



# Libro de resúmenes

## X Congreso Internacional de Adquisición del lenguaje

X International Congress on Language Acquisition  
X Congrés Internacional d'Adquisició del Llenguatge  
Hizkuntz Jabekuntzaren X. Nazioarteko Biltzarra  
X Congreso Internacional de Adquisición da Linguaxe

Girona, del 7 al 9 de septiembre de 2022

[www.http://www.aealgirona2022.com](http://www.aealgirona2022.com)

## Organiza, patrocina, colobra

Universitat de Girona  
**Grup de Recerca  
Llenguatge i Cognició**



Universitat de Girona  
**Departament de Psicologia**

Universitat de Girona  
**Fundació UdG:  
Innovació i Formació**

Universitat de Girona  
**Facultat d'Educació i Psicologia**

## Comité Organizador / Organising Committee

Elisabet Serrat, *Presidenta, Universitat de Girona*

Francesc Sidera, *Vicepresidente, Universitat de Girona*

Anna Amadó, *Secretaria, Universitat de Girona*

Beatriz Caparrós, *Universitat de Girona*

Carles Rostan, *Universitat de Girona*

Miquel Llorente, *Universitat de Girona*

Georgina Perpiñà, *Universitat de Girona*

Glòria Brugués, *Universitat de Girona*

Robinson Ortiz, *Universitat de Girona*

Claudio Bahamonde, *Universitat de Girona*

Alaitz Inchaustegui, *Universitat de Girona*

## Comité Científico / Scientific Committee

Eva Aguilar Mediavilla, *Universitat de les Illes Balears*  
Clara Andrés Roqueta, *Universitat Jaume I*  
Llorenç Andreu Barrachina, *Universitat Oberta de Catalunya*  
Melina Aparici Aznar, *Universitat Autònoma de Barcelona*  
Alejandra Auza Benavides, *U. A. de Querétaro; Hosp. Gral Dr. Manuel Gea González*  
Rebeca Barriga Villanueva, *Universidad Nacional Autónoma de México*  
Aurora Bel Gaya, *Universitat Pompeu Fabra*  
Laura Bosch Galcerán, *Universitat de Barcelona*  
Anny Castilla-Earls, *University of Houston*  
Eliseo Díez Itza, *Universidad de Oviedo*  
Stephanie Durrleman, *University of Fribourg*  
M<sup>a</sup> José Ezeizabarrena Seguro, *Univ. del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
Carlos Gallego López, *Universidad Complutense de Madrid*  
Miguel Angel Galeote Moreno, *Universidad de Málaga*  
Ibon Manterola Garate, *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*  
Sonia Mariscal Altares, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED*  
Victoria Marrero Aguiar, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED*  
Verónica Martínez López, *Universidad de Oviedo*  
Gary Morgan, *City University of London*  
Pilar Prieto Vives, *Universitat Pompeu Fabra*  
Mariela Resches, *CONICET Argentina*  
Magda Rivero García, *Universitat de Barcelona*  
Cecilia Rojas Nieto, *Universidad Nacional Autónoma de México*  
Celia Renata Rosemberg, *CONICET Argentina*  
David Saldaña Sage, *Universidad de Sevilla*  
Mónica Sanz Torrent, *Universitat de Barcelona*  
Miquel Serra Raventós, *Universitat de Barcelona*  
Marta Shiro, *Universidad Central de Venezuela*  
Liliana Tolchinsky Brenman, *Universitat de Barcelona*

## Índice

### Conferencias plenarias / Guest Lectures

### Comunicaciones y posters / Oral presentations and posters

Marcadores clínicos del trastorno del desarrollo del lenguaje en catalán: juicios de gramaticalidad y conciencia morfológica. <i>Ahufinger, N., Balboa-Castells, R., Ferinu, L., Sanz-Torrent, M., Andreu, L.</i> .....	12
Los conjuntos de variación en el habla dirigida al niño/a y su anclaje gestual: análisis de corpus argentino y español. <i>Alam, F., Casla, M., Rosemberg, C., Ibañez M.I., Martín Lillo, L.</i> .....	13
A systematic review of interventions in vocabulary for deaf/hard of hearing children and adolescents. <i>Aldemir, H., Solís-Campos, A., Saldaña, D., Rodríguez-Ortiz, I.R.</i> .....	15
El desarrollo de la subordinación oral: un fenómeno formal o conceptual. <i>Alvarado, C. Crespo, N., Alfaro-Faccio, P., Silva, M. L.</i> .....	16
How do differences in bilingual input affect vocabulary development? The relationship between type of bilingual exposure and early vocabulary acquisition. <i>Amadó, A., Aguilar-Mediavilla, E., Feijóo, S., Intxaustegi, A., Puigseslloses, A., Serrat-Sellabona, E.</i> .....	17
Validez predictiva de un cuestionario breve y de una prueba de tamiz para detectar niños hispanohablantes con trastorno del desarrollo del lenguaje. <i>Auza, A., Peñaloza, C., Murata, C.</i> .....	18
Creencias y prácticas de intervención y colaboración entre logopedas y maestros en la atención del alumnado con Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). <i>Bahamonde-Godoy, C.</i> .....	19
Perspectivas de las familias multilingües sobre la transmisión de la lengua del hogar. <i>Bellón, P., Nieva, S.</i> .....	21
Los efectos de la dominancia lingüística en bilingües tempranos catalán-español en la realización del objeto directo. <i>Benito, R., Bel, A.</i> .....	22
Selective attention modulates audiovisual world learning: a developmental perspective <i>Birulés, J., Pascalis, O., Méary, D., Bailly, G., Elisei, F., Fort, M.</i> .....	24
Acquisition of newly learnt information about concepts of kinds by late adolescents. Evidence from the use of generics and conditionals in French. <i>Blochowiak, J., Grisot, C. Sander, E.</i> .....	25
Differences in linguistic processing skills between bilingual and monolingual children with DLD. <i>Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E., Esteller-Cano, A., Valera-Pozo, M., Santamarina, L., Suárez-Coalla, P., Rodríguez-Ferreiro, J.</i> .....	27
El seguimiento de la mirada como marcador de diagnóstico temprano en el trastorno del espectro del autismo en una tarea de aprendizaje de nuevas palabras en niños pequeños. <i>Camero, R., Gallego, C., Martínez, V.</i> .....	29
Dissociation between what convinces children, and the reasons they use to convince others. <i>Castelain, T., Mercier, H.</i> .....	30
Houston-Q: Una herramienta de autoevaluación de experiencia bilingüe y proficiencia en español e inglés para niños bilingües. <i>Castilla-Earls, A., Ronderos, J., Fitton, L.</i> .....	31

Estudio longitudinal de indicadores lingüísticos de calidad textual en Educación Primaria. <i>Cuberos, R., Cutillas, L., Liste Lamas, E., Salas, N.</i> .....	32
<i>Más allá de la palabra: el uso de colocaciones y la calidad textual en español L1 y L2 a lo largo del proceso educativo. Cuberos, R., Rosado, E.</i> .....	33
Características lingüísticas de textos argumentativos escritos antes y después de una intervención centrada en el proceso de planificación. <i>Cutillas, L., Cuberos, R., Liste Lamas, E., Salas, N.</i> .....	34
Efectos del bilingüismo en la resolución de la anáfora pronominal catalán/español: dominancia lingüística e influencia translingüística. <i>de Rocafiguera, N., Bel, A.</i> .....	35
Caracterización de la dominancia lingüística en jóvenes bilingües de Cataluña a partir de un cuestionario sociolingüístico: el Bilingual Language Profile (BLP). <i>de Rocafiguera, N., Benito, R., Bel, A.</i> .....	37
Patrones fonológicos en niños sordos prelocutivos con implante coclear. <i>Díaz, E., Martínez, V., Núñez, F.</i> .....	39
Silenciar o no silenciar el sujeto: esa es la cuestión (pragmática). <i>Díaz-de-Gereñu, L., Manterola, I., Almgren, M.</i> .....	41
Evaluación pragmática comparada de los perfiles de cooperación conversacional en los síndromes de Down y Williams. <i>Diez-Itza, E., Viejo, A., Fernández-Urquiza, M.</i> .....	42
Associations between language domains difficulties and past bullying victimization. <i>Esteller-Cano, A., Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E., Adrover-Roig, D.</i> .....	43
Expressive pragmatic skills at 3-4 years of age predict core linguistic abilities at 5-6 years of age. <i>Esteve-Gibert, N., Ahufinger, N., Pronina, M., Florit-Pons, J., Prieto, P.</i> .....	45
Versiones breves del CDI vasco: una ocasión para investigar el efecto de la exposición a la lengua en el vocabulario temprano de una lengua minoritaria. <i>Ezeizabarrena, M.J., García Fernández, I.</i> .....	47
Language acquisition in a pandemic context: The impact of mask use and interlocutor variability on early language development. <i>Feijoo, S., Aguilar-Mediavilla, E., Amadó, A., Sidera, F., Serrat, E.</i> .....	48
Intervención Online en Autorregulación sobre la Comprensión Lectora en Personas con Autismo. <i>Fernández-Torres, V., Rodríguez-Ortiz, I. R., Calet, N., Ibáñez-Alfonso, J., Erena-Guardia, G., Jiménez-Fernández, G., Moreno-Pérez, F. J., Navarro, J. J., Ortiz-Gómez, M., Rivero-Contreras, M., Simpson, I. C., Solís-Campos, A., Valdés-Coronel, M., Saldaña, D.</i> .....	49
Desarrollo de los determinantes definidos en la adquisición de español y catalán como L2: influencias de L1 indoeuropeas y afroasiáticas. <i>Ferrerós, C., Roca, F., Vilosa, M.</i> .....	50
Enhancing Vocabulary and Oral Language Skills in Young Children Through Clay-based Language Stimulation. <i>Freeman, M. R.</i> .....	51
Adquisición de la morfología verbal en niños hablantes de español con síndrome de Down y sus iguales con desarrollo típico. <i>Galeote, M., Checa, E.</i> .....	53
Bilingual children's code-switching during storytelling and retelling in two majority languages. <i>Gatt, D.</i> .....	54

Comprensión léxica en estudiantes sordos de educación primaria. Detección de necesidades para el enriquecimiento lingüístico. <i>González-Cuenca, A.M., González-Jerez, M., Linero, M.J.</i> .....	55
Estudio de la profundidad semántica y el lenguaje complejo en estudiantes sordos en tránsito escolar. <i>González-Jerez, M., González-Cuenca, A.M., Linero M.J., Quintana, I.</i> .....	56
El desarrollo de la conectividad causal en la escritura académica: el uso de mecanismos lingüísticos de relación causal de la educación primaria a la educación superior. <i>González Manzanero, R., Rosado, E., Aparici, M.</i> .....	57
Metodologías participativas en educación secundaria y desarrollo de la competencia lingüística del alumnado. <i>Gràcia, M., Alvarado, J.M., Nieva, S., Castillo, P., Duarte, P.</i> .....	58
La producción infantil de clasificadores en mandarín, lengua de herencia. <i>Huang, J.</i> .....	60
Casos gramaticales en euskera: qué nos muestran los textos infantiles de cuarto de primaria. <i>Huarte, M.</i> .....	62
The Relation between Linguistic Modalities and Theory of Mind in Deaf and Hard-of-Hearing Children. <i>Intxaustegi, A., Serrat, E., Badía, I., Bueno, N., Senar, F., Ortíz, R., Sidera, F.</i> .....	63
ATENXIA. La inteligencia artificial como herramienta de ayuda en la Dislexia y el TDAH. <i>Jiménez, E., López, M.I., González, M., Bravo-Sanchez, J.F., Blanco García-Lomas, P., Braier Huino, R., de los Santos-Roig, M., Mata, S., Serrano, F.</i> .....	64
Herramientas semióticas y uso de objetos en las interacciones entre adultos y niños/as normohablantes y hablantes tardíos: un estudio preliminar. <i>Laguens, A., Resches, M., Kohan Cortada, A., Querejeta, M., De Grandis, C., Aquino, C.</i> .....	66
Una propuesta colaborativa de desarrollo profesional en el ámbito de las habilidades básicas de lectura para reducir el riesgo lector en los primeros años de aprendizaje. <i>Lagunas, M., Castejón, L., González Pumariega, S., Martínez, V.</i> .....	68
Influencia de variables socioeconómicas, educativas y familiares en el desarrollo de la lectura en DLD. <i>Lara-Díaz, M.F., Mateus, A., Beltrán, J.C.</i> .....	69
First words in European Portuguese: a study using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory. <i>Lima, R., Cadime, I., Viana, F.L.</i> .....	70
Desarrollo de la lectoescritura en un caso de nacimiento prematuro. <i>Llorente Santiago, M., Fernández-Baza, N., García Pérez, M. E.</i> .....	71
Dificultades en el desarrollo morfosintáctico en un caso con diagnóstico de TEL. <i>Llorente Santiago, M., Fernández-Baza, N., García Pérez, M. E.</i> .....	72
Conexión y posicionamiento discursivo: un estudio evolutivo en textos y contextos académicos. <i>Mañas, I., Rosado, E., Aparici, M., Yúfera, I.</i> .....	73
Who spoke that language? Assessing face-language associations in 4-month-old monolingual and bilingual infants. <i>Marcet, L., Birulés, J., Bosch, L., Pons, F.</i> .....	74
Los desencadenantes de la morfología en español: el diminutivo, el plural y la flexión verbal. Una mirada desde la Morfología Natural. <i>Marrero-Aguilar, V., Aguirre Martínez, C.</i> .....	76
Frecuencia léxica del inglés como lengua extranjera: una base de datos para la investigación. <i>Martínez-García, C., Pérez Litago, U., Suárez-Coalla, P.</i> .....	78
Intervención pragmática a partir de narraciones estructuradas con apoyo visual en adolescentes y adultos con Síndrome de Down. <i>Martínez, V., Miranda, M., Ondiviela, N.</i> .....	79

La entrada al escrito: descripción y análisis de las primeras estrategias lectoras. Masgrau, M., Kunde, K., Falgàs, M. ....	80
La percepción del ergativo en jóvenes bilingües euskera-castellano con distintos perfiles. Mazkiaran, O., Munarriz-Ibarrola, A. ....	81
Effects of Age and Language of Identity on Moral Cognition. Morlan, M., Pérez Vidal, C. ....	83
Experiences of African American Students of Spanish: Motivation and Belonging in World Language Learning. Morris, A. ....	85
Intercambios verbales niño-adulto producidos en un entorno familiar bilingüe euskera-castellano y su evolución entre 2 y 5 años. Murciano, A. ....	87
Intervención online en monitorización de la comprensión lectora basada en un videojuego. Implementación de un estudio piloto. Ortiz-Gómez, M., Saldaña, D., Juárez-Ramírez, R., Calet, N., Erena-Guardia, G., Fernández-Torres, V., Jiménez-Fernández, G., Moreno-Pérez, F.J., Navarro, J.J., Rivero-Contreras, M., Simpson, I. C., Solís-Campos, A., Valdés-Coronel, M., Rodríguez-Ortiz, I. R. ....	88
¿Cómo es el perfil lingüístico y el nivel de comunicación en niños/as con y sin trastorno del espectro autista?. Pacheco-Vera, F., Moyano, J., Muñoz, P., Andreu, L., Sanz-Torrent, M. ....	89
Importancia de la intervención del Psicólogo General Sanitario en la salud mental de las personas con Dificultades en el Desarrollo del Lenguaje. Estudio preliminar desde la perspectiva de las familias con hijos/as con TEL. Pantano, E., Zubiauz, B. ....	91
Evolución de los patrones fonológicos de Omisión en el Síndrome de Williams. Pérez, V., Martínez, V., Vergara, P., Cima, S., Díez-Itza, E. ....	92
Intervención narrativa explícita en niños con Síndrome de Noonan. Pérez-Sanjurjo, T., Martínez, V., Díez-Itza, E. ....	94
Influencia del tipo de evaluación de las funciones ejecutivas en la comprensión lectora del alumnado de primaria. Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., Serrat Sellabona, E. ....	95
Learning new words by fast mapping in autistic children. Ponciano, M., Castroviejo, E., Hernández-Conde, J.V., Vicente, A. ....	97
Narrative skills are positively related to gesture accuracy but negatively to gesture rate: Evidence from preschool Catalan children aged 3–4. Pronina, M., Grofulovic, J., Castillo, E., Prieto, P., Igualada, A. ....	98
“ ‘Rain’ se lee ‘ran’ y quiere decir ‘correr’ ”. Habilidades de procesamiento ortográfico en el aprendizaje del inglés como LE en estudiantes con y sin dislexia. Riembaud, C.; Ivern, I.; Serrat, E. ....	99
¿El apoyo visual y la simplificación léxica facilita la comprensión lectora de adolescentes con diferente nivel lector? Un estudio experimental online. Rivero-Contreras, M., Saldaña, D. ....	100
Habla Dirigida al/a la Niño/a con desarrollo típico y con discapacidad intelectual por madres y padres. Rivero, M., Vilaseca, R. ....	101
Los directivos no siempre viajan solos. Secuencias directivas en la adquisición temprana del español. Rojas-Nieto, C. ....	103
La capacidad para retener el orden serial y su relación con la comprensión lectora: Un estudio piloto. Romero-Gallego, M.J., Mariscal, S. ....	104

Conjuntos de variación en el entorno lingüístico infantil: diferencias según la educación materna y la comunidad lingüística y cultural. <i>Rosemberg, C., Alam, A., Stein, A., Migdalek, M., Garber1 L., Sie, T., Bunce, J., Soderstrom, M.</i> .....	106
El fenómeno de interdependencia lingüística: ¿una cuestión de inteligencia?. <i>Senar, F., Huguet, A., Serrat, E., Janés, J., Sansó, C., Petreñas, C.</i> .....	108
Usos lingüísticos, identificación y actitudes lingüísticas y su efecto interactivo en la adquisición de segundas lenguas. El caso de los jóvenes descendientes de migrantes en Cataluña. <i>Senar, F., Lapresta, C., Hinostraza, U., Ianos, A., Sáenz, I.</i> .....	109
Intervención en escritura en la edad escolar: estudio de la efectividad mediante un diseño de caso único. <i>Serrano, F., Mata, S., de los Santos-Roig, M.</i> .....	110
Las interjecciones en conversaciones de niños bilingües. <i>Shiro, M.</i> .....	111
Frecuencia léxica o consistencia ortográfica ¿En qué se apoyan los niños españoles con dislexia para leer y escribir en inglés?. <i>Suárez-Coalla, P., Vega Harwood, M., Martínez-García, C.</i> .....	112
The Acquisition of Left Dislocation. <i>Torrens, V.</i> .....	113
Digital intervention in vocabulary learning for children with autism spectrum disorder: A Review. <i>Urrea, A.L., Fernández-Torres, V., Rodríguez-Ortiz I., Saldaña D.</i> .....	114
Evaluación de la pragmática interactiva en el síndrome X Frágil: predictibilidad y prioridad de los turnos conversacionales. <i>Viejo, A., Fernández-Urquiza, M.<sup>a</sup>, Maestre, S., Diez-Itza, E.</i> .....	115
Authentic language and literacy development in the foreign language classroom: children as expert partners. <i>Waddington, J.</i> .....	116
Development of complex syntax in the narratives of children with English as an Additional Language and their monolingual peers. <i>Witkowska, D., Lucas, L., Jelen, M., Kin, H., Norbury, C.</i> .....	118
Estudio preliminar sobre la eficacia de un programa de intervención en habilidades metafonológicas en infantes con discapacidad cognitiva leve. <i>Zubiauz, B., Carretero, L.</i> ....	119

## Simposios

### Simposio I

Evaluación y descripción del discurso narrativo en LSE. <i>Pérez, M., Sanjuan, M., Ardura, A., Montero, I., Morgan, G.</i> .....	122
Desarrollo y evaluación de la competencia narrativa en la lengua de signos catalana (LSC). <i>Jarque, M. J., Lacerda, C. B.F., Cedillo, P., Serrano, M.</i> .....	124
La adquisición de construcciones intersubjetivas en la lengua de signos catalana (LSC) <i>Jarque, M. J., Cedillo, P., Serrano, M.</i> .....	125
Versión ilustrada del Instrumento de evaluación de narraciones en lengua de signos: adaptación para el uso en el contexto escolar brasileño. <i>Montes, Aline Lucia Baggio, Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de</i> .....	126

### Simposio II



El impacto de las dificultades lingüísticas y la regulación emocional en el rendimiento escolar en población infantil y adolescente con TDL. <i>Aguilera, M., Ahufinger, N., Esteve-Gibert, N., Ferinu, L., Llorenç, A., Sanz-Torrent, M.</i> .....	129
Habilidades de escritura en niños bilingües español-catalán con TEL/TDL. <i>Balboa-Castells, R., Ahufinger, N., Ferinu, L., Sanz-Torrent, M., Llorenç, A.</i> .....	130
El papel de los gestos y la prosodia en el procesamiento de las habilidades pragmáticas: un estudio experimental con eye tracker en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). <i>Giberga, A., Igualada, A., Ahufinger, N., Aguilera, M., Pacheco, F., Esteve-Gibert, N.</i> .....	132
Los efectos de una intervención narrativa inclusiva multimodal en las habilidades narrativas y pragmáticas de niños con TEA y TDL de edad preescolar. <i>Florit-Pons, J., Prieto, P., Igualada, A.</i> .....	134
<b>Simposio III</b>	
Evaluación de diferentes habilidades pragmáticas de tipo comprensivo en población infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) a través de PleaseApp. <i>Andrés-Roqueta, C., Flores-Buils, R., Igualada, A.</i> .....	137
La identificación temprana de alteraciones pragmáticas a través del The pragmatics profile. <i>Botana, I., Peralbo, M.</i> .....	138
PREP-CORP: Protocolo de evaluación pragmática de corpus orales. <i>Fernández-Urquiza, M., Díez-Itza, E.</i> .....	139
Audiovisual Pragmatic Test: un nuevo test para evaluar las habilidades pragmáticas expresivas y prosódicas en niños/as catalanohablantes en la etapa infantil y primaria. <i>Pronina, M., Hübscher, I., Vilà-Giménez, I., Prieto, P.</i> .....	140
<b>Simposio IV</b>	
From early socio-communicative skills to word encoding and intervention procedures in children with cochlear implants: different views on variability in language outcomes. <i>Bosch, L.</i> .....	143
Attention distribution to a talking face in pre-implanted infants born with profound sensorineural hearing loss. <i>Birulés, J., Pons, F., Bosch, L.</i> .....	144
Gaze following as a precursor skill to learning from others in pre-implanted deaf infants. <i>Bosch, L., Birulés, J.</i> .....	145
Retrieval Practice and Word Learning in Children with Cochlear Implants. <i>de Diego-Lázaro, B.</i> .....	146
Sustaining speech development in French-speaking children fitted with CI: a comparative study on different intervention strategies. <i>Van Bogaert, L., Machart, L., Vilain, A., Loevenbruck, H.</i> .....	147
<b>Simposio V</b>	
Evaluación de las habilidades narrativas en multilingües mediante el instrumento MAIN. <i>Aparici, M.</i> .....	149
Narraciones MAIN en castellano por parte de escolares monolingües y migrantes con otras lenguas de origen. <i>García-del-Real, I.</i> .....	151

Narraciones infantiles en euskera de bilingües de entorno sociolingüístico vascófono vs. no-vascófono, escolarizados en euskera. <i>Ezeizabarrena, MJ., Murciano, A.</i> .....	152
Narraciones MAIN en catalán y castellano de niños/as bilingües: desarrollo de la macroestructura y microestructura narrativa. <i>Camus, A., Aparici, M.</i> .....	153
Aproximación a las posibilidades de uso del <i>Multilingual Assessment Instrument for Narratives</i> (MAIN) con población diversa. <i>Nieva, S.</i> .....	154
Simposio VI	
The use of haptic cues in multimodal communication from 9 to 12 months of age. <i>Murillo, E., Casla, M., Rujas, I., Bravo, N., Sierra, T., Zamora, E.</i> .....	157
The contribution of audio, visual, and tactile cues in preschoolers' acquisition of non-native phonemes. <i>Esteve-Gibert, N., Suárez, M. M., Feijoo, S., Vasylets, O., Serrano, R.</i> .....	158
The contribution of gestures in complex language skills: Children's referential iconic gestures in narratives predict better-structured stories. <i>Vilà-Giménez, I., Demir-Lira, Ö. E., Prieto, P.</i> .....	159
Prosody and beat gestures improve the online processing of pragmatic inferences in children aged 6 to 8 years. <i>Igualada, A., Vidal, M., Prieto, P.</i> .....	161
Simposio VII	
Explorando las bases biológicas de la percepción del ritmo y su papel en la lectura de palabras: un estudio utilizando la técnica de la TDCS. <i>Gutiérrez Palma, N., Montoro Aguilar, C. I.</i> .....	163
Mira esa flor blanca vs. mira esa flor, Blanca: estudio piloto de una prueba de evaluación de las habilidades prosódicas. <i>Lendínez, C., Romero, S., Arnal, J., Martínez-Castilla, P., Calet, N., Jiménez-Fernández, G.</i> .....	164
Estudio piloto de validación de una prueba de conciencia de acento en niños prelectores. <i>Arnal-de la Peña, J., Martínez-López, A., Ávila, C., Martínez-Castilla, P., Jiménez-Fernández, G., Calet, N.</i> .....	166
El papel del ritmo en el aprendizaje de la lectura en niños y niñas de primer curso de Educación Primaria: un estudio de intervención. <i>Gutiérrez Palma, N., Valencia Naranjo, N., Robles Bello, M. A., Calet Ruiz, N.</i> .....	168
<a href="#">Programa Breve / Short Programme</a> .....	170

**CONFERENCIAS PLENARIAS**  
**GUEST LECTURES**

*Desarrollo del lenguaje en niños prematuros de bajo riesgo*

**Miquel Pérez-Pereira**

**Universidade de Santiago de Compostela**

*What predicts how quickly children learn to talk?*

**Caroline Rowland**

**Max Planck Institute for Psycholinguistics**

*The acquisition of pragmatic inferencing and the role that theory of mind might have: evidence from neurotypical and neurodiverse children*

**Napoleon Katsos**

**University of Cambridge**

*What Do I See?: How Language Learners View the World's Events*

**Roberta M. Golinkoff**

**University of Delaware**

## **COMUNICACIONES Y POSTERS**

**Por orden alfabético de primer autor**

## **ORAL PRESENTATIONS AND POSTERS**

**In alphabetical order of first author**

## **Marcadores clínicos del trastorno del desarrollo del lenguaje en catalán: juicios de gramaticalidad y conciencia morfológica.**

Ahufinger, N<sup>a</sup>, Balboa-Castells, R<sup>a</sup>, Ferinu, L<sup>a</sup>, Sanz-Torrent, M<sup>b</sup>, Llorenç, A<sup>a</sup>,

<sup>a</sup>Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España. \*nadiahufinger@uoc.edu.

<sup>b</sup>Departament de Cognició Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Secció Cognició, Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, España.

Son muchos los estudios que han demostrado que diferentes dificultades lingüísticas funcionan como marcadores clínicos del trastorno específico del lenguaje (TEL), también llamado trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL/TEL). Estos marcadores tienen una alta sensibilidad (capacidad de detectar el trastorno en la población que lo tiene) y especificidad (capacidad de descartar el trastorno en la población que no lo tiene). Conocer estos marcadores clínicos es importante, porque ayuda a los/as profesionales a realizar una correcta identificación del trastorno. Teniendo en cuenta que la morfosintaxis parece ser el aspecto del lenguaje más comprometido en el TDL/TEL, se ha demostrado, en diferentes lenguas (inglés, sueco, alemán, italiano, español, entre otras) que las dificultades de flexión verbal son uno de los marcadores clínicos más claros del trastorno.

En nuestro contexto, la evaluación de la población infantil bilingüe catalán-castellano con dificultades de lenguaje se realiza mayoritariamente utilizando herramientas estandarizadas en castellano debido a la falta de herramientas en catalán y la investigación de los marcadores clínicos en esta lengua es muy escasa.

Los objetivos de este estudio fueron desarrollar una tarea de conciencia morfológica y una tarea de juicios gramaticales en lengua catalana como herramientas útiles para evaluar las dificultades morfológicas y gramaticales y analizar su precisión diagnóstica como marcadores clínicos para discriminar niños/as con y sin TDL en lengua catalana.

La muestra se compuso por 54 participantes (12 niñas y 42 niños): 27 niños/as con TEL/TDL (edad en meses: M = 128,52; DE = 24,60; rango: de 95 a 188 meses) y 27 niños/as con desarrollo típico (DT) emparejados por edad y sexo (edad en meses: M = 124,33; DE = 23,82; rango: de 90 a 184 meses). Se diseñó y aplicó una tarea de conciencia morfológica que consistió en la evocación de marcas morfológicas verbales y nominales en palabras y en pseudopalabras y otra tarea de comprensión de oraciones agramaticales y de corrección de los errores gramaticales.

En las dos tareas el grupo TEL/TDL obtuvo resultados significativamente inferiores al grupo control. Los análisis de cociente de probabilidad positiva (en inglés, likelihood LH ratios) de presentar el trastorno fueron valores altos con un efecto significativo en la probabilidad de tener el trastorno en la tarea de conciencia morfológica basada en pseudo-verbos y pseudo-palabras y valores moderados para la misma tarea con verbos y palabras reales. Para la tarea de juicios de gramaticalidad los valores de cociente de probabilidad positiva mostraron valores altos con efecto significativo en la probabilidad de tener el trastorno. Estos primeros resultados sugieren que en ausencia de tests estandarizados en catalán, estas tareas se pueden utilizar como identificadores potenciales del TDL en conjunción con otras herramientas de evaluación.

## Los conjuntos de variación en el habla dirigida al niño/a y su anclaje gestual: análisis de corpus argentino y español.

Alam, F.<sup>a</sup>, Casla, M.<sup>b</sup> \*, Rosemberg, C.<sup>a</sup>, Ibañez M.I.<sup>a</sup>, Martín Lillo, L.<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Buenos Aires, Argentina.

<sup>b</sup>Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Madrid, España.  
[\\*marta.casla@uam.es](mailto:marta.casla@uam.es)

<sup>c</sup>Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Madrid, España.

Durante los últimos años, diversos trabajos han proporcionado evidencia de que la forma en que se estructura internamente el habla que se le dirige a los/as niños/as pequeños/as impacta en el desarrollo del lenguaje (Rowe y Snow, 2020). En particular, los “conjuntos de variación” (Kuntay y Slobin, 1996) - esto es secuencias de autorrepeticiones que incluyen un mismo ítem léxico en emisiones que varían su forma, pero mantienen constante la intención pragmática- facilita la comprensión del niño/a de la intención comunicativa del adulto, a la vez que le ofrece información semántica, morfosintáctica y fonológica de la lengua que se habla en su comunidad. Por su parte, también se ha mostrado la necesidad de adoptar una perspectiva multimodal (Perniss, 2018) en el análisis de la interacción entre adultos y niños. Una serie de estudios han mostrado cómo la sincronización de los componentes verbales y gestuales en el habla dirigida al niño/a tiene impactos positivos en el desarrollo del lenguaje (Gogate et al., 2015; Rodrigo et al., 2006). Sin embargo, no contamos con estudios que analicen el uso de gestos en los conjuntos de variación. El objetivo de este trabajo es analizar en qué medida los conjuntos de variación dirigidos a niños/as españoles y argentinos son acompañados por gestos.

Se emplearon dos sub-corpus de datos video filmados: 1) 19 díadas de niños/as argentinos de 18 meses y sus cuidadores de nivel socioeconómico medio interactuaban libremente durante 15 minutos en su hogar (Corpus: Rosemberg, et al. 2015) 2) 19 díadas de niños/as españoles de 18 meses y sus cuidadores de nivel socioeconómico medio interactuaban libremente durante 15 minutos en su hogar o en una sala de la escuela (corpus: Murillo y Casla, 2020). Todas las video filmaciones fueron transcritas y codificadas en ELAN (Lausberg & Sloetjes, 2009). Se codificaron los gestos deícticos y representacionales producidos por el adulto, indicando si los enunciados eran verbales o verbales-gestuales. Luego se codificaron los conjuntos de variación que producía el adulto y se calculó la proporción de enunciados incluidos en los conjuntos de variación sobre el total de enunciados del adulto, diferenciando entre enunciados verbales y verbales-gestuales incluidos en los conjuntos de variación.

Los resultados muestran que los conjuntos de variación suponen alrededor del 30% de las emisiones que los adultos dirigen a los niños en ambas muestras. La proporción de combinaciones verbales-gestuales es menor que la de emisiones sólo verbales, aunque alrededor del 20% los gestos forman parte de los conjuntos de variación. Las diferencias entre los corpus argentino y español están vinculadas al tipo de actividad y a la función pragmática de los conjuntos de variación (Alam et al., 2021).

Los resultados evidencian la necesidad de entender la iteración propia de los conjuntos de variación desde un punto de vista multimodal, teniendo en cuenta las funciones pragmáticas de las estrategias verbales y gestuales cuando se producen de forma coordinada.

### Referencias

- Alam, F., Rosemberg, C. R., Garber, L., & Stein, A. (2021). Variation sets in the speech directed to toddlers in Argentinian households. SES and type of activity effects. *Journal of Child Language*, 1-25.
- Gogate, L., Maganti, M., & Bahrick, L. E. (2015). Cross-cultural evidence for multimodal motherese: Asian Indian mothers' adaptive use of synchronous words and gestures.

- Journal of experimental child psychology, 129, 110–126.
- Küntay, A., y Slobin, D. I. (1996). Listening to a Turkish mother: Some puzzles for acquisition. In D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.) *Social interaction, social context, and language: essays in honor of Sudan Ervin Tripp* (pp. 265-86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lausberg, H., & Sloetjes, H. (2009). Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 41, 841–849.
- Rodrigo, M. J., González, A., Ato, M., Rodríguez, G., Vega, M., & Muñetón, M. (2006). Co-development of Child-Mother Gestures over the Second and the Third Years. *Infant and Child Development*, 15(1), 1-17.
- Perniss, P. (2018). Why we should study multimodal language. *Frontiers in psychology*, 9, 1109.
- Rosemberg, C.R, Alam, F., Stein, A. Migdalek, M., Menti, A. y Ojea, G., (2015-2016), *Experiencias lingüísticas de niños pequeños de Argentina*, CONICET, DOI en trámite.
- Rowe, M.L. & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47, 5-21.

## **A systematic review of interventions in vocabulary for deaf/hard of hearing children and adolescents**

Aldemir, H.\*, Solís-Campos, A., Saldaña, D., Rodríguez-Ortiz, I.R.  
Department of Developmental and Educational Psychology, Universidad de Sevilla,  
Spain. \*hulya@us.es

Development of vocabulary size in deaf/hard of hearing children and adolescents (DHHCA) can be delayed compared to their peers due to a lack of early spoken language input (Yoshinaga-Itano, 1999). Therefore, to help DHHCA's vocabulary growth, effects of vocabulary trainings and interventions delivered with direct (where the target vocabulary is explained explicitly to participants, also sometimes with the addition of visual, auditory or tactile materials), indirect (where participants need to infer the meanings from contexts or without descriptions), paper-based, and technology-assisted instructions are explored in the literature.

We carried out a systematic review to evaluate the effectiveness of these methods in vocabulary learning interventions tailored for DHH children and adolescents. We screened five databases (ERIC, Web of Science, Scopus, APA PsycINFO, PubMed) for peer-reviewed Journal Articles in English published between 2000-2021 (inclusive). We included 56 studies with single-subject designs (n = 33) and group studies (n = 23) with 1006 participants in total between 2-18 years old diagnosed with hearing loss, excluding those with comorbid diseases. The full review protocol is published under PROSPERO ID CRD4202124347.

The results reveal that—almost half of the participants (49%) used a hearing device. Majority of the trainings focused on receptive oral vocabulary outcomes. Technology-assisted vocabulary training—improved—sign vocabulary by using mobile/tablet applications or computer-based vocabulary games. Only six papers focused on participants older than infant or pre-school levels. The most used method was direct instruction during the trainings/interventions.

Our systematic review shows that while the outcomes of interventions differ depending on the hearing loss variables of the participants, regardless of the use of technology or participants' age, direct instruction methods are the most effective in vocabulary learning for DHHCA. However, even though direct instruction is the most effective way to improve vocabulary for deaf/hard-of-hearing children, interventions or trainings should be tailored for their individual characteristics, especially their hearing loss variables. This is because using a hearing technology for different durations, or whether there is exposure to sign language or not, may affect the vocabulary outcomes and may determine the way the interventions are designed.

### **References**

Yoshinaga-Itano, C. (1999). Benefits of early intervention for children with hearing loss. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 32(6), 1089–1102.  
[https://doi.org/10.1016/S0030-6665\(05\)70196-1](https://doi.org/10.1016/S0030-6665(05)70196-1)



## El desarrollo de la subordinación oral: un fenómeno formal o conceptual

\*Alvarado, C.<sup>1</sup>, Crespo, N.<sup>2</sup>, Alfaro-Faccio, P.<sup>3</sup>, Silva, M. L.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, [carola.alvarado@pucv.cl](mailto:carola.alvarado@pucv.cl)

<sup>2</sup>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, [nina.crespo@pucv.cl](mailto:nina.crespo@pucv.cl)

<sup>3</sup>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, [pedro.alfaro@pucv.cl](mailto:pedro.alfaro@pucv.cl)

<sup>4</sup>CIIPME-CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina, [milsilva@conicet.gov.ar](mailto:milsilva@conicet.gov.ar)

El desarrollo de la subordinación oral en niños y niñas hispanohablantes ha sido estudiado y se ha comprobado, por un lado, que está vinculado al concepto de complejidad lingüística y, por otro, que acontece durante el desarrollo tardío del lenguaje (Nippold, 2004) cuando los individuos se encuentran en la edad escolar. Para complementar estos hallazgos es interesante observar cómo se desenvuelven las representaciones conceptuales de las que dan cuenta estas formas sintácticas y si hay otra instancia de construcción alternativa a dichas estructuras propias del español. A partir de allí, nos propusimos, tomando como punto de partida la noción de subordinación conceptual de Cristofaro (2003, 2014), observar las vinculaciones que son capaces de producir oralmente un grupo de 26 niños y niñas de cinco años de edad al narrar un relato, recurriendo tanto a formas de codificación típicas y alternativas o con desviaciones para la lengua española (Alvarado-Barra, 2022). Los relatos fueron elicitados a través de la técnica de recontado y luego fueron transcritos y analizados. Los resultados nos permiten observar varios fenómenos: (i) los menores solo reprodujeron una parte de las vinculaciones conceptuales a partir del texto fuente; (ii) los niños y niñas fueron capaces de crear nuevos vínculos que no estaban en el texto fuente; (iii) en la reproducción de estos vínculos conceptuales predominaron más las formas típicas que alternativas. A partir de allí, es posible concluir si bien los menores a esta edad producen menos vínculos conceptuales respecto del texto fuente que están recontando, utilizan recursos propios de la complejidad sintáctica, específicamente, de la subordinación para codificarlos. Sería necesario indagar qué ocurre cuando estos niños van adentrándose en el proceso escolar, respecto a la productividad de vínculos entre eventos y a la selección de formas más o menos típicas para dar cuenta de la subordinación conceptual, específicamente, respecto del manejo de los recursos lingüísticos que ofrece el español para ello.

### Referencias

- Alvarado-Barra, C. (2022). La subordinación conceptual en el desarrollo típico y atípico del lenguaje infantil. *Revista Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. [En revisión].
- Cristofaro, S. (2003). *Subordination*. Oxford: Oxford University Press.
- Cristofaro, S. (2014). Is there really a syntactic category of subordination? En L. Visapää, J. Kalliokoski, & H. Sorva (Eds.), *Contexts of subordination: Cognitive, typological and discourse perspectives* (pp. 73–91). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nippold, M. (2004). Research on later language development: international perspectives. En R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1–8). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

## **How do differences in bilingual input affect vocabulary development? The relationship between type of bilingual exposure and early vocabulary acquisition.**

Amadó, A.<sup>a\*</sup>, Aguilar-Mediavilla, E.<sup>b</sup>, Feijóo, S.<sup>c</sup>, Intxaustegi, A.<sup>a</sup>, Puigseslloses, A.<sup>a</sup>, Serrat-Sellabona, E.<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Department of Psychology, Universitat de Girona, Spain. [\\*anna.amado@udg.edu](mailto:anna.amado@udg.edu)

<sup>b</sup> Applied Pedagogy and Educational Psychology Department, Universitat de Les Illes Balears, Spain.

<sup>c</sup> English and German Studies Department, Universitat de Barcelona, Spain.

The present study explores early vocabulary development among Catalan monolingual children as well as Spanish-Catalan bilingual children. In particular, we aim at analyzing the impact that Spanish exposure has on the development of vocabulary in Catalan.

Families from 536 children aged 8 to 18 months ( $M = 13.48$ ;  $SD = 3.055$ ) completed the Catalan adaptation of the MacArthur-Bates CDI-I Inventory (Serrat et al., 2022). We analyzed participants' receptive and productive vocabulary in Catalan in connection to their exposure to Spanish. To this end, we divided the sample in 3 groups: a) Catalan monolinguals (participants who were addressed only in Catalan); b) Home bilinguals (participants who were addressed in Spanish by one parent and in Catalan by the other parent); and c) Social bilinguals (participants who were addressed in Catalan by both parents, but who received exposure to Spanish from other relatives or friends in their social context).

In terms of productive vocabulary, we found no statistically significant differences among the three groups. However, in terms of receptive vocabulary, there were statistically significant differences between the social bilinguals and the other two groups. In this sense, the social bilingual participants outperformed the monolinguals as well as the home bilinguals in terms of vocabulary comprehension in Catalan.

The present findings will be discussed in connection to other similar findings from previous research. We will also discuss how these results relate to the participants' sociolinguistic context as well as the typological distance between the two languages involved and factors like interlocutor diversity.

### **References**

Serrat, E., Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M., Andreu, Ll., Amadó, A., Badia, I., & Serra, M. (2022). Inventaris del desenvolupament d'habilitats comunicatives MacArthur-Bates en Català. Guia d'ús i manual tècnic. FUOC.

## **Validez predictiva de un cuestionario breve y de una prueba de tamiz para detectar niños hispanohablantes con trastorno del desarrollo del lenguaje**

Auza, A.<sup>a</sup>, Peñaloza, C.<sup>b</sup>, Murata, C.<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Laboratorio de Lenguaje y Cognición, Hospital General Dr. Manuel Gea González, México

<sup>b</sup> Departamento de Fonoaudiología, Universidad de Chile, Chile

<sup>c</sup> Subdirección de Investigación, Instituto Nacional de Pediatría, México  
chiharumurata@gmail.com

La sub-identificación de los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es un problema importante en los niños latinoamericanos monolingües de habla hispana, porque retrasa la derivación a un especialista para su diagnóstico y tratamiento. La detección temprana de los niños con TDL en varios países hispanohablantes es incierta y no está sistematizada. Este hecho trae como consecuencia que muchos niños con TDL pasen desapercibidos. La utilidad diagnóstica del uso de dos herramientas breves podría reducir tiempos para la identificación, el posterior diagnóstico confirmatorio y la intervención oportuna.

El objetivo de este estudio fue proporcionar datos sobre un proceso de identificación temprana de problemas del lenguaje, que incluye una prueba de detección "Tamiz de Problemas del Lenguaje (TPL)" y un cuestionario "Cuestionario de los Padres (CP)" para los padres. La información combinada de los padres y del clínico puede mejorar el proceso de precisión en la identificación de los niños monolingües de habla hispana que tienen dificultades en el desarrollo del lenguaje.

Se contactó a los padres de niños (4;0 a 6;11 años) en escuelas y centros de salud públicos de México. Participaron 282 niños monolingües de habla hispana sin trastornos auditivos y cognitivos. El diagnóstico de referencia del TDL se estableció mediante el uso de la BESA (Evaluación Bilingüe Inglés-Español) o la SCLF-4 (Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje en Español), combinada con los datos de muestras narrativas que arrojaron el porcentaje de agramaticalidad. Las respuestas al CP se obtuvieron con el llenado de los propios padres y la TPL fue aplicada por un logopeda entrenado.

