
Vivas Fernández, 213
Viveros, 77
Wagner, 116
Wei, 19
Welbourne, 58
Westergaard, 100
Wittig, 88
Woollams, 58
Wray, 115
Yamaguchi, 151
Yang, 56
Yichun Kuo, 166
Yu Song, 57
Zubiauz de Pedro, 93, 157