Tanto el CP como la TPL presentaron una diferencia significativa entre los grupos de niños con TDL y los niños con un desarrollo típico. Al combinar los dos instrumentos, se mostró una notable mejoría en la predicción diagnóstica.

La combinación de estos dos procedimientos proporciona un procedimiento eficaz para el tamiz de los niños que requieren una evaluación del lenguaje a profundidad. Este estudio tiene implicaciones clínicas, dado que añade una herramienta potencialmente útil de bajo costo y fácil acceso, que en el contexto de los países en desarrollo con recursos limitados, podría ayudar a reducir la brecha en la detección temprana de los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje en los niños hispanohablantes.

## **Creencias y prácticas de intervención y colaboración entre logopedas y maestros en la atención del alumnado con Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL).**

Bahamonde-Godoy, C.

Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile

claudio.bahamonde@uach.cl

El Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL, anteriormente denominado Trastorno específico del lenguaje, TEL) es descrito como una dificultad del neurodesarrollo que afecta la adquisición y progreso del lenguaje expresivo y comprensivo, generando una serie de consecuencias a nivel socio-emocional y educativo (Aguilar-Mediavilla et al., 2019). Respecto de su intervención, las diferentes creencias y prácticas asumidas por logopedas y maestros se relacionan también con un distinto pronóstico, por lo que estas particularidades requieren de una especial atención al constituir la base de un complejo proceso de respuesta a la diversidad. El conocimiento y transformación de estas creencias y prácticas podría facilitar respuestas logopédicas y educativas basadas en la colaboración, que asumen un paradigma centrado en el alumnado y sus necesidades, por sobre sus problemas de desarrollo o aprendizaje (Castejón & España, 2004). En consecuencia, se propone como objetivo profundizar en las creencias y prácticas de intervención y colaboración entre logopedas y maestros en la atención del alumnado con TDL.

Se presenta un estudio cualitativo del tipo estudio de casos, desarrollado mediante entrevistas en profundidad, pues permiten una aproximación analítica a los fenómenos humanos; al tiempo que otorga el nivel de consideración necesario, a las opiniones, percepciones y proyecciones de sus protagonistas (Hernández et al., 2014; Pérez-Serrano, 2004). Los participantes corresponden a una muestra de 40 logopedas de Chile y de la Comunidad Autónoma (C.A.) de Catalunya.

Los resultados preliminares reflejan la evidente aceptación del concepto TDL, en los participantes de Chile; mientras los participantes de Catalunya se inclinan por la denominación Graves trastornos del lenguaje y el habla, concepto instaurado de manera particular en esta C.A. Sin perjuicio de lo señalado, la forma de concebirlo como una dificultad heterogénea relacionada con diversos factores de base (familiares, cognitivos y de estimulación) y con consecuencias en el amplio espectro de la comunicación, la socialización y el aprendizaje; resulta consistente en el amplio conjunto de los participantes. Destacan también, la ausencia de planes de formación conjunta entre logopedas y maestros; así como una escasa consideración de las familias y otros adultos educadores.

Estos resultados se mantienen en la línea de la experiencia acumulada relativa a que la variabilidad terminológica presente en el TDL, y las distintas concepciones frente al mismo problema, continúan a la base de la diseminación de la investigación especializada, la ausencia de un conocimiento generalizado del diagnóstico; así como prácticas de intervención centradas en la especialización y delegación (Bahamonde et al., 2021; Baxter et al., 2009; Bishop, 2017; Hartas, 2004; Mendoza, 2016).

Como principales conclusiones se puede establecer la necesidad de llegar a acuerdos en terminología, por la mayor ventaja que supone el uso consistente de una etiqueta para definir y difundir los progresos en la respuesta educativa e intervención; así como la oportunidad de establecer estrategias y modelos de colaboración profesional. Como proyecciones, se puede indicar que un estudio de este tipo podría orientar procesos de investigación en otros conglomerados profesionales y frente a otras poblaciones que manifiesten necesidades educativas específicas, con el único fin de aportar a la mejora de las respuestas frente a la diversidad.

### **Referencias**

Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Esteller-Cano, A. & Pérez-Castelló, J. (2019). Del trastorn específic del llenguatge (TEL) al trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL): un canvi de concepció sobre els trastorns del llenguatge. *Llengua, Societat i Comunicació*, 17, 11-26.

- Bahamonde, C., Serrat, E. & Vilà, M. (2021). Intervención colaborativa en Trastornos específicos del lenguaje. Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Núm. Especial), 21-38.
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together: exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 215-234.
- Bishop, D. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental Language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680.
- Castejón, L. & España, Y. (2004). La colaboración logopeda- maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(2), 55-66.
- Hartas, D. (2004). Teacher and speech- language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal? *Child language teaching and therapy*, 20(1), 33-54.
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mc Graw Hill
- Mendoza, E. (2016). Trastorno específico del lenguaje (TEL). *Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.
- Pérez-Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. 1 Métodos (4º ed.). La Muralla.

## **Perspectivas de las familias multilingües sobre la transmisión de la lengua del hogar**

Bellón, P.<sup>a\*</sup>, Nieva, S.<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Departamento de Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia.  
Universidad Complutense de Madrid, España. [pabellon@ucm.es](mailto:pabellon@ucm.es)

Actualmente nos encontramos en un contexto social en el que se apuesta por la diversidad, y en un mundo en el que más de la mitad de la población es multilingüe, esta diversidad se hace evidente tanto a nivel individual como interpersonal. En cuanto a los entornos familiares, la realidad es que existen tantas dinámicas y estilos de crianza como familias, sin embargo, es posible encontrar algunos patrones y aspectos comunes dentro de los diferentes núcleos familiares. Por esta razón, el objetivo de este estudio es describir las diferentes variables que tienen en cuenta las familias multilingües en relación con las estrategias que, desde su perspectiva, podrían tener mejores o peores resultados a la hora de transmitir la lengua del hogar a los/as hijos/as.

Para ello, se utilizó una metodología cualitativa, realizando entrevistas semiestructuradas por videollamada a padres y madres de niños/as de 5 a 10 años residentes en el Estado Español, expuestos/as a más de una lengua, independientemente de su origen lingüístico o cultural.

Tras un análisis temático de las diferentes narrativas, los resultados muestran una clara variabilidad en las respuestas de las personas entrevistadas respecto a la forma de introducir las lenguas, las personas con las que interactúan, el tiempo de exposición a las lenguas o el entorno en el que se realizan estas interacciones. No obstante, se observan también ciertas similitudes en las dinámicas de transmisión lingüística que las familias consideran que funcionarían con mayor o menor éxito.

Los resultados de este estudio coinciden con algunos de los métodos de educación lingüística que han sido reflejados anteriormente en otros estudios, sin embargo, la variedad en los testimonios sobre qué estrategias funcionan y cuáles no, manifiestan que las dinámicas familiares no siempre siguen un mismo patrón, y que las decisiones lingüísticas no dependen únicamente de los/as padres y madres, sino que, según su percepción, las experiencias y preferencias de los/as niños/as también juegan un papel sustancial a la hora de transmitir las diferentes lenguas.

## Los efectos de la dominancia lingüística en bilingües tempranos catalán-español en la realización del objeto directo

Benito, R.<sup>a\*</sup>, Bel, A.<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, Universitat Pompeu Fabra, España. \*rut.benito@upf.edu

Este estudio investiga los efectos del bilingüismo en la realización del objeto directo (OD) en español y catalán. Estas dos lenguas, en contacto en Cataluña, presentan distintas realizaciones del OD. En español, el OD va precedido de la marca 'a' obligatoriamente con objetos humanos y definidos (*Veo a la mujer*), pero es opcional con objetos indefinidos (*He visto (a) una mujer*) (Torrego, 1998). En catalán estándar, solo los pronombres personales van precedidos siempre de la marca 'a' (*Et veig a tu* vs. *Veig Ø la dona*). Sin embargo, a pesar de no ser normativo en catalán estándar, se han documentado casos en que los objetos animados van precedidos de la 'a' (Benito, 2017). El contacto prolongado entre lenguas puede causar influencia translingüística (Silva-Corvalán, 2014; Meisel, 2021). Algunos estudios se han centrado en la influencia entre el catalán y español en la realización del OD y han encontrado cierta influencia bidireccional (Guijarro-Fuentes y Marinis, 2007; Perpiñán, 2018; Puig-Mayenco et al., 2018). En este estudio, no solo investigamos los efectos de la influencia translingüística entre ambas lenguas, sino también cómo interactúa con el tipo de OD.

Un grupo de 120 bilingües tempranos español-catalán completaron dos tareas de producción equivalentes en español y catalán. Se evaluó una sola condición, el tipo de OD, que contenía las categorías de la escala de definitud (Aissen, 2003): nombre propio, definido, indefinido y específico, indefinido e inespecífico. Los participantes, después de leer un contexto breve, debían rellenar el hueco de la frase siguiente con el verbo indicado entre paréntesis y podían añadir una palabra más (*Una chica ha robado un anillo. Las detectives (buscar)\_\_\_la chica que es sospechosa para investigarla*). También completaron el cuestionario sociolingüístico Bilingual Language Profile (BLP, Birdsong et al., 2012) y su resultado se usó para medir la dominancia lingüística de los participantes como una variable continua.

Los resultados de los modelos de regresión logística de efectos mixtos muestran que la influencia translingüística en la realización del OD es bidireccional, pero depende de la dominancia y el tipo de OD. En español se encontró influencia del catalán modulada por la dominancia (manifestada como omisión de la marca) con los objetos definidos ( $p < 0.001$ ), los objetos indefinidos y específicos ( $p = 0.026$ ) y los objetos indefinidos e inespecíficos ( $p = 0.015$ ); los nombres propios no mostraron influencia. En catalán se encontró influencia del español (manifestada como uso de la marca), pero solamente estaba modulada por la dominancia en los objetos definidos ( $p = 0.026$ ). En los nombres propios todos los participantes usan la marca en similar medida, lo que se podría atribuir no solamente a la influencia del español, sino a la evolución interna del catalán (Salvador y Pérez Saldanya 1993) y a la propia influencia del catalán no estándar. En los indefinidos no se observa influencia.

Estos datos confirman las predicciones de Aissen (2003), quien propone que los nombres propios son los primeros OD en ser marcados y los OD no específicos, los últimos. Además, analizar la dominancia como variable continua permite observar efectos que con grupos categóricos se diluyen.

### Referencias

- Aissen, J. (2003). Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language in Linguistic Theory*, 21(3), 435–483.
- Benito, R. (2017). Differential Object Marking in Catalan: Contexts of Appearance and Analysis. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Birdsong, D., Gertken, L.M., & Amengual, M. (2012). *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin.
- Guijarro-Fuentes, P., & Marinis, T. (2009). The Acquisition of the Personal Preposition a by Catalan-Spanish and English-Spanish Bilinguals. Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium, 2000, 81–92.

- Meisel, J. (2021). Diversity and divergence in bilingual acquisition. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 40(1), 65-88.
- Perpiñán, S. (2018). On Convergence, Ongoing Language Change, and Crosslinguistic Influence in Direct Object Expression in Catalan–Spanish Bilingualism. *Languages*, 3(14), 1–23.
- Puig-Mayenco, E., Cunnings, I., Bayram, F., Miller, D., Tubau, S. i Rothman, J. (2018). Language Dominance Affects Bilingual Performance and Processing Outcomes in Adulthood. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–16.
- Salvador, V. i Pérez Saldanya, M. (1993). Transitivité et interférence linguistique: La construction a+ complément d'objet direct en espagnol et en catalan. In *Contrastes. Monogàfic sobre estudis hispànics*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 39–67.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon.
- Torrego, E. (1998). *The Dependencies of Objects*. Cambridge: MIT Press.



## **Selective attention modulates audiovisual world learning: a developmental perspective**

Birulés, Joan<sup>a\*</sup>, Pascalis, Olivier<sup>a</sup>, Méary, David<sup>a</sup>, Bailly, Gerard<sup>b</sup>, Elisei, Frédéric<sup>b</sup>, Fort, Mathilde<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition, UMR 5105, University Grenoble Alpes, France. \*joanbirules@univ-grenoble-alpes.fr

<sup>b</sup> Equipe Cognitive Robotics, Interactive Systems, & Speech Processing, GIPSA-lab, University of Grenoble Alpes, France

<sup>c</sup> Centre de Recherche en Neurosciences de Lyon, UMR 5292, Université Lyon 1, France

While most studies have explored word learning in highly simplified, audio-only settings, infants' more usual experience involves complex face-to-face audiovisual (AV) environments. This suggests that infants' attention capacities are crucial to select the relevant information from the talker's face—both social and speech cues—to then learn novel word-object associations. Critically, the relationship between selective attention patterns during dyadic interactions (i.e., attention to a talker's eyes or mouth and gaze following ability) and word learning performance remains to be well understood.

To explore this question, we recorded 18- to 48-month-old toddlers' eye gaze while performing an AV word learning task (N=51). During the learning phase, a speaker looks at one of two objects (head-turn) and names it three times (object-naming). This action is performed twice. Then, at test, the two objects are presented side by side while the voice of the speaker asks for one of them; first for the named object (test) and then for a new word (mutual exclusivity test).

Group results showed overall significant gaze following and word learning to the target object. Interestingly, analysis of individual differences showed that looking to the target object during test is stable across development, and that the stronger predictor of word learning performance was lower looking times to the face in respect to the objects during learning. Attention to the mouth of the speaker decreased across development but does not seem to be related to word learning capacity. While the sample still needs to be completed to increase reliability of the correlational analysis, these results suggest that the maturation of the attentional control system is indeed key to toddlers' vocabulary acquisition, potentially by allowing them to disengage from the talker's face at the relevant moment and process the target object and sound label selectively. The implication of these results together with differences in finer-grained time-course analysis across development will be discussed.

## **Acquisition of newly learnt information about concepts of kinds by late adolescents. Evidence from the use of generics and conditionals in French.**

Blochowiak, J.<sup>a</sup>, Grisot, C.<sup>b</sup>, Sander, E.<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Geneva, Switzerland.  
Joanna.Blochowiak@unige.ch.

<sup>b</sup>Zurich Center for Linguistics, University of Zurich, Switzerland.

<sup>c</sup>Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Geneva, Switzerland.

The linguistic form that is tailored to convey the conceptual knowledge about kinds is generic language (as in “Birds fly”) (Gelman 2004). Prior research – principally focusing on pre-school children – showed that they tend to treat information conveyed with generic language as providing stronger associations between a kind and its property (Chambers et al. 2008; Gelman et al. 2002; Hollander et al. 2009; Cimpian & Markman 2009) than with particular sentences (“This bird flies”). However, the distinction between generic sentences and particular sentences is not sufficiently informative to provide a comprehensive theory of the influence of generic language on formation of concepts.

To fill these gaps, we enlarged the tested population to late adolescents and used adult control group. Moreover, in addition to the generic/non-generic opposition, we added conditionals, as they have obvious similarities but also differences with generics. Both generics and conditionals are widely used in reasoning (Asher & Lascarides 2003). However, conditionals seem to drive inferences in a particularly robust way, as shown in EEG studies (Bonfond et al. 2012). Thus, on the one hand, both generics and conditionals have inferential power, but this power seems to be much stronger in conditionals than in generics. On the other hand, the main meaning component of generics consists in their direct reference to kinds. To assess the importance of each of these two meaning components in the acquisition of conceptual knowledge about kinds — direct-reference-to-kind and inferential-power — a two phase study was conducted: Elicitation Task followed by Annotation Task. The hypothesis is that, in addition to the direct-reference-to-kind component, the inferential-power component also influences how kinds are formed, and in particular the evaluation of properties as being conceptually central to a kind.

Following the Elicitation Task protocol from Cimpian & Markman (2009), we compared three linguistic expressions: generics, conditionals and particular sentences with the demonstrative pronoun *this*. The aim was to determine which of the two types of explanation — causally focused explanations vs effect focused explanations — is induced more often by each type of linguistic expression. Causal explanations are known to be tightly related with, and thus, to indicate a given information as being more central, more essential to a kind (Ahn 1998).

Until now, we collected 576 explanations from the adult control group using Qualtrics, and we are currently testing adolescents. Data from adults were then annotated in an Annotation Task by three independent annotators as pertaining to causally focused or effect focus explanations. The three annotators (blind to the hypotheses of the research) were trained to properly recognize both types of explanations and each of them annotated this set of explanations independently. We found that both generics and conditionals give rise to causally focused explanations significantly more often than to effect focused explanations (compared to the control where both types of explanations were given equally often). These preliminary results suggest that both meaning components, reference to kind and inferential power are relevant to the integration of a new piece of information describing a property as conceptually central to a kind.

### **References**

- Ahn W. K. (1998). Why are different features central for natural kinds and artifacts? The role of causal status in determining feature centrality. *Cognition*, 69(2), 135-178.
- Asher N. & Lascarides A. (2003). *Logics of Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bonnefond M., Van der Henst J. B., Gougain M., Robic S., Olsen M. D., Weiss O., & Noveck I. (2012). How pragmatic interpretations arise from conditionals: Profiling the Affirmation of the Consequent argument with reaction time and EEG measures. *Journal of Memory and Language*, 67(4), 468-485.
- Chambers C. G., Graham S. A., & Turner J. N. (2008). When hearsay trumps evidence: How generic language guides preschoolers' inferences about unfamiliar things. *Language and Cognitive Processes*, 23(5), 749-766.
- Cimpian A., & Markman E. M. (2009). Information learned from generic language becomes central to children's biological concepts: Evidence from their open-ended explanations. *Cognition*, 113(1), 14-25.
- Gelman S. A. (2004). Learning words for kinds: Generic noun phrases in acquisition. *Weaving a lexicon*, 445-484.
- Gelman S. A., Star J. R., & Flukes J. (2002). Children's use of generics in inductive inferences. *Journal of Cognition and Development*, 3(2), 179-199.

## Differences in linguistic processing skills between bilingual and monolingual children with DLD

Buil-Legaz, L.<sup>a</sup>, Aguilar-Mediavilla, E.<sup>a</sup>, Esteller-Cano, A.<sup>a</sup>, Valera-Pozo, M.<sup>a</sup>, Santamarina, L.<sup>b</sup>, Suárez-Coalla, P.<sup>b</sup>, Rodríguez-Ferreiro, J.<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Dept. de Pedagogia Aplicada y Psicologia de la Educaci3n, Investigaci3n en Desarrollo, Educaci3n y Lenguaje (I+DEL), Institut de Recerca i Innovaci3n Educativa (IRIE), Universitat de les Illes Balears, Espa1a. [lucia.buil@uib.es](mailto:lucia.buil@uib.es)

<sup>b</sup>Dept. de Psicologia, Universidad de Oviedo, Espa1a.

<sup>c</sup>Dept. de Cognici3n, Desenvolupament i Psicologia de la Educaci3n, Institut de Neuroci3ncies, Universitat de Barcelona.

Children with Developmental Language Disorder (DLD) present difficulties producing or understanding language that affects everyday functioning (Bishop et al., 2016; Bishop et al., 2017). Besides, previous studies have found other cognitive function deficits in DLD (Boerma & Blom, 2020; Ralli et al., 2021; Trouton et al., 2002).

Although, in general, the severity and type of difficulties of DLD are similar in multi- and monolingual children (Schwob et al., 2021), some results point to a joint effect of bilingualism and DLD in linguistic aspects (e.g., Crutchley et al., 2016; Tsimpli et al., 2016; Westman et al., 2008); and others indicate a positive effect of bilingualism over cognitive processes in DLD (Boerma & Blom, 2020).

In this study, we aimed to explore the differences in children with DLD from two linguistic contexts, bilingual and monolingual, in linguistic processing skills by assessing phonological working memory, access to phonological representations and syntactic processing. The tasks consisted of recalling sentences (RS) and sentence formulation (SF) of CELF IV (Semel et al., 2006) and semantic and phonological fluency and nonword repetition task (NWR) extracted from the Nepsy test (Korkman et al., 1998).

A total of 36 participants from 7 to 11 years old took part in this study. The first group was made up of 18 participants (13 boys and 5 girls) simultaneous bilingual Catalan and Spanish (BiDLD) and the second by 18 participants (12 boys and 6 girls) monolingual Spanish individuals (MoDLD).

A series of univariate General Linear Models (GLM) were executed to examine the effect of Group (bilingual, monolingual) over the performance on the CELF tasks (RC and SF) and NEPSY tasks (semantic and phonological fluency, and NWR) while controlling for the participants' ages.

The GLM showed a significant effect of Group only on the NWR scores,  $F(1, 35) = 9.18$ ,  $p = .005$ ,  $\eta_p^2 = .218$ , and not on the other tasks,  $F_s < 1.46$ ,  $p_s > .23$ . Subsequent comparison analyses revealed higher scores in the NWR task in the MoDLD group,  $t(34) = 3.67$ ,  $p < .001$ .

Contrary to Boerma and Blom (2020), our results showed that bilingual children with DLD have lower scores than monolingual children with DLD in the NWR task, while in the rest of the tasks that assess linguistic processing no differences are observed.

These results show that, in contexts where children are simultaneously bilingual in two similar languages in terms of orthographic transparency, monolingual and bilingual children with DLD show very similar profiles. Nevertheless, it seems that bilingualism could entail some disadvantage in phonological working memory task. These differences in NWR task support the idea that this task seems to be a sensitive tool to evaluate differences in phonological working memory in bilingual and monolingual children with DLD. This task requires the management of different verbal loads in working memory, such as the sublexical storage of verbal items (Leclercq et al., 2014), phonological representations, and motor planning and articulation (Coady & Evans, 2008). Therefore, this task also appears to be sensitive to differences in bilingual contexts.

### References

Bishop, D. V.M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J., Boyle, C., Brownlie, E., Carter, G., Clark, B., Clegg, J.,

- Cohen, N., Conti-Ramsden, G., Dockrell, J., Dunn, J., Ebbels, S., ... Whitehouse, A. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE*, *11*(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Boerma, T., & Blom, E. (2020). Effects of developmental language disorder and bilingualism on children's executive functioning: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, *107*(August), 103782. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103782>
- Coady, J. A., & Evans, J. L. (2008). Uses and interpretations of non-word repetition tasks in children with and without specific language impairments (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, *43*(1), 1–40. <https://doi.org/10.1080/13682820601116485>
- Crutchley, A., Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2016). Bilingual Children with Specific Language Impairment and Standardized Assessments: Preliminary Findings from a Study of Children in Language Units: [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/136700699700100202](http://Dx.Doi.Org/10.1177/136700699700100202), *1*(2), 117–134. <https://doi.org/10.1177/136700699700100202>
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (1998). *Nepsy: Developmental Neuropsychological Assessment*. Psychological Corp.
- Leclercq, A.-L., Quémart, P., Magis, D., & Maillart, C. (2014). The sentence repetition task: A powerful diagnostic tool for French children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(12), 3423–3430. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.026>
- Ralli, A., Chrysochoou, E., Roussos, P., Diakogiorgi, K., Dimitropoulou, P., & Filippatou, D. (2021). Executive Function, Working Memory, and Verbal Fluency in Relation to Non-Verbal Intelligence in Greek-Speaking School-Age Children with Developmental Language Disorder. *Brain Sciences*, *11*, 604.
- Schwob, S., Eddé, L., Jacquin, L., Leboulanger, M., Picard, M., Oliveira, P. R., & Skoruppa, K. (2021). Using Nonword Repetition to Identify Developmental Language Disorder in Monolingual and Bilingual Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *64*(9), 3578–3593. [https://doi.org/10.1044/2021\\_JSLHR-20-00552](https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00552)
- Semel, E. M., Wiig, E. H., & Secord, W. (2006). *CELF 4: Clinical Evaluation of Language Fundamentals: Pearson Assessments*.
- Trouton, A., Spinath, F. M., & Plomin, R. (2002). Twins Early Development Study (TEDS): A multivariate, longitudinal genetic investigation of language, cognition and behavior problems in childhood. *Twin Research*, *5*(5), 444–448. <https://doi.org/10.1375/136905202320906255>
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, *37*(1), 195–216. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000478>
- Westman, M., Korkman, M., Mickos, A., & Byring, R. (2008). Language profiles of monolingual and bilingual Finnish preschool children at risk for language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, *43*(6), 699–711. <https://doi.org/10.1080/13682820701839200>

## **El seguimiento de la mirada como marcador de diagnóstico temprano en el trastorno del espectro del autismo en una tarea de aprendizaje de nuevas palabras en niños pequeños**

Camero, R.<sup>a</sup>, Gallego, C.<sup>b</sup>, Martínez, V.<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España

<sup>b</sup>Departamento de Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia, Universidad Complutense de Madrid, España

<sup>a</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España

\*martínezverónica@uniovi.es

La adquisición de nuevas palabras requiere un adecuado control de la atención. El contacto ocular, el seguimiento de la mirada y la atención a la boca permiten al niño realizar una exploración activa de la situación social, para obtener información fonológica complementaria, información comunicativa y adquirir nuevas palabras. Sin embargo, los niños con trastornos del espectro del autismo (TEA), a pesar de tener acceso a esa información, no son capaces de atender a ella e integrarla. El objetivo del presente estudio es poner a prueba la utilización de la metodología eye-tracking como procedimiento para la detección precoz del TEA a través del registro de la mirada en una tarea de procesamiento lingüístico, en concreto de aprendizaje de nuevas palabras.

La muestra estuvo formada por 114 niños, un grupo de 57 niños con sospecha de TEA entre los 15 y los 36 meses y otro control de 57 niños con desarrollo típico entre los 6 y 26 meses, emparejados por edad de desarrollo. Se registró mediante metodología eye-tracking la atención visual durante una tarea de procesamiento lingüístico consistente en la asociación entre objetos inventados y pseudopalabras. Se analizó el número de fijaciones y tiempo de fijación a la boca, a los ojos y a los objetos y si se fijaba la atención a la boca cuando se producía la pseudopalabra asociada al pseudo-objeto.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el número y tiempo de fijación en los ojos y en la boca a favor del grupo control y en el número y tiempo de fijación en los objetos a favor del TEA. Mientras que la atención se repartió más entre objetos, ojos y boca en el grupo de control, los niños con TEA centraron su atención en los objetos.

El registro de la fijación y duración de la mirada, medido objetivamente por la metodología eye-tracking, podría ser consideradas como potencial biomarcadores a edades tempranas para la detección precoz del TEA.

## **Dissociation between what convinces children, and the reasons they use to convince others**

Castelain, T.<sup>a</sup>, Mercier, H.<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Serra Húnter Fellow, Psychology department, Institut of Educational Research, University of Girona, Spain. [\\*thomas.castelain@udg.edu](mailto:thomas.castelain@udg.edu)

<sup>b</sup>Institut Jean Nicod, Département d'études cognitives, ENS, EHESS, PSL University, CNRS, France.

From early on, children are sensitive to the strength of the arguments they are exposed to. By the age of 5 at least, they are also able to produce reasons adapted to the context. However, little is known about young children's ability to use evidence they have acquired, or the arguments that have convinced them, to convince others in turn. As a first investigation into this issue, we showed children ( $N = 180$ ,  $M_{\text{age}} = 71.27$  months) hybrid pictures, and attempted to convince them that it depicted the less likely entity through various means (e.g. Expertise, Consensus, Argument of expertise, Argument of consensus and Perceptual argument). The children were then introduced to a puppet with whom they were invited to share this new belief. Depending on the condition, children had to: (i) report what they were exposed to, (ii) justify how they had acquired the new belief, or (iii) convince the puppet to accept this new belief. The results suggested that children were able to accurately recall the source and the information they had been exposed to. By contrast, when they were asked to justify their answers, or to convince someone else, they mostly relied on perceptual arguments, irrespective of how they themselves had been convinced. It thus seems that children have a tendency to produce perceptual arguments as reasons, irrespective of how they acquired a belief. Interestingly, the same pattern has been observed in adults in a variety of settings. Tentative explanations for this phenomenon are offered.

## **Houston-Q: Una herramienta de autoevaluación de experiencia bilingüe y proficiencia en español e inglés para niños bilingües**

Castilla-Earls, A.<sup>a\*</sup>, Ronderos, J.<sup>a</sup> & Fitton, L.<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Communication Disorders and Sciences, University of Houston, U.S.A.,  
[annycastilla@uh.edu](mailto:annycastilla@uh.edu)

<sup>b</sup>Communication Disorders and Sciences, University of South Carolina, U.S.A.,

El propósito de este estudio fue el de desarrollar un cuestionario de autoevaluación que mida la experiencia bilingüe y las autopercepciones de la proficiencia en español y en inglés en niños bilingües y establecer evidencia preliminar de la validez y confiabilidad del cuestionario.

Los participantes incluyeron 113 niños bilingües español-inglés con y sin trastornos del desarrollo del lenguaje con edades comprendidas entre los 4 y los 8 años. Todos los niños completaron el cuestionario en español y participaron en la evaluación de habilidades del lenguaje tanto en español como en inglés. El Houston-Q fue construido para ser completado en aproximadamente en 10 minutos con niños desde los cuatro años. Por esta razón, diseñamos preguntas con palabras y vocabulario simples y usamos apoyo visual cuando fue necesario. Todas las preguntas son en español y se presentan verbalmente al niño. Las preguntas incluyeron preguntas de sí/no, preguntas abiertas cortas y preguntas de escala Likert para obtener información cuantificable. El cuestionario fue diseñado para enfocarse en tres áreas principales del lenguaje de los niños: autoevaluación de la proficiencia en español, autoevaluación de la proficiencia en inglés y experiencia bilingüe en español e inglés. El Houston-Q consta de 25 preguntas.

Utilizando el análisis factorial confirmatorio, surgió un modelo con tres factores correlacionados (Autopercepción de proficiencia en español, Autopercepción de proficiencia en inglés y Experiencia bilingüe) con el mejor ajuste global, razonabilidad y consistencia con la teoría sugiriendo que el cuestionario tiene buena confiabilidad interna. Los resultados escalados de los cuestionarios se correlacionaron significativamente con las medidas de lenguaje tanto en español como en inglés. Autopercepción de proficiencia en español correlaciona con CELF-4 Recordando Oraciones, Teste de Vocabulario en Imágenes, y BESA Spanish Morphosyntax at  $r = .36$  (95% CI [.19, .51],  $p < .001$ ),  $r = .23$  (95% CI [.04, .40],  $p = .017$ ), y  $r = .42$  (95% CI [.25, .56],  $p < .001$ ) respectivamente. Autopercepción de proficiencia en inglés correlaciona con CELF-5 Sentence Repetition, Peabody Picture Vocabulary Test-4, BESA English Morphosyntax,  $r = .32$  (95% CI [.14, .48],  $p < .001$ ),  $r = .24$  (95% CI [.05, .40],  $p = .013$ ), and  $r = .23$  (95% CI [.04, .40]  $p = .017$ ), respectivamente. Estos hallazgos respaldan la validez concurrente de la medida.

El Houston-Q es una herramienta para evaluar la experiencia bilingüe y la autopercepción de competencia en niños bilingües español e inglés entre 4 y 8 años. Los resultados proporcionan evidencia que respalda la confiabilidad y la validez concurrente de esta herramienta.



## **Estudio longitudinal de indicadores lingüísticos de calidad textual en Educación Primaria**

Cuberos, R.<sup>\*a</sup>, Cutillas, L.<sup>b</sup>, Liste Lamas, E.<sup>c</sup> y Salas, N.<sup>d</sup>

<sup>a</sup>Departament d'Educació Lingüística i Literària, i Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica, Universitat de Barcelona, España.  
[rcuberos@ub.edu](mailto:rcuberos@ub.edu)

<sup>b</sup>Departament de Didàctiques Específiques, Universitat de Lleida, España.

<sup>c</sup>Departement Angewandte Linguistik, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Suiza.

<sup>d</sup>Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universitat Autònoma de Barcelona, España.

La calidad textual se presenta insistentemente como un concepto complejo de describir, por cuanto supone un desafío esclarecer en qué características gramaticales, léxicas y discursivas concretas se centran los evaluadores para decidir si una producción es un buen texto. Pese a los retos para su definición, la investigación sobre el desarrollo de la calidad textual resulta relevante para comprender las trayectorias de aprendizaje y ofrecer pautas educativas que orienten la evaluación y enseñanza de la escritura.

El desarrollo de las habilidades implicadas en la construcción textual ha sido ampliamente estudiado desde la psicolingüística evolutiva, sin embargo, la cantidad de estudios centrados en examinar cómo características lingüísticas concretas se relacionan con evaluaciones externas de la calidad textual es relativamente escasa. Los resultados de estos estudios suelen coincidir al señalar la longitud textual como indicador principal de calidad, mientras que otras características lingüísticas dibujan un escenario más complejo, a menudo con resultados contradictorios. Además, hasta la fecha gran parte de la investigación existente facilita comparaciones transversales, y solo algunos estudios proporcionan un análisis longitudinal.

Este estudio examina qué características lingüísticas contribuyen a explicar variaciones en la calidad de textos narrativos escritos en catalán por estudiantes de Educación Primaria. La muestra del estudio está formada por estudiantes de dos cohortes de edad—de 2º a 4º de primaria y de 4º a 6º de primaria. A los participantes se les pidió que escribieran tres textos narrativos en el intervalo de 3 años. De los textos resultantes, se obtuvieron evaluaciones holísticas realizadas por jueces externos a quienes se les pidió que asignaran una puntuación global. El repertorio lingüístico estudiado incluye indicadores de desarrollo lingüístico identificados en estudios previos que operan a nivel sintáctico, léxico y discursivo.

Los resultados preliminares muestran que los evaluadores adaptan sus percepciones al nivel educativo de los escritores, pues la correlación entre las características lingüísticas y la calidad cambian con la edad. Así, aunque la variación de puntuaciones no puede ser explicada por ningún conjunto de aspectos lingüísticos, se observa que la longitud textual, la diversidad léxica y el uso de marcadores discursivos son fundamentales para la percepción de la calidad textual en todos los niveles educativos, mientras que la longitud de palabra y la complejidad sintáctica permiten explicar variaciones en las puntuaciones a partir de 5º de primaria.

## **Más allá de la palabra: el uso de colocaciones y la calidad textual en español L1 y L2 a lo largo del proceso educativo**

Cuberos, R.\* y Rosado, E.

Departamento de Educación Lingüística y Literaria, y Didáctica de las Ciencias Experimentales y de la Matemática, Universitat de Barcelona, España.

[rcuberos@ub.edu](mailto:rcuberos@ub.edu)

El desarrollo del lenguaje formulaico en lenguas segundas (L2) ha sido ampliamente analizado en investigaciones que coinciden en señalar el uso de colocaciones como indicador de competencia lingüística. Las implicaciones de estos hallazgos, junto con la relevancia que se les confiere en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de L2, contrastan con la poca atención que reciben las colocaciones a la hora de considerar en qué medida su uso incide en la evaluación de la calidad de las producciones escritas y orales de los aprendices. Gran parte de la investigación realizada facilita comparaciones transversales en función del nivel de competencia, pero no considera la evolución que se observa entre distintos grupos de edad ni compara sus resultados con los de hablantes nativos de edades similares. De esta forma, el panorama evolutivo que dibujan respecto al desarrollo de la calidad textual resulta incompleto.

Este estudio examina cómo el uso de colocaciones y otras medidas a nivel de palabra—la diversidad léxica y la sofisticación léxica—contribuyen a explicar variaciones en la evaluación de la calidad de los textos expositivos, escritos y orales, producidos por hablantes nativos y no nativos a lo largo del proceso educativo. La muestra está formada por estudiantes distribuidos en tres grupos de edad/niveles educativos: 9 años (4º de primaria), 12 años (1º de ESO) y adultos estudiantes universitarios que, en el caso de los aprendices de L2, tienen diferentes niveles de competencia. Tras el visionado de un vídeo sobre situaciones conflictivas en las escuelas, se les pidió que discutieran oralmente y por escrito los problemas que se mostraban en el vídeo. Las evaluaciones analíticas de los textos resultantes fueron realizadas por jueces expertos, que asignaron una puntuación de 1 a 5 a la riqueza de vocabulario, la organización, la cohesión y la estructura oracional.

Los resultados preliminares muestran cómo los jueces ajustan sus puntuaciones a la modalidad de producción y al nivel educativo de los participantes de tal manera que la correlación entre las características léxicas y la calidad cambia con la edad y en función de la modalidad tanto en L1 como en L2. Si bien en L1 el modelo no resulta *a priori* significativo en ningún nivel educativo, se observa que el uso de los recursos léxicos analizados correlaciona con las puntuaciones otorgadas, especialmente en los textos escritos de secundaria. Mientras que en L2 el uso de colocaciones y la diversidad léxica permiten explicar variaciones significativas en las puntuaciones de los textos orales en primaria, en secundaria y universidad el modelo no resulta significativo y los recursos léxicos analizados tampoco correlacionan con las evaluaciones de calidad textual. Las implicaciones de estos hallazgos se discuten en relación con la enseñanza y evaluación de la producción oral y escrita en L2.

## Características lingüísticas de textos argumentativos escritos antes y después de una intervención centrada en el proceso de planificación

Cutillas, L<sup>a\*</sup>, Cuberos, R<sup>b</sup>, Liste Lamas, E<sup>c</sup>, Salas, N<sup>d</sup>

<sup>a</sup>Departament de Didàctiques Específiques, Universitat de Lleida, España  
[\\*laia.cutillas@udl.cat](mailto:laia.cutillas@udl.cat)

<sup>b</sup>Departament d'Educació Lingüística i Literària i Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica, Universitat de Barcelona, España

<sup>c</sup>Departement Angewandte Linguistik, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Suiza

<sup>d</sup>Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, España

Convertirse en escritor experto supone desarrollar un amplio repertorio lingüístico que permita al autor adecuarse a la situación comunicativa. El desarrollo discursivo se da de manera progresiva desde géneros subjetivos, como los textos narrativos; pasando por géneros objetivos, como los textos instructivos; hasta géneros más analíticos, como los textos argumentativos. Mientras los textos narrativos son los que los niños dominan antes, la capacidad para escribir textos argumentativos con una estructura adecuada tiene un desarrollo mucho más prolongado. Las características lingüísticas de los textos (complejidad léxica, complejidad sintáctica, uso de marcadores discursivos...) varían según la tipología textual. Las intervenciones educativas focalizadas en tratar aspectos lingüísticos concretos han mostrado una eficacia dudosa. En cambio, las dedicadas a proporcionar un soporte a la ejecución de los procesos de escritura, como por ejemplo la planificación textual, obtienen mejores resultados. Por tanto, una intervención centrada en trabajar tanto el proceso de escritura como la estructura y las funciones discursivas de un tipo de texto concreto parece ser una mejor opción. Sería esperable que una intervención de este tipo mejorara los textos resultantes y produjera cambios en el repertorio lingüístico de los alumnos.

El presente estudio analiza textos argumentativos producidos en catalán por 645 estudiantes de 2º y 4º de primaria. Los alumnos habían sido divididos aleatoriamente en un grupo control y un grupo experimental, que recibió una intervención explícita para aprender a planificar textos argumentativos durante 11 sesiones. La intervención se inscribe en el modelo del desarrollo de estrategias de escritura y autoregulación (SRSD, según sus siglas en inglés). Los estudiantes produjeron textos una semana antes del inicio de la intervención (*pretest*) y una semana después (*posttest*). Los textos fueron transcritos sin formato y analizados mediante técnicas de anotación automática de corpus. Este procedimiento permitió obtener una serie de indicadores objetivos de aspectos gramaticales, semánticos y discursivos de las producciones de los alumnos. El primer objetivo fue identificar el perfil lingüístico de los textos antes y después de la intervención en ambos grupos de participantes. En segundo lugar, se examinó qué diferencias se observaban entre el grupo control y el grupo experimental.

Los resultados preliminares muestran cambios a nivel léxico en los textos posteriores a la intervención en el grupo experimental, mientras que el grupo control produce textos de una composición similar en las dos ocasiones. Entre los cambios observados en el grupo experimental, en los textos *posttest* se aprecia un uso de palabras más largas y, por tanto, más precisas y morfológicamente más complejas. También hay un empleo más extendido de marcadores discursivos. A nivel sintáctico, las cláusulas son más largas y aumentan las oraciones de relativo, indicando mayor complejidad sintáctica.

Se destaca que los cambios observados, en su mayoría, han sido vinculados a una mayor calidad textual en estudios previos. Así pues, trabajar específicamente con los alumnos procesos propios de la escritura desencadena cambios en usos lingüísticos habitualmente asociados a la calidad textual.

## Efectos del bilingüismo en la resolución de la anáfora pronominal catalán/español: dominancia lingüística e influencia translingüística

de Rocafiguera, N.\*, Bel, A.

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, Universitat Pompeu Fabra,  
España. \*nuria.rocafiguera@upf.edu

Numerosos estudios han investigado la resolución de la anáfora pronominal en poblaciones bilingües como por ejemplo hablantes de segundas lenguas, de lenguas de herencia o en contextos de erosión. En base a la influyente Hipótesis de la Interfaz (Sorace, 2011; Sorace y Filiaci, 2006), se ha argumentado que los bilingües muestran opcionalidad, o indeterminación, en la interpretación de los pronombres explícitos por el hecho mismo de ser bilingües, al atribuirseles menos eficiencia en la integración de información de distintos dominios lingüísticos. Por otro lado, otros estudios han propuesto que los patrones interpretativos de los bilingües pueden explicarse por la influencia translingüística, y que esta puede darse incluso en contextos de microvariación (Romano, 2019). Así, podría aparecer dentro de lenguas de sujeto nulo que muestran microvariación (Contemori y Di Domenico, 2021; Torregrossa et al., 2020; para el italiano, español y griego), como el catalán y el español (Bel y García-Alcaraz, 2018).

En nuestro estudio, nos proponemos investigar cómo interpretan los pronombres nulos y explícitos los hablantes bilingües de catalán y español, y cómo la dominancia lingüística modula sus interpretaciones. Más específicamente, valoraremos 1) si los efectos generales del bilingüismo pueden explicar el comportamiento de bilingües tempranos o 2) si se observa influencia entre el catalán y el español.

Tres grupos de bilingües catalanodominantes ( $N=34$ ), equilibrados ( $N=31$ ) e hispanodominantes ( $N=29$ ) completaron dos tareas de selección forzosa equivalentes, en catalán y en español, en dos sesiones. En esta tarea, tenían que interpretar un pronombre de sujeto ambiguo (nulo o explícito) como correferente de un antecedente previamente introducido (sujeto u objeto) (p. ej., 'Ana vio a Alba cuando subió al tren. ¿Quién subió al tren? Ana/Alba').

Tras un análisis de regresión logística de efectos mixtos, los resultados muestran un efecto de dominancia lingüística en catalán, pero no en español. Los tres grupos tienden a vincular, en ambas lenguas, los pronombres nulos con antecedentes sujeto y los explícitos con antecedentes objeto, en línea con las predicciones de la Hipótesis de la Posición del Antecedente (HPA; Carminati, 2002). En catalán, los efectos de dominancia aparecen en los catalanodominantes, que muestran interpretaciones significativamente más polarizadas que las de bilingües equilibrados e hispanodominantes. En español, los catalanodominantes reducen la polarización de sus preferencias —en concreto la de los pronombres explícitos— de forma que los tres grupos se comportan de forma homogénea.

En conclusión, no parece observarse un efecto general de bilingüismo *per se* (Sorace, 2011) en los datos *offline* de los bilingües tempranos, que han crecido y conviven en una sociedad donde ambas lenguas están presentes, aunque los pronombres explícitos parecen más variables. En cambio, los resultados confirman que existe microvariación entre catalán y español, y que en las interpretaciones bilingües emerge influencia translingüística del español hacia el catalán, de la lengua con unos patrones más flexibles hacia la lengua menos flexible (Romano, 2019). Los catalanodominantes, sin embargo, estarían preservados de esta influencia del español en su lengua dominante, el catalán, lo que indica que la dominancia puede modular la influencia translingüística.

### Referencias

- Bel, A., y García-Alcaraz, E. (2018). Pronoun interpretation and processing in Catalan and Spanish bilingual and monolingual speakers. En A. Cuza y P. Guijarro-Fuentes (Eds.), *Language acquisition and contact in the Iberian peninsula* (pp. 37-62). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501509988-003>
- Carminati, M. N. (2002). *The processing of Italian subject pronouns*. Tesis doctoral no publicada. University of Massachusetts Amherst.

- Contemori, C., y Di Domenico, E. (2021). Microvariation in the division of labor between null- and overt-subject pronouns: The case of Italian and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 42(4), 997-1028. <https://doi.org/10.1017/S0142716421000199>
- Romano, F. B. (2019). Remarks on research of anaphora resolution in situations of language contact: Cross-linguistic influence and the PAS. *International Journal of Bilingualism*, 23(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1367006917693410>
- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of “interface” in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(1), 1-33. <https://doi.org/10.1075/lab.1.1.01sor>
- Sorace, A., y Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research*, 22(3), 339-368. <https://doi.org/10.1191/0267658306sr271oa>
- Torregrossa, J., Andreou, M., y Bongartz, C. M. (2020). Variation in the use and interpretation of null subjects: A view from Greek and Italian. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 5(1). <https://doi.org/10.5334/gjgl.1011>

## **Caracterización de la dominancia lingüística en jóvenes bilingües de Cataluña a partir de un cuestionario sociolingüístico: el Bilingual Language Profile (BLP)**

de Rocafiguera, N.\*, Benito, R.\*, Bel, A.

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, Universitat Pompeu Fabra,  
España. \*nuria.rocafiguera@upf.edu, \*rut.benito@upf.edu

Las prácticas lingüísticas de los bilingües pueden ser muy variables, del mismo modo que los hablantes de una misma sociedad bilingüe pueden diferir en el grado de dominancia lingüística. Numerosos estudios han demostrado efectos de la dominancia en diversos niveles lingüísticos, también en bilingües catalán-español (fonético: Ramírez y Simonet 2018; léxico: Ferré y Brysbaert, 2017; morfosintáctico: Puig-Mayenco et al. 2018, entre otros). No obstante, no hay una sola definición de dominancia lingüística ni tampoco una sola manera de operativizarla (Silva-Corvalán y Treffers-Daller, 2016). Para ello, se han diseñado diversos cuestionarios sociolingüísticos para evaluar la dominancia de los bilingües (p.ej. Marian et al., 2007; Dunn y Fox-Tree, 2009; Birdsong et al., 2012), pero ninguno se ha pensado específicamente para sociedades bilingües como Cataluña. Cada vez más estudios están utilizando el Bilingual Language Profile (BLP; Birdsong et al., 2012), diseñado específicamente para situar a los participantes en un continuum bilingüe pues entiende la dominancia como un constructo gradual y multidimensional. Este cuestionario, en el que los participantes se autoevalúan, se divide en cuatro módulos: a) historial lingüístico, b) usos lingüísticos, c) nivel de competencia lingüística, y d) actitudes lingüísticas, y genera una puntuación global.

El objetivo de esta presentación es analizar hasta qué punto el BLP permite caracterizar a una población que ha crecido en una sociedad bilingüe. Para ello, 254 bilingües nacidos y escolarizados en Cataluña, mayoritariamente estudiantes universitarios, respondieron el BLP. A partir de la puntuación global, se clasificaron en tres grupos: dominantes de catalán, bilingües equilibrados y dominantes de español. Se realizaron una serie de comparaciones para investigar en qué módulos o preguntas los bilingües de los distintos grupos presentan una experiencia similar y en cuáles se diferencian.

Los resultados muestran que la puntuación del BLP permite agrupar de forma bastante homogénea a los dominantes de catalán y español, que se muestran claramente polarizados en las respectivas lenguas. En cambio, los bilingües equilibrados muestran más variación, especialmente en el módulo de uso, que es también el que distingue más claramente a los tres grupos. Respecto del historial lingüístico, este módulo ofrece perfiles más solapados, que no permiten distinguir a los grupos identificados. En las preguntas que lo componen, pesa mucho la parte que comparten nuestros bilingües, y bastante poco las experiencias que los distinguen, lo que plantea la necesidad de perfilarlo. En el módulo de competencia lingüística apenas aparecen diferencias, lo que cuestiona su relevancia como elemento determinante de la dominancia de bilingües escolarizados en Cataluña. Finalmente, en el módulo de actitudes, también aparecen diferencias claras. Así, la aportación más relevante a la puntuación global del BLP corresponde a los módulos de uso y actitudes, aunque este último quizás no debería tener el mismo valor que uso o historial como parámetro explicativo de la dominancia lingüística. En definitiva, el BLP puede delimitar a los bilingües con experiencias lingüísticas claramente polarizadas, pero no a los más equilibrados. De ahí, la necesidad de elaborar una herramienta que evalúe la dominancia lingüística y se adapte a la realidad sociolingüística de Cataluña.

### **Referencias**

- Birdsong, D., Gertken, L. M., & Amengual, M. (2012). *Bilingual Language Profile | An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>
- Dunn, A. L., & Fox-Tree, J. E. (2009). A quick, gradient Bilingual Dominance Scale\*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 273-289. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990113>
- Ferré, P., & Brysbaert, M. (2017). Can Lextale-Esp discriminate between groups of highly proficient Catalan-Spanish bilinguals with different language dominances? *Behavior Research Methods*, 49(2), 717-723. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0728-y>

- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940-967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))
- Puig-Mayenco, E., Cunnings, I., Bayram, F., Miller, D., Tubau, S., & Rothman, J. (2018). Language Dominance Affects Bilingual Performance and Processing Outcomes in Adulthood. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-16.
- Ramírez, M., & Simonet, M. (2018). Language dominance and the perception of the Majorcan Catalan /ʎ-/ʒ/ contrast: Asymmetrical phonological representations. *International Journal of Bilingualism*, 22(6), 638-652. <https://doi.org/10.1177/1367006916688334>
- Silva-Corvalán, C., & Treffers-Daller, J. (Eds.). (2016). *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345>

## Patrones fonológicos en niños sordos prelocutivos con implante coclear

Díaz, E<sup>a</sup>, Martínez, V<sup>b</sup>, Núñez, F<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Psicología, Universidad de Oviedo, España. \*fanifresno@gmail.com.

<sup>b</sup>Psicología, Universidad de Oviedo, España.

<sup>c</sup>Cirugía y Especialidades Médico-Quirúrgicas, Universidad de Oviedo, España.

Los avances en el campo de la audiolgía han permitido la adquisición de la lengua oral en niños sordos prelocutivos y postlocutivos (Schramm et al. 2009; Schwartz et al. 2013). La implantación temprana en estos casos ha conseguido que se desarrollen destrezas lingüísticas semejantes a las de sus pares de oyentes. A pesar de ello, se ha observado que los niños con hipoacusia presentan problemas lingüísticos en el proceso de adquisición del lenguaje, como es en el desarrollo fonológico (Martínez et al. 2019). El implante coclear (IC) proporciona la ayuda para el desarrollo del balbuceo, lo que nos indica que aporta una estimulación auditiva que activa un proceso de desarrollo vocal prelingüístico (Moruno-López, 2016), pero no elimina las dificultades que pueden encontrarse posteriormente cuando tienen que emitir unidades complejas desde un punto de vista articulatorio (Ambrose et al. 2012; Moruno-López, 2016). Todo esto implica que se observen patrones de error fonológico en el desarrollo fonológico tardío.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar y comparar la frecuencia y naturaleza de los procesos fonológicos producidos en situación de habla espontánea en un grupo de sordos prelocutivos con IC junto con un grupo de normoyentes (NO).

La muestra está formada por 20 niños sordos con IC y 160 NO, emparejados por edad auditiva entre los 3;0 y los 4;6 años. Se registraron muestras de habla espontánea donde el niño tiene que describir la lámina "El robo de las galletas" y narrar un script de una visita al médico. Estas conversaciones fueron transcritas en formato CHAT y analizadas con las herramientas que proporciona el proyecto CHILDES.

En los resultados se observa que los niños sordos implantados muestran una mayor frecuencia de procesos fonológicos que afectan a la complejidad estructural a nivel silábico, como son la reducción de grupos consonánticos, y a nivel segmental, como son las sustituciones y omisiones, en comparación con los niños NO de misma edad auditiva.

Con todo ello, se puede determinar que el desarrollo lingüístico oral de los niños sordos prelocutivos con IC se caracteriza por un desarrollo fonológico tardío. Por ese motivo, es importante la detección precoz (Escorihuela-García et al. 2016; Madrid-Cánovas y Moreno-Torres, 2015) y la intervención temprana de la hipoacusia, ya que la experiencia con la lengua materna es imprescindible para el desarrollo de habilidades fonológicas (Peña et al. 2010).

### Referencias

- Ambrose, S. E., Fey, M., y Eisenberg, L. S. (2012). Phonological awareness and print knowledge of preschool children with cochlear implants. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 55(3), 811-823.
- Escorihuela-García, V., Pitarch-Ribas, M. I., Llópez-Carratalá, I., Latorre-Monteagudo, E., Morant-Ventura, A., y Marco-Algarra, J. (2016). Comparative study between unilateral and bilateral cochlear implantation in children of 1 and 2 years of age. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 67(3), 148-155.
- Madrid-Cánovas, S., y Moreno-Torres, I. (2015). Producción fonológica en el niño sordo con implante coclear prelocutivo. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüistics*, 19, 47-69.
- Martínez, V., Herrero, A., y Morgan, G. (2019). Desarrollo fonológico tardío en niños españoles con pérdidas auditivas bilaterales. *Infancia y Aprendizaje*, 42(4), 829-870.
- Moruno-López, E. (2016). *Desarrollo del lenguaje en niños con implante coclear: diseño de un corpus y su aplicación al estudio de la fonología* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga].



[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13130/TD\\_MORUNO\\_LOPEZ\\_EsthEs.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13130/TD_MORUNO_LOPEZ_EsthEs.pdf?sequence=1)

- Peña, M., Pittaluga-Pierdiluca, E., y Farkas, C. (2010). Adquisición fonológica en niños prematuros. *Revista de Neurología*, 50(1), 12-18.
- Schramm, B., Bohnert, A., y Keilmann, A. (2009). The prelexical development in children implanted by 16 months compared with normal hearing children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73(12), 1673-1681.
- Schwartz, R. G., Steinman, S., Ying, E., Ying-Mystal, E., y Houston, D. M. (2013). Language processing in children with cochlear implants: A preliminary report on lexical access for production and comprehension. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 27(4), 264-277.

## **Silenciar o no silenciar el sujeto: esa es la cuestión (pragmática)**

Díaz-de-Gereñu, L.<sup>a</sup>, Manterola, I.<sup>b</sup>, Almgren, M.<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Lingüística y Estudios Vascos, UPV/EHU, País Vasco. leire.diaz@ehu.eus

<sup>b</sup>Lingüística y Estudios Vascos, UPV/EHU, País Vasco.

<sup>c</sup>Laboratorio ELEBILAB, UPV/EHU, País Vasco.

Nuestro propósito es profundizar en el análisis de la cohesión nominal en relación a la realización o no del sujeto en lenguas como el euskera, que permite su silenciamiento – aunque no anárquicamente. La adquisición de la capacidad de distinguir cuándo es adecuada la no realización de los sujetos es tardía, ya que está condicionada por la capacidad de discriminar los contextos discursivos (López-Oros & Teberosky, 1998). Al mismo tiempo, queremos explorar la producción de la marca ergativa, cuya función es indicar el agente de una acción transitiva.

Trabajaremos con un corpus de restitución oral de un cuento escuchado en euskera L1 y L2 por escolares de 11 años, lo cual permitirá analizar si las capacidades discursivas y gramaticales se determinan más por el desarrollo inherente a la edad o por el hecho de realizarse en L1 o L2.

En el análisis del modelo adulto se observa, por un lado, una realización sistemática del sujeto actante cada vez que este cambia, mientras que en el corpus escolar se detecta un uso menos sistemático, lo cual puede dificultar la comprensión. Por otro lado, vemos cómo, en ocasiones, no silenciar el sujeto puede tener un efecto redundante. Con la edad, el silenciamiento muestra un uso más desarrollado de la lengua (De Weck, 2005).

Si bien los escolares de 11 años todavía no han desarrollado completamente la capacidad pragmático-discursiva de silenciar o no el sujeto, no aparecen diferencias significativas entre L1 y L2. Sin embargo, analizaremos discursivamente las siguientes diferencias respecto al modelo del adulto: 1) la falta de realizaciones adecuadas o silenciamientos que interfieren la comprensión; 2) las realizaciones del sujeto temático más allá de lo necesario para la comprensión que crean escenas narrativas significativas para focalizar sobre el protagonista y sus acciones. Los hablantes jóvenes, aunque no sea siempre incorrecto, muestran un uso diferente al adulto que les priva de tener un mayor control en la creación de la tensión narrativa oral en interacción.

A su vez, la realización del sujeto temático en los verbos de acción transitivos se marca claramente a través del ergativo. En el uso correcto/incorrecto de esta marca sí se detecta una clara diferencia entre L1 y L2 y exploraremos esta relación entre la partícula gramatical y el texto narrativo.

### **Referencias**

- De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants, in B. Piérart (ed.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer?* Bruxelles: De Boeck.
- Larringan, L.M., Idiazabal I. & GarciaAzkoaga, I. (2015). Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües- Transferencias y destrezas textuales y discursivas. In I. Garcia-azkoaga & I. Idiazabal (Ed.) *Para una ingeniería didáctica para la enseñanza plurilingüe*. Bilbao: UPV/EHU, 147-171.
- López-Oros, M. & Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas, *Infancia y Aprendizaje*, 83, 75-92.

## Evaluación pragmática comparada de los perfiles de cooperación conversacional en los síndromes de Down y Williams

Diez-Itza, E.<sup>a\*</sup>, Viejo, A.<sup>a</sup> y Fernández-Urquiza, M.<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Grupo LOGIN, Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, España.

[ditza@uniovi.es](mailto:ditza@uniovi.es)

Los síndromes de Down (SD) y Williams (SW) son trastornos genéticos del neurodesarrollo que cursan con discapacidad intelectual y presentan perfiles cognitivos y lingüísticos específicos, caracterizados por asincronías y asimetrías que revelan puntos de relativa fortaleza y debilidad. El perfil lingüístico presenta relativa debilidad gramatical y fortaleza en pragmática en el SD y fortaleza en gramática y relativa debilidad en pragmática en el SW. Existen muy pocos estudios que aborden específicamente en estos síndromes las distintas dimensiones pragmáticas (enunciativa, textual e interactiva) y que las evalúen en contextos naturales de uso conversacional. El objetivo de este estudio es evaluar los perfiles de ambos síndromes en la dimensión pragmática enunciativa, a través del protocolo PREP-CORP donde se define en función de las máximas de cooperación conversacional de Grice (1975): Calidad, Relación, Cantidad y Manera.

Los participantes en el estudio son 6 adolescentes con SD, 6 adolescentes con SW y 12 niños con desarrollo típico (DT) igualados en edad verbal. Los datos se obtienen a partir de conversaciones extensas en contextos naturales con un investigador experto, que son grabadas y posteriormente transcritas y analizadas con las herramientas del Proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000) y el PREP-CORP. Se calculan índices de transgresión y perfiles para cada una de las máximas, así como índices agregados de cooperación y respuesta conversacional, tanto en términos de frecuencias absolutas (FA) como relativas (FR).

Los perfiles de calidad, relación y cantidad del SD, SW y DT muestran simetría en términos relativos, aunque el SD presenta mayor frecuencia de transgresiones de calidad y de enunciados redundantes y vagos, mientras que el SW presenta mayor frecuencia de enunciados vagos. El perfil de manera en el SW es también simétrico al del DT en frecuencia relativa, pero con mayor FA de alteraciones de orden sintáctico y perseveraciones; el SD, en cambio, presenta un perfil de manera que es asimétrico, tanto en términos relativos como absolutos, por su menor FR de repeticiones y reformulaciones, unida a una mayor FA y FR de alteraciones del orden sintáctico y perseveraciones. El perfil agregado de cooperación en el SW es simétrico al del DT en términos relativos, con mayor frecuencia de transgresiones de cantidad y manera; mientras que en el SD es asimétrico, con menor proporción de transgresiones en todas las máximas, excepto la de manera, a pesar de su mayor frecuencia absoluta. El perfil agregado de respuesta conversacional en el SW es simétrico al del DT en términos relativos y absolutos; por su parte, en el SD, es asimétrico debido a la proporción alta de ecolalia y literalidad, y tiene mayor frecuencia de transgresiones en todas las categorías, especialmente en ecolalia.

En conclusión, los adolescentes con SW presentan un perfil de cooperación conversacional simétrico en términos relativos al de niños con DT, aunque con más transgresiones de cantidad y manera. Los adolescentes con SD presentan más asimetrías, con más transgresiones de máximas, especialmente de manera, relacionadas con limitaciones gramaticales, y respuestas ecolálicas.

### Referencias

- Grice, P.H. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J.L. Morgan, (Eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- MacWhinney, B (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3<sup>rd</sup> Edition. Lawrence Erlbaum Associates.

## Associations between language domains difficulties and past bullying victimization

Esteller-Cano, A.\*, Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E., and Adrover-Roig, D.  
Investigación en Desarrollo, Educación y Lenguaje (I+DEL), Instiut de Recerca i  
Innovació Educativa (IRIE), Universitat de les Illes Balears, Spain. \*  
angels.esteller@uib.es

Past literature evidence that children and adolescents with oral language difficulties (oLD) suffer more bullying victimization than their peers without language and/or communication impairment (see, for example, Knox & Conti-Ramsden, 2007). Recently, our group has evidenced that this heightened risk in people with oLD seems to emerge as early as 6-9 years old and persists along the rest of schooling (Esteller-Cano et al., 2022). However, the reason why people with oLD are more vulnerable to victimization responds to specific features of the language, the description of which has been mixed. Some previous studies indicate that expressive language would be most strongly related to victimization (Conti-Ramsden & Botting, 2004), while others point to deficits in receptive language (Ibáñez-Rodríguez et al., 2020). In this study, we aimed to elucidate which global domains of language (expressive or receptive) were specifically related to bullying victimization.

A total of 2,136 adult participants ( $M = 30.2$  y/o;  $SD = 11.4$ ) were self-assessed for their manifestations of language-related difficulties by means of 12 items: 7 assessing the expressive domain (letter pronunciation, having a limited vocabulary, expressing ideas in a sentence, expressing complex or abstract ideas, explaining how to do something, talk too much, talk too little), and 5 assessing the receptive one (distinguishing letters, understanding heard vocabulary or words, understanding sentences, understanding other people, understanding metaphors/jokes/phrases). At the same time, they reported retrospective bullying victimization behaviors with the Spanish version of the California Bullying Victimization Scale – Retrospective (Esteller-Cano et al., 2021), giving to a rate of 57.1% of the participants accomplishing criteria for bullying victimization. A binomial logistic regression was calculated on victimization classification (victim and non-victim) with the language domains (expressive and receptive) as independent variables while controlling for sex and age.

Results from the regression performed on the victimization classification yielded significant effects for the expressive domain, Wald's  $\chi^2(1) = 18.11$ ,  $p < .001$ , whereas effects for the receptive domain were almost significant, Wald's  $\chi^2(1) = 3.72$ ,  $p = .054$ . Therefore, analyses revealed that the expressive domain is significantly related to having suffered bullying in the past, during schooling.

In conclusion, these results suggest that when the expression domain is affected, these communication difficulties would be reflected in a greater probability of suffering bullying, which seems to put people with oral language difficulties at a higher risk of bullying victimization.

### References

- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 145–161. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013))
- Esteller-Cano, A., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., & Adrover-Roig, D. (2021). California Bullying Victimization Scale-Retrospective (CBVS-R): Validation of the Spanish Adaptation. *Psicothema*, 33(2), 279–286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.407>
- Esteller-Cano, A., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Aguilar-Mediavilla, E., & Adrover-Roig, D. (2022). Retrospective bullying trajectories in adults with self-reported oral language difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 57, 578–592. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12708>
- Ibáñez-Rodríguez, A., Ahufinger, N., Ferinu, L., García-Arch, J., Andreu, L., & Sanz-Torrent, M. (2020). Social, emotional, and specific language bullying in developmental language

disorder. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 41(1), 40–48.  
<https://doi.org/10.1016/j.rfa.2020.03.017>

Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2007). Bullying in young people with a history of specific language impairment (SLI). *Educational and Child Psychology*, 24, 130–141.

## Expressive pragmatic skills at 3-4 years of age predict core linguistic abilities at 5-6 years of age

Esteve-Gibert, N.<sup>1\*</sup>, Ahufinger, N.<sup>1</sup>, Pronina, M.<sup>2</sup>, Florit-Pons, J.<sup>2</sup>, Prieto, P.<sup>3,2</sup>

<sup>1</sup>Universitat Oberta de Catalunya, \*nesteveg@uoc.edu

<sup>2</sup>Universitat Pompeu Fabra

<sup>3</sup>ICREA

Developing pragmatic competence means acquiring the ability to use language socially for communication in a given situational context. It is a crucial ability when acquiring language, as it enables to enrich the meaning of known words and utterances and to restrict the potential meanings of those that are unknown (Papafragou, 2018; Southgate et al., 2010). There is evidence that pragmatic abilities are associated with structural linguistic abilities (morphosyntax and vocabulary) in typically developing (TD) children as well as children with linguistic or pragmatic deficits (Matthews et al., 2018), but little is known about the longitudinal nature of this association. In the present study we investigate whether expressive pragmatic skills at 3-4 years of age are related to structural abilities at 5-6 years of age. More specifically, we investigate whether (1) early expressive pragmatic skills can predict future linguistic abilities, and whether (2) their predictive value varies depending on which linguistic skills are evaluated.

A total of 73 Catalan/Spanish-speaking TD children were initially assessed at ages 3-4 for their expressive pragmatic skills using the Audiovisual Pragmatic Test (APT, Pronina et al., 2019). The APT contains 35 items accompanied by illustrations that represent different contexts that might plausibly occur in a child's everyday life and that tap into (a) basic expressive acts, (b) complex expressive acts, (c) unbiased requests, (d) biased requests, (e) unbiased assertions, and (f) biased assertions. Children were presented with these situations as a discourse prompt and they were asked a spoken reaction, which were then evaluated for pragmatic appropriateness (0: pragmatically inappropriate; 1: expressing target meaning but lacking social adjustment; 2: highly pragmatically appropriate). Additionally, their vocabulary and syntactic skills were also assessed at age 3-4 through the ELI expressive vocabulary subtest and a test for expressive syntactic abilities based on CASL-2 (Carrow-Woolfolk, 2017) to be able to control for these variables in the analyses. The same children were then assessed for their linguistic abilities at ages 5-6 by means of the distinct language scores of the CELF Preschool 2 (Core Language, Receptive Language, Expressive Language, Language Content, and Language Structure), as well as for non-verbal intelligence by means of KBIT (REF).

For each CELF language score, a full multiple linear regression model was run with all predictors (age at Time 2, Vocabulary, Syntax and Pragmatics at Time 1; age and KBIT at Time 2). Then, for each language score, a stepwise model selection was used to select among the best predictors. Results showed that Pragmatics at Time 1 was a significant predictor of Core Language ( $t=2.913$ ,  $p<.01$ ), Expressive Language ( $t=2.355$ ,  $p<.05$ ), Language Content ( $t=2.813$ ,  $p<.01$ ), and Language Structure ( $t=2.511$ ,  $p<.05$ ) at Time 2.

Our results showed that children with better expressive pragmatic skills at a young age relate to later expressive and structural linguistic abilities. This study, therefore, suggests that individual linguistic abilities can be predicted by earlier pragmatic skills, and contributes to our understanding of the longitudinal association between these two language dimensions.

### References

- Carrow-Woolfolk, E. (2017). *Comprehensive assessment of spoken language*, Second Edition (CASL-2). Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Matthews, D., Biney, H., & Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: a review of associations with formal language, social cognition and executive functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186–223.
- Papafragou, A. (2018). Pragmatic Development. *Language Learning and Development*, 14(3), 167–169.

- Pronina, M., Hübscher, I., Vilà-Giménez, I., & Prieto, P. (2019). A new tool to assess pragmatic prosody in children: Evidence from 3- to 4-year-olds. In *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences*. 5-9 August 2019, Melbourne, Australia.
- Southgate, V., Chevallier, C., & Csibra, G. (2010). Seventeen-month-olds appeal to false beliefs to interpret others' referential communication. *Developmental Science*, 13(6), 907–912.
- Stangeland, E. B. (2017) The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106-121.

## **Versiones breves del CDI vasco: una ocasión para investigar el efecto de la exposición a la lengua en el vocabulario temprano de una lengua minoritaria**

\*Ezeizabarrena, MJ<sup>1</sup>, García Fernández, I<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Dpto. Lingüística y Estudios Vascos. España.  
[mj.ezeizabarrena@ehu.eus](mailto:mj.ezeizabarrena@ehu.eus)

<sup>2</sup>Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Psicología clínica y de la Salud y Metodología de Investigación. España.

Este estudio analiza la sensibilidad de los cuestionarios parentales CDI, en sus versiones breves (García et al. 2011, 2014) para medir el efecto del grado de exposición a la lengua en el tamaño del léxico de niños bilingües en euskera o lengua vasca. Además, compara la capacidad predictiva de tres factores típicamente asociados a la cantidad de exposición a la lengua: el input relativo, el perfil lingüístico de los padres y la lengua de comunicación interparental. Los datos de 2098 niños bilingües (8-49 meses) obtenidos con las versiones breves del CDI vasco (CDI-1vb, CDI-2vb y CDI-3v) evidenciaron: a) la sensibilidad de los tres instrumentos para medir el efecto del grado de exposición en el léxico expresivo infantil; b) un efecto muy similar de los tres factores analizados sobre el tamaño léxico; y c) un aumento gradual del tamaño del efecto, con la edad, que evoluciona de una ausencia de efecto durante el primer año (8-15 meses), a un efecto pequeño durante el año siguiente (16-29 meses) para convertirse en grande entre los dos y medio y los cuatro años (30-49 meses). Los resultados apuntan al perfil lingüístico de los padres y a la lengua de comunicación interparental como indicadores tan apropiados como el input, o incluso más, para medir la cantidad de exposición a la lengua de niños en edad preescolar, por lo que se recomienda la inclusión de estos dos factores en la evaluación del desarrollo léxico temprano bilingüe, muy especialmente, en el caso de lenguas minoritarias (Ezeizabarrena & García, en prensa).

### **Referencias**

- Ezeizabarrena, M.J., García, I. (2022, en prensa), Tres indicadores de exposición a la lengua y su efecto en la adquisición del léxico de una lengua minoritaria. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- García, I., Barreña, A., Almgren, M., Arratibel, N., Barnes, J.; Ezeizabarrena, M. J. (2011). MacArthur-Bates Communicatives Development Inventories tresnaren bertsio laburren egokitzapena euskarara: Komunikazio Garapena NeurtzekoZerrendaren bertsio laburrak. [‘Versiones breves de la versión vasca del CDI’] *Uztaro*, 79, 49-73.
- García, I., Barreña, A., Ezeizabarrena, M. J., Almgren, M., Arratibel, N. y Barnes, J. (2014). Haur euskaldunen komunikazio-garapena neurtzen 30-50 hilabete bitartean: MacArthur-Bates CDI-III tresnaren euskal bertsioa. [‘Desarrollo comunicativo en euskera de niños entre 30 y 50 según la versión vasca del CDI-III’]. *Uztaro*, 88, 33-72.



## Language acquisition in a pandemic context: The impact of mask use and interlocutor variability on early language development

\*Feijoo, S.<sup>a</sup>, Aguilar-Mediavilla, E.<sup>b</sup>, Amadó, A.<sup>c</sup>, Sidera, F.<sup>c</sup>, Serrat, E.<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Dept. Llengües i Literatures Modernes i Estudis Anglesos, Universitat de Barcelona, Spain. [sfejoo@ub.edu](mailto:sfejoo@ub.edu)

<sup>b</sup>Dept. Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació, Universitat de les Illes Balears, Spain.

<sup>c</sup>Dept. Psicologia, Universitat de Girona, Spain.

One of the factors that influence language acquisition is the quality and quantity of input that language learners receive. In particular, early language development has been said to rely on the acoustic speech stream, as well as on language-related visual information, such as the cues provided by the mouth of interlocutors. Young language learners are able to integrate auditory and visual information while processing spoken language, which helps language development (Hollich et al., 2005; Kawase et al., 2014). Furthermore, interlocutor variability has been said to aid language learning as well. Recent studies have shown that early word production and expressive language skills among children are influenced by the variability of interlocutors that provided the input (Richtsmeier et al., 2009; Rojas et al., 2016). The COVID-19 pandemic has offered an unprecedented opportunity to explore the way input factors, such as the availability of visual cues or interlocutor variability, affect language development. On the one hand, the pervasive use of masks reduces the quality of the speech to which infants are exposed, while it also leaves visual cues to language inaccessible. On the other hand, lockdowns and restrictions regarding social gatherings have considerably limited the amount of interlocutor variability in children's input.

The present study aims at analysing the effects of the pandemic measures against COVID-19 on early language development. To this end, a total of 41 children born in 2019 and 2020 and their families were asked to complete the Catalan adaptation of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDIs) (Serrat et al., 2022). More specifically, 16 children aged 10 to 18 months completed CDI-1, while 25 children aged 19 to 30 months completed CDI-2.

Preliminary results show a moderate positive correlation between interlocutor variability and participants' productive vocabulary, indicating that those participants with more frequent lockdowns and less opportunities for sociocommunicative diversity showed lower productive vocabulary scores. However, the relationship between mask use and productive vocabulary did not reach statistical significance. These results will be discussed in connection to other recent findings regarding input factors and their impact on early language learning.

### References:

- Hollich, G., Newman, R. S., & Jusczyk, P. W. (2005). Infants' use of synchronized visual information to separate streams of speech. *Child Development*, 76(3), 598–613.
- Kawase, S., Hannah, B., & Wang, Y. (2014). The influence of visual speech information on the intelligibility of English consonants produced by non-native speakers. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 136(3), 1352–1362.
- Richtsmeier, P. T., Gerken, L., Goffman, L., & Hogan, T. (2009). Statistical frequency in perception affects children's lexical production. *Cognition*, 111(3), 372–377.
- Rojas, R., Iglesias, A., Bunta, F., Goldstein, B., Goldenberg, C., & Reese, L. (2016). Interlocutor differential effects on the expressive language skills of Spanish-speaking English learners. *International Journal of Speech-language Pathology*, 18(2), 166–177.
- Serrat, E.; Aguilar-Mediavilla, E.; Sanz-Torrent, M.; Andreu, L.; Amadó, A.; Badia, I.; Serra, M. (2022). *Inventaris del desenvolupament d'habilitats comunicatives MacArthur-Bates en català. Guia d'ús i manual tècnic*. Barcelona: UOC.

## **Intervención Online en Autorregulación sobre la Comprensión Lectora en Personas con Autismo**

Fernández-Torres, V.<sup>1\*</sup>, Rodríguez-Ortiz, I. R.<sup>1</sup>, Calet, N.<sup>3</sup>, Ibáñez-Alfonso, J.<sup>2</sup>, Erena-Guardia, G.<sup>1</sup>, Jiménez-Fernández, G.<sup>3</sup>, Moreno-Pérez, F. J.<sup>1</sup>, Navarro, J. J.<sup>1</sup>, Ortiz-Gómez, M.<sup>1</sup>, Rivero-Contreras, M.<sup>1</sup>, Simpson, I. C.<sup>3</sup>, Solís-Campos, A.<sup>1</sup>, Valdés-Coronel, M.<sup>1</sup>, Saldaña, D.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla. España  
[\\*vftorres@us.es](mailto:vftorres@us.es)

<sup>2</sup> Universidad Loyola (Campus Sevilla). Sevilla

<sup>3</sup> Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada. España

La capacidad de los lectores para darse cuenta de cuándo están entendiendo un texto y cuándo no, se conoce como autorregulación de la lectura. La autorregulación en la lectura está presente en los modelos teóricos orientados a la tarea, donde el papel principal de los lectores es que sean directores de su propia lectura al establecer metas, establecer estrategias y revisar su ejecución. En el caso del autismo, se han demostrado dificultades en la autorregulación tanto en tareas lectoras como no lectoras. Desarrollamos un programa de intervención en línea enfocado en la autorregulación en la comprensión lectora para niños y adolescentes con autismo. Presumimos que este programa de intervención produciría mejoras en la comprensión lectora y en el uso de estrategias de comprensión en personas con autismo. Los participantes fueron un chico de 20 años y un chico con 16 años que contaban con un diagnóstico de autismo. Esta intervención se realizó en su totalidad online durante 10 sesiones, a razón de una sesión de una hora por semana. Esta intervención tuvo un diseño aleatorio de línea base múltiple con dos secuencias aleatorias y dos condiciones dentro de cada secuencia: una modalidad de intervención de monitoreo de lectura, basada en cinco pasos clave para promover la autorregulación durante la comprensión lectora, y una condición de actividades de motivación lectora de línea base. Se llevó a cabo una introducción escalonada de ambas condiciones durante las diez sesiones propuestas. Los participantes se incluyeron aleatoriamente en cada secuencia. Finalmente, los resultados obtenidos durante la intervención fueron el número de preguntas y estrategias generadas por los participantes, así como su precisión en la comprensión lectora, en tareas semanales independientes de comprensión de textos. Ambos participantes mostraron niveles bajos en relación al número de aciertos en ambas condiciones; sin embargo, relativo al número de estrategias lectoras planteadas por los participantes, se podía apreciar un aumento significativo de ambos participantes en la condición de monitorización de la lectura. Por lo tanto, concluimos que esta intervención online de basada en el desarrollo de procesos de autorregulación en la comprensión lectora puede ser de utilidad incluso en lectores con autismo con un nivel inicial de estrategias de lectura muy limitado.

**Palabras claves:** Autorregulación, comprensión lectora, autismo, intervención online.

## Desarrollo de los determinantes definidos en la adquisición de español y catalán como L2: influencias de L1 indoeuropeas y afroasiáticas

Ferrerós, C., Roca, F., Vilosa, M.

Departament de Filologia i Comunicació, Universitat de Girona, España.

\*carla.ferreros@udg.edu

Este trabajo aborda las cuestiones de cómo se codifica la definitud en las expresiones nominales y de cómo se desarrollan los determinantes definidos en el proceso de adquisición de una lengua románica como segunda lengua (L2), y se ponen en relación con el análisis de las construcciones nominales como proyección funcional SD (Sintagma determinante; Abney 1987, Longobardi 1994, Bernstein 2001). Estudiamos el proceso de adquisición de los determinantes definidos de (catalán y español) por parte de hablantes cuyas primeras lenguas (L1) son tipológicamente diferentes y que presentan diferencias importantes en la expresión de la definitud: dos lenguas eslavas (ruso y ucraniano), una lengua semítica (árabe egipcio) y una lengua afroasiática (amazigh). Estas lenguas se caracterizan por carecer de un elemento gramatical como el artículo definido como el del español y el catalán: las lenguas eslavas y el amazigh no cuentan con este tipo de determinante, y el árabe tiene una forma invariable en género y número. A partir de la comparación entre los cuatro tipos de lenguas, exploraremos cómo se desarrolla la categoría funcional determinante (SD) en los contextos de definitud. La incorporación de esta categoría a la gramática de los aprendices de español y catalán es relevante porque, por un lado, arroja luz sobre la adquisición de elementos y rasgos estrictamente gramaticales a partir de un estado previo consolidado en el que están ausentes (White 2003) y, por el otro lado, puede relacionarse con la evolución diacrónica de las lenguas románicas (Giusti 1997, 2001) y con la discusión general sobre la existencia de categorías funcionales con y sin realización explícita en las lenguas (Zamparelli 2000; Bošković 2005).

### Referencias

- Abney, S. (1987). *The English noun phrase in its sentential aspect*. Tesis doctoral, MIT.
- Bernstein, J. (2001). The DP hypothesis. In: M. Baltin y C. Collins (Eds.), *The handbook of contemporary syntactic theory*. Oxford: Blackwell, p. 537-561.
- Bošković, Ž. (2005). On the locality of left branch extraction and the structure of NP. *Studia Linguistica* 59(1), p. 1-45.
- Giusti, G. (1997). The categorial status of determiners. En: Haegeman, L. (Ed.), *The new comparative syntax*. London: Longman, p. 95-123.
- Giusti, G. (2001). The birth of a functional category: from Latin ille to the Romance article and Personal pronoun. En: Cinque, G.; Salvi, G. (Eds.) *Current studies in Italian syntax*. Amsterdam: Elsevier, p. 159-171.
- Longobardi, G. (1994). Reference and proper nouns. *Linguistic Inquiry* 25: 609-665.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamparelli, R. (2000). *Layers in the Determiner Phrase*. New York: Garland.

## Enhancing Vocabulary and Oral Language Skills in Young Children Through Clay-based Language Stimulation

Freeman, M. R.\*

Communication Sciences and Disorders, St. John's University, USA,  
freemanm@stjohns.edu

Early vocabulary and oral language skills (e.g., syntax) are *critical* for children's later academic success (e.g., NICHD, 2005). Children enter school with varied vocabulary knowledge and oral language expression in terms of depth and breadth, persistently affecting academics, such as reading (e.g., Lonigan et al., 2008). Early language skills are modifiable with proper instruction (Carlo et al., 2004). Conversational stimulation between children and adults has demonstrated great success in enhancing young children's language skills (e.g., Robertson & Ellis Weismer, 1999; Ruston & Schwanenflugel, 2010). Moreover, when children receive multisensory feedback (e.g., auditory, visual, and especially tactile prompts), learning is enhanced (e.g., Maas et al., 2014). The *central hypothesis* is that clay-based language stimulation, that integrates conversation and multisensory feedback, bolsters children's vocabulary and oral language expression. A language-to-action link is created whereby children form associations between adults' auditory feedback of labeling children's objects and actions, visual feedback of mapping input onto target objects, as well as tactile feedback and the motor action of creating the target objects through clay (e.g., pizza dough, toppings, and sauce).

Fourteen typically developing English-speaking children, aged 2;6-4;6, participated in an 8-week clay-based language stimulation program. One week prior to stimulation, several norm-referenced and informal measures were administered, including receptive and expressive vocabulary, oral language expression, and language sampling. The informal measures were administered post-stimulation. The team also observed children's behavior during unstructured play for conversation initiations and turn-taking pre- and post-stimulation.

Participants experienced clay stimulation for eight weeks with two, thirty-minute sessions, twice per week in the daycare classroom. Lessons focused on the communication of each child as they engaged in various clay activities utilizing open-ended materials, such as clay, pottery tools, and objects from their environment. The research team used evidenced-based techniques, including parallel talk (Raver et al., 2012), language scaffolding (Bruner, 1983), focused stimulation (Fey, 1986), and recasting (Ruston & Schwanenflugel, 2010). A trained adult discussed the theme and modeled the target item to be created. The team circled the table to assist each child. During these one-on-one interactions, children requested objects to create the target item, and the adults discussed what children were doing using the techniques. Children were repeatedly exposed to new nouns and verbs across sessions.

Analyses revealed overall increases in expressive vocabulary and oral language skills (utterance length) across the informal measures. Collection of the norm-referenced measures post-stimulation was unable to be completed in the current study due to the start of the COVID-19 pandemic. To increase effect size and collect the norm-referenced measures post-stimulation, the team has conducted a second language stimulation program in Spring 2022 with 32 participants, and data analysis will be complete before the conference. In addition, children were randomly assigned to language stimulation with or without clay (new control condition) to ensure scientific rigor. The team is writing a grant to submit to the NIH to formally evaluate this program on a large scale.

### References

- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J., & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215.
- Fey, M. E. (1986). *Language intervention with young children*. College-Hill Press.

- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*, 55-106.
- Maas, E., Gildersleeve-Neumann, C. E., Jakielski, K. J., & Stoeckel, R. (2014). Motor-Based intervention protocols in treatment of childhood apraxia of speech (CAS). *Current developmental disorders reports*, 1(3), 197-206.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41, 428-442.
- Raver, S. A., Bobzien, J., Richels, C., Hester, P., Michalek, A., & Anthony, N. (2012). Effect of parallel talk on the language and interactional skills of preschoolers with cochlear implants and hearing aids. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1).
- Robertson, S. B., & Weismer, S. E. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1234-1248.
- Ruston, H. P., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Effects of a conversation intervention on the expressive vocabulary development of prekindergarten children. *Language, speech, and hearing services in schools*, 41, 303-313.

## **Adquisición de la morfología verbal en niños hablantes de español con síndrome de Down y sus iguales con desarrollo típico.**

Galeote, M.\* y Checa, E.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga, España, [mgaleote@uma.es](mailto:mgaleote@uma.es)

El objetivo del presente trabajo es analizar el desarrollo de la morfología verbal en una amplia muestra de niños con síndrome de Down (SD) y niños con desarrollo típico (DT) con una edad mental (EM) de 18 a 29 meses. Para tal fin, se realizaron 2 análisis. En el primero de ellos, los niños estaban emparejados género y EM. En el segundo, los niños estaban emparejados en número de verbos producidos.

En el análisis 1 participaron 114 niños con SD y 114 niños con desarrollo típico (DT). Todos los niños estaban emparejados género y EM. En el estudio 2 participaron 73 niños con SD y 73 niños con DT emparejados en producción de verbos (el emparejamiento en producción de verbos redujo el número de participantes en este análisis).

En ambos análisis, la información sobre la morfología verbal fue recogida a través de la adaptación de los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates al perfil de desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños con SD (CDI-Down). Para este estudio, solo se consideró el apartado de terminaciones de palabras (morfología) de la sección de Oraciones y Gramática. Este apartado incluye todas las marcas morfológicas del tiempo presente de indicativo y algunas marcas morfológicas de tiempo (presente, pasado y futuro) y aspecto (perfectivo, imperfectivo y progresivo). En el análisis de los datos se consideró el número de morfemas marcados por las familias en el CDI-Down.

En el análisis 1, en general, los niños con SD producían menos morfemas verbales que los niños con DT, especialmente en el caso de los morfemas de tiempo y aspecto. Un resultado inesperado fue la ausencia de diferencias de los niños con SD en relación con los niños con TD en el grupo de mayor EM (28 meses). Ello nos llevó a comprobar la producción de palabras en general y verbos en particular en los dos grupos de niños en los diferentes niveles de edad. Este análisis mostraba que los niños con SD del nivel de mayor EM producían un mayor número de verbos (no existían diferencias entre grupos considerando el tamaño de vocabulario total).

Los resultados anteriores nos motivaron a realizar un segundo análisis emparejando a los niños de ambos grupos en producción de verbos. En este caso, todas las diferencias entre los niños con SD y los niños con DT desaparecían. Pese a ello, la secuencia de adquisición se asemeja bastante al observado en el desarrollo de la morfología verbal en español en niños con DT en ambos análisis.

Los resultados anteriores demuestran una relación específica entre producción de verbos y desarrollo de la morfología verbal. Estos resultados apoyan las posturas que proponen una relación entre el desarrollo léxico y el morfosintáctico.

**Key words:** Down syndrome, verbal morphology development, MacArthur-Bates-CDI-Down.

## **Bilingual children's code-switching during storytelling and retelling in two majority languages**

Gatt, D.

Department of Communication Therapy, University of Malta, Malta.

Narrative tasks are considered to be highly relevant to the elicitation of code-switching behaviours in bilingual children (e.g. Gutiérrez-Clellen et al., 2009; Iluz-Cohen & Walters, 2011), although differences are expected between telling and retelling modes. Spontaneous storytelling is said to tap more directly into children's available linguistic resources for code-switching than retelling. In the latter, children's switching may be constrained as they attempt to adhere to the language employed by the interlocutor in narrating the model story (Halpin & Melzi, 2021). The present study examined typically-developing bilingual children's performance on comparable narrative tasks in each of their languages, with the aim of determining whether code-switching varied as a function of telling and retelling modes.

The participants were 14 Maltese-English bilingual children aged 59-83 months (mean = 70.86, SD = 8.86). The children were born and raised in Malta, where Maltese and English are both majority languages and bilingualism is nationwide. The two languages exist in close proximity with each other, so that language contact is widespread. The participants were administered the telling and retelling tasks of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (LITMUS-MAIN) (Gagarina et al., 2012, 2019). Narratives were elicited in Maltese and English by bilingual interlocutors, in a counterbalanced language order. The children's spontaneous and retold narratives were transcribed orthographically and inter- and intra-sentential code-switching instances tallied. Single-word and multi-word segments in the non-test language were counted separately in intra-sentential switching. Single-word switches were distinguished from established lexical borrowings. Code-switching frequency in telling and retelling modes was compared.

Documentation of children's code-switching during narrative production in the Maltese-English bilingual setting is unprecedented. The findings should also contribute towards a better theoretical understanding of children's code-switching practices in normative bilingual contexts.

### **References**

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Revised version. *ZAS Papers in Linguistics*, 63.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Gutiérrez-Clellen, V.F., Simon-Cerejido, G., & Leone, A.E. (2009). Codeswitching in bilingual children with Specific Language Impairment. *International Journal of Bilingualism*, 13(1), 91-109.
- Halpin, E. & Melzi, G. (2021). Code-switching in the narratives of dual language Latino pre-schoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(9), 1271-1287.
- Iluz-Cohen, P. & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58-74.

## **Comprensión léxica en estudiantes sordos de educación primaria. Detección de necesidades para el enriquecimiento lingüístico.**

González-Cuenca, AM<sup>a</sup>, González-Jerez, M<sup>a</sup>, Linero, MJ<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga, España. [g\\_cuenca@uma.es](mailto:g_cuenca@uma.es)

El objetivo principal de esta investigación ha sido encontrar datos acerca de la comprensión léxica de los estudiantes sordos que orientasen la intervención. Se ha investigado no sólo para conocer si se presentan dificultades o no, sino para analizar de qué tipo de dificultades se trata y que esos datos guíen un plan para el enriquecimiento lingüístico de los estudiantes sordos que lo necesiten.

Con este objetivo se ha evaluado a 45 estudiantes sordos de educación primaria (8 y 12 años). Los estudiantes presentan sordera bilateral prelocutiva severa o profunda, el 44% emplean audífonos y el 56% implante coclear. Todos los participantes están escolarizados en régimen de inclusión, son hijos de padres oyentes y emplean la lengua oral española como primera lengua.

La evaluación se ha realizado con el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III). Se han seguido las reglas de aplicación del test y se han obtenido las puntuaciones transformadas que ofrece la prueba (percentil y CI). Estos datos obtenidos nos han permitido agrupar a los participantes en función del nivel de comprensión léxica. Se han distinguido dos grupos, G1 los que obtienen puntuaciones que se encuentran dos desviaciones típicas por debajo de la media y G2 los que alcanzan puntuaciones que los sitúan a menos de dos desviaciones típicas por debajo de la media en la curva normal.

Además, para extraer información del tipo de dificultades presentes en la comprensión léxica de los participantes, se ha desarrollado un procedimiento de análisis de los datos “ad hoc” para esta investigación:

1. De las hojas de respuesta de todos los participantes sordos (G1 y G2) se han extraído todas las palabras en las que se registró error y, a partir de un análisis de frecuencia, se han seleccionado las palabras en las que más participantes cometían errores. En total 25 palabras que incluyen sustantivos, verbos y adjetivos.

2. Se ha analizado estadísticamente de entre esas palabras de mayor frecuencia de error en cuáles había diferencias significativas entre los grupos G1 y G2.

3. Se ha realizado un análisis léxico-semántico y morfológico de aquellas palabras que resultaron representativas de las dificultades de comprensión del G1.

Los resultados mostraron que el 60% de los participantes obtuvieron puntuaciones que los situaban dos desviaciones típicas por debajo de la media. El tipo de léxico que no comprendía este grupo de participantes se concentra principalmente en los bloques del test de 6-7 y 8-9 años.

A modo de resumen, señalar que ese vocabulario identificado orienta la intervención hacia la comprensión de relaciones semánticas entre las palabras: taxonomía y sinonimia. Estas relaciones estimularán la comprensión de un vocabulario diferente del cotidiano. Asimismo, también se concluye la necesidad de ampliación del conocimiento de los rasgos semánticos de las palabras, así como del significado de sus prefijos y sufijos, que permitirán la comprensión de verbos y adjetivos menos frecuentes.



## Estudio de la profundidad semántica y el lenguaje complejo en estudiantes sordos en tránsito escolar

González-Jerez, M<sup>a</sup>, González-Cuenca, AM<sup>a</sup>, Linero MJ<sup>a</sup>, Quintana, I<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga, España. [marinagj@uma.es](mailto:marinagj@uma.es)

La amplitud de vocabulario se refiere al número de palabras que se conocen, la profundidad de vocabulario (PV) al conocimiento de otros aspectos que subyacen a las palabras (significados, usos figurativos y sentidos). Ambos aspectos juegan un importante papel en la comprensión lectora y en el aprendizaje escolar en general, dado que muchas de las palabras de los materiales que se leen en la escolaridad tienen significados múltiples. Un conocimiento mínimo del vocabulario no solo conduce a la falta de comprensión de textos, sino que también limita el uso de un lenguaje escrito complejo (Alqraini y Paul, 2020).

Kronenberg y Pisoni (2019) incluyen la profundidad de vocabulario dentro de habilidades lingüísticas complejas de alto nivel (HLC), e indican que se suele prestar poca atención al evaluar a estudiantes sordos. En ese concepto de HLC también se incluyen habilidades que requieren de la integración y la coordinación del conocimiento semántico y gramatical al servicio de la comprensión y expresión de ideas.

El objetivo del estudio que se presenta es aportar datos sobre PV y HLC en estudiantes sordos que se encuentran en situación de tránsito escolar de la educación primaria a la secundaria. El trabajo se ha realizado en colaboración con los orientadores de los centros escolares en el curso pasado, aportando pruebas de evaluación y valorando, con el consentimiento informado de los padres, los resultados de esas pruebas, así como elaborando los informes pertinentes para orientar de la intervención educativa.

Los participantes han sido 20 estudiantes de sexto curso de educación primaria de diez centros escolares diferentes. Diez de ellos sordos prelocutivos de grado severo o profundo, seis de ellos con implante coclear y cuatro con audífonos. Todos escolarizados en centros ordinarios en régimen de inclusión, hijos de padres oyentes y cuya lengua materna es el español oral. Los otros diez han sido estudiantes oyentes que se han seleccionado como pares de los estudiantes sordos, alumnos de la misma clase, equiparados en edad y nivel sociocultural familiar.

La evaluación se ha realizado empleando pruebas estandarizadas (subtest de CELF-5 “definición de palabras” y “palabras relacionadas”; subtest de WISC-V “ semejanzas” y “vocabulario”) y muestras de narraciones (orales y escritas) sobre historias procedentes de Logokit “Mental”. Estas últimas se han analizado a nivel léxico-semántico, gramatical y en relación al conocimiento y uso de términos mentales, comparándolas con el rendimiento de los pares oyentes.

Los resultados mostraron de ocho de los diez estudiantes sordos obtenían en las pruebas estandarizadas puntuaciones escalares y edades equivalentes inferiores a la media y a su edad cronológica. En algunos casos, cinco de ellos, hasta 4 puntos por debajo en la escala y 6 años de distancia de la edad cronológica. En los análisis de las muestras orales y escritas también estos estudiantes sordos mostraron, comparados con sus pares oyentes, falta de organización narrativa, léxico redundante, errores gramaticales y dificultades para expresar ideas relacionadas con la comprensión de estados mentales. El informe de evaluación incluyó orientaciones para la mejora de las habilidades deficitarias.

### Referencias

- Alqraini, F. M. y Paul, P. V. (2020). The Effects of a Vocabulary Intervention on Teaching. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25 (4 ) 469-489.
- Kronenberger, W.G. y Pisoni, D. B. (2019) Assessing Higher order language processing in long-term cochlear implant user. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28, 1537-1553.

## **El desarrollo de la conectividad causal en la escritura académica: el uso de mecanismos lingüísticos de relación causal de la educación primaria a la educación superior**

González Manzanero, R<sup>a</sup>, Rosado, E<sup>b</sup>, Aparici, M<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Departament d'Educació Lingüística i Literària, i Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica, Universitat de Barcelona, España.  
[rgonzama17@alumnes.ub.edu](mailto:rgonzama17@alumnes.ub.edu).

<sup>b</sup>Departament d'Educació Lingüística i Literària, i Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica, Universitat de Barcelona, España.

<sup>c</sup>Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Expresar relaciones causales en los textos es fundamental en la producción discursiva, especialmente en la escritura académica. El uso de recursos lingüísticos que explicitan estas relaciones permite no solo expresar qué causas se atribuyen a determinados hechos, sino también justificar las aseveraciones y proporcionar la evidencia epistémica de los argumentos esgrimidos. Esto puede hacerse por medios léxicos (p. ej., sustantivos como causa o razón), sintagmáticos (p. ej. sintagmas preposicionales con valor causal) o por medio de construcciones causales encabezadas por conjunciones (p. ej., porque, debido a que), entre otros.

El despliegue de estos mecanismos lingüísticos en el texto tiene efectos en la cohesión y coherencia discursivas, directamente relacionados con la evaluación de la calidad textual y dominar su uso requiere años de aprendizaje. Pese a su relevancia, no hay estudios de corte evolutivo que analicen conjuntamente el uso de esta variedad de recursos en distintos niveles educativos.

Los objetivos de este estudio son, por un lado, identificar el repertorio lingüístico de los mecanismos de expresión de relaciones causales que emplean los alumnos de 6.º de primaria, 4.º de ESO y 1º y 2º de universidad en el contexto educativo español y, por el otro, describir las diferencias que se producen en función del nivel educativo en su uso.

Para ello, examinamos un total de 1149 cláusulas causales y 633 recursos de expresión causal que operan por debajo del nivel de la cláusula, identificados en 454 textos, producidos por 227 estudiantes de los niveles educativos descritos, en el transcurso de una secuencia didáctica sobre las características de textos expositivo-argumentativos en contextos académicos.

Los resultados muestran que los recursos más empleados para la expresión de la causalidad son: 1) cláusulas causales cuya función es justificar las aseveraciones; 2) sintagmas preposicionales de valor causal, especialmente con sustantivos no deverbales; 3) cláusulas causales que expresan relaciones semánticas de causa-efecto; 4) cláusulas causales epistémicas, cuya función es proporcionar evidencia de apoyo a las afirmaciones; y 5) sustantivos y verbos de significado causal. Para los dos primeros recursos, se observa un aumento de la frecuencia de uso en los dos primeros grupos de edad, pero una disminución en el grupo de universitarios. En este, una parte de la expresión de la causalidad es sustituida por otros medios, como recursos léxicos y cláusulas adjetivas (p. ej., la cuestión por la cual), los cuales aumentan gradualmente con la edad, y construcciones de focalización de la causa con que (p. ej., es por este motivo que...), inexistentes en los dos grupos de menor edad. Esto sugiere que, si bien el uso de varios recursos de expresión causal aumenta con la edad, en el grupo de universitarios se produce además una ampliación y diversificación del repertorio, lo cual tiene implicaciones teóricas en relación con la complejidad sintáctica y la apreciación de la calidad textual, así como didácticas.

## Metodologías participativas en educación secundaria y desarrollo de la competencia lingüística del alumnado

Gràcia, M.<sup>a</sup>, Alvarado, J.M.<sup>b</sup>, Nieva, S.<sup>c</sup>, Castillo, P.<sup>a</sup>, Duarte, P.<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, España. \* mgraciag@ub.edu.

<sup>b</sup>Departamento de Psicobiología y Metodología en Ciencias del Comportamiento, Universidad Complutense de Madrid, España.

<sup>c</sup>Departamento de Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia, Universidad Complutense de Madrid, España.

La escuela es un contexto natural donde las estrategias comunicativas utilizadas por los docentes al interactuar con los estudiantes son fundamentales para el desarrollo de su competencia comunicativa (Sedova, 2017). El análisis de las actividades en el aula y la evaluación de la competencia oral de los estudiantes muestran que es necesario mejorar su enseñanza en los centros educativos (Alexander, 2018; Hennessy & Davies 2020; Mercer et al., 2020). El objetivo de esta investigación fue utilizar una herramienta digital con el propósito de contribuir al desarrollo profesional de los docentes para mejorar la competencia oral de sus estudiantes de Educación Secundaria. La herramienta se basa en enfoques psicolingüísticos que destacan la importancia de la participación comunicativa activa de los estudiantes en el aula para mejorar su competencia en esta área. Como herramienta digital facilita al profesorado la revisión ágil de los recursos de aprendizaje, la autoevaluación de sus clases, la toma de decisiones y la introducción de cambios en el aula. La recogida y el análisis de datos siguen una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). La muestra está formada por 23 docentes de diferentes asignaturas y áreas de conocimiento de centros de Cataluña y de la Comunidad de Madrid que participaron en dos sesiones de formación inicial sobre el uso de la herramienta digital, así como en tres reuniones de reflexión y discusión durante el proceso de desarrollo profesional. El principal recurso de esta herramienta es un cuestionario de 30 ítems agrupados en 5 dimensiones (diseño instruccional, gestión de la conversación por parte del docente, por parte de los estudiantes, funciones comunicativas y estrategias del docente, y funciones comunicativas de los estudiantes). La herramienta incluye la descripción de cada dimensión e ítem y dos tipos de ayudas por ítem (preguntas escritas-reflexivas y vídeo) que los docentes pueden revisar mientras realizan la autoevaluación de una clase y también para decidir qué acción o estrategia introducirán en sus próximas clases. Durante 8 meses, cada dos semanas, los docentes utilizaron individualmente la herramienta digital e introdujeron cambios metodológicos en sus clases en la dirección de incrementar la toma de conciencia y participación del alumnado en el desarrollo de su competencia oral. Los resultados muestran satisfacción de los docentes con su participación en el proceso de desarrollo profesional y mejoras mediadas por el uso la herramienta tanto en su práctica docente como en la competencia oral de sus estudiantes. Se observaron diferencias entre los docentes en cuanto a su implicación, motivación y uso. Los resultados obtenidos tienen implicaciones teóricas y prácticas, ya que se suman a los resultados encontrados en otras investigaciones que demuestran que el incremento de las habilidades docentes en estrategias didácticas para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes contribuye a la autopercepción de las propias habilidades y su desarrollo. En cuanto a la práctica, los docentes pueden aprender, tomar decisiones y cambiar su metodología, y este uso puede generalizarse a otros centros con contextos similares o diferentes, como ya se está introduciendo en otros países como Chile o Brasil.

### Referencias

- Alexander, R. J. (2018). Developing dialogue: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.
- Hennessy, S., & Davies, M. (2020). Teacher professional development to support classroom dialogue. In N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (coords.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 238-254). Routledge.
- Mercer, N., Marion, J., & Warwick, P. (2020). Oracy education. In N. Mercer, R. Wegerif and L. Major (eds.). *The Routledge International handbook of research on Dialogic Education*. Routledge.

Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278-290.

## La producción infantil de clasificadores en mandarín, lengua de herencia

Juan Huang

Universidad de País Vasco, jhuang001@ikasle.ehu.eus

Los clasificadores en el chino son morfemas obligatorios en las expresiones que tienen la función de cuantificar o categorizar el sustantivo, apareciendo con los números o demostrativos, como "Número + CL + Sustantivo" y "Demostrativo. + CL + Sustantivo". En las investigaciones previas sobre la producción, principalmente se enfocaron en los niños monolingües del chino mandarín y cantones, mediante el seguimiento, y observaron un proceso de adquisición gradual de los clasificadores y el cambio de su uso por parte de los niños monolingües a etapas diferentes: a la primera etapa de la adquisición de clasificadores, los niños tendieron a utilizar un clasificador general, /ge4/, en cualquier lugar donde se requiera un clasificador. Luego, aprenderían otros clasificadores y se darían cuenta de las diferencias entre los clasificadores y su uso (Hu, 1993; Ding, 1999; Huang, 2003;). Además, se indicaron que la selección de los clasificadores debería basarse en su significado semántico y del sustantivo (Li et al., 2010).

En las últimas décadas, surgieron unos estudios en que introdujeron la tarea narrativa con el material ilustrado "Frog, where are you?" (Myers, 1969), para investigar el uso de los clasificadores, porque incluía varios sustantivos que podrían provocar el uso de clasificadores diferentes. En el presente estudio, se utilizó una tarea narrativa con el material "Frog, where are you?", para investigar la adquisición y el desarrollo de los clasificadores chinos por parte de un grupo de niños de familias inmigrantes de origen chino que residen en Bilbao y aprenden el chino mandarín como lengua de herencia. Participaron 24 niños y 5 adultos nativos del chino mandarín como grupo de control. Se llevó a cabo el análisis para seguir las características del desarrollo de los clasificadores por parte de los niños. Además, se compararon la producción de clasificadores de ambos grupos, con el objetivo de observar la selección de clasificadores por parte de los niños y su porqué.

Se observaron que: (1) la menor variedad de clasificadores y más alta frecuencia de un clasificador /ge4/; (2) la escasez de los clasificadores de medida en su producción; (3) la selección inadecuada y omisión de clasificadores; (4) el mismo sustantivo con diferentes clasificadores durante la narración; (5) la selección de clasificadores por parte de los adultos generalmente se caracterizó por la correspondencia semántica entre clasificadores y sustantivos, mientras que la selección por parte de los niños no mostró esta característica.

Como surgen de Ying et al. (1983), Fang (1985) y Li et al. (2010), los niños adquieren primero los clasificadores de tipo y luego los de medida. Los resultados mostraron que a medida de los tipos de clasificadores de tipo aumentaron a medida de la edad de los niños. Pero se observaron diferencias individuales en el uso de clasificadores con la edad. Además, se identificó el sobreuso del clasificador /ge4/ en las producciones por parte de los niños.

### Referencias

- Ding, L. Y. (1999). Ertong Yuyan zhong de Liangci. [Classifiers in Children's Language]. Journal of Anhui Normal University, 2, 108-113.
- Fang, F. X. (1985). An experiment on the use of classifiers by 4-to 6-year-olds. Acta Psychologica Sinica, 17, 384-392.
- Hu, Q. (1993). The Acquisition of Chinese Classifiers by Young Mandarin-speaking Children. Boston, MA: Boston University Ph. D (Doctoral dissertation, Dissertation).
- Huang, J. (2003). Ertong Yuyan zhong Geti Liangci "Ge" de yunyong ji qita. [The Use of Individual Classifier "Ge" in Children's Language and Others]. Journal of Nanjing Radio & TV University, (3), 51-53.
- Li, P., Huang, B. & Hisao, Y.L. (2010). Learning that classifiers count: Mandarin-speaking children's acquisition of sortal and mensural classifiers. J East Asian Ling. 19(3): 207-230.
- Mayers, M. (1969). Frog, Where are you? New York: The Dial Press.

Ying, H.C., Chen, G.S., Song, Z., Shao, W., & Guo, Y. (1986). Characteristics of 4-to-7 years-olds in mastering classifiers. In M.-S. Zhu (Ed.), *Ertong yuyan fazhan yanjiu*. Shanghai: Huadong Shifan Daxue Chubanshe: 91-103.

## Casos gramaticales en euskera: qué nos muestran los textos infantiles de cuarto de primaria

Huarte, M.

Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación de Bilbao, UPV/EHU,  
[maider.huarte@ehu.eus](mailto:maider.huarte@ehu.eus)

Tras analizar el uso de los casos ergativo y dativo del euskera por alumnos de cuarto de Educación Primaria y verificar si existen diferencias en el uso de los mismos en función de que el euskera sea la primera o segunda lengua de estos estudiantes, el presente estudio demuestra que la lengua materna y el contexto determina el uso adecuado de estos casos, al menos el del ergativo.

La muestra analizada está compuesta de un total de 41 textos escritos en euskera en cuatro centros educativos de la red pública vasca situados en entornos sociolingüísticos diferentes, castellanoparlante y vascoparlante. Del total de la muestra, 16 son narraciones de estudiantes cuya lengua familiar es el español en los centros de entorno castellanoparlante; 10 de estudiantes cuya lengua familiar es el euskera en los centros de entorno vascoparlante; y 15 de niños cuyas lenguas familiares son tanto el euskera como el español en centros de ambos entornos sociolingüísticos.

Se han contabilizado los contextos en los que se debería usar uno u otro caso y se ha analizado el uso adecuado o inadecuado de los mismos.

Si bien la muestra analizada es pequeña, pruebas no paramétricas indican que hay diferencias significativas en el uso correcto del ergativo en función de la lengua materna de los estudiantes y se observa, además, que cuanto más vascoparlante es el entorno, más adecuado es el uso de este caso.

El error más frecuente es la omisión de esta marca y esto ocurre especialmente en niños con lengua materna español. Las diferencias observadas en los resultados en función de la lengua materna son estadísticamente significativas y la frecuencia de este error también disminuye en función del contexto sociolingüístico de la muestra.

Con respecto al dativo, el número de contextos posibles de uso es notablemente menor al número de contextos posibles del ergativo. El porcentaje de uso adecuado del dativo es de entorno al 90% en todas las muestras analizadas (independientemente del entorno o de la lengua materna de los estudiantes). Los errores en este caso son de omisión. El análisis estadístico de estos resultados revela que las diferencias observadas no son significativas.

De los resultados obtenidos, podemos concluir que la lengua materna y el contexto sociolingüístico de los estudiantes condiciona el uso adecuado del ergativo. Los resultados de este estudio convergen con los de otras investigaciones realizadas a estudiantes con lengua materna castellano y escolarizados en euskera y que manifiestan el mismo tipo de errores de uso del caso ergativo (su omisión principalmente) (Manterola & Almgrem, 2015). Sin embargo, los datos de esta muestra con respecto al dativo no concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones en las que el porcentaje de errores en el uso de esta marca es mayor (Ezeizabarrena, Manterola & Beloki, 2009). Estos datos sugieren que urge una revisión del tipo de enseñanza de la lengua en modelos de inmersión ajustándose más a las necesidades de los estudiantes según su entorno sociolingüístico.

### Referencias

- Ezeizabarrena, M. J., Manterola, I. & Beloki, L. (2009). Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan. *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak= Trabajos y actas de la Real Academia de la Lengua Vasca= Travaux et actes de l'Académie de la Langue basque*, 54(2), 639-681.
- Manterola, I. & Almgrem, M. (2015). Quelques traits du développement du basque L2 en contexte de revitalisation de la langue à travers l'immersion scolaire. *Swiss Journal of Educational Research*, 37(1), 39-56. <https://doi.org/10.25656/01:12157>

## The Relation between Linguistic Modalities and Theory of Mind in Deaf and Hard-of-Hearing Children

Intxaustegi, A.\*<sup>a</sup>, Serrat, E.<sup>a</sup>, Badia, I.<sup>b</sup>, Bueno, N.<sup>b</sup>, Senar, F.<sup>c</sup>, Ortiz, R.<sup>a</sup>, Sidera, F.<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Department of Psychology, University of Girona, Spain. [alaitz.inchaustegui@udg.edu](mailto:alaitz.inchaustegui@udg.edu)

<sup>b</sup> CREDA Narcís Masó, Spain.

<sup>c</sup> Department of Psychology, University of Lleida, Spain.

Deaf and hard-of-hearing (DHH) children born into hearing families are at risk of delayed ToM development. This delay has been related to difficulties in language acquisition and the less exposure to “mentalist” conversation, including the sharing of thoughts or feelings (Pluta et al., 2021). Previous research has indicated the crucial role of language in social-cognitive development, in particular in Theory of Mind competence (Harris et al., 2005). However, it is unclear which linguistic modalities are more predictive for mental-state understanding capacity.

In the current preliminary study, reading processes and general language ability were assessed in deaf and hard of hearing children in order to study the link between these two linguistic modalities and Theory of Mind competence. A total of 33 deaf and hard of hearing children aged 7-11 years participated in the study. They were from second and fifth grade of primary school. They were administered the following tasks: IATM (Sidera et al., 2019), CELF 4 (Semel et al., 2006) and a standardized reading test PROLEC-R (Cuetos et al., 2007).

Results showed that ToM tasks performance correlated with and were predicted by both linguistic modalities. In the case of written language, relations between ToM and semantic and grammatical processes were found, while there were no links between ToM and lexical processes. In oral language, both expressive and receptive language correlated with ToM. Although both modalities were predictive of performance on ToM tasks, the predictive weight of spoken language was higher than written language.

These findings support previous literature, showing a close link between language and ToM development, both for oral language and reading comprehension.

### References

- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria revisada* "Reading processes assessment battery of children in primary education reviewed". Madrid, Spain: TEA.
- Ebert, S. (2020). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Fourth Edition (CELF-4)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Harris, P. L., De Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. In *Current Directions in Psychological Science* (Vol. 14, Issue 2, pp. 69–73). <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00337.x>
- Pluta, A., Krysztofiak, M., Wysocka, J., Golec, K., Wójcik, J., Włodarczyk, E., & Haman, M. (2021). False Belief Understanding in Deaf Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(4), 511–521. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab015>
- Sidera, F., Badia, I., & Manzano, E. (2019). Proposta d'un instrument d'avaluació de la teoria de la ment a la infància. *Àmbits de Psicopedagogia: revista catalana de Psicopedagogia i Educació*, 2019, núm. 51, p. 23-49. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1417>



## **ATENXIA. La inteligencia artificial como herramienta de ayuda en la Dislexia y el TDAH**

Jiménez, E.<sup>a</sup>, López, M.I.<sup>a</sup>, González, M.<sup>a</sup>, Bravo-Sanchez, J.F.<sup>a</sup>, Blanco García-Lomas, P.<sup>b</sup>, Braier Huino, R.<sup>b</sup>, de los Santos-Roig, M.<sup>c</sup>, Mata, S.<sup>c</sup>, Serrano, F.<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Mobile Solutions To Students SL (MS2S), España.

<sup>b</sup>Neurotalentum, España.

<sup>c</sup>Centro de investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC-UGR), Universidad de Granada, España.

[\\*fdseerran@ugr.es](mailto:fdseerran@ugr.es)

Se presenta ATENXIA, Plataforma basada en inteligencia artificial para la mejora de los parámetros atencionales (TDAH) y problemas de dislexia para niños de edad escolar. En su desarrollo colaboran Mobile Solutions to Students (MS2S), empresa innovadora en el sector de la creación y desarrollo de soluciones tecnológicas y educativas; Neurotalentum, equipo multidisciplinar con amplia experiencia de trabajo en el diagnóstico e intervención clínica y educativa, especializado en trastornos del neurodesarrollo, funciones ejecutivas y TDAH; y la Universidad de Granada, con un equipo de investigación especializado en la detección, diagnóstico e intervención psicoeducativa y el desarrollo y validación de recursos psicoeducativos basados en la evidencia. Atenxia cuenta con el apoyo y patrocinio del Centro para el Desarrollo Tecnológico e Industrial del Ministerio de Ciencia e Innovación.

El proyecto ATENXIA pretende dar solución a la necesidad de intervención específica para el tratamiento y reeducación de la dislexia y los problemas de atención en conjunto, considerando la alta comorbilidad de ambos trastornos. Conlleva el desarrollo de una plataforma que use inteligencia artificial y aprendizaje automático para crear una intervención óptima y adaptada al usuario. Todo ello, a través del desarrollo de una herramienta que evaluará la capacidad atencional y la lectoescritura, estableciendo así un perfil único para cada usuario. La plataforma establecerá, describirá y ejecutará un plan de intervención basado en dicho perfil y monitorizará el progreso del usuario, brindando correcciones y adaptaciones basadas en evaluaciones posteriores, desde una plataforma digital, desde la nube y con ejercicios gamificados. Contará con la aplicación de Machine Learning como principal tecnología de algoritmo no supervisado, con la que proporcionará un programa de intervención integral, útil para niños y niñas con dificultades, mejorando su capacidad atencional y habilidades de lectoescritura. Su uso puede ampliarse a toda la población escolar, con y sin dificultades, como una herramienta psicoeducativa y gamificada para el apoyo educativo y refuerzo del aprendizaje (Saeed et al., 2022).

Un estudio piloto con una versión preliminar del programa de intervención en la base del desarrollo de Atenxia, con 25 niños con dislexia (cursos 3º hasta 6º de Educación Primaria) y un diseño de intervención pretest-postest, muestra mejoras significativas tras recibir la intervención en la mayoría de las habilidades evaluadas, especialmente: la escritura, la lectura, la conciencia fonológica y la conciencia del acento. Estos hallazgos pueden interpretarse a favor de la validación de la eficacia del programa de intervención, aunque es necesario seguir trabajando en este sentido.

Atenxia reúne el trabajo interdisciplinar de un equipo con amplia experiencia de trabajo con las dificultades psicoeducativas, su detección e intervención clínica y educativa y en asesoramiento clínico, escolar y familiar, así como en la creación de herramientas de detección e intervención gamificadas y basadas en inteligencia artificial. Este proyecto generará un recurso psicoeducativo validado científicamente que beneficiará a niños/as, familias y a los profesionales dedicados al campo de la intervención en el ámbito del lenguaje (docentes, educadores, logopedas, psicólogos, psicopedagogos).

## Referencias

- Moll, K. (2022). Comorbidity of Reading Disorders. In M.J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (eds.) *The Science of Reading: A Handbook* (pp, 439-459). John Wiley & Sons Ltd <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch20>
- Saeed, A., Alam, K. A., Azam, A., Khalid, M., & Tauni, O. (2022). Game-Based Interventions as Support for Learning Difficulties and Knowledge Enhancement in Patients with Dyslexia: A Systematic Literature Review. *Information and Knowledge in Internet of Things*, 79-97.

## Herramientas semióticas y uso de objetos en las interacciones entre adultos y niños/as normohablantes y hablantes tardíos: un estudio preliminar

Laguens, A.<sup>aa</sup>, Resches, M.<sup>b</sup>, Kohan Cortada, A.<sup>b</sup>, Querejeta, M.<sup>a</sup>, De Grandis, C.<sup>b</sup>, Aquino, C.<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo (CEREN), Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Argentina.

\*analaguens@gmail.com

<sup>b</sup>Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina

<sup>c</sup>Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Desde hace varias décadas, la investigación ha documentado asociaciones entre la comprensión y producción de gestos y el desarrollo temprano del lenguaje (Rowe et al., 2022, Rowe y Goldin Medow, 2009). Sin embargo, algunos estudios recientes han señalado que es la coordinación multimodal de las herramientas semióticas que conforman la comunicación prelingüística antes que su cantidad o diversidad el factor predictor más decisivo en la transición al lenguaje (Donellan et al., 2020; Murillo et al., 2018). A su vez, dicha coordinación multimodal se encuentra fuertemente asociada al grado de ajuste de las respuestas del adulto en el marco de las interacciones tempranas con sus hijo/as (Hirsh-Pasek et al., 2015).

Se denominan hablantes tardíos (HT) a aquellos niños/as que alrededor de los dos años muestran una demora en la emergencia del vocabulario expresivo (P 10-20) no atribuible a trastornos del neurodesarrollo o discapacidad sensorial (Rescorla y Dale, 2013). Si bien las investigaciones dedicadas a examinar la comunicación prelingüística en contextos naturales en este grupo han sido más bien escasas, sus hallazgos demuestran que la comprensión del lenguaje, el uso de gestos, la interacción social y el juego constituyen factores clave a la hora de determinar la persistencia o transitoriedad del retraso (Delehanty et al., 2018; Morgan et al., 2020).

En este trabajo se compara, desde un enfoque multimodal, la diversidad y grado de coordinación de las herramientas semióticas, las funciones comunicativas expresadas, la complejidad en el uso de objetos y las estrategias de andamiaje ofrecidas por el adulto en las interacciones entre 8 niños/as hablantes tardíos (HT, P<20) y 11 niños/as normohablantes (NH, P 25-90) de entre 20 y 30 meses de edad (M= 25.21) en interacción con sus cuidadores/as. Los niños/as fueron evaluados mediante la versión regional del CDI Mac Arthur-Bates (Resches et al., 2021) y la subescala cognitiva de las Escalas Bayley de Desarrollo Infantil III (Bayley, 2015). Cada día un niño/a- cuidador/a participó en una situación de juego libre de unos 20 minutos de duración. Las interacciones fueron videograbadas y transcritas en ELAN (Max Planck Institute, 2022) y posteriormente analizadas mediante un sistema de categorías ad hoc (adaptado de Guevara et al., 2020 y Moreno-Nuñez et al., 2020). Se tomó como unidad de análisis la Secuencia Comunicativa (SC) (Wetherby y Prizant, 2002).

Los resultados preliminares refieren diferencias en favor del grupo NH en la diversidad, complejidad y coordinación multimodal de los sistemas semióticos empleados por los niños/as. A su vez, en dicho grupo se observó un mayor número de SC iniciadas por los niños/as, y en su interior una mayor prevalencia de emisiones con función reguladora de parte del cuidador/a. No se observaron, sin embargo, diferencias significativas en cuanto a la complejidad en el uso de objetos y las estrategias de andamiaje ofrecidas por el adulto. Estos resultados subrayan el valor del enfoque multimodal para la detección precoz de niños en riesgo de retraso del lenguaje y su potencialidad para la predicción de sus trayectorias del desarrollo.

## Referencias

- Bayley, N. (2015). *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil- III*. Adaptación española. Madrid: Pearson
- Delehanty, A. D., Stronach, S., Guthrie, W., Slate, E., & Wetherby, A. M. (2018). Verbal and nonverbal outcomes of toddlers with and without autism spectrum disorder, *language delay, and global developmental delay*. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 2396941518764764.
- Donnellan, E., Bannard, C., McGillion, M. L., Slocombe, K. E., & Matthews, D. (2020). Infants' intentionally communicative vocalizations elicit responses from caregivers and are the best predictors of the transition to language: A longitudinal investigation of infants' vocalizations, gestures and word production. *Developmental Science*, 23(1), e12843. <http://doi.org/10.1111/desc.12843>
- ELAN (Version 6.3) [Computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Guevara, I., Moreno-Llanos, I., & Rodríguez, C. (2020). The emergence of gestures in the first year of life in the Infant School classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 265–287. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00444-6>.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, et al. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*, 26(7), 1071-1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Zapata, E. (2020). Getting away from the point: the emergence of ostensive gestures and their functions. *Journal of Child Language*, 47(3), 556-578. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000606>
- Morgan, L., Delehanty, A., Dillon, J. C., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2020). Measures of early social communication and vocabulary production to predict language outcomes at two and three years in late-talking toddlers. *Early childhood research quarterly*, 51, 366-378. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.005>
- Murillo, E., Ortega, C., Otones, A., Rujas, I., & Casla, M. (2018). Changes in the Synchrony of Multimodal Communication in Early Language Development. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 61(1), 1-11. [https://doi.org/10.1044/2018\\_jslhr-l-17-0402](https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-l-17-0402).
- Resches, M., Querejeta, M., Kohan Cortada, A., y Laguens, A. (2021). Adaptación y normativización del Inventario del Desarrollo Comunicativo Mac Arthur Bates (CDI-Forma II) al español rioplatense. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14 (3), 107-120.
- Rescorla, L. A., & Dale, P. S. (2013). *Late Talkers: Language Development, Interventions, and Outcomes*. Baltimore, MD, USA: Brookes.
- Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, 323(5916), 951-953. <https://doi.org/10.1126/science.1167025>
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (2002). *Communication and symbolic behavior scales: Developmental profile*. Paul H Brookes Publishing Co.

# Una propuesta colaborativa de desarrollo profesional en el ámbito de las habilidades básicas de lectura para reducir el riesgo lector en los primeros años de aprendizaje

Lagunas, M.<sup>a</sup>, Castejón, L.<sup>a</sup>, González Pumariega, S.<sup>a</sup>, Martínez, V.<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España

\*uo2791@uniovi.es

En los primeros años de aprendizaje de la lectura se ha puesto de manifiesto un vacío persistente entre la investigación y la práctica del aula con efectos a corto y largo plazo en la calidad de vida del alumnado. El desarrollo profesional (DP) del profesorado en el ámbito específico de las habilidades básicas de lectura se ha reconocido como un medio eficaz para reducir el riesgo lector inicial (Didion et al., 2019). En este sentido hay evidencia de la falta de eficacia del formato tradicional de conferencia o curso impartido fuera del contexto escolar y sin implicar la participación del profesorado. La investigación sobre el DP de las habilidades básicas de lectura ha dejado evidencia del valor de los formatos colaborativos de DP más centrados en los centros y en las prácticas del profesorado. Se han llegado así a identificar las características de una acción formativa efectiva para mejorar el DP y el rendimiento en las habilidades lectoras básicas del alumnado: intensidad, coherencia, participación colectiva, colaboración y contenido de la formación (Darling-Hammond et al., 2017). Sin embargo, la intensidad y el coste de la formación para el desarrollo de las habilidades básicas de codificación ha planteado alguna dificultad. El problema surge por la falta de efecto en el rendimiento lector de modelos colaborativos realizados a gran escala a partir de intermediarios poco familiarizados con la escuela. Frente a estos modelos a gran escala se han desarrollado propuestas efectivas y más económicas a menor escala. Estas propuestas próximas a las comunidades de aprendizaje promueven la motivación, la iniciativa y la autonomía del profesorado como las bases de la colaboración y de la reducción del riesgo lector construyendo la formación desde los mismos centros educativos.

El objetivo de este trabajo es precisamente mostrar si una propuesta basada en la actitud, autonomía y motivación del profesorado es más efectiva. Profesorado y alumnado en los primeros años de aprendizaje lector participaron en un estudio con un diseño cuasiexperimental pre-test post-test. El profesorado (n = 8) del grupo experimental (n = 71 aprendices) recibió en el centro escolar 40 horas de formación con un coach externo y el profesorado (n = 8) del grupo de control recibió ocho horas de entrenamiento inicial y un seguimiento online sin participación de un coach externo.

Los resultados muestran en ambos grupos una reducción del riesgo lector y una mejora significativa en las habilidades básicas de lectura, pero no se obtienen diferencias significativas en el rendimiento del alumnado entre las dos modalidades de DP. Esto sugiere una mayor eficacia del formato de menor intensidad y coste que se ha apoyado en un formato de colaboración basado en la motivación, la iniciativa y la autonomía del profesorado sin la interferencia de un coach externo (Lonigan et al., 2011).

Se plantea la relevancia de este formato de DP para la formación del profesorado.

## Referencias

- Didion, L., Toste, J. R., y Filderman, M. J. (2019). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>,
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M., & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing*, 24(3), 305-337. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9214-6>

## **Influencia de variables socioeconómicas, educativas y familiares en el desarrollo de la lectura en DLD**

Lara-Díaz, M.F.\* , Mateus, A., Beltrán, J.C.

Departamento de Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia.

\*mflarad@unal.edu.co

El Trastorno del Desarrollo de Lenguaje (DLD) se define como un retraso en las habilidades de lenguaje en ausencia de dificultades sensoriales y/o cognitivas que lo expliquen. Actualmente existen pocos estudios que analicen variables socioeconómicas, educativas y familiares en niños con DLD hablantes del español y sus posibles relaciones con habilidades lectoras en la escuela. Es por esto, que el objetivo del presente estudio fue identificar las posibles relaciones entre las dificultades del lenguaje oral y la lectura en niños con DLD observando la influencia de factores socioeconómicos, educativos y familiares.

A partir de una muestra de 15 niños diagnosticados con DLD y sus controles por edad y género, se evaluaron las habilidades del lenguaje oral, conciencia fonológica y lectura. Los padres resolvieron una escala likert que indagaba sobre algunos aspectos relacionados con el estrato socioeconómico, el nivel educativo de la madre, el apoyo familiar, el promedio académico y el factor de repitencia de los participantes.

Los resultados indican que los niños con DLD presentan un rendimiento más bajo en las habilidades de conciencia fonológica y lectura, así como relaciones directas entre el desempeño de lenguaje y lectura con variables como el nivel educativo de la madre y el apoyo familiar. De igual forma, se encuentra que los niños con DLD hablantes del español presentan un menor promedio académico sumado a un mayor factor de repitencia que interfiere en su vida académica. Se presentan las implicaciones educativas de estos hallazgos y se discuten posibles ejes de causalidad y factores protectores que disminuyan las diferencias encontradas entre el grupo con DLD y sus controles.

### **Referencias**

- Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child development, 90*(3), 985-992.
- Peter, M. S., Durrant, S., Jessop, A., Bidgood, A., Pine, J. M., & Rowland, C. F. (2019). Does speed of processing or vocabulary size predict later language growth in toddlers?. *Cognitive Psychology, 115*, 101238.
- Pérez-Pereira, M., & Cruz, R. (2018). A longitudinal study of vocabulary size and composition in low risk preterm children. *First Language, 38*(1), 72-94.
- Wilson, E., & Katsos, N. (2021). Pragmatic, linguistic and cognitive factors in young children's development of quantity, relevance and word learning inferences. *Journal of Child Language, 1-28*.

## First words in European Portuguese: a study using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory

Lima, R.<sup>a</sup>, Cadime, I.<sup>b</sup>, Viana, F. L.<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Languages, Literatures and Cultures Research Centre (CLLC) of the University of Aveiro Portugal \*rolima307@gmail.com.

<sup>b</sup> Psychology Research Center, University of Minho, Portugal

<sup>c</sup> Child Studies Center, University of Minho, Portugal

In the last decades, some research has been produced regarding the types of words that are more prevalent in children's lexicon across several stages of language development. There is a relative consensus that common nouns, people terms and some verbs are some of the most common categories in the early stages, when children usually start to produce the first words. The main goal of this study was to investigate the content of the lexicon of children aged 8-15 months old, using the data collected in the large-scale validation study of the European Portuguese MacArthur-Bates Communicative Development Inventory: Words and Gestures (Silva et al., 2017).

Data were collected from the caregivers of 1314 children, aged between 8 and 15 months. The sample was representative of the Portuguese population.

The results indicated that among the ten words most produced by the children were people terms (e.g., *mãe* [mother; produced by 29.4% of the sample] and *pai* [father; produced by 26.4% of the sample]), as well as interjections (e.g., *ah*; 27.5% of the sample) and words linked to routines or social formulas (e.g., *olá* [hello; produced by 30.1% of the sample] and *adeus* [goodbye; produced by 15.9% of the sample]). The more produced common nouns were mainly related to food, animals, and toys - *água* [water; 15.5% of the sample], *papa* [mash; 14.5% of the sample], *cão* [dog, 11.2% of the sample], and *bola* [ball; 8.8% of the sample]. Verbs were not as predominant, but among the most produced were *dar* [to give; 7.3%], *andar* [to walk; 1.8%] and *dormir* [to sleep; 1.6%]. Adjectives and pronouns were produced by less than 2% of the sample, being the most prevalent *mau* [bad; 1.8%], *bom* [good; 1.8%], *meu* [mine; 2%], and *isto* [this; 1%]. Adverbs and quantifiers were also not very predominant, being the words *aqui* [here; 2.4% of the sample] and *mais* [more; 3.3% of the sample] the most referred ones.

These findings are discussed in terms of its consistency with the ones obtained for other languages.

### References

- Silva, C., Cadime, I., Ribeiro, I., Acosta, V., Lima, R., & Viana, F. L. (2017). Communicative development of Portuguese infants aged between 8 and 15 months. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia*, 37(3), 121–129. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.12.001>

## Desarrollo de la lectoescritura en un caso de nacimiento prematuro

Llorente Santiago, M.<sup>a</sup>, Fernández-Baza, N.<sup>b</sup>, García Pérez, M. E.<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Logopedia, Universidad Pontificia de Salamanca, España. [mllorentesa@upsa.es](mailto:mllorentesa@upsa.es)

<sup>b</sup>Logopedia, Universidad Pontificia de Salamanca, España.

La lectura y la escritura son habilidades cruciales para el éxito escolar. Antes de adquirir completamente estas destrezas es necesario conseguir ciertos prerrequisitos. Uno de estos es la conciencia fonológica, habilidad metalingüística que se define como la capacidad para identificar y reflexionar conscientemente sobre el lenguaje oral y sobre los segmentos fonológicos de este (Suárez-Coalla et al, 2013). El nacimiento prematuro se ha relacionado con una afectación en el desarrollo de la conciencia fonológica, sobre todo a nivel silábico y fonémico, en tareas de identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas (Ríos-Flórez y Cardona-Agudelo, 2016).

Niña de 7 años que nace prematura a las 25 semanas de gestación con apenas 600 g de peso. Se ha sometido a diversas cirugías relacionadas con el neumotórax, se alimenta por PEG, padece hipoglucemia y broncodisplasia pulmonar. Su desarrollo motor y del lenguaje oral ha sido lento, pero cumpliendo con los plazos del desarrollo normal. Presenta problemas de atención y para gestionar la frustración y dificultades en la lectoescritura que repercuten negativamente en su rendimiento escolar. Para su evaluación, se ha utilizado el test PROLEXIA antes y después de la intervención logopédica. En la intervención se siguió un modelo similar al utilizado en otras investigaciones (González et al, 2014) y del que se ha demostrado su eficacia. Se realizan dos sesiones semanales de logopedia, de 45 minutos cada una, trabajando específicamente la rima, identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas, a través de las actividades especialmente lúdicas

En la evaluación logopédica inicial, donde se utiliza el test PROLEXIA, se observa una puntuación total que indica "riesgo alto de dislexia", con dificultades especialmente significativas en las subpruebas de "omisión de sílabas", "sustitución de fonema" e "inversión de sílaba". Tras un año asistiendo a logopedia, con varios periodos de descanso debido a las vacaciones escolares, se vuelve a utilizar el test PROLEXIA y se aprecia una mejora sustancial en las subpruebas "omisión de sílabas", "sustitución de fonema" e "inversión de sílaba" y un aumento más discreto de las puntuaciones en el resto de las áreas.

La rehabilitación logopédica centrada en actividades de rima, identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas es útil en la mejora de la conciencia fonológica incluso en un caso de una niña prematura.

### Referencias

- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43(1), 1-8.
- Ríos-Flórez, J. A., & Cardona-Agudelo, V. (2016). Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años con antecedentes de nacimiento prematuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1071-1085.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89.



## Dificultades en el desarrollo morfosintáctico en un caso con diagnóstico de TEL

Llorente Santiago, M.<sup>a</sup>, Fernández-Baza, N.<sup>b</sup>, García Pérez, M. E.<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Logopedia, Universidad Pontificia de Salamanca, España. [mllorentesa@upsa.es](mailto:mllorentesa@upsa.es)

<sup>b</sup>Logopedia, Universidad Pontificia de Salamanca, España.

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se caracteriza por la presencia de alteraciones en la adquisición y desarrollo del lenguaje no originado por déficit neurológico, sensorial, intelectual o emocional (Acosta, Ramírez y Hernández, 2016). El desarrollo léxico, morfosintáctico, fonológico y discursivo, suele estar afectado, repercutiendo negativamente en los procesos de aprendizaje (del Valle, Acosta y Ramírez, 2018).

El objetivo de este trabajo es describir las características del lenguaje de un niño de 11 años con diagnóstico de TEL y dificultades en lectura y escritura y realizar una propuesta de intervención logopédica.

Participa un niño de 11 años que no presenta déficit cognitivo (CI=103 WISC-VI), aunque su rendimiento escolar es mejorable. Su desarrollo fonético-fonológico fue lento, pero dentro del intervalo de normalidad. Su entorno refiere que tiene dificultades en la comprensión oral y escrita y que no ha recibido apoyo específico de lenguaje. Para su evaluación, se ha utilizado el PROLEXIA, el PROESC, las subpruebas del PROLEC-R “estructuras gramaticales” (EG), “signos de puntuación” (SP), “comprensión de oraciones” (CO), “comprensión de textos” (CT), y “comprensión oral” (CR) y las subpruebas del CELF-5 “elaboración de frases” (EF), “comprensión oral de textos” (COT), “definición de palabras” (DP), “puzle de palabras” (PP), y “relaciones semánticas” (RS).

En el PROLEXIA obtiene una valoración global de “riesgo muy alto de dislexia”, siendo las subpruebas de “sustitución de fonema”, “inversión de sílaba”, “deletreo de palabras”, “deletreo de pseudopalabras” y “dictado de pseudopalabras”, las de mayor dificultad en aciertos y en tiempo. En el PROESC, presenta dificultad en todas las subpruebas excepto en la escritura de un cuento. En el PROLEC-R, presenta dificultad en las subpruebas “EG”, “CO” y “CR”. En las subpruebas del CELF-5 “EF” y “PP”, obtiene una puntuación de edad equivalente más de 3 años por debajo de su edad cronológica (7:4 y 8:11 respectivamente) y en la subprueba “RS” alcanza una puntuación de edad equivalente de 10:4.

Se comprueba que presenta dificultades en lectura y escritura por ambas rutas, siendo la fonológica la más afectada. En lenguaje oral, sus dificultades son más llamativas en las áreas de morfosintaxis y semántica, presentando problemas en la elaboración de frases y en la secuenciación de palabras para formar oraciones. Esto se puede explicar mediante la hipótesis del déficit de la complejidad de la gramática computacional (DCGC) (Marshall y Van der Lely, 2006). También, le resulta compleja la definición de algunas palabras y la realización de varias relaciones semánticas. Considerando sus dificultades, se propone trabajar la comprensión lectora, la lectura y la escritura utilizando ambas rutas, la elaboración de frases y el acceso a la semántica de palabras correspondientes a su edad.

### Referencias

- Acosta, V., Ramírez, G. & Hernández, S. (2016). Intervention in fluency problems in pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 1-15. Doi: 10.1080/02103702.2016.1189118.
- Del Valle, G., Acosta, V. M. y Ramírez, G. M. (2018). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(98), 264-284.
- Marshall, C. y Van der Lely, H. (2006). A challenge to current models of past tense inflection: the impact of phonotactics. *Cognition*, 100, 302-320.

## Conexión y posicionamiento discursivo: un estudio evolutivo en textos y contextos académicos

Mañas, I<sup>ab</sup>, Rosado, E<sup>a</sup>, Aparici, M<sup>b</sup>, Yúfera, I<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departament d'Educació Lingüística i Lliterària i DCEM, Universitat de Barcelona, España. \*[iban.manas@ub.edu](mailto:iban.manas@ub.edu)

<sup>b</sup>Departament de Psicologia bàsica, evolutiva i de l'educació, Universitat Autònoma de Barcelona, España.

El desarrollo de las habilidades necesarias para escribir textos analíticos (textos expositivo-argumentativos propios de contextos académicos) es un proceso que se prolonga hasta edades/niveles educativos avanzados. Estas habilidades implican un uso apropiado de diversas formas y funciones lingüísticas especializadas que operan en distintos niveles. Por ejemplo, la organización de la información en el texto se lleva a cabo por medio de recursos para la conexión que operan tanto a nivel intraoracional (sintácticos) como a nivel interoracional (discursivos). Estas marcas de conexión no solo expresan diferentes tipos de relaciones lógico-semánticas entre las unidades discursivas conectadas, sino que contribuyen a la cohesión del texto y orientan su comprensión por parte del lector. Además de ser indicadores de la calidad del texto, estos conectores sintácticos y discursivos son predictores del desarrollo de la escritura académica.

En este estudio se analiza los textos analíticos producidos por 181 estudiantes de educación primaria (M = 11,6), educación secundaria (M = 15,8) y universitarios (M = 21) en el contexto educativo catalán. Como objetivo principal nos proponemos definir los patrones de desarrollo en el uso de recursos de conectividad intra e interoracionales; como objetivo adicional, buscamos identificar las posibles dificultades que los tres grupos de edad presentan en el uso de estos elementos. Para ello examinamos: 1) el repertorio de marcas de conectividad empleado por los participantes (conjunciones coordinantes y subordinantes; marcadores discursivos); y 2) la función discursiva que estos elementos desempeñan en los contextos examinados: proposicional, relacionada con el establecimiento de la conexión intraoracional; estructural, que indica la organización y el progreso de la información en el texto; y modal, que indica el posicionamiento discursivo de los hablantes y/o su relación con sus interlocutores.

Los resultados indican que el nivel educativo de los participantes es un factor explicativo estable de la producción y distribución de marcas de conectividad. La producción de conjunciones es más frecuente en los textos de primaria y secundaria; mientras que los universitarios muestran una preferencia por los marcadores interoracionales. En el análisis de las marcas de conexión según las funciones discursivas, también resulta significativa la contribución del nivel educativo. Principalmente, se observan diferencias en la producción de marcadores modales que indican el posicionamiento del autor en relación con el tema tratado y cuya presencia se incrementa desde primaria hasta universidad. En este sentido, los estudiantes universitarios se muestran más dispuestos y capaces de expresar su postura mediante el uso de este tipo de marcadores. Por su parte, la escasa presencia de marcadores estructurales es una característica constante en las producciones de los tres grupos de edad; de modo similar, la presencia claramente dominante de marcadores proposicionales es también un rasgo transversal en los tres grupos de participantes.

La información que obtenemos del análisis nos permite definir con precisión un patrón evolutivo de las habilidades discursivas propias de contextos académicos. Estos resultados constituyen, además, una base excelente sobre la que sustentar propuestas didácticas (de evaluación e intervención) que aborden la redacción y tratamiento de los géneros analíticos en los grupos de edad examinados.

## Who spoke that language? Assessing face-language associations in 4-month-old monolingual and bilingual infants

Marcet, L.<sup>a</sup>, Birulés, J.<sup>b</sup>, Bosch, L.<sup>a</sup>, Pons, F.<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Department of Cognition, Development and Educational Psychology, Universitat de Barcelona, Spain. \*laiamarcet@ub.edu.

<sup>b</sup>Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition, University Grenoble, Alpes, France

Talker processing abilities start developing very early in life. Newborns are able to associate the voice of their mother with her face after a brief voice-face exposure (Sai, 2005). Although talker recognition of unfamiliar speakers is not mastered until years later, the first evidence of infants associating the faces of unknown speakers with their corresponding voices is found at 4 months of age (Bahrick, Hernandez-Reif, & Flom, 2005; Orena & Werker, 2021). Language has been reported to modulate infants' ability to form these associations. In a talker recognition task involving an unfamiliar language, 9-month-old monolinguals failed to form face-voice associations, while same-age bilinguals succeeded (Fecher & Johnson, 2019). Furthermore, language itself is also susceptible of being associated to a speaker. Six-month-old monolinguals show a preference towards an unfamiliar talker that previously spoke in their native language (Kinzler, Dupoux, & Spelke, 2007), suggesting that these associations also start developing before the first year of life. Associating a language to a speaker could be especially useful for bilingual infants, facilitating their dual language acquisition. The current study explores 4-month-old monolingual and bilingual infants' ability to form face-language associations. As bilingual infants are usually exposed to speakers using different languages, we expect them to outperform monolinguals in our task. Moreover, we predict that parental code-switching could modulate their performance: bilinguals exposed to low levels of code-switching (i.e., one-parent-one-language) may show a greater advantage in learning face-language association, considering that language is usually a stable feature of speakers in their environment.

To test these hypotheses, we ran an eye-tracking study with 34 4-month-old infants: 15 Spanish monolinguals and 19 Spanish/Catalan bilinguals (11 with low levels of code-switching). Infants were familiarized with videos of two females uttering a monologue: one speaker in Catalan and the other in Spanish. After familiarization, infants were presented with a silent trial, consisting of side-by-side static images of the speakers, to measure their baseline preference. After that, infants were presented with the same images while voice recordings were playing in the background, two trials in Catalan and two in Spanish. For each language, one recording was from one of the previous speakers and the other from a new unfamiliar one. If 4-month-old infants are able to form face-language associations, we expect them to look preferentially to the speaker whose language matched the voice recording.

The results of a mixed-ANOVA revealed a significant interaction between Linguistic Background (Monolingual or Bilingual) and Trial (Silence, Catalan Trials or Spanish Trials) [ $F(2, 64) = 4.21, p < .05$ ]. Subsequent pairwise comparisons failed to reach significance, suggesting a small interaction effect. The effect of Code-Switching was not significant [ $F(1,32) = .02, p = .87$ ].

Monolinguals looked preferentially towards the speaker of their native language, independently of the trial. In contrast, bilinguals' looking pattern was slightly modulated by the language of the recordings, indicating a possible earlier emergence of face-language associations in bilingual infants. Ongoing experiments with older infants are being planned to further explore face-language associations and this possible bilingual advantage.

### References

- Bahrick, L. E., Hernandez-Reif, M., & Flom, R. (2005). The Development of Infant Learning About Specific Face-Voice Relations. *Developmental Psychology*, 41(3), 541–552.
- Fecher, N., & Johnson, E. K. (2019). Bilingual infants excel at foreign-language talker recognition. *Developmental Science*, 22(4). <https://doi.org/10.1111/DESC.12778>
- Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(30), 12577–12580.

- Orena, A. J., & Werker, J. F. (2021). Infants' Mapping of New Faces to New Voices. *Child Development*.
- Sai, F. Z. (2005). The role of the mother's voice in developing mother's face preference: Evidence for intermodal perception at birth. *Infant and Child Development*, *14*(1), 29–50.

## Los desencadenantes de la morfología en español: el diminutivo, el plural y la flexión verbal. Una mirada desde la Morfología Natural

Marrero-Aguiar, Victoria<sup>1\*</sup>, Aguirre Martínez, Carmen<sup>2</sup>

<sup>1</sup> UNED, España, vmarrero@flog.uned.es <sup>2</sup> UCM, España

Este trabajo pone en relación un conjunto de estudios previos sobre la adquisición de morfemas tempranos en el habla infantil, con el objetivo principal de detectar los elementos que permiten construir el sistema morfológico del español: el plural, primer morfema nominal (Marrero y Aguirre 2003, Aguirre y Marrero 2009); el diminutivo, primer mecanismo derivativo -o intermedio entre flexión y derivación (Zacarías Ponce de León 2008)- (Marrero, Aguirre y Albalá 2007, Aguirre, Albalá y Marrero 2005); y la flexión verbal, cuya riqueza en español debería implusar su adquisición (Aguirre 2003).

Seguimos las propuestas de la Morfología Natural (Kilani-Schoch 1988, Dressler et al. 1987, Bybee 1991, Dressler y Karpf 1995, Gaeta 2019), que propone el paso de un sistema de base léxica a otro gramatical regido por reglas, en tres etapas sucesivas: la premorfológica, la protomorfológica y la morfológica. Utilizamos algunos corpus longitudinales de desarrollo morfológico normotípico de niños monolingües hispanohablantes, especialmente el de Magín (Aguirre 1995), y los corpus de Albalá-Marrero (<https://chilides.talkbank.org/access/Spanish/Marrero.html>) y Ornat (<https://sla.talkbank.org/TBB/chilides/Spanish/Ornat>).

Partimos de las siguientes hipótesis: a) en todos los fenómenos estudiados se recogerán las tres etapas previstas por la Morfología Natural, un crecimiento paulatino de *miniparadigmas* (contrastes entre elementos de la misma categoría) cada vez más numerosos, y en la última fase aparecerán errores de sobregeneralización; b) el primer desencadenador de la morfología será el diminutivo, favorecido por sus valores pragmáticos y su frecuencia en el *input*; c) el plural aparecerá antes en el dominio nominal, en sustantivos y determinantes, y solo posteriormente se extenderá al adjetivo y el verbo; d) el desencadenador de la flexión verbal será la tercera persona del singular y el presente de indicativo.

Nuestros resultados confirman las hipótesis sobre los desencadenantes de la morfología infantil en español. En la etapa premorfológica aparecen formas en plural, en diminutivo o verbos, pero todavía no están analizadas, las formas flexionadas se almacenan como un elemento léxico más, y los pocos contrastes que se registran no son productivos. En la etapa protomorfológica se empiezan a analizar los sufijos flexivos como elementos que aportan información gramatical (de tiempo/aspecto y persona en el verbo, de singular/plural en el nombre) o semántico-pragmática (en el diminutivo). Una vez que los niños almacenan un número suficiente de formas flexionadas, empiezan a descubrir regularidades y se construyen los primeros miniparadigmas, constituidos por dos tres o más formas para una misma entrada léxica: en este momento podemos decir que se inicia la adquisición de la morfología. Por último, en la etapa morfológica se empieza a desarrollar un nuevo sistema de reglas, las nuevas formas flexivas empiezan a ser productivas y aparecen las primeras sobregeneralizaciones, que demuestran la aplicación de esas reglas de forma creativa y no imitativa.

### Referencias

- Aguirre, C. (1995). La adquisición de las categorías funcionales en español. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Aguirre, C. (2003). Early verb development in one Spanish-speaking child. En D. Bittner, W. U. Dressler, & M. Kilani-Schoch (Eds.), *Development of verb inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective* (pp. 1–26). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Aguirre, C., & Marrero, V. (2009). Number morphology in Spanish first language acquisition. En Stephany, U., y Voeikova, M. D. (Eds.). *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition* (pp. 341-370). De Gruyter Mouton.
- Aguirre, C., Albalá, J., & Marrero, V. (2005). "Mami, te quierito". La adquisición del diminutivo en español. En Díez-Villoria, E., Zubiauz, B. y Mayor, M. (Coords.). *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*, 120-144.

- Bybee, J. L. (1991). *Natural morphology: The organization of paradigms and language acquisition*. *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, 2, 67-92
- Dressler, W.U., W. Mayerthaler, O. Panagl & W.U. Wurzel (1987). *Leitmotifs in Natural Morphology* (Studies in Language Companion Series 10). John Benjamins
- Dressler, W. U. & A. Karpf (1995), The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition, *Yearbook of Morphology 1994*, 99–122. Springer.
- Gaeta, L. (2019). Natural Morphology. En Audring, J., & Masini, F. (Eds.). *The Oxford handbook of morphological theory*, 244-264. Oxford University Press
- Kilani-Schoch, M. (1988). *Introduction à la morphologie naturelle*. Berne: Peter Lang
- Marrero, V., Aguirre, C., Albalá, M.J. (2007). The acquisition of diminutives in Spanish. A useful device. En Savickiene, I. y Dressler, W. (Eds.) *The acquisition of diminutives: A cross-linguistic perspective* (Vol. 43). 155-181. John Benjamins.
- Marrero, V., y Aguirre, C. (2003). Plural acquisition and development in Spanish. En Montrul, S., & Ordóñez, F. *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages: Papers from the 5th Hispanic Linguistics Symposium* (Vol. 2) 275-296. Cascadilla Press.
- Zacarías Ponce de León, R. F. (2008). Morfemas apreciativos del español: entre la flexión y la derivación. *Núcleo*, 25, 221-237.

## Frecuencia léxica del inglés como lengua extranjera: una base de datos para la investigación

Martínez-García, C. <sup>a\*</sup>, Pérez Litago, U. <sup>b</sup> y Suárez-Coalla, P. <sup>b</sup>

<sup>a</sup> Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España. \* cmartinezgarcia8@uoc.edu

<sup>b</sup> Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España.

El inglés es la lengua más hablada en el mundo, considerando hablantes nativos monolingües, bilingües y hablantes de inglés como lengua extranjera. En España el aprendizaje de una segunda lengua es obligatorio en niveles no universitarios, siendo el inglés la lengua extranjera predominante. En los estudios sobre el reconocimiento visual de palabras se ha demostrado el efecto de numerosas variables, siendo la frecuencia léxica una de las variables más estudiadas en diferentes poblaciones, tareas e idiomas (Brysbaert et al., 2011). Aunque existen numerosas bases de datos, que recogen la frecuencia léxica de las palabras en inglés, éstas se basan en el inglés como lengua nativa: BNC (British National Corpus, Kilgarriff, 2006), Children's Printed Word Database (Masterson, Stuart, Dixon, & Lovejoy, 2010). Sin embargo, utilizar estas bases para estudiar el procesamiento lector en inglés como lengua extranjera podría dar lugar a importantes errores de interpretación de los procesos implicados.

Para abordar las limitaciones a las que se enfrentan los investigadores, en relación con la carencia de datos sobre inglés como lengua extranjera, el objetivo de este estudio fue crear una base de datos de frecuencia léxica de palabras en inglés en el contexto escolar español (1º a 6º curso de Educación Primaria). Para ello se recopilaban las entradas léxicas, mediante digitalización, de diferentes libros de texto de inglés de Educación Primaria, creando así la base de datos de frecuencia léxica. Posteriormente, se realizó un estudio de validación, mediante una tarea de decisión léxica visual.

A partir de la base de datos, se seleccionaron 64 palabras inglesas (cuatro-seis letras) de alta y baja frecuencia léxica, y se crearon 64 pseudopalabras. Mediante una tarea de decisión léxica visual se recogieron aciertos y tiempos de reacción. En la tarea participaron 108 niños/as de 6º curso de Educación Primaria, pertenecientes a tres colegios, que empleaban diferentes editoriales para la enseñanza del inglés (Edad media= 11 años 4 meses). Todos tenían el español como primera lengua y provenían de familias de nivel socioeconómico medio.

Los resultados mostraron efecto frecuencia, tanto en aciertos como en tiempos de reacción. Concretamente, se encontró un mayor porcentaje de aciertos en palabras de alta frecuencia, seguido de pseudopalabras y palabras de baja frecuencia. Respecto a los tiempos de reacción, los tiempos fueron menores en las palabras de alta frecuencia, seguido de las palabras de baja frecuencia y pseudopalabras.

Según estos resultados, podemos confirmar que la base de datos constituye una herramienta válida para seleccionar estímulos y realizar estudios sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto español.

### Referencias

- Brysbaert, M., Buchmeier, M., Conrad, M., Jacobs, A., Bölte, J., & Böhl, A. (2011). The word frequency effect: a review of recent developments and implications for the choice of frequency estimates in German. *Experimental psychology*, 58 (5), 412-24.
- Kilgarriff, A. (2006). BNC database and word frequency lists. Retrieved July 6, 2021, from <http://www.kilgarriff.co.uk/bnc-readme.html>.
- Masterson, J., Stuart, M., Dixon, M., & Lovejoy, S. (2010). Children's printed word database: continuities and changes over time in children's early reading vocabulary. *British journal of psychology*, 101 (2) 221-42.

## Intervención pragmática a partir de narraciones estructuradas con apoyo visual en adolescentes y adultos con Síndrome de Down

Martínez, V.<sup>a</sup>, Miranda, M.<sup>b</sup>, y Ondiviela, N.<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España.  
[martinezveronica@uniovi.es](mailto:martinezveronica@uniovi.es)

<sup>b</sup>Facultad Padre Osso, Universidad de Oviedo, España

<sup>a</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España

Los sujetos con síndrome de Down (SD) muestran una relativa fortaleza en la cognición no verbal, habilidades sociales y comprensión del lenguaje, que les permite un buen desempeño en tareas narrativas. La intervención pragmática a partir de narraciones estructuradas (script) permite al sujeto comunicar experiencias con coherencia y resulta altamente efectiva cuando se usan apoyos visuales como se ha observado en una investigación previa (Miranda et al., 2018). El objetivo sería doble: (a) evaluar la competencia narrativa a partir de dos scripts, cortarse el pelo en la peluquería y celebrar una fiesta de cumpleaños en casa, en adolescentes y adultos con síndrome de Down a partir de medidas lingüísticas de microestructura y macroestructura; (b) determinar los efectos de una intervención basada en la narración de estos dos scripts con apoyo audiovisual utilizando una presentación Prezi con pictogramas en estas mismas medidas.

El diseño es cuasiexperimental pretest-posttest con dos grupos, uno control y otro experimental. La muestra está formada por 16 adolescentes y adultos (9 chicas y 7 chicos) con SD entre 13 y 30 años. En el pretest y posttest, cada sujeto contaba dos scripts de diferente dificultad, sólo con apoyo conversacional. Con el grupo experimental se realizó, durante cuatro semanas consecutivas, una sesión de intervención en la que se les entrenaba a utilizar, mediante imitación verbal, los elementos léxicos y discursivos básicos para contar las historias, utilizando pictogramas ARASAAC presentados en soporte Prezi y con los apoyos conversacional, histórico y psicológico de la investigadora. Las narraciones del pretest y posttest fueron grabadas y transcritas utilizando el Proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000). Se codificó y analizó la estructura narrativa en términos de eventos y episodios, y la frecuencia de los marcadores discursivos.

Los resultados muestran, en cuanto a la microestructura, una mejora en las medidas de productividad (Tokens, enunciados y cláusulas) y de complejidad (LME, diversidad léxica y marcadores discursivos) y en el recuerdo de los episodios y eventos en el grupo experimental.

La discusión se centra en el diseño de la intervención basado en el uso del soporte visual y las estrategias conversacionales proporcionadas por el interlocutor como elementos clave para el progreso de la narración de una narración estructurada.

Se concluye que este tipo de intervención refleja la importancia del apoyo visual y la imitación en el desarrollo lingüístico a nivel pragmático, léxico y gramatical en el SD.

### Referencias

- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk: Volume I: Transcription format and programs, Volume II: The database*. Psychology Press.
- Miranda, M., Martínez, V., Díez-Itza, E., Rodríguez, R. (2018). Pragmatic intervention in children and adolescents with Down syndrome: The role of support in script construction. Poster presentado en the 13<sup>th</sup> World Down Syndrome Congress (WDSC), Glasgow.



## La entrada al escrito: descripción y análisis de las primeras estrategias lectoras

Masgrau, Mariona; Kunde, Karo; Falgàs, Margarida – Universitat de Girona

[mariona.masgrau@udg.edu](mailto:mariona.masgrau@udg.edu)

Presentamos una investigación que observa, describe y analiza las primeras estrategias que adquieren niños y niñas de modo ineludible en los inicios de la lectura. Partimos de las habilidades lectoras descritas por Frith (1985) –*logográficas, alfabéticas y ortográficas*- y que Fons (2000) adaptó en tres etapas; a partir de estos antecedentes, hemos llevado a cabo un estudio de campo en cuatro escuelas de educación infantil y primaria, en el cual han participado más de 80 alumnos de 2 a 5 años: para ello, preparamos espacios de lectura con materiales adecuados a las habilidades lectoras del alumnado y les invitamos a leer en pequeños grupos, combinando dinámicas de lectura autónoma, colectura y lectura guiada, que grabamos y de las cuales obtuvimos más de 10 horas de material audiovisual de acción didáctica. A partir las metodologías clínicas (Rickenmann, 2006) y de la teoría de la acción didáctica (Sensevy, 2012), hemos elegido y analizado los incidentes críticos (Monereo, 2010) que exigían más devolución (Brousseau, 2010) lectora por parte de niños/as y hemos sistematizado los aprendizajes derivados en cuatro grandes estrategias que se consolidan y complementan en los primeros años de vida. Son las siguientes:

**Estrategias manipulativas:** el niño/a aprende a distinguir los dispositivos de lectura, sus características idiosincráticas y su funcionamiento: colocación y sujeción, direccionalidad, progresión e identificación de los espacios conceptuales (Snow & Ninio, 1986); son exigencias inherentes a la lectura que se adquieren de modo progresivo mediante el modelaje, la colectura y la experimentación.

**Estrategias simbólicas:** el niño/a comprende las funciones semióticas, representativas y simbólicas de los lenguajes (Nodelman, 1989, 2010), empezando generalmente por el lenguaje visual, transfiriendo este conocimiento al lenguaje verbal e infiriendo luego sus características específicas (en nuestra lengua, el valor sonoro de las letras y el valor conceptual de las palabras, entre otras propiedades).

**Estrategias narrativas:** el niño/a formula hipótesis sobre el contenido del texto que se propone leer, que exigen la interconexión de símbolos y una cierta interpretación –descripciones, hipótesis, diálogos, narraciones; detectan los registros retóricos y literarios propios de cada género y se los apropian en sus tanteos lectores.

**Estrategias metaliterarias:** el niño toma conciencia de las propiedades comunicativas y artístico-literarias de los textos; identifica sus rasgos globales (formatos, géneros) y específicos (autoría, voz narrativa, estructura, etc.), y reflexiona sobre sus finalidades y usos.

A partir de la descripción y análisis de estas cuatro estrategias, proponemos un modelo de observación de la progresión lectora de los niños/as que tiene en cuenta nuevas premisas propias de la atmósfera alfabetizadora (Teberosky, Colomer, 2001) del siglo XXI: (a) adopta perspectivas intermediales, puesto que considera que muchos de los aprendizajes que realizan los niños/as en torno a la lengua escrita son útiles para todos los lenguajes comunicativos, sobretodo el visual y verbal; (b) considera que los aprendizajes cognitivos son inherentes a la manipulación de los dispositivos de lectura que se ofrecen al niño. Por este motivo, observamos que el aprendizaje de la lectura se inicia a partir de los primeros contactos con el mundo escrito desde edades muy tempranas.

## La percepción del ergativo en jóvenes bilingües euskera-castellano con distintos perfiles

Mazkieran, O.<sup>1</sup>, Munarriz-Ibarrola, A.<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Lingüística y Estudios Vascos y ELEBILAB, UPV/EHU, España.  
[amaia.munarriz@ehu.eus](mailto:amaia.munarriz@ehu.eus)

Varios estudios sobre el uso del euskera han puesto de manifiesto que la marcación del caso ergativo resulta ser uno de los elementos gramaticales más vulnerables en euskera, tanto entre los niños como entre los adultos (cf. Barquín, Ruiz Bikandi, & Zulaika, 2011); especialmente en aquellos hablantes con euskera como L2 (Ezeizabarrena, 2012; Zawiszewski, Gutiérrez, Fernández, & Laka, 2011). Además, esas dificultades contrastan con el patrón observado a nivel verbal, donde apenas se encuentran dificultades en la concordancia verbal en los morfemas del ergativo.

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción del ergativo en jóvenes bilingües euskera-castellano con distintos perfiles, especialmente en lo que respecta a la edad de adquisición del euskera.

En cuanto a la metodología, se ha realizado una tarea de juicios de gramaticalidad con 320 oraciones (160 experimentales, la mitad correctas y la otra mitad incorrectas) en las que se han controlado las siguientes 4 variables: la marcación del ergativo a nivel nominal y en concordancia verbal, la marcación del absoluto a nivel nominal, y a modo de control, oraciones con manipulaciones semánticas. En el estudio participaron 81 jóvenes entre 14 y 17 años con distintas edades de adquisición del euskera: bilingües secuenciales tempranos con euskera como primera lengua (L1), bilingües simultáneos euskera-castellano (2L1), bilingües secuenciales tempranos con castellano como L1 y euskera adquirido a edad temprana (early L2) y bilingües secuenciales tardíos (late L2).

Los resultados de este estudio han mostrado que los jóvenes tienen más dificultades en la percepción de las marcas de caso de ergativo (64,3% de respuestas correctas) y absoluto (64,4% respuestas correctas) a nivel nominal en comparación con el resto de condiciones (72,3% respuestas correctas en la condición semántica y 68,7% en concordancia verbal;  $p < .0001$ ). En segundo lugar, la comparación entre hablantes con distintos perfiles ha mostrado que existen diferencias significativas entre hablantes con euskera como L1 y los dos grupos L2 tanto en la corrección general (H1 84,5%, 2H1 76,2%; early L2 60,4% y late L2 52,1%;  $p < .01$ ), como en la percepción del ergativo (H1 80%, 2H1 73,9%; early L2 57% y late L2 50,8%;  $p < .001$ ). También se han encontrado diferencias en la condición semántica. Por otra parte, se ha observado que hay otros factores psico-sociolingüísticos que también influyen en la corrección, como el uso del euskera en la familia o el modelo lingüístico educativo de los participantes.

En resumen, los resultados de este estudio ofrecen nuevos datos empíricos a favor de la vulnerabilidad de la marca de caso ergativo, en línea con lo observado en la literatura (cf. Ezeizabarrena, 2012; Zawiszewski et al., 2011)). Sin embargo, cabe destacar que la dificultad no se ha limitado al caso ergativo, ya que la marcación del caso absoluto también supone un reto, especialmente en el grupo de bilingües secuenciales tardíos. Por otra parte, los datos confirman la influencia del uso del euskera en la familia (Barreña, Ezeizabarrena, & García, 2011) y el efecto de los diferentes modelos lingüísticos educativos (Mazkieran, 2021).

### Referencias

- Barquín, A., Ruiz Bikandi, U., & Zulaika, T. (2011). Zer dakite DBHko ikasleek gramatikaz? Subjektua eta Nor/Nork eztabaidan. Kasu azterketa. *TANTAK*, 23(1), 119-140.
- Barreña, A., Ezeizabarrena, M. J., & García, I. (2011). La influencia del grado de exposición a una o más lenguas en la adquisición del euskera infantil: léxico y gramática. *Infancia y aprendizaje*, 34(4), 393-408.
- Ezeizabarrena, M. J. (2012). The (in)consistent ergative marking in early Basque: L1 vs. child L2. *Lingua*, 122, 303-317.
- Mazkieran, O. (2021). *Ergatiboaren erabilera ikertzen Altsasu BHI-n*. (Trabajo fin de máster), Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

Zawiszewski, A., Gutiérrez, E., Fernández, B., & Laka, I. (2011). Language distance and non-native syntactic processing: Evidence from event-related potentials. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(3), 400-411.

## Effects of Age and Language of Identity on Moral Cognition

Morlan, M<sup>a\*</sup>, Pérez Vidal, C<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Department of Spanish and Portuguese, University of California Berkeley, United States of America. [marguerite\\_morlan@berkeley.edu](mailto:marguerite_morlan@berkeley.edu).

<sup>b</sup>Department of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra, Spain.

Prior research has identified a *Foreign-Language Effect* (henceforth FLE) in moral decision making, namely that bilinguals make more rational moral decisions in a foreign versus a native language (Costa et al., 2014; Cipolletti et al., 2016). Subsequent studies have begun to define the scope of bilingual groups that manifest the FLE by examining early bilinguals (Wong & Ng, 2018) and speakers of closer language pairs (Brouwer, 2021; Geipel et al., 2015), finding a FLE that persists but attenuates with language dominance. The degree to which age might mediate the FLE, however, has gone underexplored. Čavar and Tytus' (2018) findings against the FLE, for example, did not consider whether the notable participant age disparity contributed to their null result. Moreover, the few studies that have examined age-related differences in moral cognition have not incorporated multiple languages (Caravita et al., 2012; Caravita et al., 2017; Pellizzoni et al., 2010; Powell et al., 2012).

To address this gap, data were analyzed from 84 university students and 50 Obligatory Secondary Education (OSE) students in Catalonia. Sociodemographic and linguistic data were carefully vetted to ensure a homogenous sample of Catalan-Spanish simultaneous bilinguals who grew up in Catalonia. Participants read two scenarios of the classic Trolley Problem (Thomson, 1978) and had to choose whether to sacrifice one life to save five, either by pushing a man over a bridge (personal scenario) or pulling a switch (impersonal scenario).

Two fixed effects logistic regression models were fitted to the data, one for each scenario. The model for the personal bridge scenario revealed a significant interaction effect between age and completing the survey in the language with which a participant identifies more strongly between Spanish and Catalan ( $p = .00957$ ). A Tukey post-hoc analysis indicates that university students selected the more rational response significantly less often than OSE students, but only when responding in their language of identity ( $p = .0005$ ). In line with aforementioned studies, no significant effects were found for the impersonal switch scenario.

The present research is innovative in two crucial aspects. First, this study investigates Catalan-Spanish bilinguals, whose language pair is typologically closer than those of prior FLE studies, and who have acquired both languages proficiently in a community of widespread bilingualism (Davidson, 2022). Furthermore, this experiment examines the critical juncture between OSE and volitional university studies, an age pair that has yet to be explored in similar studies. Our finding of an interaction effect between age and completing the survey in a participant's language of identity suggests an extension of the FLE found in prior studies to a *Language of Identity Effect*, but only for certain age groups. This result points to cognitive organizational similarity between the balanced bilinguals of this investigation who identify more strongly with one of their languages and less balanced bilinguals from prior FLE studies for whom one language is foreign.

These results indicate that future research involving a FLE or similar language-related effect in moral decision making must consider how cognitive differences across age groups may cause the effect to manifest differently.

### References

- Brouwer, S. (2021). The interplay between emotion and modality in the Foreign-Language effect on moral decision making. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), 223-230.
- Caravita, S. C. S., Giardino, S., Lenzi, L., Salvaterra, M., & Antonietti, A. (2012). Socio-economic factors related to moral reasoning in childhood and adolescence: the missing link between brain and behavior. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 262.

- Caravita, S., De Silva, L. N., Pagani, V., Colombo, B., & Antonietti, A. (2017). Age-related differences in contribution of rule-based thinking toward moral evaluations. *Frontiers in psychology, 8*, 597.
- Čavar, F., & Tytus, A. E. (2018). Moral judgement and foreign language effect: when the foreign language becomes the second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 39*(1), 17-28.
- Cipolletti, H., McFarlane, S., & Weissglass, C. (2016). The moral foreign-language effect. *Philosophical Psychology, 29*(1), 23-40.
- Costa, A., Foucart, A., Hayakawa, S., Aparici, M., Apesteguia, J., Heafner, J., & Keysar, B. (2014). Your morals depend on language. *PloS one, 9*(4), e94842.
- Davidson, J. (2022). On Catalan as a minority language: The case of Catalan laterals in Barcelonan Spanish. *Journal of Sociolinguistics*.
- Geipel, J., Hadjichristidis, C., & Surian, L. (2015). The foreign language effect on moral judgment: The role of emotions and norms. *PloS one, 10*(7), e0131529.
- Pellizzoni, S., Siegal, M., & Surian, L. (2010). The contact principle and utilitarian moral judgments in young children. *Developmental science, 13*(2), 265-270.
- Powell, N. L., Derbyshire, S. W., & Guttentag, R. E. (2012). Biases in children's and adults' moral judgments. *Journal of experimental child psychology, 113*(1), 186-193.
- Thomson, J. J. (1976). Killing, letting die, and the trolley problem. *The monist, 59*(2), 204-217.
- Wong, G., & Ng, B. C. (2018). Moral judgement in early bilinguals: Language dominance influences responses to moral dilemmas. *Frontiers in psychology, 9*, 1070.

## Experiences of African American Students of Spanish: Motivation and Belonging in World Language Learning

Morris, A.

Dept. of World Languages, Literatures, & Cultures, Louisiana State University, US.  
[aemorris@lsu.edu](mailto:aemorris@lsu.edu)

I will present preliminary findings of a study that seeks to understand what contributes to the positive and negative experiences of African American students of Spanish and what motivates them to continue post-secondary language study at the advanced level.

The history of language study in the US reveals exclusivity and tendencies toward Eurocentrism that have discouraged the participation of students of color, causing many to miss out on the numerous benefits of multilingualism (Pennycook 2001, Reagan & Osborn 2002, Randolph and Johnson 2017, Anya & Randolph 2019). African American students received only 4% of degrees in languages other than English from 2010-2014 as compared to the 69% received by white students (Murphy & Lee 2019, 48). Research suggests that African American students have been equally motivated to learn additional languages but frequently lost interest due to the teaching methods or lack of perceived relevance of the course content to their lives and experience as people of color (Davis & Markham 1991, Moore 2005, Pratt 2012). More recently, studies by Anya (2011), Watterson (2011), Gatlin (2013), and Pollock (2018) demonstrate “that black students greatly desire to see the cultural content in world language curriculum make stronger and more meaningful connections with their identities as members of the African Diaspora through greater emphasis on, and more in-depth explorations of, the Afro-descendant cultures and populations among the target language-speaking communities” (Anya 2020, 103).

Using a participant guide adapted from Uju Anya (2011), I have solicited language learning autobiographies from African Americans university graduates who obtained a degree or minor in Spanish in the last 10 years. Using a case study methodology, I will then conduct a semi-structured interview with each participant, to allow for expansion and reflection. Guided by second language acquisition theories on motivation (Norton 2000, 2013) and identity/identification processes (Dörnyei 2009, Kramsch 2009), I consider the following questions in my analysis: Did students’ ethnic/racial identification play a role in language learning experiences, and if so, how? Did any specific content, methods, or teaching styles affect students’ motivation and sense of belonging in the classroom? Did students learn about Afro-Hispanic/Latinx cultures, and if so, what was the impact? Did students develop a sense of connection to the Spanish speaking African diaspora or other communities? If so, what contributed to or detracted from this sense of connection?

Case studies by Anya (2011, 2017) found that multilingual families and communities of origin, immersion education, and study abroad in Afro-Latinx environments played an important role in fostering a sense of participants’ belonging as language learners. I hypothesize that African American students without this exposure can experience increased motivation and belonging through classroom practices that acknowledge complex identities and through Afro-Hispanic/Latinx cultural content.

### References

- Anya, Uju. (2011). "Connecting with Communities of Learners and Speakers: Integrative Ideals, Experiences, and Motivations of Successful Black Second Language Learners." *Foreign Language Annals*. 44(3), 441-466.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Racialized Identities in Second Language Learning: Speaking Blackness in Brazil*. New York; London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2020). "African Americans in World Language Study: The Forged Path and Future Directions." *Annual Review of Applied Linguistics*. 40, 97-112.
- Anya, Uju and L.J. Randolph, Jr. (2019). "Diversifying Language Educators and Learners." *The Language Educator*. 14(4), 23-27.
- Dörnyei, Z. (2009). "The L2 Motivational Self System." In Z. Dörnyei & E. Ushioda Eds. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kramsch, C. J. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Murphy, Dianna and Seo Young Lee. (2019). "The Gender and Race or Ethnicity of Majors in Languages and Literatures Other Than English in the United States, 2010–14." *ADFL Bulletin*. 45(2).
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Essex: Pearson.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.

## Intercambios verbales niño-adulto producidos en un entorno familiar bilingüe euskera-castellano y su evolución entre 2 y 5 años

Murciano, A\*

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco.  
[aroa.murciano@ehu.eus](mailto:aroa.murciano@ehu.eus)

El diálogo ha sido tradicionalmente considerado un género natural e inacabado, en el que las réplicas se suceden en alternancia o por interrupciones (Riestra 2017). Este género oral ha servido de base para la investigación no experimental de las producciones lingüísticas infantiles, pues ha proporcionado muestras muy relevantes para el estudio del desarrollo del lenguaje infantil, monolingüe y bilingüe, durante las primeras etapas de producción de un extenso número de lenguas. De hecho, muchas de las investigaciones sobre el desarrollo fonológico, léxico, y gramatical han podido desarrollarse gracias a los corpus longitudinales de conversaciones espontáneas. Los corpus longitudinales infantiles de conversación espontánea ofrecen también un escenario ideal para la investigación del desarrollo infantil en los niveles de organización estructural y social del texto dialógico (Val.Es.Co 2014), sin embargo, los estudios centrados en el análisis discursivo adulto-niño bilingüe no son muy numerosos, y lo son menos aún las investigaciones basadas en las interacciones de niños bilingües que conversan con sus progenitores en sendas lenguas.

El presente estudio analiza una muestra longitudinal de conversaciones espontáneas, de un niño bilingüe que interactúa con un interlocutores vascohablantes y castellanohablantes en su entorno familiar. El objetivo del estudio es ampliar el reducido número de estudios dialógicos longitudinales adulto-niño en lengua vasca, mediante el análisis de las muestras de conversaciones de un niño bilingüe en sus dos lenguas entre 2;09 y 4;05.

El análisis de las interacciones se ha centrado en dos componentes, la autonomía del niño y la fluidez de los interlocutores en las conversaciones diádicas niño-adulto, cuantificados mediante el número de palabras por turno y el número total de palabras de los participantes (niño e interlocutores), respectivamente, en ambas lenguas. Un análisis preliminar de las conversaciones en euskera ha permitido comprobar un aumento gradual de la longitud media de los turnos de palabra del niño entre 2;09 y 4;05 que oscila entre 1,46 p(alabras)/t(urno) a la edad de 2;09; 2 p/t a los 3 años; 3,9 p/t a los 4 años y 6,1 p/t en 4;05. El aumento gradual de la longitud de los turnos infantiles contrasta con la menor variabilidad en la longitud de los turnos de los adultos durante el período estudiado (entre 7,5 y 8,4 p/t). Estos resultados sugieren un desarrollo de las capacidades comunicativas del niño durante el intervalo de edad analizado, en el que se aprecia un aumento en el grado de autonomía, y una aproximación al modelo adulto (Ninio & Snow, 1996). Paralelamente, se han podido identificar varias estrategias de los interlocutores adultos para promover y regular la participación del niño en el diálogo.

### Referencias

- Ninio, A. & Snow, C. (1996) *Pragmatic development*. Westview Press.
- Riestra D. (2017). La conversación del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva. *Veredas - Revista de Estudios Lingüísticos*. Vol. 21, nº 3: 11-29. DOI: 10.34019/1982-2243.2017.v21.27991
- Val.Es.Co (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español* 35.1: 11-71.



## **Intervención online en monitorización de la comprensión lectora basada en un videojuego. Implementación de un estudio piloto.**

Ortiz-Gómez, M.<sup>\*</sup>, Saldaña, D.<sup>1</sup>, Juárez-Ramírez, R.<sup>2</sup>, Calet, N.<sup>3</sup>, Erena-Guardia, G.<sup>1</sup>, Fernández-Torres, V.<sup>1</sup>, Jiménez-Fernández, G.<sup>3</sup>, Moreno-Pérez, F. J.<sup>1</sup>, Navarro, J. J.<sup>1</sup>, Rivero-Contreras, M.<sup>1</sup>, Simpson, I. C.<sup>3</sup>, Solís-Campos, A.<sup>1</sup>, Valdés-Coronel, M.<sup>1</sup> y Rodríguez-Ortiz, I. R.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, España.

\*mogomez@us.es

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería, Universidad Autónoma de Baja California, México.

<sup>3</sup> Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, España.

En la actualidad, encontramos que una parte de la población presentan problemas para comprender textos, entre los que se encuentran los estudiantes sordos o con problemas de audición, que suelen obtener peores resultados en las tareas de comprensión lectora que sus iguales oyentes. Una de las causas que podría explicar estos resultados, puede ser los problemas en monitorización de la comprensión. En estudios recientes se ha detectado que la población con sordera tiende a requerir de una mayor ayuda para la monitorización y resolver problemas de comprensión. Esta problemática indica que es necesario llevar a cabo intervenciones que se centren en la monitorización para así mejorar la comprensión lectora de estos menores. El presente estudio pretende incidir y mejorar las puntuaciones de comprensión lectora de lectores sordos y con problemas de audición centrándose en la autorregulación y la monitorización de la comprensión lectora utilizando un videojuego online.

El pilotaje de la intervención de monitorización de la comprensión lectora se implementó con nueve alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, con una edad comprendida entre 12 y 13 años, con características auditivas heterogéneas. Estos alumnos pertenecían a un colegio específico para menores con sordera e hipoacusia. Se empleó un diseño experimental aleatorio de línea base múltiple.

En cuanto a la metodología, durante la fase de línea base, los participantes trabajaron actividades lúdicas relacionadas con la lectura. Durante la fase experimental, los menores trabajaron textos adaptados enfocándose en la generación de estrategias de lectura y la monitorización de la comprensión lectora, usando un videojuego. En las sesiones se alternó el trabajo individual con el de parejas o pequeño grupo, para crear un ambiente de trabajo participativo y cooperativo, siempre bajo supervisión del aplicador. Al final de cada sesión, se recogieron medidas de comprensión lectora y de generación de estrategias de cada participante.

**Palabras claves:** Intervención basada en un videojuego, comprensión lectora, sordera, hipoacusia, estrategias lectoras, monitorización.

## ¿Cómo es el perfil lingüístico y el nivel de comunicación en niños/as con y sin trastorno del espectro autista?

Pacheco-Vera, F.<sup>\*1,2</sup>, Moyano, J.<sup>2</sup>, Muñoz, P., Andreu, L.<sup>2</sup> y Sanz-Torrent, M.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Universitat de Barcelona, España

<sup>2</sup> Estudio de Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya, España

\*[fpachecove@uoc.edu](mailto:fpachecove@uoc.edu)

En el trastorno del espectro autista (TEA) se observan déficits persistentes en la comunicación e interacción social. Sus niveles de severidad van desde el más leve al más severo y las habilidades cognitivas y de lenguaje son heterogéneas. Por las características del trastorno, el componente lingüístico más estudiado y en donde se ha encontrado mayores dificultades es en el pragmático. Sin embargo, aunque la morfosintaxis y los otros componentes del lenguaje parezcan más preservados en TEA, algunos estudios muestran que existe una gran variabilidad en las habilidades estructurales del lenguaje en TEA; observándose en algunas investigaciones una morfosintaxis más preservada y en otros más alterada. Esta discrepancia podría estar dada por el uso de las diferentes medidas de evaluación que fueron utilizados para medir el desempeño de los componentes del lenguaje. Algunos estudios sugieren que un mejor perfil lingüístico que abarque también los aspectos estructurales del lenguaje en población típica y atípica podría ser el registro de habla espontánea, que podría ser una medida no estandarizada más sensible para evaluar las habilidades o déficits en los componentes del lenguaje. El primer objetivo de esta investigación fue elaborar un perfil lingüístico de niños/as con y sin TEA para conocer el desempeño y diferencias existentes tanto en los aspectos estructurales como pragmáticos del lenguaje comparativamente en estas dos poblaciones. El segundo objetivo fue comprobar si una medida estandarizada (cuestionario de comunicación estandarizado) y una medida no estandarizada basada en el registro de habla espontánea son comparables para evaluar los componentes del lenguaje en niños/as con y sin TEA.

La muestra estuvo compuesta por treinta seis niños/as monolingües (español) de entre 6 y 12 años, que fue dividida en dos grupos. Grupo de niños/as con TEA ( $n = 18$ ;  $M$  de edad = 9,50) y un grupo de niños/as de desarrollo típico ( $n = 18$ ;  $M$  de edad = 9,55) emparejados por edad cronológica y coeficiente intelectual ( $\geq 85$ ). Los materiales que se utilizaron fueron la Children's Communication Checklist (CCC 2; Bishop, 2006), que se utiliza para evaluar el nivel de comunicación. También se utilizó un registro de habla espontánea, que consistió en aplicar una Pauta de análisis de registro de lenguaje oral (PARLO; Sanz-Torrent et al., 2021) para elaborar un perfil lingüístico en ambos grupos.

Se observó que los dos grupos se comportan diferente significativamente en cuanto a los componentes del lenguaje medidos (fonológico-fonético, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático y prosódico), encontrándose más errores en el grupo TEA no solo en el componente pragmático sino también en el resto de los componentes del lenguaje. También, existió una fuerte correlación entre las dos medidas utilizadas lo que nos permite suponer que las dos medidas son igual de sensibles para la elaboración de un perfil lingüístico en niños/as con y sin TEA.

Aunque se han encontrado dificultad en casi todos los componentes lingüísticos en TEA, se debe ser cauto al momento de interpretar los resultados debido a la gran heterogeneidad del trastorno.

### Referencias

- American Psychiatric Association. (2013.). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baird, G., y Norbury, C.F. (2016). Social (pragmatic) communication disorders and autism spectrum disorder. *Archives of Disease in Childhood*, 101, 745-751. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2014-306944>

- Bishop, D. V. M. (2006). *The Children's Communication Checklist, version 2 (CCC-2)*. US Edition. New Jersey: Pearson.
- Modyanova N, Perovic A. y Wexler K. (2017). Grammar is Differentially Impaired in Subgroups of Autism Spectrum Disorders: Evidence from an Investigation of Tense Marking and Morphosyntax, *Frontiers in Psychology*. 8:320.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00320>
- Sanz-Torrent, Ahufinger, Ferinu, Pacheco-Vera y Andreu, 2021. *Pauta de anàlisi de registre de llenguatge oral (PARLO)*. Barcelona: Grup de Recerca en Cognició i Llenguatge GRECIL.

# **Importancia de la intervención del Psicólogo General Sanitario en la salud mental de las personas con Dificultades en el Desarrollo del Lenguaje. Estudio preliminar desde la perspectiva de las familias con hijos/as con TEL.**

Pantano, E<sup>a\*</sup>, Zubiauz, B<sup>b\*</sup>

<sup>a</sup>Doctorado en Psicología, Universidad de Salamanca, España.

\*esther.pantano.pain@usal.es

<sup>b</sup>Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, España.

\*bzubiauz@usal.es

Las dificultades comunicativo-lingüísticas de las personas con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TEL/TDL) aumentan el riesgo de sufrir problemas emocionales y comportamentales a lo largo de las diferentes etapas del ciclo vital. Desde la infancia a la edad adulta, estos problemas afectan a la salud mental de las personas con TEL/TDL y a la de sus familias (Botting, et al. 2016; Baixauli-Forteza et al, 2015; Conti-Ramsden y Botting, 2008).

Se presenta un estudio preliminar sobre el grado de pertinencia de la intervención del Psicólogo General Sanitario (PGS) en el tratamiento de problemas emocionales y conductuales asociados a niños con TEL/TDL. Para ello se difundió una encuesta con soporte en la plataforma "Google Encuestas" entre las diferentes asociaciones TEL del ámbito nacional, destinada a familiares de personas con TEL. En dicha encuesta se solicita que respondan en qué grado creen que la intervención del PGS puede mejorar las problemáticas emocionales y comportamentales de sus hijos/as con TEL. En la encuesta de "Escala tipo Likert"; los familiares deben responder con un valor de entre 1 (innecesario) al 6 (muy necesario) el grado de necesidad de la intervención del PGS en diferentes ámbitos relacionados con la salud emocional de sus hijos/as.

El análisis de los resultados, referidos a 30 familias de varias comunidades autónomas de España (entre las que destacan por su mayor representatividad: Madrid, País Vasco, Asturias, Andalucía y Comunidad Valenciana), muestra que, en su opinión, la intervención del PGS es fundamental para la gestión de los problemas emocionales de sus hijos con TEL (77%), y especialmente en: el manejo de la frustración (84%), el control de impulsos (74%), la mejora de los problemas emocionales (80%) y de los problemas conductuales (79%), así como en la asunción de las diferencias con otros niños/as (79%). De igual modo, desde un punto de vista cualitativo, las familias explicitan la necesidad de que el profesional psico-educativo invierta tiempo suficiente en el contexto social diario del niño, como requisito fundamental para que esta ayuda se lleve a cabo de forma efectiva; refiriendo que la falta de cercanía de los profesionales es un impedimento para una intervención de calidad en las necesidades emocionales de los niños/as con TEL/TDL y de sus familias.

Se precisaría de una muestra mayor para que estos resultados pudieran ser representativos de la pertinencia del PSG en la intervención de los trastornos del desarrollo lenguaje desde un modelo colaborativo que integrara, de modo sistémico, las actuaciones logopédicas, educativas y psicológicas.

## **Referencias**

- Baixauli-Forteza, I., Roselló-Miranda, B., & Colomer-Diago, C. (2015). Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional. *Revista de neurología*, 60(Supl. 1), S51-S56.
- Botting, N., Durkin, K., Toseeb, U., Pickles, A., & Conti-Ramsden, G. (2016). Emotional health, support, and self-efficacy in young adults with a history of language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(4), 538-554.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2008) Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5):516-25.

## Evolución de los patrones fonológicos de Omisión en el Síndrome de Williams

Pérez, V.<sup>1,2</sup>, Martínez, V.<sup>1</sup>, Vergara, P.<sup>3</sup>, Cima, S.<sup>1</sup>, Díez-Itza, E.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>LOGIN Research Group, Department of Psychology, University of Oviedo, Oviedo, Spain

<sup>2</sup>Escuelas Universitarias Gimbernat (EUG), University of Cantabria, Torrelavega, Spain

<sup>3</sup>School of Speech-Language Pathology, Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile

\*vanesa.perez@eug.es

El Síndrome de Williams (SW) es un trastorno del neurodesarrollo de origen genético que presenta un fenotipo único y multifacético caracterizado por cursar con discapacidad intelectual de leve a moderada junto con un perfil cognitivo de fortalezas y debilidades relativas (Mervis & Greiner de Magalhães 2021), y un perfil de personalidad que incluye amabilidad excesiva, déficit de atención, fobias no sociales y ansiedad (Järvinen et al., 2013). La investigación de las habilidades lingüísticas de las personas con SW se ha centrado principalmente en la morfosintaxis (Diez-Itza et al., 2019) y apenas hay estudios que investigan la fonología (Hidalgo & Garayzábal, 2019; Majerus et al., 2003). En lo que respecta a las habilidades fonológicas en el SW, se han identificado peculiaridades que indican que, a pesar de un inicio tardío del lenguaje, el desarrollo fonológico sigue un curso atípicamente acelerado a partir de los 5 años (Martínez et al., 2014). En estudios previos, en el marco del Proyecto SYNDROLING (Diez-Itza et al., 2014), se ha analizado el perfil fonológico del SW, comparando las diferencias en cuanto al Índice de Procesos Fonológico y la distribución relativa de las distintas clases de procesos fonológicos (Estructura de la Sílabla, Sustitución, Omisión, Asimilación y Adición) en habla espontánea. En estos estudios se ha observado que los procesos de Omisión se consideran característicos de las personas con SW. Sin embargo, este enfoque metodológico es adecuado para la descripción, pero no proporciona una tipología de las omisiones en las distintas posiciones desde una perspectiva no lineal, por lo que dicho análisis es el objetivo del presente estudio.

Se recogieron muestras de habla espontánea de 14 sujetos con SW (7 niños de 3 a 8 años y 7 adolescentes y adultos jóvenes de 14 a 25 años), y de 14 niños con desarrollo típico (7 de 3 años y 7 de 5;6 años), que fueron transcritas y analizadas usando las herramientas del proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000) y el software PHON 3.0.5 (Hedlund y Rose, 2019).

Los resultados muestran que la frecuencia de omisiones fonológicas en niños y adolescentes y adultos jóvenes con SW es atípicamente alta y está por encima de lo esperado para la edad verbal, en todas las posiciones analizadas: ataque simple y complejo, núcleo y coda medial y final de palabra, lo que sugiere trayectorias de desarrollo fonológico atípicas en el síndrome de Williams. Destaca que los niños y adolescentes con SW presentan un mayor número de omisiones fonológicas en posición final de palabra que los niños con desarrollo típico de 3 y 5 años.

Los hallazgos del presente estudio indican que la fonología no estaría totalmente preservada en el SW. Sus dificultades fonológicas se caracterizan por presentar más omisiones en posición final de palabra que podría estar asociado con sus dificultades gramaticales, lo cual podría tener implicaciones adicionales en cuanto al desarrollo morfofonológico (Levy & Eilam, 2013).

### Referencias

Diez-Itza, E., Miranda, M., Pérez, V., & Martínez, V. (2019). Profiles of grammatical morphology in Spanish-speaking adolescents with Williams syndrome and Down syndrome. In E. Aguilar-Mediavilla, L. Buil-Legaz, R. López-Penadés, V. A. Sanchez-Azanza, & D. Adrover-Roig (Eds.), *Atypical Language Development in Romance Languages* (pp. 219–234). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.223.13die>

- Diez-Itza, E., Martínez, V., Miranda, M., Antón, A., Ojea, A. I., Fernández-Urquiza, M., et al. (2014). The Syndroling Project: a comparative linguistic analysis of typical development profiles and neurodevelopmental genetic syndromes (Down, Williams and fragile X syndromes), En *Proceedings of the IASCL-XII International Congress for the Study of Child Language*, Amsterdam.
- Järvinen, A., Korenberg, J. R., & Bellugi, U. (2013). The social phenotype of Williams syndrome. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(3), 414–422. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2012.12.006>
- Hidalgo de la Guía, I., & Garayzábal Heinze, E. (2019). Diferencias fonológicas entre síndromes del neurodesarrollo: Evidencias a partir de los procesos de simplificación fonológica más frecuentes. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(2), 81–106. <https://doi.org/10.5209/rlog.62942>
- Levy, Y., & Eilam, A. (2013). Pathways to language: A naturalistic study of children with Williams syndrome and children with Down syndrome. *Journal of Child Language*, 40(1), 106–138. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000475>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk. Volume I: Transcription format and programs*. Lawrence Erlbaum.
- Majerus, S., Barisnikov, K., Vuillemin, I., Poncet, M., & Linden, M. (2003). An investigation of verbal short-term memory and phonological processing in four children with Williams syndrome. *Neurocase*, 9(5), 390–401. <https://doi.org/10.1076/neur.9.5.390.16558>
- Martínez, V., Antón, A., Miranda, M., Pérez, V., Fernández-Toral J., and Diez-Itza, E. (2014). Accelerated phonological development in Williams syndrome: a two-case corpus-based study of late phonological processes, En *Proceedings of the IASCL-XII International Congress for the Study of Child Language*, Amsterdam.
- Mervis, C. B., & Greiner de Magalhães, C. (2021). Williams syndrome. En M. Beauchamp, R. Peterson, M. D. Ris, H.G. Taylor, & K. O. Yeates (Eds.), *Pediatric neuropsychology: Research, theory, and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Guilford.
- Rose, Y., & Hedlund, G. J. (2021). The Phonbank Database within Talkbank, and a practical overview of the Phon Program. *Manual of Clinical Phonetics*, 228-246. doi:10.4324/9780429320903-19

## Intervención narrativa explícita en niños con Síndrome de Noonan

Pérez-Sanjurjo, T.<sup>a\*</sup>, Martínez, V.<sup>a</sup>, Díez-Itza, E.<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España.

[UO257612@uniovi.es](mailto:UO257612@uniovi.es)

El síndrome de Noonan (SN) es un trastorno genético neuroevolutivo autosómico dominante cuyas principales manifestaciones son: fenotipo facial característico, cardiopatía congénita y talla baja. Presenta también dificultades en la memoria de trabajo, a nivel visuoespacial y atencional. En cuanto al lenguaje, presenta dificultades pragmáticas en tareas narrativas lo que justifica la necesidad de que una intervención temprana y continuada en este nivel. El objetivo es diseñar y desarrollar una intervención narrativa explícita con apoyo visual en niños con SN y comprobar su efectividad en relación con la mejora de la estructura narrativa.

La muestra de este estudio está formada por 5 niños diagnosticados con SN, de edades comprendidas entre 8 y 13 años. El método incluye pruebas estandarizadas, para evaluar las habilidades cognitivas (Test de Matrices Progresivas de Raven) y lingüísticas (Test de vocabulario en imágenes Peabody- PPVT-III) y un procedimiento no estandarizado para evaluar la competencia narrativa, a través de la narración por parte de los participantes de una película muda de dibujos animados de la serie "Tom y Jerry", que habían visualizado previamente (Díez-Itza, Snow y Solé, 2001; Díez-Itza, Martínez, Pérez y Fernández-Urquiza, 2018). Estas narraciones fueron grabadas audiovisualmente, transcritas y analizadas usando las herramientas del Proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000). En el corpus de las narraciones, se analizaron tanto variables de productividad y complejidad de la microestructura (Types, Tokens, Cláusulas, Enunciados y LME), como de la macroestructura narrativa (Escenas, Episodios, Eventos y personajes) mediante la codificación de ítems de pragmática textual del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (PREP-CORP) (Fernández-Urquiza, Díez-Itza y Cortiñas, 2017).

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de la productividad de la microestructura, en el número de Types (complejidad de la microestructura) y en el recuerdo de eventos (macroestructura narrativa).

Los datos de este estudio son consistentes con los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Pierpont, Weismer, Roberts, Tworog-Dube, Pierpont y Mendelsohn, 2010; Selås y Helland, 2016) que señalan la efectividad de la intervención logopédica en el SN para mejorar la competencia narrativa.

### Referencias

- Díez-Itza, E., Snow, C. y Solé, M. R. (2001). Scripts for Tom & Jerry: Spanish preschoolers relate cartoons. En M. Almgren, A. Barreña, M<sup>a</sup> J. Ezeizabarrena, I. Idiazábal y B. MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition* (pp. 400-409). Cascadilla Press.
- Díez-Itza, E., Martínez, V., Pérez, V. y Fernández-Urquiza, M. (2018). Explicit oral narrative intervention for students with Williams Syndrome. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-18.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3<sup>rd</sup> Edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández-Urquiza, M., Díez-Itza, E. y Cortiñas, S. (2017). PREP-CORP: Sistema de Etiquetado Pragmático de Corpus Clínicos de Lengua Oral. En M.<sup>a</sup> C. Fernández, M. Martí y A. M.<sup>a</sup> Ruiz (Eds.), *Investigaciones actuales en lingüística. Tomo VI: Aplicaciones de la Lingüística* (pp. 167-183). Universidad de Alcalá.
- Pierpont, E., Ellis Weismer, S., Roberts, A., Tworog-Dube, E., Pierpont, M. y Mendelsohn, N. (2010). The language phenotype of children and adolescents with Noonan Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 917-932.
- Selås, M. y Helland, W. (2016). Pragmatic language impairment in children with Noonan syndrome. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(11), 899-910.

## Influencia del tipo de evaluación de las funciones ejecutivas en la comprensión lectora del alumnado de primaria

Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., Serrat Sellabona, E.

Departament de Psicologia, Universitat de Girona

[georgina.perpinya@udg.edu](mailto:georgina.perpinya@udg.edu)

La relación entre las funciones ejecutivas (FE) y la comprensión lectora (CL) ha sido examinada en profundidad en el mundo de la investigación educativa a lo largo de las últimas décadas (Cutting et al., 2009; Kieffer, Vukovic & Berry, 2013). Las FE parece que facilitan la comprensión lectora por el hecho de coordinar y controlar los procesos específicos de lectura como la integración y recuperación de la información o el uso simultáneo de distintas estrategias (Nouwens et al., 2021). Investigaciones anteriores identifican que las tres funciones ejecutivas básicas (la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva) son las que contribuyen de manera diferencial y significativa en la comprensión escrita (Arrington et al., 2014; Sesma et al., 2009). La mayoría de estudios, han utilizado un único tipo de medida a la hora de establecer la relación FE-CL (bien tareas de evaluación directa del rendimiento, bien cuestionarios indirectos de informe de los padres). Sin embargo, algunos autores destacan que estos tipos de medida refieren a constructos distintos (Young et al., 2017). Es por esta razón que el objetivo del presente estudio es observar si hay diferencias en la asociación FE-CL según la forma de evaluación de éstas (de manera directa o comportamental) y comparar su influencia respecto a las habilidades de comprensión lectora.

La muestra está formada por 180 niños y niñas (52,8 % de niñas) de tercero de primaria ( $N = 88$ ) y quinto curso de primaria ( $N = 92$ ) de edades comprendidas entre 8 y 11 años ( $M = 9,67$ ;  $SD = 1,03$ ). A los participantes se les administró una prueba de competencias básicas de lengua catalana para evaluar la comprensión lectora. Para la evaluación de las FE de manera directa, los alumnos completaron las pruebas de Dígitos del WISC-V, el sub-test de Inhibición del Nepsy-II y el WCST; mientras que para su evaluación indirecta/comportamental, se usó el BRIEF-2, que fue completado por los progenitores.

Los resultados mostraron, en primer lugar, que hubo una correlación significativa entre las medidas directas e indirectas de la memoria de trabajo ( $r = .318$ ;  $p < .001$ ), pero no entre las de inhibición o flexibilidad cognitiva ( $p > .05$ ). Por otra parte, todas las medidas directas y la medida indirecta de memoria de trabajo correlacionaron con la puntuación de comprensión lectora ( $p < .05$ ), pero no lo hicieron la inhibición y flexibilidad indirectas. Finalmente, una regresión por bloques nos mostró que las variables mejor predictoras de la comprensión lectora fueron la inhibición directa, seguida de la memoria de trabajo directa e indirecta.

En general, nuestros resultados muestran una mayor relación de la comprensión lectora con las medidas directas de FE que con las medidas indirectas. Sin embargo, dado que la memoria de trabajo indirecta también es predictora de la comprensión lectora, también puede ser interesante la inclusión de esta medida para guiar las intervenciones educativas.

### Referencias

- Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2014). The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. *Scientific Studies of Reading, 18*(5), 325-346.
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of dyslexia, 59*(1), 34-54.
- Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 333-348.
- Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T., & Verhoeven, L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 169-192.



- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child neuropsychology, 15*(3), 232-246.
- Young, C., Stokes, F., & Rasinski, T. (2017). Readers theatre plus comprehension and word study. *The Reading Teacher, 71*(3), 351-355.

## Learning new words by fast mapping in autistic children

Ponciano, M<sup>a</sup>, Castroviejo, E<sup>a</sup>, Hernández-Conde, JV<sup>b</sup>, Vicente, A<sup>ac</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Lingüística y Estudios Vascos, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España. \*marta.ponciano@ehu.eus.

<sup>b</sup>Departamento de Filosofía, Universidad de Valladolid, España.

<sup>c</sup>Ikerbasque, Basque Foundation for Science, España.

When hearing unfamiliar words, typically developing (TD) children infer what they mean and easily map them to unfamiliar objects, in a process that is now known as “fast mapping” (Clark, 1987). There is a paucity of studies addressing how autistic children identify the meanings of words, and which word learning mechanisms/abilities are preserved or impaired in individuals across the spectrum compared to TD peers. Contradictory results have been reported about the abilities that ASC children show in certain vocabulary building abilities (Gleitman, 1990) and/or the factors involved in such abilities, including the use of Mutual Exclusivity (ME) to infer the referent of a new word (Preissler & Carey, 2005; de Marchena et al. 2011), Retention of the name of the object (Norbury et al., 2010; Hartley et al., 2019), and Generalisation to new instances that differ in some property (Hartley et al., 2019). The factors considered so far in the literature have been language competence and non-verbal intelligence. Although most researchers understand it as being an intrinsic part of fast-mapping, Labelling has not been taken as an independent ability. Once children have inferred that the new word refers to the new object, they have to also understand that the new word is *the name* of the object; i.e., they have to understand that the new word is a *label*. In our study, we tested fast mapping in children with autism, dividing the process in four stages, and by exploring the effect of receptive language competence (verbal mental age [VMA]), non-verbal intelligence (NVIQ), and autism severity.

We tested participants' performance on two different studies. In Study 1, we tested ME, Labelling, and Retention. Study 2 consisted of subtests for ME, Labelling and Generalisation. Participants completed a familiar/unfamiliar-word learning procedure followed by assessments of immediate Retention or Generalisation. The participants' task was to choose the object the experimenter was naming/ referring to out of three objects placed on a table and put it on a tray or hand it in to the experimenter. We collected information on performance (successful/unsuccessful), as well as the said cognitive measures (VMA, NVIQ, autism severity). We tested 26 Spanish-speaking children diagnosed with autism spectrum disorders or with a clinical diagnosis of Pervasive Developmental Disorders (23 boys) between the ages of 3 and 7.

21 children succeeded in the ME stage (81%), 17 in Labelling (68%), 15 in Retention (65%) and 14 in Generalisation (64%). Our findings show that VMA is a significant predictor of the abilities of Labelling and Retention, and reveal a borderline significance in ME. Regarding Generalisation, VMA does not have a significant effect. NVIQ and autism severity do not seem to correlate to the abilities tested.

Our findings reinforce what other studies have shown that language competence is associated with word learning abilities, but it improves over previous studies by acknowledging Labelling as an independent ability to ME which is a further step beyond ME and a crucial stage for word learning and Retention.

## **Narrative skills are positively related to gesture accuracy but negatively to gesture rate: Evidence from preschool Catalan children aged 3–4**

Pronina, M.<sup>a</sup>, Grofulovic, J.<sup>b</sup>, Castillo, E.<sup>a</sup>, Prieto, P.<sup>ca</sup>, Iguualada, A.<sup>de</sup>

<sup>a</sup>Department of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra

<sup>b</sup>Institute for Linguistics, Leipzig University

<sup>c</sup>Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA)

<sup>d</sup>Faculty of Psychology and Education Sciences, Universitat Oberta de Catalunya

<sup>e</sup>Institut Guttmann, Institut Universitari de Neurorehabilitació affiliated to the UAB

The relationship between gesture and language abilities at the initial states of language acquisition has been in the focus of previous research showing that the frequency of gesture use by infants is predictive of later structural language skills (Colonnaesi et al., 2010). However, less is known about later stages of development and whether this frequency (or 'gesture rate') continues to be associated with language measures. Moreover, it remains unclear whether language skills would relate differently to different types of gesture measures (gesture rate vs. gesture accuracy). This study investigates whether oral language abilities (narrative skills) of preschoolers are related to different gesture variables (gesture rate and gesture accuracy).

A total of 31 typically developing 3- to 4-year-old Catalan-speaking children participated in the study. They undertook a narrative retelling task (Renfrew, 2006) and two gesture tasks. The Multimodal Imitation Task (Castillo et al., 2021) was used to assess gesture accuracy and a context-based gesture elicitation task based on Pronina et al. (2019) was used to assess gesture rate in semi-natural contexts. The interrater reliability analyses suggested for these tasks a high degree of agreement between three independent raters (Fleiss's kappa of 0.72 for narratives, of 0.76 for gesture accuracy, and of .75 for gesture rate).

The results show that the two gesture measures are differently related to narrative abilities in preschool children. Specifically, the correlational analyses showed a significant positive correlation between the narrative scores and the gesture accuracy scores ( $r(29) = .45$ ,  $p = .011$ ) but no correlation was found between the narrative scores and the gesture rate scores ( $r(29) = -0.23$ ,  $p = .223$ ). Further multimodal regression analysis with both gesture variables as predictors showed that gesture accuracy significantly and positively predicted the children's narrative performance ( $\beta = .82$ ,  $p = .002$ ), while gesture rate played a negative predictive role ( $\beta = -0.54$ ,  $p = .034$ ).

First, the finding that the ability to imitate gestures predicts narrative abilities positively expands previous research, confirming that the relation between gesture accuracy and language skills exists at different time points and in different populations of children. By contrast, the relationship between narrative abilities and gesture rate is negative, which might be indicative of a compensatory use of gestures. Together, these findings suggest that gesture and language are highly interrelated systems and that gesture can have a predictive value later in development.

### **References**

- Castillo, E., Pronina, M., Hübscher, I., & Prieto, P. (2021). Narrative performance and sociopragmatic abilities in preschool children are linked to multimodal imitation skills. *Journal of Child Language*, 1–26.
- Colonnaesi, C., Stams, G. J. J. M., Koster, I., & Noom, M. J. (2010). The relation between pointing and language development: A meta-analysis. *Developmental Review*, 30(4), 352–366.
- Pronina, M., Hübscher, I., Vilà-Giménez, I., & Prieto, P. (2019). A new tool to assess pragmatic prosody in children: Evidence from 3- to 4-year-olds. *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences. 5-9 August 2019, Melbourne, Australia*, 3145–3149.
- Renfrew, C. (2006). *Bus Story Test: a Test of Narrative Speech* (4th ed.). Speechmark.

**“ 'Rain' se lee 'ran' y quiere decir 'correr' ”. Habilidades de procesamiento ortográfico en el aprendizaje del inglés como LE en estudiantes con y sin dislexia.**

Riembau, C.<sup>a</sup>; Ivern, I.<sup>b</sup>; Serrat, E.<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Departament de Psicologia, Universitat de Girona, España. \*elisabet.serrat@udg.edu

<sup>b</sup>Departament de Psicologia, Universitat Ramon Llull, España.

El dominio de diferentes lenguas y su uso comunicativo, académico y profesional es imprescindible para todo el alumnado. Diversos estudios han observado que las personas con dislexia muestran deficiencias en las habilidades de procesamiento fonológico (HPF) y ortográfico (HPO) y que éstas persisten a lo largo de su vida. Además, estas habilidades se consideran dos de las habilidades críticas para aprender a leer y escribir en inglés como lengua extranjera.

Partiendo de los supuestos anteriores el objetivo del presente estudio se ha centrado en profundizar en la capacidad predictiva de las HPF (catalán/castellano) en las habilidades ortográficas en inglés de 113 alumnos/alumnas bilingües en catalán y castellano, con y sin dislexia. Para ello se administraron las siguientes tareas de HPF: conciencia fonémica y lectura de pseudopalabras en catalán y en castellano, así como una tarea de repetición de pseudopalabras. En cuanto a la variable dependiente, se administraron dos tareas de HPO en lengua inglesa: una tarea de elección de homófonos/pseudohomófonos y una tarea de fluidez escrita.

En el grupo sin dificultades de aprendizaje se observan correlaciones significativas de las habilidades de repetición y lectura de pseudopalabras con las HPO. Mientras que en el grupo de niños con dislexia se observan correlaciones significativas con las habilidades de conciencia fonémica en catalán y castellano y la lectura de pseudopalabras en castellano. En cuanto a los resultados tras un análisis de regresión múltiple, se observan patrones diferentes en función del grupo de estudio y según la tarea. Los resultados se discuten en relación con estudios previos y con la transparencia-opacidad de las lenguas estudiadas.

## **¿El apoyo visual y la simplificación léxica facilita la comprensión lectora de adolescentes con diferente nivel lector? Un estudio experimental online**

Rivero-Contreras, M., Saldaña, D.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, España. \*mrivero5@us.es

A pesar de la importancia de la lectura en la educación, una gran proporción de adolescentes tiene dificultades para leer en todo el mundo. El uso de apoyos visuales para acompañar el texto y el empleo de un lenguaje sencillo con palabras de uso frecuente son estrategias que pueden considerarse útiles para hacer más accesibles los materiales de lectura. Sin embargo, las evidencias empíricas de su utilización como estrategia de facilitación de la comprensión en alumnado de educación secundaria son escasas.

Este estudio examinó la influencia del apoyo visual y la simplificación léxica en la comprensión lectora en lectores adolescentes a través de una plataforma online. Se hipotetizó que el apoyo visual y la simplificación léxica facilitarían la lectura con una mayor velocidad lectora y comprensión del texto. Asimismo, esperábamos que los adolescentes con un bajo rendimiento académico y eficiencia lectora se beneficiaran más de estas adaptaciones, mostrando una mayor velocidad lectora y comprensión del texto.

Se analizaron 55 participantes de entre 12 y 17 años de edad. Los participantes leyeron 60 oraciones en total. La mitad de las oraciones contenían una imagen y la otra mitad no; a su vez, la mitad de las oraciones contenía una palabra de baja frecuencia y la otra mitad una palabra de alta frecuencia. Así, la tarea experimental estaba compuesta por 4 bloques de 15 oraciones cada una de una misma condición. Después de leer cada oración, se presentó un enunciado de comprensión inferencial en el que tenían que indicar si era verdadero o falso. Asimismo, tras cada bloque de oraciones, se le preguntaba sobre la dificultad de comprensión de ese conjunto de oraciones.

Los resultados mostraron que el apoyo visual aumentó la velocidad lectora y la comprensión del texto en los estudiantes adolescentes, pero la simplificación léxica no lo hizo; y tampoco los estudiantes adolescentes se percataron de esa facilidad del apoyo visual en la comprensión lectora en la pregunta sobre la dificultad del texto en esas oraciones con imagen. Asimismo, se encontró que los participantes con menor rendimiento académico y mayor eficiencia lectora se beneficiaron más del apoyo visual. Sin embargo, estos últimos resultados deben considerarse con precaución.

Concluimos que una imagen como apoyo visual facilita la comprensión lectora en estudiantes adolescentes de educación secundaria, creando y/o activando representaciones mentales que pueden combinarse (e integrarse) junto con el contexto lingüístico y así facilitar la comprensión. En cuanto a la simplificación léxica, la ausencia de efecto sobre la velocidad lectora y la comprensión del texto se podría deber a que la simplificación solo se aplica en una sola palabra, y por tanto su efecto no es aparente en las medidas globales que se han empleado en este estudio. Sin embargo, la utilización de la metodología *eye-tracking* o de movimientos oculares permitiría observar el impacto local sobre su procesamiento, y por ende, sobre su comprensión.

## Habla Dirigida al/a la Niño/a con desarrollo típico y con discapacidad intelectual por madres y padres

Rivero, M.<sup>1\*</sup>, Vilaseca, R.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, España, mriverog@ub.edu

Buena parte de la literatura acerca del Habla Dirigida al/a la Niño/a (HDN) indica que es más directiva con niños/as con discapacidad intelectual (DI) que con niños/as de desarrollo típico (DT) (De Falco et al., 2011; Longobardi & Caselly, 2007), incluyendo menos referencias a elementos del entorno y menos preguntas (Venuti et al., 2012). No obstante, un estudio de Gilmore et al. (2009) no señala diferencias significativas entre el HDN con y sin DI a igual edad de desarrollo (Gilmore et al., 2009). Por otra parte, algunos estudios han reportado que los padres formularían más preguntas y demandas de clarificación que las madres (Leaper et al., 1998; Rowe et al., 2004; Tamis-LeMonda et al., 2012) y serían más directivos e informativos (Leaper et al., 1998). Una revisión reciente (Pancsofar, 2020) indicaría que las diferencias entre el HDN de madres y padres sería más cuantitativa que cualitativa.

El objetivo de nuestro estudio es comparar el HDN de madres y padres durante el juego, con niños/as de DT y niños/as con DI a igual edad de desarrollo lingüístico.

Participaron 10 familias (10 madres y 7 padres) con un/a hijo/a con DT (50% niñas) y 10 (10 madres y 7 padres) con un/a hijo/a con DI (90% niños), con una edad de desarrollo lingüístico de 24-36 meses ( $M=29,10$ ,  $S=4,202$  y  $M=28,10$ ,  $S=2,998$ , respectivamente). El muestreo se realizó por conveniencia a través de escuelas infantiles y Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana. El desarrollo lingüístico se evaluó mediante Bayley-III ((Bayley, 2015). Para el análisis del HDN, se elaboró *ad hoc* un sistema de categorías basado en la literatura. Madres y padres autorregistraron, por separado, 10 minutos de juego libre con su hijo/a en el hogar. Los registros se transcribieron en formato CHAT (MacWhinney, 2000) y los enunciados se asignaron a las categorías. Se calculó la frecuencia de repeticiones y reformulaciones; preguntas; directivas; explicaciones; enunciados de ficción; etiquetados; comentarios sobre el foco de atención del niño; prohibiciones y retroalimentaciones positivas.

A diferencia de otros estudios (Leaper et al., 1998; Rowe et al., 2004; Tamis-LeMonda et al., 2012), entre madres y padres de un mismo grupo no se hallaron diferencias significativas en la frecuencia de las categorías analizadas. Tampoco se encontraron diferencias significativas entre los padres de ambos grupos. Por lo que respecta a las madres, únicamente las preguntas mostraron diferencias significativas. A diferencia del estudio de Venuti et al. (2012), las del grupo de discapacidad formularon más preguntas cerradas con espera ( $t(18)=-2,425$ ,  $p < ,05$ ) y más preguntas totales con espera (abiertas y cerradas) que las del grupo normativo ( $t(18)=-2,387$ ,  $p < ,05$ ).

A igual edad de desarrollo lingüístico infantil, el HDN de las madres y los padres de niños/as de DT y con DI muestra características muy similares. Las madres con hijos/as con discapacidad formularían más preguntas con espera de respuesta, como estrategia para alentar a sus hijos/as a hablar. Ello podría ser consecuencia de la intervención recibida en los centros. Las características de la muestra llevan a ser cautelosos con estas conclusiones.

### Referencias

- Bayley, N. (2015). *Bayley-III. Escalas Bayley de Desarrollo Infantil (3rd ed.)*. Pearson.
- De Falco, S., Venuti, P., Esposito, G., & Bornstein, M. H. (2011). Maternal and paternal pragmatic speech directed to young children with Down syndrome and typical development. *Infant Behavior and Development*, *34*(1), 161-169. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.12.002>
- Gilmore, L., Cuskelly, M., Jobling, A., & Hayes, A. (2009). Maternal support for autonomy: Relationships with persistence for children with Down syndrome and typically developing children. *Research in developmental disabilities*, *30*(5), 1023-1033. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.02.005>
- Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, *34*(1), 3-27.

- Longobardi, E., & Caselli, M. C. (2007). Interazioni comunicative nello sviluppo tipico e atipico: implicazioni per la ricerca e per il trattamento. Presentazione. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 11(3), 385-390. <http://doi.org/10.1449/25858>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Pancsofar N. (2020). Fathers' language input and early child language development. In Fitzgerald H, von Flitzing K, Cabrera N., et al, editors. *Handbook of Fathers and Child Development: Prenatal to Preschool*, p. 393-409. Springer.
- Rowe, M.L., Coker, D., & Pan, B.A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, 13(2), 278–291.
- Tamis-LeMonda, C. S., Baumwell, L. & Cristofaro, T. (2012). Parent-child conversations during play. *First Language* 32, 413-38. <https://doi.org/10.1177/0142723711419321>
- Venuti, P., De Falco, S., Esposito, G., Zaninelli, M., & Bornstein, M. H. (2012). Maternal functional speech to children: A comparison of autism spectrum disorder, Down syndrome, and typical development. *Research in developmental disabilities*, 33(2), 506-517. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.10.018>

## Los directivos no siempre viajan solos. Secuencias directivas en la adquisición temprana del español

Rojas-Nieto, Cecilia

Universidad Nacional Autónoma de México, México

crojas@unam.mx

Este trabajo presenta el análisis de las secuencias conversacionales que desarrollan los niños cuando en el curso de la interlocución integran diversas intervenciones en busca del cumplimiento de una meta directiva. Estas secuencias ocurren cuando un directivo infantil no recibe atención, no es comprendido por su destinatario, o su cumplimiento se retrasa, se negocia o se niega en forma explícita. Tales condiciones propician movimientos interlocutivos varios en que los niños retoman desde diversos ángulos su intención directiva: reiteran su petición, ratifican a quien la dirigen, la aclaran añadiendo alguna información, producen versiones alternativas modulando su intención directiva, justifican o añaden una razón favorable al cumplimiento de su petición (Goodwin & Cekaite 2014; Kendrick et al. 2020). El análisis de cuatro corpus longitudinales de dos niños y dos niñas entre los dos y los tres años de edad permite observar este tipo de secuencias, que atestiguan diversos ángulos y aspectos del desarrollo interlocutivo de los niños: la persistencia para lograr una intención comunicativa, la atención al curso de interlocución, la adaptación local de sus intervenciones a las de su interlocutor, su disponibilidad de recursos y agencia en el uso de expresiones directivas y la emergencia de sus habilidades argumentativas.

### Referencias

- Goodwin M. H. & Cekaite, A. (2014). Orchestrating directive trajectories in communicative projects in family interaction en *Requesting in social interaction. Studies un language and social interaction*. Drew, P. & Couper-Kuhlen, E. (eds.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (185-214)
- Kendrick, K. H., Brown, P., Dingemanse, M., Floyd, S., Gipper, S., Hayano, K., Hoey, E., Hoymann, G., Manrique, E., Rossi, G., & Levinson, S. C. (2020). Sequence organization: A universal infrastructure for social action. *Journal of Pragmatics*, 168, 119-138.



## La capacidad para retener el orden serial y su relación con la comprensión lectora: Un estudio piloto

Romero-Gallego, MJ<sup>a</sup>, Mariscal, S<sup>b</sup>,

<sup>a</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, UNED, España.  
\*mromero1155@alumno.uned.es.

<sup>b</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, UNED, España.

Está demostrado que el funcionamiento de la memoria operativa (MO) puede predecir y explicar el nivel de adquisición de la comprensión lectora. La comprensión lectora requiere de procesos de la MO de nivel superior (e.g. inferencias, razonamiento, etc) que, a su vez, necesitan que estén consolidados otros procesos (e.g. codificación, vocabulario, etc). Estudios recientes (Cowan et al., 2017; Magro et al., 2020; Martínez Pérez et al., 2012) analizan si las dificultades en la lectura —relacionadas con estos procesos de codificación y adquisición del vocabulario—, tienen relación con un proceso de la MO: la *capacidad para retener el orden serial*. Este proceso permite representar el orden serial en el que se presentan los ítems y se ha revelado como un potente predictor de la adquisición de la lectura. Pero, no hay ningún estudio que analice directamente la relación entre el proceso de retención del orden serial y la comprensión lectora.

Comenzamos con un estudio piloto en el que se administra una tarea para medir dicha capacidad en niños de 4 a 6 años (23 participantes). Dicha tarea es una adaptación a la lengua española de la diseñada en Majerus et al. (2006). Consiste en presentar al niño un juego en el que unos animales (representados mediante tarjetas) hacen una carrera, indicarle en qué orden han llegado a meta y medir la capacidad del niño para retener dicho orden. La medida se hace presentándole las tarjetas en un determinado orden y el niño debe decir si es el orden correcto (*reconocimiento del orden serial*) o entregándole las tarjetas para que él las coloque en el orden correcto (*reconstrucción del orden serial*).

El análisis de varianza muestra un claro efecto de la edad ( $F(2,20)=19,078$ ,  $p<0,001$  para el reconocimiento y  $F(2,20)=9,270$ ,  $p=0,001$  para la reconstrucción) sobre la capacidad de retención del orden serial. Las comparaciones post-hoc muestran diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos de edad excepto entre los grupos de 4 y 5 años. Se observa que la edad correlaciona en grado elevado con los resultados de ambas tareas ( $r=0,890$  y  $r=0,806$  respectivamente) y que ambas tareas muestran una correlación alta entre sí ( $r=0,841$ ).

Por tanto, el método de aplicación es adecuado para la edad de los participantes y las tareas son válidas para discriminar entre diferentes grupos de edad (niveles de desarrollo). Ya que ambas tareas están muy correlacionadas, se podría optar por usar sólo una de ellas en futuros estudios.

Estos resultados nos permiten utilizar esta tarea en un proyecto de mayor alcance. Plantearíamos un estudio longitudinal en el que se evalúe la capacidad de retención del orden serial y la comprensión lectora temprana con 4 años (antes de comenzar la instrucción en la lectura), con 5 años y con 6 años. Si los resultados apoyaran la relación predictiva (o incluso causal) entre la capacidad de retención del orden serial y la comprensión lectora, se podría plantear si el entrenamiento en esta capacidad en los primeros años (4-5 años) mejoraría la comprensión lectora en años posteriores.

### Referencias

- Cowan, N., Hogan, T. P., Alt, M., Green, S., Cabbage, K. L., Brinkley, S., & Gray, S. (2017). Short-term Memory in Childhood Dyslexia: Deficient Serial Order in Multiple Modalities. *Dyslexia*, 23(3), 209-233. <https://doi.org/10.1002/dys.1557>
- Magro, L. O., Majerus, S., Attout, L., Poncelet, M., Smalle, E. H. M., & Szmalec, A. (2020). The contribution of serial order short-term memory and long-term learning to reading acquisition: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 56(9), 1671-1683. <https://doi.org/10.1037/dev0001043>

- Majerus, S., Poncelet, M., Greffe, C., & Van der Linden, M. (2006). Relations between vocabulary development and verbal short-term memory: The relative importance of short-term memory for serial order and item information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 95-119. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.07.005>
- Martinez Perez, T., Majerus, S., & Poncelet, M. (2012). The contribution of short-term memory for serial order to early reading acquisition: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(4), 708-723. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.11.007>.

## Conjuntos de variación en el entorno lingüístico infantil: diferencias según la educación materna y la comunidad lingüística y cultural

Rosemberg, C.\*<sup>1</sup>, Alam, A.<sup>1</sup>, Stein, A.<sup>1</sup>, Migdalek, M.<sup>1</sup>, Garber, L., Sie, T.<sup>2</sup>, Bunce, J., Soderstrom, M.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

<sup>2</sup>Department of Psychology, University of Manitoba, Canada

<sup>3</sup>Department of Human Development and Women's Studies, California State University, Estados Unidos

\*[crosem@hotmail.com](mailto:crosem@hotmail.com)

El habla dirigida al niño (HDN) se caracteriza por un número mayor de repeticiones que el habla dirigida a adultos (HDA) (Newport et al., 1977; Söderström, 2007); en particular de secuencias de emisiones contiguas que incluyen autorepeticiones. Estas estructuras prevalentes en el HDN, denominadas "conjuntos de variación" (CV) (Küntay & Slobin, 1996, 2002), funcionan como un mecanismo que facilita la comunicación y el aprendizaje (Küntay & Slobin, 2002; Onnis et al., 2008; Waterfal, 2006).

Trabajos previos, en distintas comunidades lingüísticas (inglés, turco, ruso, chintang, español, hebreo, entre otras), se centraron mayormente en interacciones diádicas madre-niño en situaciones breves (por ejemplo, Wiren et al., 2016). Sólo dos estudios recientes indagaron este fenómeno en el habla a la que los niños están naturalmente expuestos en sus hogares (Alam et al. 2021; Lester et al., 2022) y sólo dos consideraron el impacto de la educación materna (EM) (Alam et al. 2021; Tal & Arnon, 2018). En este estudio nos preguntamos por las diferencias en el uso de los CV en los entornos lingüísticos de los hogares en función de la EM y de la comunidad lingüística -inglés norteamericano (CIN) y español argentino (CEA)-, considerando la cantidad de CV, la proporción de palabras que se incluyen en ellos y el tipo de palabras (sustantivos, verbos y adjetivos) que se repiten.

El corpus consiste en audiograbaciones extensas de 95 niños -50 de CIN y 45 de CEA (edad promedio: 12.79 m; 47 EM=secundaria o menor y 58 EM=universitaria)-, gran parte de las cuales integran el corpus del proyecto ACLEW (Soderstrom et al., 2021). De cada audiograbación se seleccionaron 30 minutos, en la mitad de los casos, por procedimientos aleatorios y en los restantes, considerando los segmentos de mayor volumen de habla. Los segmentos seleccionados se transcribieron y codificaron según hablante y destinatario en HDN y HDA. Mediante el programa MOR del CLAN se analizó la estructura morfosintáctica de los enunciados. A partir de este análisis se extrajeron de forma automática los CV que repiten sustantivos, adjetivos o verbos.

Los resultados preliminares del análisis de regresión muestran en HDN un efecto de la interacción entre la EM y la comunidad lingüística: el número de CV se incrementa con EM universitaria en CEA pero no en CIN. La EM también incide en la proporción de palabras incluidas en los CV en CEA pero no en CIN. En ambas comunidades es mayor la proporción de CV anclados en verbos, luego en sustantivos y en menor medida en adjetivos. Sin embargo, en CEA se incrementan los CV que repiten verbos y disminuyen los que repiten adjetivos. Los resultados del análisis de los CV en el HDN se comparan con los obtenidos en el HDA. Asimismo, se discuten considerando los trabajos sobre el impacto de la EM, como indicador del nivel socioeconómico, en tanto que los valores que esta variable adquiere no impactan de igual modo en distintos entornos, por el efecto de otras dimensiones sociales y culturales que actúan simultáneamente en la vida cotidiana.

### Referencias

Alam, F., Rosemberg, C., Garber, L., & Stein, A. (2022). Variation sets in the speech directed to toddlers in Argentinian households.SES and type of activity effects. *Journal of Child Language*, 49(4), 799-823.

- Küntay, A., & Slobin, D. I. (1996). Listening to a Turkish mother: Some puzzles for acquisition. En D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), *Social interaction, social context, and language: essays in honour of Sudan Ervin Tripp* (pp. 265-86). Lawrence Erlbaum Associates.
- Küntay, A., & Slobin, D. I. (2002). Putting interaction back into child language: Examples from Turkish. *Psychology of Language and Communication*, 6(1), 5-14.
- Lester, N., Moran, S., Küntay, A. C., Allen, S., Pfeiler, B., & Stoll, S. (2022). Detecting structured repetition in child-surrounding speech: Evidence from maximally diverse languages, *Cognition*, 221, 104986.
- Newport, E. L., Gleitman, H., & Gleitman, L. R. (1977). Mother I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. En Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge University Press.
- Onnis, L., Waterfall, H. R., & Edelman, S. (2008). Learn locally, act globally: Learning language from variation set cues. *Cognition*, 109(3), 423-430.
- Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27(4), 501-532.
- Soderstrom, M., Casillas, M., Bergelson, E., Rosemberg, C., Alam, F., Warlaumont, A. S., & Bunce, J. (2021). Developing a cross-cultural annotation system and metacorpus for studying infants' real world language experience. *Collabra: Psychology*, 7(1), 23445.
- Tal S., & Arnon, I. (2018a). SES effects on the use of variation sets in child-directed speech. *Journal of child language*, 45(6), 1423-1438.
- Waterfall, H.R. (2006). *A little change is a good thing: feature theory, language acquisition and variation sets (Doctoral dissertation)*. University of Chicago.
- Wirén, M., Nilsson Björkenstam, K., Grigonytė, G., & Cortes, E. E. (2016). Longitudinal studies of variation sets in child-directed speech. En *The 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Berlin, Germany, August 11, 2016* (pp. 44-52). Association for Computational Linguistics.

## **El fenómeno de interdependencia lingüística: ¿una cuestión de inteligencia?**

Senar, F<sup>a</sup>, Huguet, A<sup>a</sup>, Serrat, E<sup>b</sup>, Janés, J<sup>a</sup>, Sansó, C<sup>a</sup>, Petreñas, C<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departament de Psicologia, Universitat de Lleida, España. \*correo electrónico del autor/a de correspondencia.

<sup>b</sup>Departament de Psicologia, Universitat de Girona, España.

La hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979) afirma la existencia de características del lenguaje comunes a las diferentes lenguas. Este conjunto de características, que reciben el nombre de Common Underlying Proficiency (CUP), resultan un potente agente facilitador en la adquisición de segundas lenguas.

El objetivo de esta comunicación es el de conocer la intensidad con la que los procesos de interdependencia lingüística actúan sobre los diferentes aspectos del lenguaje (fonética, léxico, morfosintaxis y ortografía), así como el modo en que los recursos cognitivos recogidos en la inteligencia fluida moderan estos procesos. Para ello se seleccionó una muestra de 131 jóvenes de origen rumano que se encontraban cursando la educación secundaria obligatoria en institutos catalanes. Se estudió la relación entre su L1 y las dos lenguas oficiales del territorio catalán. El tratamiento estadístico se realizó mediante modelos mixtos basados en la regresión lineal.

Los principales resultados mostraron un efecto de interdependencia especialmente notable en los aspectos léxicos, morfosintácticos y ortográficos, existiendo diferencias entre catalán y castellano. A su vez, se observa como en ninguno de los componentes del lenguaje ni para ninguna de las dos lenguas estudiadas la inteligencia fluida facilita este efecto de interdependencia.

Se discuten las causas por las que estos aspectos se transfieren con más facilidad y se concluye que el fenómeno de interdependencia lingüística no está relacionado con la capacidad del aprendiz para adquirir nuevos conocimientos, sino con la capacidad de reutilizar los ya aprendidos durante la adquisición de la L1.

### **Referencias**

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.

## **Usos lingüísticos, identificación y actitudes lingüísticas y su efecto interactivo en la adquisición de segundas lenguas. El caso de los jóvenes descendientes de migrantes en Cataluña**

Senar, F<sup>a</sup>, Lapresta, C<sup>b</sup>, Hinojosa, U<sup>a</sup>, Ianos, A<sup>a</sup>, Sáenz, I<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departament de Psicologia, Universitat de Lleida, España. \*correo electrónico del autor/a de correspondencia.

<sup>b</sup>Departament de Sociologia, Universitat de Lleida, España.

Las actitudes hacia las lenguas han mostrado ser uno de los elementos que mejor explica los usos lingüísticos de los jóvenes descendientes de migrantes, potenciando o limitando a su vez su integración educativa y, consecuentemente, los procesos de adquisición del lenguaje (Gardner 1985; Garrett 2010)

El objetivo de esta comunicación es proponer un modelo que analiza cómo el uso de las lenguas catalana y castellana en el entorno familiar, la identificación con Cataluña y España, y las actitudes hacia dichas lenguas, explican el nivel de competencias lingüísticas adquirido por el alumnado de Educación Secundaria descendiente de migrantes en Cataluña.

Los resultados son fruto de la aplicación de un cuestionario y dos pruebas de competencia lingüística (una para el catalán y otra para el castellano) a una muestra de 664 estudiantes de descendientes de migrantes, procedentes de diferentes países (del este de Europa, del Magreb y de Sudamérica, principalmente). Para el análisis de los datos se ha realizado un Path Analysis incluyendo las variables “usos lingüísticos en el entorno familiar”, “identidad con las culturas autóctonas”, “actitudes hacia las lenguas autóctonas”, “competencia lingüística en catalán” y “competencia lingüística en castellano”. La variable “edad de llegada” fue introducida en el modelo como variable de control.

Los principales resultados revelan un efecto facilitador de los usos lingüísticos, la identificación y la actitud hacia las lenguas sobre la adquisición de las lenguas, aunque la magnitud de estos efectos es diferente para cada una de ellas. Así pues, mientras que la identificación con un referente tiene un efecto limitante en la adquisición de la lengua asociada al otro referente, los usos lingüísticos y las actitudes lingüísticas facilitan la adquisición de ambas.

### **Referencias**

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.

## **Intervención en escritura en la edad escolar: estudio de la efectividad mediante un diseño de caso único**

Serrano, F. \*, Mata, S., de los Santos-Roig, M.

Centro de investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC-UGR),  
Universidad de Granada, España.

\*fdserran@ugr.es.

**Introducción:** Las dificultades de escritura son un problema persistente durante la edad escolar y con el que los profesionales de la intervención en el lenguaje lidian a menudo. Estas dificultades se mantienen aun cuando las dificultades en lectura comórbidas se logran compensar y se ponen de relieve de forma más importante en cursos superiores de educación primaria, en los que la lectoescritura deja de ser un objetivo de aprendizaje para convertirse en la herramienta fundamental para aprender (Afonso et al., 2019). La escritura, como habilidad cognitiva, encierra una complejidad mayor que la lectura y requiere de una intervención específica para poder ser compensada.

Este trabajo se centra en la presentación y evaluación, mediante un diseño de línea base múltiple, de la efectividad de un programa de intervención en la escritura basado en la evidencia. El uso de los diseños de caso único como metodología de investigación, nos permite realizar un seguimiento más adaptado a cada caso y el ajuste de la intervención si es necesario, además de contribuir a generar evidencias de efectividad desde la práctica (Vannest et al., 2016).

**Método:** La intervención, en la que participan tres niños de 5º curso de educación primaria, se hace a través de un programa intensivo (un total de 16 sesiones, 4 semanas de duración), con actividades estructuradas, que inciden en todos los niveles lingüísticos, con una metodología explícita, multisensorial y lúdica (Iniesta y Serrano, 2020). El programa está centrado en los elementos claves de las dificultades de escritura, como son la escritura de palabras con ortografía reglada, arbitraria y la escritura de pseudopalabras y las habilidades fonológicas y ortográficas. Se realiza una evaluación antes y después de la intervención, así como una evaluación longitudinal a la intervención que incluía pruebas de escritura, de lectura y de habilidades fonológicas.

**Resultados:** Como resultado tras la intervención se encuentran mejoras en los tres participantes en tareas de escritura y de las habilidades fonológicas. Son mejoras significativas que se observan tanto a nivel visual como estadístico, mediante pruebas no paramétricas.

**Discusión y Conclusiones:** Con esto, se concluye que el programa de intervención diseñado es efectivo para la mejora de las habilidades de escritura; este programa de intervención, de corta duración, intensivo y efectivo, sería una herramienta útil para la intervención en el lenguaje escrito, fácil de implementar en el contexto escolar y clínico por los profesionales de la intervención en el lenguaje.

### **Referencias**

- Afonso, O., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2020). Writing impairments in Spanish children with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 109-119. 0022219419876255. <https://doi.org/10.1177/0022219419876255>
- Iniesta A and Serrano F (2020). Writing intervention: A comprehensive program for primary school children. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools* 30, 255–263. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.35>
- Vannest, K. J., Parker, R. I., Gonen, O., y Adiguzel, T. (2016). *Single case research: Web based calculators for SCR analysis (Version 2.0)* [Web-based application]. College Station: Texas A&M University.

## **Las interjecciones en conversaciones de niños bilingües**

Shiro, M.

Universidad Central de Venezuela

Florida Atlantic University

En este trabajo examino el uso de las interjecciones usadas por niños bilingües (español-inglés) de 30 meses de edad y sus pares monolingües angloparlantes, en conversación con sus madres. Defino las interjecciones como partículas que tienen rasgos fonéticos distintos al resto del léxico de una lengua (non-words, Cuenca 2000) y tienen una fuerza ilocutiva propia e independiente en la interacción, es decir que constituyen un enunciado holofrástico (Poggi 2008). Las interjecciones pueden cumplir varias funciones en la interacción (Ameka 1992): i. emotivas, que expresan reacciones emocionales a actos o enunciados; ii. fáticas, que denotan cómo el hablante planifica su enunciado; iii. conativas, que tienen una fuerza ilocutiva de un acto directivo (llamar la atención o controlar la conducta del interlocutor). Puesto que las interjecciones aparecen temprano en el lenguaje infantil y se usan con mucha frecuencia (Stange 2015), surge la pregunta de cómo las usan los niños que están expuestos a dos lenguas desde el nacimiento. Para responder a esta interrogante, analicé las conversaciones en inglés y español de 24 niños bilingües de 30 meses de edad (con sus madres hablantes nativas del español) y las conversaciones en inglés de 23 niños monolingües angloparlantes en contextos idénticos.

Los resultados indican que los niños bilingües usan las interjecciones con mayor frecuencia en inglés que en español y más que sus pares angloparlantes. Contrario a lo que suponíamos, encontramos que hay una correlación positiva entre el tamaño del vocabulario expresivo de los niños en ambos grupos (medido con el test EOW) y la frecuencia de las interjecciones que aparecen en sus interacciones en inglés. En cambio, en las conversaciones en español, la relación es inversa, es decir que las interjecciones sirven de muletilla en la lengua menos dominante, cuando el niño no encuentra la palabra adecuada. Las interjecciones más frecuentes fueron las fáticas, seguidas por las emotivas. Los niños de ambos grupos usaron los distintos tipos de interjecciones de manera similar con la excepción de las fáticas que fueron más frecuentes en los niños bilingües. Dada la frecuencia, la multifuncionalidad y la productividad de las interjecciones en la interacción temprana, corresponde a futuras investigaciones profundizar en el estudio de cómo contribuyen al proceso de desarrollo de lenguaje, tanto monolingüe como bilingüe.



## **Frecuencia léxica o consistencia ortográfica ¿En qué se apoyan los niños españoles con dislexia para leer y escribir en inglés?**

Suárez-Coalla, P.<sup>a\*</sup>, Vega Harwood, M.<sup>a</sup>, Martínez-García, C.<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, España. \*suarezpaz@uniovi.es

<sup>b</sup>Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.

Los niños con dislexia presentan importantes dificultades para aprender el código alfabético y desarrollar representaciones ortográficas, dando lugar a importantes problemas para leer y escribir con velocidad y exactitud adecuadas (Suárez-Coalla, y Cuetos, 2012). Por otra parte, se ha demostrado que el procesamiento de la lectura y escritura en inglés, como lengua extranjera, supone un reto importante para los niños españoles con dislexia (Suárez-Coalla, et al., 2020). En este sentido, algunos estudios sugieren que las características del sistema ortográfico del inglés podrían forzar a las personas con dislexia a utilizar una estrategia léxica en lectura y escritura, dadas sus dificultades para aprender el código alfabético. Así pues, la frecuencia léxica sería una variable determinante, antes que la consistencia ortográfica, en el rendimiento de la lectura y escritura en inglés en los niños españoles con dislexia.

El objetivo de este estudio era conocer el papel de la frecuencia léxica (Martínez-García et al., 2020) y consistencia ortográfica (Chee et al., 2020) (rima) en el procesamiento de la lectura y escritura en inglés en niños españoles con dislexia.

En el estudio participaron 32 niños españoles (9-12 años), 16 de los cuales contaban con diagnóstico de dislexia evolutiva. Se seleccionaron 28 palabras inglesas, manipulando dichas variables, para crear tres tareas: lectura en voz alta, escritura al dictado y decisión léxica visual. A partir de las tareas obtuvimos el número de aciertos en las diferentes tareas, además de los tiempos de reacción en las tareas de lectura en voz alta y decisión léxica visual.

Los resultados mostraron un rendimiento más bajo, en todas las tareas, en el grupo de niños con dislexia que en el grupo control. Por otra parte, los niños con dislexia manifestaron cierto efecto de la frecuencia léxica en las diferentes tareas, lo que indica que el éxito en lectura y escritura depende de la exposición a los estímulos, más que de la consistencia ortográfica. Sin embargo, en el grupo control también encontramos efecto de la consistencia ortográfica, lo que sugiere que tienen un mejor dominio de las regularidades del inglés, que los niños con dislexia.

Según esto, podemos concluir que los niños con dislexia tienen dificultades para beneficiarse de la consistencia ortográfica de las palabras, a diferencia de los niños sin dislexia.

Chee, Q. W., Chow, K. J., Yap, M. J., y Goh, W. D. (2020). Consistency norms for 37,677 english words. *Behavior Research Methods*, 52(6), 2535–2555.

Martínez-García, C., Pérez Litago, U., y Suárez-Coalla, P. (2022). Frecuencia léxica del inglés como lengua extranjera: una base de datos para la investigación. X Congreso Internacional de Adquisición del lenguaje, AEAL. Gerona.

Suárez-Coalla, P.M., y Cuetos, F. (2012). Reading strategies in Spanish developmental dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 62(2), 71–81.

Suárez-Coalla, P., Martínez-García, C. y Carnota, A. (2020). Reading in English as a Foreign Language by Spanish Children with Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 11:19.

## The Acquisition of Left Dislocation

Torrens, V.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
vtorrens@psi.uned.es

In this experiment we want to test Spanish speaking four-year-olds, five-year-olds and six-year-olds on their comprehension of three Spanish particular clausal structures containing fronted phrases doubled by a clitic (Clitic-Left Dislocation, Fronted Clitic Doubling, Fronted Dative Experiencers). We will, in particular, focus on the acquisition of these structures when containing preverbal universal quantifiers.

- (1) A cada niña le dan un globo (Fronted Clitic Doubling)  
(To) each girl, to-her (they) give a balloon
- (2) A cada niño le gusta un globo (Fronted Dative Experiencer)  
(To) each boy, (to-him) likes a balloon

There are two alternative hypotheses that may explain the comprehension of these clausal structures in child language:

- (4) The A-Chain Deficit Hypothesis (ACDH) says that children until about 5 or more have trouble with object to subject A-chains.
- (5) The External Argument Requirement Hypothesis (EARH) says that until 5 or more children have trouble with base structures that don't assign a subject/external argument.

ACDH predicts that structures that contain no external argument and no A-chain are unproblematic, and the EARH predicts them to be problematic. One example of such structures might be finite complements embedded under raising verbs (e.g. it seems that Mary has left). ACDH predicts that structures that contain an external argument and an A-chain other than (subject, object) are problematic, and the EARH predicts them to be unproblematic. An example might be the reflexive clitic construction of Romance languages.

In this experiment we tested left-dislocated structures with a universal quantifier, which are ungrammatical adult language (\*A cada niña la peina su madre / (To) each girl, her combs her mother). We want to know whether children give the Clitic Left Dislocation structure to these sentences or the adult analysis for dative experiencers. ACDH predicts that they will give the dative experiencer analysis and therefore unlike adults will accept these sentences, whereas EARH predicts that they will give the clitic-left-dislocation analysis and like adults will reject these sentences.

In order to test children's comprehension, the experimental items are presented as questions and children are expected to produce "yes" and "no" responses which will be measured according to adult grammaticality judgements. We have found that children have many difficulties to understand dative experiencers and clitic dislocation:

	<b>CLLD</b>		<b>Dative Experiencers</b>	
	<i>right</i>	<i>wrong</i>	<i>right</i>	<i>wrong</i>
4-year-olds:	33	12	31	14
5-year-olds:	42	18	42	18
6/7-year-olds:	53	2	55	0
total	128	32	128	32

We found that children make a significant number of errors on clitic left dislocation and on dative experiencers ( $P < 0.001$ ). We propose that children analyse left dislocated and dative experiencers the same way, as dative experiencers. We found the same rate of errors between dative experiencers and left dislocation. The conclusion of the paper is that EARH is born out by the data.

## **Digital intervention in vocabulary learning for children with autism spectrum disorder: A Review**

Urrea, A.L.\*; Fernández-Torres, V., Rodríguez-Ortiz I., Saldaña D.  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación, Laboratorio de Diversidad  
Cognición y Lenguaje, Universidad de Sevilla, España. analurrea@us.es

Autism spectrum disorder is a neurodevelopmental disability in which children have challenges in social communication and show repetitive behaviors. Besides, children may demonstrate delay in developing language skills such as receptive and expressive vocabulary. The era of technological devices such as iPads, tablets, computers, and robots opened the field of technology-assisted intervention of language learning in children with Autism specifically for vocabulary learning. Thus, technology-assisted interventions might be helpful to teach different vocabulary skills to students with ASD. However, is still not clear whether they represent an added value to methods digitally mediated.

Current systematic review was preregistered in PROSPERO2021 (CRD42021238758). The main goal was to evaluate the efficacy of technology-assisted interventions in vocabulary learning of ASD children and to understand the current state of evidence in terms of added value of digital interventions. We screened five data bases (ERIC, Web of Science, Scopus, APA PsycINFO, PubMed) for peer-reviewed Journal Articles published in recent years (2066-2021).

Identified group-design studies (n=10) and single-cases studies (n=22) with a total of 293 participants in from 0 to 16 years old, diagnosed with Autism that have used technological devices for learning vocabulary. Although the studies differ depending on the technology used, methodology and children case, most findings showed an added value of the different technological devices such as tablets, computer and mobile phones used to improve vocabulary learning.

The technology-assisted intervention provided a comfortable environment promoting constant learning, motivation, supporting effectiveness of teaching, and improvement in vocabulary; however, the improvements are not equal across all individuals, and some can benefit more than other. This review concludes comparing methodologies used and discussing future directions of research in technology-assisted vocabulary interventions in children with autism.

**Key words:** autism spectrum disorder, technology, digital, intervention, Systematic review

## Evaluación de la pragmática interactiva en el síndrome X Frágil: predictibilidad y prioridad de los turnos conversacionales

Viejo, A.<sup>a</sup>, Fernández-Urquiza, M.<sup>a</sup>, Maestre, S.<sup>a</sup>, Diez-Itza, E.<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Grupo LOGIN, Universidad de Oviedo, España. [\\*viejoaitana@uniovi.es](mailto:viejoaitana@uniovi.es)

El síndrome X Frágil (SXF) es una alteración genética del neurodesarrollo que constituye la principal causa hereditaria de discapacidad intelectual. Al estar ligado al cromosoma X, la afectación suele ser mayor en los varones, por lo que la mayoría de estudios, como el presente, se limitan a dicha población (Bartholomay et al., 2019). El perfil lingüístico muestra debilidad relativa en pragmática y fortaleza relativa en vocabulario. Las dificultades pragmáticas se han relacionado con la sintomatología autista, lo que en muchos casos ha llevado a un diagnóstico comórbido de autismo. Sin embargo, en sujetos con SXF sin autismo también se observan trastornos pragmáticos que sugieren que podrían estar mejor caracterizados por un trastorno de la comunicación social.

En cuanto a la pragmática, la dimensión textual en narraciones ha sido la más estudiada en el SXF, junto con aspectos relacionados con la dimensión enunciativa, en especial la repetición y la perseveración, que se han explicado en relación con la ansiedad social y las funciones ejecutivas. En cambio, la dimensión interactiva ha sido menos investigada. El objetivo de este estudio se centra en la evaluación de esta dimensión a través del PREP-CORP donde se recogen distintos aspectos de la predictibilidad y la prioridad de los turnos conversacionales. Los participantes en el estudio son 6 varones con SXF sin diagnóstico comórbido de autismo y 6 varones con desarrollo típico (DT) igualados en edad cronológica. El procedimiento se basa en la grabación de conversaciones extensas en contextos naturales con un investigador experto, que posteriormente se transcriben y analizan con las herramientas del Proyecto CHILDES (MacWhinney, 2000) y el PREP-CORP. Los análisis incluyen el cálculo de la productividad y complejidad gramatical y léxica (número de cláusulas y palabras, MLU y types léxicos), así como la longitud media de los turnos (MLT). Se cuantifica el número de turnos iniciativos y reactivos (orientación interactiva del turno), especificando su tipo (pregunta, respuesta, informe, rutina, reacción evaluativa y turno no verbal), su adecuación desde el punto de vista de la predictibilidad conversacional y su marca de función discursiva. Se analizan también los movimientos de enlace proyectivo y retroactivo dentro de los turnos, así como su función conversacional. En cuanto a la prioridad, se analiza sobre el mismo esquema de turnos iniciativos y reactivos, teniendo en cuenta su adecuación social.

El perfil pragmático del SXF en relación con los turnos conversacionales muestra una menor longitud media de los turnos, con mayor adecuación en la predictibilidad que en la prioridad. Sin embargo, presenta una baja frecuencia de marcadores de función discursiva y una tendencia a los movimientos retroactivos, en relación con la perseveración temática que otros estudios han señalado (Martin et al., 2012). En la prioridad destacan las respuestas evasivas. Estas características se relacionan también con la menor productividad y complejidad gramatical y léxica. Los resultados sugieren alteraciones en la pragmática interactiva en el SXF compatibles con un trastorno de la comunicación social.

### Referencias

- Bartholomay, K. L., Lee, C. H., Bruno, J. L., Lightbody, A. A., & Reiss, A. L. (2019). Closing the Gender Gap in Fragile X Syndrome: Review on Females with FXS and Preliminary Research Findings. *Brain sciences*, 9(1), 11. <https://doi.org/10.3390/brainsci9010011>
- MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk, 3rd ed. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Martin, G. E., Roberts, J. E., Helm-Estabrooks, N., Sideris, J., Vanderbilt, J., & Moskowitz, L. (2012). Perseveration in the connected speech of boys with Fragile X syndrome with and without autism spectrum disorder. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(5), 384–399. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.5.384>

## **Authentic language and literacy development in the foreign language classroom: children as expert partners**

Waddington, J.\*

Departament de Didàctiques Específiques, Universitat de Girona, Catalunya

julie.waddington@udg.edu

Research in emergent literacy indicates that children's development and future academic success is strongly influenced by their access to rich literacy experiences and expert partners from whom they can learn (Rohde, 2015). Within the home environment, these 'expert partners' tend to be parents, siblings, or significant others who facilitate young children's access to early literacy experiences by reading to them and igniting their interest in the literary world. Picturebooks provide a rich and accessible medium for such early encounters (Brand, 2006; Campbell, 2001), helping to generate interactive experiences which stimulate agency and involve children in the meaning-making process. This multimodal artefact can also be used within formal classroom contexts, contextualising learning activities and generating interactive experiences in which the focus is placed on meaning-making rather than language itself (Bruner 1983; Vygotsky 1978). In the context of second language or foreign language learning, a growing number of scholars and practitioners consider storytelling with picturebooks not just as another useful resource, but as the cornerstone that enables and promotes language acquisition in an additional language (Fleta, 2019). Within formal classroom contexts, teachers are usually the ones who enable children's access to these experiences by reading aloud to them or mediating picturebook experiences (Ellis and Mourão, 2021). In both formal and informal settings, the expert partner plays a key role in generating the interactive experiences which can stimulate child agency and invite children to co-construct meanings. This paper considers what happens when we provide a context in which children themselves take on the role of expert partner in the foreign language classroom.

We report on a whole-school project implemented in a primary school setting in Catalonia, where teacher-centred instruction using coursebooks was set aside to experiment with a 'learning through experience' scenario (Dewey 1938). In this scenario, the traditional building-block approach to learning language was alternated with a whole-school storytelling methodology in which the older children (10 to 12 years' old) assume the role of expert partners, preparing and delivering storytelling sessions for their younger peers. Taking full account of the complexity and difficulty of this task, we consider how the principles of universal design for learning (UDL) (Kormos, 2021) helped to create an inclusive environment focused on optimising foreign language learning for *all* children. From the UDL perspective, expert learners are 1) resourceful, knowledgeable; 2) strategic, goal-directed; 3) purposeful, motivated. We will consider the extent to which adopting the role of storyteller contributed to developing such expert learner positions, providing examples extracted from classroom-based studies conducted during implementation of the project. We place particular importance on the benefits of promoting 'voice' and 'choice' within the classroom, providing examples of how this can stimulate active learning and agency within a foreign language learning context.

### **References**

- Brand, S. T. (2006). Facilitating emerging literacy skills: a literature-based, multiple Intelligence approach. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 133-148.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Campbell, R. (2001). Learning from interactive story readings. *Early Years*, 21(2), 97-105.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Ellis, G. & Mourão, S (2021). Demystifying the read-aloud. *English Teaching Professional*, 136, 22-25.
- Fleta, M. T. (2019). The applicability of picturebooks to teach English as a foreign language. In Elana Domínguez Romero, Jelena Bokina, & Svetlana Stefanova (Eds.), *Teaching literature and language through multimodal texts* (p. 93-112). IGI Global.
- Kormos, J. (2021) Engaging students with specific learning difficulties: Key principles inclusive language teaching in a digital age. Plenary. IATEFL Virtual conference, 2021.

- Mourão, S. (2017). Picturebooks in instructed foreign language learning contexts. In Clementine Beauvais & Maria Nikolajeva (Eds.), *The Edinburgh Companion to Children's Literature*, (p. 245--263). Edinburgh University Press.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: early literacy in context. *Educational Research, Special Collection: Curriculum, Education Theory and Practice*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

## Development of complex syntax in the narratives of children with English as an Additional Language and their monolingual peers

Witkowska, D.<sup>a</sup>, Lucas, L.<sup>a</sup>, Jelen, M.<sup>a</sup>, Kin, H.<sup>a</sup> and Norbury, C.<sup>a,b</sup>

<sup>a</sup>Psychology and Language Sciences, University College London, United Kingdom.

<sup>b</sup>Department of Special Needs Education, University of Oslo, Norway.

\*disa.witkowska.15@ucl.ac.uk

English grammar is crucial for developing literacy but may be challenging for some children learning English as an Additional Language (EAL). However, trajectories of grammar development in monolinguals and children with EAL have rarely been compared. In addition, while the importance of vocabulary for school success has been well-established, grammar has received less research attention. To address these gaps, this longitudinal study investigated syntactic complexity and diversity of stories retold by children with EAL and their monolingual peers as well as the relationship between syntax and vocabulary.

This is a secondary data analysis using data from the Surrey Communication and Language in Education study (SCALES). Sixty-one children with EAL were matched to their monolingual peers on sex, age and teacher-rated language proficiency. Children were asked to retell the story about the monkey and the parrot (ACE 6-11; Adams et al., 2001). Children's narratives were collected in Year 1 (age 5-6) and Year 3 (age 7-8) and hand-coded for clause type according to the syntactic coding manual (<https://osf.io/wqgz9/>) inspired by Frizelle et al. (2018). Dependent variables included Mean Length of Utterance in words (MLUw) and Clausal Density (CD) as measures of syntactic complexity and Complex Syntax Type-Token Ratio (CS TTR) estimating syntactic diversity. The analysis plan was pre-registered at the Open Science Framework (<https://osf.io/sp24y>).

Children with EAL presented syntactically complex and diverse narratives equivalent to monolingual peers in Year 1 and Year 3. Growth rate in syntactic complexity was associated with English vocabulary in Year 1. Among children with low vocabulary, children with EAL developed syntactic complexity at a faster rate than monolingual peers, while the opposite was true in the high-vocabulary group. Children with average vocabulary progressed at parallel rates. Children with EAL and their monolingual peers used broadly the same complex structures but with varying frequency.

Our study followed over a two-year period a relatively large sample of children with EAL and their monolingual peers with varying English language proficiency, who attended English-language schools from school entry (age 4-5). This enabled us to look at the development of complex syntax using a more naturalistic task: narrative retelling. The interaction between emerging bilingualism and vocabulary knowledge in the societal language predicted different patterns of growth in syntactic complexity. Children with EAL frequently used different syntactic structures to achieve similar syntactic complexity and diversity. These findings demonstrate that in early primary school, children with EAL have syntactic skills comparable to their monolingual peers.

Data and analysis code are available at the Open Science Framework: <https://osf.io/cgw9j/>.

### References

- Adams, C., Cooke, R., Crutchley, A., Hesketh, A., & Reeves, D. (2001). *Assessment of Comprehension and Expression 6-11 (ACE 6-11)*. GL assessment.
- Frizelle, P., Thompson, P. A., McDonald, D., & Bishop, D. V. M. (2018). Growth in syntactic complexity between four years and adulthood: Evidence from a narrative task. *Journal of Child Language*, 45(5), 1174–1197. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000144>

## **Estudio preliminar sobre la eficacia de un programa de intervención en habilidades metafonológicas en infantes con discapacidad cognitiva leve**

Zubiauz, Begoña<sup>a</sup>, Carretero, Laura<sup>b</sup>,

<sup>a</sup>Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, España.

<sup>b</sup>Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca, España. \*lauracarreterom@usal.es

Como es sabido, una gran parte de las personas con afectación cognitiva presentan dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Connors et al., 2001); si bien la naturaleza de estas dificultades puede variar en función del grado de afectación de las habilidades y procesos cognitivos y lingüísticos implicados en este aprendizaje (Batista et al., 2014). El objetivo del presente estudio es comprobar si la intervención en conciencia fonológica mejora el desarrollo de habilidades metafonológicas y el rendimiento lector en personas con discapacidad cognitiva leve, y qué variables explicarían dicha mejora si la hubiera.

La muestra la constituyen 5 usuarios de la Fundación ASPACE (Cáceres) de edades comprendidas entre los 6 y 9 años. Los índices referidos a su discapacidad cognitiva (CI) se obtuvieron mediante las escalas de Inteligencia de Wechsler y su edad lingüística a partir del ITPA. En la evaluación pre-posttest se aplicaron: la prueba LOLEVA (Peralbo et al., 2015) para medir el nivel de las habilidades en conciencia fonológica (rima, sílaba y fonema) y el PROLEC para valorar el rendimiento lector. El programa de intervención en conciencia fonológica LOLE (Mayor y Zubiauz, 2011) consta de 32 sesiones para trabajar diferentes niveles (rima, conciencia silábica y conciencia fonémica) y habilidades (identificación, adición y omisión), en el que, además, se incluyen ayudas tanto para los procesos ejecutivos (atención, comprensión y memoria de trabajo) como para los procesos específicos.

Los resultados sobre la eficacia de la intervención en conciencia fonológica muestran: (a) todos mejoran sus habilidades metafonológicas y lectoras; (b) la eficacia del programa es más alta en los niños que se están iniciando en el aprendizaje lector (Casos 1, 2, 4); (c) el beneficio también es mayor en los casos con un retraso lingüístico menor de 3 años (casos 1 y 2); (d) en los casos con un retraso lingüístico mayor de 3 años se observa, en general, que la ganancia se ha dado más en el desarrollo de la conciencia fonológica que el rendimiento lector.

Se concluye que la eficacia la intervención metafonológica facilita el aprendizaje de la lectura especialmente en los niños se están iniciando en el proceso de aprendizaje lector y se encuentran en la fase inicial de enseñanza. Si bien, en etapas lectoras posteriores sería necesario determinar qué habilidades explicarían mejor la mediación entre conciencia fonológica, habilidades lingüísticas, afectación cognitiva y rendimiento lector.

### **Referencias**

- Batista, T. C., Gotuzo, A., & Martins, N. (2014). Executive Functions, Oral Language and Writing in Preschool Children: Development and Correlations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(58), 213-222. <https://doi.org/10.1590/1982-43272458201409>
- Connors, F. A., Atwell, J. A., Rosenquist, C. J., & Sligh, A. C. (2001). Abilities underlying decoding differences in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(4), 292-299. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00319.x>
- Mayor, M. Á. y Zubiauz, B. (2011). LOLE: Del lenguaje oral al lenguaje escrito. Madrid:TEA Ediciones.
- Peralbo, M., Mayor, M. Á., Zubiauz, B., Risso, A., Fernández-Amado, M., & Tuñas, A. (2015). The Loleva Oral and Written Language Test: Psychometric Properties. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.15>



**SIMPOSIOS**

**SYMPOSIUM**

## **SIMPOSIO I**

### **Desarrollo y evaluación de las habilidades narrativas en las lenguas de signos**

## **Evaluación y descripción del discurso narrativo en LSE** Pérez, M.<sup>\*a</sup>, Sanjuan, M.<sup>b</sup>, Ardura, A.<sup>b</sup>, Montero, I.<sup>c</sup>, Morgan, G.<sup>d</sup>

<sup>a</sup>Equipo Específico de Discapacidad Auditiva, Madrid, España

<sup>b</sup>Centro Educativo Ponce de León, Madrid, España

<sup>c</sup>Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>d</sup>Universidad Oberta de Catalunya

La narración es, después de la conversación, el primer género discursivo que desarrollan los niños (Berman y Slobin, 1994). Es definida como una recapitulación de eventos secuenciados temporalmente. Para que sea cohesionada y coherente los niños tienen que desarrollar habilidades gramaticales, pragmáticas y cognitivas durante un largo periodo de tiempo. Dos niveles relacionados están implícitos en las narraciones: la microestructura y la macroestructura. La primera referida a los recursos lingüísticos que permiten ir haciendo conexiones entre los sucesos de la historia y una presentación clara de la misma y la macroestructura referida a la organización global del contenido. Macro y micro estructura han sido el foco de estudios, en la lengua oral de los niños sordos (Jones, et al., 2016). Sin embargo, no hay apenas estudios del desarrollo narrativo de los niños sordos que utilizan la lengua de signos española. Estudios realizados en España (Morales, et al., 2019) señalan que, aunque algunos mecanismos de cohesión discursiva son compartidos con las lenguas orales existen otros específicos de la lengua de signos.

El objetivo de nuestro estudio es doble, por un lado, adaptar el test de producción narrativa de la Lengua de Signos Británica (BSL) (Herman, et al., 2004) a la Lengua de Signos Española (LSE) y por otro describir el desarrollo de las habilidades narrativas a partir de la aplicación del test adaptado. En esta prueba los niños tienen que ver un video sin lenguaje y contárselo posteriormente a un adulto sordo signante. Se grabaron y analizaron las producciones signadas de los niños según el protocolo de recogida de producción narrativa de la LSE adaptado, con un total de 46 protocolos de 30 niños/as nativos signantes con edades entre 4 y 12 años.

Los resultados indican, en primer lugar, una fuerte correlación en el estudio de fiabilidad interjueces y, en segundo lugar, una fuerte correlación entre los tres bloques que constituyen la prueba: contenido y estructura (macroestructura) y gramática (microestructura). Los análisis indican que hay un desarrollo de los componentes de la macroestructura hasta los 9 años, que se estabiliza a partir de esta edad mientras que en la microestructura se observa un desarrollo más progresivo hasta los 12 años en todos los aspectos evaluados (verbos espaciales, verbos de concordancia, aspecto, modo y cambio de roles).

Hay estudios que señalan que algunos niños sordos signantes presentan un desarrollo atípico en el desarrollo de la lengua de signos, apuntando a un posible trastorno específico del lenguaje (TEL) (Woll y Morgan, 2012; Quinto-Pozos, Singleton y Hauser, 2017). La prueba permitirá evaluar la LSE de los niños signantes nativos y no nativos en el ámbito educativo y clínico del lenguaje, detectando posibles dificultades o puntos débiles sobre los cuales intervenir. El valor académico y social que tienen la narrativa hace imprescindible el trabajo de intervención (Spencer & Peterson 2020). La intervención con alumnos que presentan trastorno en el desarrollo del lenguaje, realizada en distintos niveles de práctica, ha demostrado ser eficaz (Delgado, Ramírez y Acosta, 2022).

### **Referencias**

- Berman, R. y Slobin, D.I. (Eds.) (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Delgado-Cruz, A., Ramírez-Santana, G. M., y Acosta-Rodríguez, V. M. (2022). Intervention in the cohesion of narrative discourse in pupils with developmental language disorder. *Psicología Educativa*, 28(2), 135-140. <https://doi.org/10.5093/psed2021a21>
- DOT (). Deaf course 'Introduction to Language Therapy in LSE' <https://www.fundacioncnse.org/educa/desarrolloatipicolse/index.php>

- Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H., y Woll, B. (2004). *Assessing BSL development: Production test (narrative skills)*. London, UK: City University Publication.
- Jones, A., Marshall, C., Botting, N., Atkinson, J., Toscana, E., Denmark, T., Herman, R. y Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: dissociations between macro and microstructural devices. *Research in Developmental Disabilities, 59*, 268–282
- Morales López, E., Mallo García, B. y Bobillo García, N. (2019): “Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES, 1*, 91-125.
- Quinto-Pozos, D., Singleton, J. y Hauser, P. (2017): “A Case of Specific Language Impairment in a Native Deaf Signer of American Sign Language”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22(2)*, 204–218.
- Spencer, T., y Petersen, D. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51(4)*, 1081-1096.  
[https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00015](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015)
- Woll, B. y Morgan, G. (2012): “Language Impairments in the Development of Sign: Do they Reside in a Specific Modality or are they Modality-independent Deficits?”. *Bilingualism: Language and Cognition, 15 (1)*, 75–87.

## Desarrollo y evaluación de la competencia narrativa en la lengua de signos catalana (LSC)

Jarque, M. J.<sup>a</sup>, Lacerda, C. B.F.<sup>b</sup>, Cedillo, P.<sup>c</sup>, Serrano, M.<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Universitat de Barcelona, España. \*mj\_jarque@ub.edu

<sup>b</sup>Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, Brasil

<sup>c</sup>CREDA Pere Barnils, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, España.

La adquisición de las lenguas de signos no siempre está garantizada debido al hecho que usualmente su transmisión es de tipo horizontal en el contexto escolar y no vertical en el contexto familiar (Mudd et al., 2020). A pesar de que las habilidades narrativas constituyen un buen indicador del desarrollo de la competencia lingüística y cognitiva (Portilla et al., 2021), no se dispone de instrumentos para su evaluación en la lengua de signos catalana (LSC).

El objetivo del estudio es desarrollar un instrumento para valorar el desarrollo de la competencia narrativa en la lengua de signos catalana que sea de utilidad tanto para describir su desarrollo evolutivo, como para establecer objetivos de intervención en el contexto escolar.

La muestra está formada por 30 niños y niñas con sordera, con edades comprendidas entre los 5 y 12 años, usuarios de la lengua de signos catalana. Todos ellos están escolarizados en la modalidad educativa bilingüe intermodal; es decir, en centros educativos en los cuales la lengua de signos catalana es lengua de comunicación y vehículo para el aprendizaje. Se elaboró un instrumento, con estructura de rúbrica, que incluye tanto habilidades de la macro como de la microestructura, formado por 8 dimensiones y 25 ítems, a saber: interacción, coherencia, perspectivización, conexión, sintaxis, léxico, morfosintaxis y fonética-fonología. Se administró a los participantes. Estos debían mirar el cuento en imágenes "Rana, ¿dónde estás?" y narrar su contenido a la maestra sorda. Los relatos fueron grabados en vídeo y una tercera parte fueron transcritos con glosas.

Los resultados de fiabilidad interjueces ponen de manifiesto que el instrumento desarrollado constituye un recurso válido para evaluar las habilidades narrativas en la lengua de signos catalana. También se observa una fuerte correlación entre la edad y las puntuaciones alcanzadas, así como con relación a la edad lingüística.

Se concluye destacando la necesidad de disponer de recursos para la intervención narrativa (Spencer & Petersen, 2020), que contribuyan a identificar áreas de mejora y llevar a cabo un seguimiento del progreso.

### Referencias

- Mudd, K., de Vos, C., & De Boer, B. (2020). The effect of cultural transmission on shared sign language persistence. *Palgrave Communications*, 6(1), 1-11.
- Portilla, A. Y., Almanza, V., Castillo, A. D., & Ramírez, G. R. (2021). El desarrollo de las habilidades narrativas en niños: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), 1.
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096.

## La adquisición de construcciones intersubjetivas en la lengua de signos catalana (LSC)

Jarque, M. J.<sup>a</sup>, Cedillo, P.<sup>b</sup>, Serrano, M.<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Universitat de Barcelona, España. \*mj\_jarque@ub.edu

<sup>b</sup>CREDA Pere Barnils, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, España.

La intersubjetividad constituye una herramienta o estrategia discursiva que permite a la persona emisora representar el significado como compartido con el interlocutor (Brems, 2021; Nuyts, 2014). También en la Gramática Cognitiva, el interlocutor no es conceptualizado como un destinatario pasivo, sino como un intérprete activo, perfilado en diversas construcciones (Langacker, 1991; Verhagen, 2007). Por ello, su presencia en las narraciones proporciona evidencia sobre el proceso de adquisición de la competencia lingüística y del desarrollo cognitivo (Bruner, 1985). Con relación a las lenguas de signos, estas disponen de construcciones que explícitamente marcan la coordinación cognitiva entre el emisor y el receptor, y que hacen uso tanto de articuladores manuales como no manuales (Jarque & Pascual, 2016).

El objetivo de la comunicación es describir el desarrollo de las habilidades narrativas en la lengua de signos catalana vinculadas a la producción de construcciones informativas relacionadas con la organización del flujo de la información y el anclaje con la persona destinataria (tema-remata, foco, tematización, etc.).

La muestra está formada por 30 niños y niñas con sordera, con edades comprendidas entre los 5 y 12 años, usuarios de la lengua de signos catalana (LSC). Asisten a un centro educativo ordinario con un proyecto educativo que incluye la lengua de signos como lengua vehicular de los aprendizajes. El instrumento utilizado para valorar la presencia de las construcciones informativas tema-remata, foco, tematización, etc. fue el *Instrumento para evaluar la construcción narrativa en la lengua de signos catalana (LSC)*. Las narrativas fueron elicitadas a partir del cuento en imágenes "Rana, ¿dónde estás?". Después de observar su contenido, este fue narrado a la maestra sorda en el contexto escolar. Los relatos fueron grabados en vídeo y un tercio de ellos fueron transcritos en glosas.

Los resultados muestran que las construcciones más convencionalizadas y vinculadas a rutinas concretas son adquiridas de forma temprana, mientras que las construcciones intersubjetivas son utilizadas por los participantes de mayor edad. Un ejemplo de las primeras serían las construcciones de foco para proporcionar información específica. Con relación a las intersubjetivas, encontramos aquellas que apelan a información compartida y que contribuyen al seguimiento de la comprensión de la narración.

### Referencias

- Brems, L. (2021). Intersubjectivity and Intersubjectification. En X. Wen & J. R. Taylor (Eds.), *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 333-343). Routledge.
- Bruner, J. (1985). Chapter VI: Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. *Teachers College Record*, 86(6), 97-115.
- Jarque, M.J. & Pascual, E. (2016). Mixed viewpoints in factual and fictive discourse in Catalan Sign Language narratives. En B. Dancygier, W. Lu & A. Verhagen (Eds.), *Viewpoint and the Fabric of Meaning: Form and use of viewpoint tools across languages and modalities* (pp. 259- 280). de Gruyter Mouton.
- Langacker, R. W. (2002). *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Walter de Gruyter Inc.
- Verhagen, A. (2007). *Constructions of intersubjectivity: Discourse, Syntax, and Cognition*. Oxford University Press.

## **Versión ilustrada del Instrumento de evaluación de narraciones en lengua de signos: adaptación para el uso en el contexto escolar brasileño**

Montes, Aline Lucia Baggio<sup>a</sup>, Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil.  
[alinelbaggio@gmail.com](mailto:alinelbaggio@gmail.com).

<sup>b</sup>Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil.

La pluralidad presente en la estructura lingüística de la lengua de signos brasileña (Libras) no se observa en los discursos narrativos de innumerables niños y niñas sordos, hijos de familias oyentes que, en ausencia de adultos sordos y/o hablantes bilingües oyentes, resultan perjudicados en el proceso de desarrollo del lenguaje (Jones et al., 2019). En este proceso, es fundamental que tengan la oportunidad de vivir experiencias narrativas como usuarios de Libras, para convertirse en interlocutores efectivos. Así, considerando el escenario brasileño actual, la narración deja de ser un proceso natural en el contexto familiar, y la escuela se convierte en el ambiente más propicio para el inicio del desarrollo de las habilidades narrativas, siendo el único espacio que permite intercambios interpersonales, con interlocutores competentes, con respecto a los niños sordos (Lacerda et al., 2016).

En el marco de una investigación más extensa sobre los procesos de enseñanza y desarrollo de la competencia lingüística, se construyó el Instrumento de Evaluación de Textos Narrativos en Lengua de Signos (Jarque et al., 2018) para ayudar a valorar el progreso en las habilidades narrativas de los niños y niñas sordos en lenguas de signos y contribuir a la labor pedagógica de maestros y otros especialistas que trabajan en la educación de la infancia sorda. El instrumento permite un análisis cuantitativo de la narrativa signada considerando los siguientes niveles: estructura textual, flujo de información y estructura de la oración, vocabulario, predicados verbales, gestualidad, y articulación y prosodia. Dada la importancia de este análisis para acciones educativas para el desarrollo lingüístico de niños sordos, se adaptó una versión del instrumento para ser utilizado en Brasil, con foco en la Libras.

En ese sentido, este trabajo tiene como objetivo presentar una versión del instrumento ilustrada con videos, a partir de un corpus de narraciones en Libras de adultos sordos signantes, con el fin de contribuir a la ejemplificación de cada uno de los indicadores (dentro de los diferentes niveles). Para visualizar los descriptores 0, 1, 2 y 3, se decidió presentar fotos digitales con una representación significativa de los indicadores en una imagen bidimensional de código de barras, *QR Code*, que permite acceder a partes de los videos con las unidades de análisis.

Este material pretende ser de utilidad para los docentes que utilizarán el instrumento, ayudándoles a conocer en detalle aspectos de la estructura de las narrativas producidas por su alumnado, así como posibilitando la descripción/puntuación de los elementos formales identificados, tanto en aspectos macro y microestructurales. Se cree, por tanto, que cuando el docente tiene un mejor conocimiento de la estructura de las narrativas producidas por sus alumnos sordos, se amplía la posibilidad de detectar retrasos en el lenguaje y diseñar estrategias para fomentar el desarrollo lingüístico del alumnado.

### **Referencias**

- Caballero, M., Aparici, M., Sanz-Torrent, M., Herman, R., Jones, A. & Morgan, G. (2020). "El nen s'ha menjat una aranya": The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of Child Language*, 47, 1030-1051.
- Jarque, M. J., Lacerda, C. B. F., Gràcia, M., Cedillo, P. & Serrano, M. C. (2018). L'avaluació de la producció de textos narratius en llengua de signes catalana (LSC). *VII Seminari de la llengua de signes catalana*, Barcelona.
- Jones, A., Atkinson, J., MARShall, C., Botting, N., Clair, M. C. St. & Morgan, G. (2019). Expressive Vocabulary Predicts Nonverbal Executive Function: A 2-year Longitudinal Study of Deaf and Hearing Children. *Child Development*.
- Lacerda, C. B. F., Santos, L. F., Lodi, A. C. B. & Gurgel, T. M. A. Educação inclusiva bilingue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. (2016). In:

Lacerda, C. B. F., Santos, L.F. & Martins, V. R. O. *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 13-28.

Mayer, Mercer. (1969). *Frog, where are you? A Boy, a Dog, and a Frog*. New York: Dial Books for Young Readers.



## **SIMPOSIO II**

**El TEL/TDL más allá de las habilidades estructurales del lenguaje oral**

## **El impacto de las dificultades lingüísticas y la regulación emocional en el rendimiento escolar en población infantil y adolescente con TDL**

Aguilera, M<sup>a</sup>, Ahufinger, N<sup>b</sup>, Esteve-Gibert, N<sup>b</sup>, Ferinu, L<sup>b</sup>, Llorenç, A<sup>b</sup>, Sanz-Torrent, M<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departament de Cognició Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Secció Cognició, Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, España. \*mari.aguilera@ub.edu.

<sup>b</sup>Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España.

La revisión terminológica propuesta desde el Consorcio CATALISE implica ampliar el foco de estudio del trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL/TEL) hacia las áreas emocionales, sociales y académicas, adquiriendo un nivel de importancia equivalente a las afectaciones lingüísticas. Estudios recientes en adolescentes con TDL indican que a pesar de que en esta etapa se produzca una mejora en el ámbito lingüístico, las dificultades emocionales y académicas son persistentes y marcan el desarrollo hacia la vida adulta. El objetivo de este estudio es doble, por un lado, conocer el funcionamiento emocional y académico tanto en población infantil como en adolescentes con diagnóstico de TDL en comparación con población con desarrollo típico (DT), y por otro, explorar su relación longitudinal con las habilidades léxicas.

Se realizó un estudio longitudinal en el que se evaluó el vocabulario expresivo y receptivo en el tiempo 1 y la regulación emocional y el rendimiento académico cuatro años más tarde (tiempo 2). La muestra consistió en 29 niños/as y adolescentes con TDL (12 niñas) y 36 controles (22 niñas) entre 7 y 15 años de Barcelona y su área metropolitana.

Por un lado, el nivel de vocabulario expresivo y receptivo en tiempo 1 se relaciona cuatro años (tiempo 2) más tarde especialmente con las asignaturas de lengua, así como también se relaciona con la regulación emocional, especialmente en las niñas y niños de la etapa de educación primaria. Por otro lado, los resultados del tiempo 2 muestran diferencias estadísticamente significativas en la regulación emocional entre la población con TDL y con DT, presentando mayores dificultades de regulación emocional entre la población infantil y juvenil con TDL. En relación con el rendimiento académico, en la etapa de educación primaria se observa un nivel inferior de rendimiento en el grupo con TDL tanto en lengua catalana, lengua castellana, como en la lengua extranjera (inglés), en matemáticas, ciencias naturales y sociales y educación física, sin embargo, el rendimiento es similar en asignaturas como arte y educación en valores. En la etapa de secundaria parece que el rendimiento se iguala entre los dos grupos con y sin TDL excepto en lengua catalana, que sí que se encuentra un rendimiento inferior en el grupo con TDL. A su vez, la regulación emocional se relaciona con algunas áreas del rendimiento escolar como la lengua catalana o inglesa.

La exploración de estas relaciones nos permite postular la regulación emocional como variable relevante para el estudio de las habilidades léxicas, así como en el rendimiento escolar. Poder profundizar en el conocimiento emocional de la población de estudio, así como el impacto de sus dificultades en el rendimiento académico nos ayuda a poder implementar acciones para disminuir el impacto del trastorno a corto y a largo plazo en su calidad de vida.

## Habilidades de escritura en niños bilingües español-catalán con TEL/TDL

Balboa-Castells, R<sup>ab\*</sup>, Ahufinger, N<sup>b</sup>, Ferinu, L<sup>b</sup>, Sanz-Torrent, M<sup>a</sup>, Llorenç, A<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Departament de Cognició Desenvolupament i Psicologia de l'Educació, Secció Cognició, Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, España.

<sup>b</sup>Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España. \*rbalboa@uoc.edu

Numerosos estudios han demostrado que la población infantil angloparlante con trastorno específico del lenguaje (TEL), también llamado trastorno del desarrollo del lenguaje (TLD), además de las dificultades del lenguaje oral, muestran dificultades en habilidades de escritura. Sus textos contienen errores de ortografía (Levlin & Waldmann, 2020; Williams et al., 2013), omisión de las palabras función y de las palabras con contenido y más errores en el plural (-s) y en la marca de pasado (-ed) (Connelly et al., 2011; Mackie & Dockrell, 2004; Mackie et al., 2013). También son textos escritos con pobre diversidad léxica (Scott & Windsor, 2000; Mackie et al., 2013; Levlin & Waldmann, 2020), con menor cantidad de palabras escritas y oraciones más cortas y simples (Dockrell et al., 2014). Sin embargo, la lengua inglesa se caracteriza por tener una ortografía profunda y una morfología pobre.

El objetivo de esta investigación fue observar las habilidades de escritura de niños/as con TEL/TDL bilingües catalán-castellano que son lenguas con ortografía transparente y morfología rica. Participaron 26 niños/as con TEL/TDL (edad en meses: M = 128.85; 20 niños, 6 niñas) y 26 niños/as con desarrollo típico (DT) de la misma edad y sexo (edad media en meses = 124,61; 20 niños, 6 niñas). Los/as participantes escribieron un texto expositivo sobre su animal favorito en español. Para analizar cómo los dos grupos planifican y codifican los textos escritos, calculamos la frecuencia de las palabras y la estructura de las oraciones, la complejidad gramatical, la densidad léxica, y las omisiones y los errores producidos.

En comparación con el grupo con TD, el grupo con TEL/TDL mostró más omisiones palabras de contenido; realizaron más errores en el uso de las palabras funcionales, en la conjugación de verbos y en los morfemas flexivos, y cometieron una gran cantidad de errores ortográficos. Además, escribieron menos palabras, menos oraciones y textos menos complejos desde el punto de vista estructural y léxico.

Estos resultados son consistentes con investigaciones previas realizadas en población infantil de habla inglesa, lo que confirma que los/as niños/as con TEL/TDL que hablan una lengua transparente como el español también tienen dificultades en la mayoría de las áreas del lenguaje cuando producen textos escritos.

### Referencias

- Connelly, V., Critten, S., Walter, K., & Dockerll, J. (2011). The relationship between spelling and writing development in children with language difficulties. *In Society for Research into Children with Language Disorders*.
- Dockrell, J. E., Ricketts, J., Charman, T., & Lindsay, G. (2014). Exploring writing products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction, 32*, 81–90. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.008>
- Levlin, M. & Waldmann, C. (2020). Written language in children with weak reading and spelling skills: the role of oral language, phonological processing, verbal working memory and reading. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 20*, 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL2020.20.01.02>.
- Mackie, C., & Dockrell, J. E. (2004). The Nature of Written Language Deficits in Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(6), 1469–1483. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)109](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)109)
- Mackie, C. J., Dockrell, J., & Lindsay, G. (2012). An evaluation of the written texts of children with SLI: the contributions of oral language, reading and phonological short-term memory. *Reading & Writing, 26*(6), 865–888. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9396-1>

- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General Language Performance Measures in Spoken and Written Narrative and Expository Discourse of School-Age Children With Language Learning Disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 43*(2), 324. doi:10.1044/jslhr.4302.324
- Williams, G. J., Larkin, R. F., & Blaggan, S. (2013). Written language skills in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 48*(2), 160–171. doi:10.1111/1460-6984.12010

# El papel de los gestos y la prosodia en el procesamiento de las habilidades pragmáticas: un estudio experimental con eye tracker en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)

Giberga, A<sup>1</sup>., Igualada, A<sup>1</sup>., Ahufinger, N<sup>1</sup>., Aguilera, M<sup>2</sup>., Pacheco, F<sup>1</sup>., Esteve-Gibert, N<sup>1</sup>.,

<sup>1</sup>Universitat Oberta de Catalunya<sup>2</sup>Universitat de Barcelona

\*autor de correspondencia: [agiberga@uoc.edu](mailto:agiberga@uoc.edu)

## Resumen:

Los niños y niñas con Trastorno en el Desarrollo del Lenguaje (TDL) muestran dificultades a nivel fonológico, semántico, morfosintáctico y, crucialmente para nuestro estudio, también a nivel pragmático (e.g., Ahufinger et al., 2020; Andrés-Roqueta & Katsos, 2020; Ehrhorn et al., 2020). La pragmática es fundamental para la adquisición de otras dimensiones lingüísticas (Unal & Papafragou, 2016) y para la comprensión del lenguaje en las interacciones sociales. Sabemos que la prosodia lingüística y los gestos corporales ayudan a los niños con desarrollo típico (DT) a desarrollar su habilidad para entender oraciones marcadas a nivel pragmático (Ito et. al., 2014; Hübscher et. al., 2017). En nuestro estudio tratamos de investigar cómo niños con TDL, comparados con niños con DT, utilizan los gestos y la prosodia para procesar en tiempo real tres tipos de oraciones que requieren distintas habilidades pragmáticas: actos de habla literales, como ‘¿Tienes frío?’ (preguntas sí/no que requieren habilidades pragmáticas básicas que se desarrollan durante la infancia), peticiones indirectas como ‘Está oscureciendo’ queriendo decir ‘enciende la luz’ (que requieren habilidades pragmáticas más complejas que se desarrollan en la edad de 5/6 años en niños con DT), y frases ambiguas como ‘La niña pudo ver a un hombre rico con gafas’ (que requieren habilidades de fraseo y se desarrollan en los primeros años de la etapa juvenil).

Quince niños y niñas con TDL (y 15 niños con DT de la misma edad) de 5 a 10 años participaron en una tarea de seguimiento ocular mediante el paradigma del mundo visual, para evaluar si usan gestos y prosodia para procesar significados pragmáticos en tiempo real y cuándo lo hacen. Primero, se han evaluado sus habilidades cognitivas (K-BIT; NEPSY-II) y lingüísticas (CELF-5). Posteriormente, se someten a una tarea de seguimiento ocular en la que asocian las producciones objetivo de significado a una de las cuatro imágenes presentadas visualmente. Se manipulan dos factores: los tipos de significado (intra-sujetos: actos de habla literales, peticiones indirectas, oraciones ambiguas) y el tipo de señal que se remarca (intra-sujetos: condición prosódica, condición gestual, condición prosódica+gestual y condición baseline). La proporción y el momento de las fijaciones correctas a la imagen ‘target’ se analizarán en todas las condiciones y grupos. Ya hemos finalizado la fase de reclutamiento de participantes y la evaluación cognitiva y lingüística de los niños, y los datos de seguimiento ocular se recogerán durante la primavera de 2022.

Esperamos proporciones más altas de fijaciones correctas en la condición prosódica+gestual (>condición gestual > condición prosódica > baseline), con diferencias marcadas en niños con TDL y para significados pragmáticos complejos (significados no literales y oraciones ambiguas sobre actos de habla directos). Además, esperamos fijaciones más rápidas a la imagen target en las condiciones gestuales en niños con TDL, comparado con el resto de condiciones y poblaciones.

Nuestros resultados informarán sobre el rol de los gestos y la prosodia en el procesamiento del lenguaje cuando otras habilidades lingüísticas están afectadas.

## Referencias

- Ahufinger, et. al., 2020. El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) más allá de las dificultades lingüísticas: memoria y atención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- Andrés-Roqueta, C., & Katsos, N. (2020). A distinction between linguistic and social pragmatics helps the precise characterization of pragmatic challenges in children with autism spectrum disorders and developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(5), 1494–1508. [https://doi.org/10.1044/2020\\_jslhr-19-00263](https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-19-00263)

- Ehrhorn et. al., 2021. Probing Phonological Processing Differences in Nonword Repetition for Children with Separate or Co-Occurring Dyslexia and Developmental Language Disorder. *Scientific Studies of Reading*, 25(6), 486-503.
- Hübscher, I., Esteve-Gibert, N., Iguada, A., & Prieto, P. (2016). Intonation and gesture as bootstrapping devices in speaker uncertainty. *First Language*, 37(1), 24–41. <https://doi.org/10.1177/0142723716673953>
- Ito, K. (2014). Children's pragmatic use of prosodic prominence. *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, 199–218. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.12ito>
- Wray, et. al., 2015. Gestural abilities of children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 174-182.

## Los efectos de una intervención narrativa inclusiva multimodal en las habilidades narrativas y pragmáticas de niños con TEA y TDL de edad preescolar

Florit-Pons, J.<sup>a\*</sup>, Prieto, P.<sup>b,a</sup>, Igualada, A.<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. \* julia.florit@upf.edu

<sup>b</sup> Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA), Barcelona, España

<sup>c</sup> Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España

Las habilidades narrativas y pragmáticas son claves en el desarrollo infantil, ya que están directamente relacionadas con las habilidades lingüísticas, sociales y académicas. La investigación existente ha diseñado diversos programas de intervención para mejorar estas habilidades que han mostrado resultados favorables (véase Favot et al., 2020; Parsons et al., 2017 para revisiones). No obstante, pocos programas de intervención han utilizado la multimodalidad (es decir, los gestos, las expresiones faciales, los movimientos corporales y la prosodia), centrándose solo en la teatralización de historias (p.ej., Nicolopoulou et al., 2015). Dado que la comunicación humana es multimodal por naturaleza y que se han demostrado los beneficios que puede tener la multimodalidad en las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños con desarrollo típico (DT) (véanse las revisiones bibliográficas de Hostetter, 2011; Vilà-Giménez & Prieto, 2021), este estudio tiene por objetivo investigar la efectividad de una intervención narrativa inclusiva multimodal en niños y niñas de 4-5 años con Trastorno del espectro autista (TEA) y Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) usando una intervención con apoyo intensivo.

El programa de intervención Narrativa MultiModal (NMM) se ha diseñado para entrenar las habilidades de macroestructura narrativa (i.e., los elementos estructurales de la narrativa) y la perspectiva pragmática (i.e., la habilidad de entender la perspectiva y emociones de los personajes) mediante el uso de la multimodalidad (tanto por parte de la persona que lleva a cabo la intervención, como por parte de los niños). La intervención NMM se ha ajustado a las necesidades de intervención de un grupo de 93 maestras de educación infantil y logopedas para que el programa se pueda implementar en el contexto clínico (nivel 3, apoyo intensivo) y en el contexto escolar (nivel 1, apoyo universal) en Cataluña.

Los participantes de este estudio son un grupo de 6 niños con TEA y 5 niños con TDL. Para responder nuestra pregunta de investigación, los participantes reciben 10 sesiones de la intervención NMM con frecuencia semanal aplicada por su logopeda habitual. Las habilidades narrativas y pragmáticas de los niños en ambos estudios son evaluadas pre- y post-intervención.

Los resultados esperados son que los participantes mostrarán mejores resultados en cuanto a sus habilidades de macroestructura narrativa y habilidades pragmáticas medidas en la postintervención. Estos resultados se discutirán en relación con la importancia de potenciar y consolidar las habilidades narrativas y pragmáticas en poblaciones con desarrollo atípico del lenguaje.

### Referencias

- Favot, K., Carter, M., & Stephenson, J. (2020). The Effects of Oral Narrative Intervention on the Narratives of Children with Language Disorder: A Systematic Literature Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. doi: 10.1007/s10882-020-09763-9
- Hostetter, A. B. (2011). When Do Gestures Communicate? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 137(2), 297–315. doi: 10.1037/a0022128

- Nicolopoulou, A., Schnabel, K., Ilgaz, H., Brockmeyer, C., & De Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly, 31*, 147–162
- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A., & Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLoS ONE, 12*(4), 1–37. doi: 10.1371/journal.pone.0172242
- Vilà-Giménez, I., & Prieto, P. (2021). The value of non-referential gestures: A systematic review of their cognitive and linguistic effects in children's language development. *Children, 8*(2). doi: 10.3390/children8020148



### **SIMPOSIO III**

#### **Evaluación de la pragmática en etapa de desarrollo infantil**

## Evaluación de diferentes habilidades pragmáticas de tipo comprensivo en población infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) a través de PleaseApp

Andrés-Roqueta, C.<sup>a</sup>, Flores-Buils, R.<sup>a</sup>, Igualada, A.<sup>b,c</sup>

<sup>a</sup>Universitat Jaume I, Castellò, España.

<sup>b</sup>NeuroDevelop eHealth Lab, eHealth Center, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España. <sup>c</sup>Grupo de Investigación en Cognición y Lenguaje (GRECIL). Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.

\* [candres@uji.es](mailto:candres@uji.es)

Las habilidades pragmáticas permiten comunicarnos de forma adecuada en distintos contextos y, por tanto, se nutren tanto de habilidades lingüísticas como de tipo socio-cognitivo. Las dificultades en este ámbito suelen observarse, en mayor o menor medida, en niños/as con diferentes trastornos del neurodesarrollo (TND) (Norbury, 2014). Sin embargo, el grado de afectación de cada población clínica y las causas subyacentes continúan siendo objeto de estudio, ya que los estudios empíricos existentes han medido diferentes habilidades y tipos de pragmática con diferentes metodologías experimentales (Andrés-Roqueta & Katsos, 2017). Además, los instrumentos existentes para evaluar la pragmática, suelen centrarse en aspectos específicos (Adams, 2002), que no siempre están adaptados a los/las niños/as con dificultades comunicativas. En este sentido, las aplicaciones móviles (apps) son un medio óptimo para compensar algunas de estas dificultades de comprensión y expresión (Cheng & Ye, 2010).

El objetivo de este estudio es comparar un grupo de niños/as con desarrollo típico (DT, n=60) con un grupo de niños/as con TND (n=37) de 6-12 años, en diez habilidades pragmáticas diferentes de tipo comprensivo mediante la app PleaseApp. El grupo de TND se subdividió en 3 subgrupos: Trastorno del Espectro Autista (TEA) con dificultades estructurales del lenguaje (TEA+TL), TEA sin dificultades estructurales del lenguaje (TEA-TL) y Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Además, se evaluó el lenguaje estructural mediante pruebas estandarizadas y las habilidades de teoría de la mente de los/las participantes.

Los resultados inter-grupales revelaron diferencias significativas entre el grupo de TD y los grupos clínicos en el instrumento PleaseApp. Concretamente, el grupo TEA-TL mostró un rendimiento inferior en 7 dimensiones (excepto en cortesía, lenguaje figurado, y narrativa); el grupo TEA+TL en 9 dimensiones (excepto en narrativa); y el grupo TDL en 7 dimensiones (excepto nuevo léxico, habilidades de referencia y narrativa). Además, también se observaron diferencias significativas entre los grupos clínicos en alguna dimensión (ej. intencionalidad compleja). Finalmente, la ejecución en PleaseApp correlacionó significativamente con la edad, el lenguaje estructural y la TM de los/las participantes con TND en conjunto, siendo el lenguaje estructural el predictor más fuerte y significativo.

Se concluye que PleaseApp se presenta como un método práctico y motivador de evaluación que ayuda a valorar si un/a niño/a con TND (TEA o TDL, entre otros) tiene habilidades pragmáticas adecuadas a su edad, pero también a clarificar qué habilidades, lo que es importante para planificar posteriores intervenciones.

### Referencias

- Adams C. (2002). Practitioner review: the assessment of language pragmatics. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 43(8), 973–987.
- Andrés-Roqueta, C. & Katsos, N. (2017). The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, 8, 996.
- Cheng, Y., & Ye, J. (2010). Exploring the social competence of students with autism spectrum conditions in a collaborative virtual learning environment - The pilot study. *Computers & Education*, 54, 1068-1077.
- Norbury, C. (2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (3), 204–216.

## La identificación temprana de alteraciones pragmáticas a través del The pragmatics profile.

Botana, I., Peralbo, M. Departamento de Psicología. Universidad de La Coruña. España.

iria.botana@udc.es

La implicación de los déficits pragmáticos en la configuración de diferentes trastornos de la comunicación hace relevante abordar las dificultades de su evaluación temprana. Son todavía escasas las herramientas disponibles para ello. En el trabajo original de Dewart y Summers (1995) se recoge una amplia información sobre el desarrollo pragmático y se plantea una distribución de las habilidades pragmáticas tempranas en tres ejes (se descarta el cuarto eje relativo a las variaciones contextuales): funciones comunicativas, respuesta a la comunicación e interacción en la conversación. En el *The Pragmatics Profile* original (TPP) se utiliza el formato entrevista parental, lo que ofrece una información descriptiva de gran valor con una importante limitación para la cuantificación y objetivización de la misma. Con el fin de disponer de un instrumento de fácil aplicación, objetivable y cuantificable se realizó la traducción y adaptación de la misma al formato cuestionario: el TPP (e) (Botana y Peralbo, 2020). Se aplicó el cuestionario resultante a un total de 220 familias. Posteriormente se analizaron sus propiedades psicométricas y se comprobó la capacidad para identificar diferentes perfiles de desarrollo pragmático y su valor como herramienta de cribado. Del total de 220 cuestionarios aplicados en los siguientes cuatro años 27 niños de los que inicialmente obtuvieron puntuaciones bajas en el TPP (e) fueron diagnosticados con algún trastorno del neurodesarrollo.

Los resultados proporcionan respaldo empírico a la capacidad del TPP (e) para identificar el riesgo de alteraciones del desarrollo pragmático antes de los 4 años de edad. No obstante, los datos obtenidos a través de informes parentales pueden coincidir, o no, con los obtenidos a través de otras pruebas de ejecución directa. Por ello, en este trabajo se presentan resultados adicionales obtenidos al comparar el TPP (e) con una prueba de ejecución directa: Escala de desarrollo pragmático (EDPRA) (Botana, 2021).

Se discuten las razones de las discrepancias existentes en términos de los posibles sesgos derivados de la influencia de los sistemas de creencias parentales (Sigel et al., 2014). Los datos aportados pretenden contribuir a una mejora de los medios de evaluación de las habilidades pragmáticas y con ello a la optimización de las terapias realizadas en atención temprana.

### Referencias

- Botana, I., y Peralbo, M. (2020). Adaptación al español y propiedades psicométricas de la escala The Pragmatics Profile. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.  
<https://doi.org/10.1016/j.rfa.2020.05.004>
- Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The pragmatics profile of everyday communication skills in children*. Windsor: NFER-Nelson.
- Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V., & Goodnow, J.J. (Eds.). (1992). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (2nd ed.). Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9781315807539>

## PREP-CORP: Protocolo de evaluación pragmática de corpus orales

Fernández-Urquiza, M.<sup>a</sup> y Diez-Itza, E.<sup>b\*</sup>

<sup>a</sup> GRUPO LOGIN, Universidad de Oviedo, España. [fernandezmaite@uniovi.es](mailto:fernandezmaite@uniovi.es)

<sup>b</sup> GRUPO LOGIN, Universidad de Oviedo, España.

En este trabajo presentamos el instrumento de etiquetado pragmático de corpus clínicos de lengua oral PREP-CORP, adaptado a partir del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (Gallardo-Paúls, 2009; Fernández-Urquiza et al., 2015). Se ha diseñado para etiquetar muestras de habla transcritas en el formato CHAT y analizarlas con el software CLAN del proyecto CHILDES/TALKBANK (MacWhinney, 2000), permitiendo la cuantificación de categorías pragmáticas en conversaciones espontáneas o semiestructuradas.

Se estructura en tres niveles de análisis: 1) *Pragmática Enunciativa*, que analiza los enunciados tomando en cuenta categorías como el Principio de Cooperación de Grice y los conceptos de tareas de edición y conductas compensatorias; 2) *Pragmática Textual*, que estudia el mensaje como discurso conectado en sus niveles de coherencia y cohesión, con un nuevo apartado para la dimensión evaluativa; y 3) *Pragmática Interactiva*, que analiza la predictibilidad de los turnos de habla y su construcción según los principios sociológicos de la prioridad conversacional.

Su aplicabilidad se ha demostrado en el establecimiento de perfiles pragmáticos de niños, adolescentes y adultos con síndromes genéticos neuroevolutivos en los tres niveles. En el nivel de Pragmática Enunciativa, se han comparado los perfiles de adultos con síndrome de Williams (SW) y síndrome de X Frágil (SXF) (Diez-Itza et al., 2022). En el nivel de Pragmática Textual, se han construido los perfiles comparados de coherencia narrativa del SW y el SD, comparándolos con los del DT (Fernández-Urquiza et al., 2017), así como los perfiles evaluativos del SW (Shiro et al., 2019). En el nivel de Pragmática Interactiva, actualmente se trabaja en los perfiles de toma de turno (predictibilidad y prioridad conversacional) de adultos con SXF, SW y DT. Finalmente, el PREP-CORP se ha utilizado para la evaluación pre-test y post-test en un diseño de intervención para mejorar la competencia narrativa oral en el SW (Diez-Itza et al., 2018).

### Referencias

- Diez-Itza, E., Martínez, V., Pérez, V., y Fernández-Urquiza, M. (2018). Explicit oral narrative intervention for students with Williams syndrome. *Frontiers in Psychology*, 8, 2337. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02337>
- Diez-Itza, E., Viejo, A., y Fernández-Urquiza, M. (2022). Pragmatic profiles of adults with Fragile X syndrome and Williams syndrome. *Brain Sciences*, 12, 385. <https://doi.org/10.3390/brainsci12030385>
- Fernández-Urquiza, M., Díaz, F., Moreno, V., Lázaro, M., y Simón, T. (2015). PREP-R. *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado*. Universidad de Valencia.
- Fernández-Urquiza, M., Shiro, M., Viejo, A., Miranda, M., y Diez-Itza, E. (2017). Pragmatic Profiles of Williams and Down Syndromes Narratives: Textual Coherence and Evaluative Language. *14th International Congress for the Study of Child Language IASCL*.
- Gallardo-Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48 (Supl 2), S57-S61. <https://doi.org/10.33588/rn.48S02.2008736>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Lawrence Erlbaum.
- Shiro, M., Diez-Itza, E., y Fernández-Urquiza, M. (2019). Evaluative language and component structure of oral narratives in Williams Syndrome. En E. Aguilar-Mediavilla et al.(eds.), *Atypical Language Development in Romance Languages* (pp.235-252). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.223.14shi>

## **Audiovisual Pragmatic Test: un nuevo test para evaluar las habilidades pragmáticas expresivas y prosódicas en niños/as catalanohablantes en la etapa infantil y primaria**

Pronina, M.<sup>a</sup>, Hübscher, I.<sup>b,c</sup>, Vilà-Giménez, I.<sup>a,d</sup>, Prieto, P.<sup>a,e</sup>

<sup>a</sup>Department of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra, Spain,  
\*mariia.pronina@upf.edu

<sup>b</sup>Zurich University of Applied Sciences, Switzerland

<sup>c</sup>URPP Language and Space, University of Zurich, Switzerland

<sup>d</sup>Department of Subject-Specific Education, Universitat de Girona, Spain

<sup>e</sup>Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA), Spain

Aunque se han desarrollado instrumentos para evaluar la pragmática, muchos están destinados a cuidadores/as en forma de cuestionario, o se centran solo en las habilidades pragmáticas receptivas. Además, hay muy pocos en catalán, y sobre todo hay pocos que evalúen directamente las habilidades expresivas y que tengan en cuenta aspectos multimodales, como la prosodia. Esta ponencia presentará un nuevo instrumento de evaluación pragmática en catalán, el Audiovisual Pragmatic Test (APT, Pronina et al., 2019), que se centra en las habilidades pragmáticas expresivas en contextos cotidianos, considerando las formas prosódicas de expresión pragmática.

La cobertura pragmática del APT se basa en otros instrumentos estandarizados (p. ej., CASL-2) y aborda una amplia gama de diferentes habilidades pragmáticas cotidianas (p. ej., pedir permiso, dar las gracias, etc.) que pone a prueba a través de diferentes contextos sociales que eliciten varios actos de habla, a través de un método ya aprobado en investigaciones previas (Ogiermann, 2018; Vanrell et al., 2018). El APT es adecuado para niños/as de tan solo 3 años, ya que los ítems, acompañados de ilustraciones, se presentan en un escenario de juego de roles y, por tanto, les ayuda a que se sientan inmersos en los contextos sociales presentados. Las respuestas se evalúan desde el punto de vista de adecuación pragmática y prosódica.

En la práctica, el APT puede obtener datos fiables, ya que se ha administrado a 167 niños/as catalanohablantes (68 niños, 99 niñas) de entre 3 y 8 años (102 de 3-4 años, 34 de 5-6 años, 31 de 7-8 años). Los análisis de sus propiedades psicométricas demuestran que se trata de un instrumento validado (Pronina et al., 2022). Además, la consistencia interna que se obtuvo fue excelente ( $\alpha$  de Cronbach = .91). La fiabilidad entre evaluadores que se calculó a partir de las puntuaciones de tres evaluadores fue alta (kappa de Fleiss de 0.84), así como la fiabilidad del test-retest ( $r(8) = .83, p = .003$ ), sin efectos de la práctica ( $t(9) = -1.39, p = .199$ ). La validez convergente también fue confirmada con una correlación positiva entre el APT y una tarea narrativa (Renfrew, 2006) ( $r(103) = .28, p = .004$ ). Por último, la validez del contenido del test, basada en la calificación de expertos sobre la adecuación de cada ítem, también fue alta (4.25 sobre 5). En conclusión, estos resultados demuestran que el APT es un instrumento fiable y eficiente para evaluar las habilidades pragmáticas expresivas en niños/as de 3 a 8 años.

### **Referencias**

- Ogiermann, E. (2018). Discourse completion tasks. In A. H. Jucker, K. P. Schneider, & W. Bublitz (Eds.), *Methods in pragmatics* (pp. 229–256). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110424928-009>
- Pronina, M., Hübscher, I., Vilà-Giménez, I., & Prieto, P. (2019). A new tool to assess pragmatic prosody in children: Evidence from 3- to 4-year-olds. *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences. 5-9 August 2019, Melbourne, Australia*, 3145–3149.
- Pronina, M., Prieto, P., Bischetti, L., & Bambini, V. (2022). Expressive pragmatics and prosody in young preschoolers are more closely related to structural language than to mentalizing. *Language Learning and Development*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/15475441.2022.2074852>
- Renfrew, C. (2006). *Bus Story Test: a Test of Narrative Speech* (4th ed.). Speechmark.

Vanrell, M. D. M., Feldhausen, I., del Mar Vanrell, M., Feldhausen, I., & Astruc, L. (2018). The Discourse Completion Task in Romance prosody research: Status quo and outlook. In I. Feldhausen, J. Fließbach, & M. del M. Vanrell (Eds.), *Methods in prosody: A Romance language perspective* (pp. 191–227). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.144134>

## **SIMPOSIO IV**

**From early socio-communicative skills to word encoding and  
intervention procedures in children with cochlear implants: different  
views on variability in language outcomes**

**From early socio-communicative skills to word encoding and intervention procedures in children with cochlear implants: different views on variability in language outcomes**

Bosch, L.

Dept. Cognition, Development and Psychology of Education, University of Barcelona, Spain. laurabosch@ub.edu

Infants born with a profound sensorineural hearing loss are candidates to receive a cochlear implant before the second year of life. This technology provides access to sounds in the environment, including speech sounds, favoring oral language learning. However, an early sound deprivation period cannot be avoided and, even after implantation, perception of speech signals remains suboptimal. Thus spoken language learning for this population is challenging: delays and variability of outcomes are common and the multifaceted nature of language learning processes precludes finding a simple explanation for the high range of variability in outcome measures after implantation. With this perspective in mind, the present symposium aims at offering an open view on this problem, with a broad focus, grouping contributions from research that has addressed different aspects likely to be related to the heterogeneity of results. The contributions have been selected so as to cover just a few of the different sides of this polyhedral, multifactor problem. Two of the contributions focus on skills in pre-implanted infants. In the first one, attention distribution to a talking face has been explored, offering unexpected results that remain open to further analysis and interpretation. The second one explores the characteristics of gaze following (GF) behavior, connected to socio-communicative and adaptive behavior. Results from the GF task also reveal interesting levels of variability that could connect with post-implantation outcomes, an aspect that is planned to be analyzed with the follow-up of the cohort under study. The other two contributions focus on intervention issues in post-implanted children. In one of them different conditions in a word learning task are compared and the connection between executive functioning and novel word-learning and retention is highlighted. Finally, the fourth contribution addresses phonological development issues and discusses different intervention approaches in this domain. We expect that the symposium will be of interest not only to those participants involved in the field of hearing loss, but also to those more broadly interested in language learning processes.



## **Attention distribution to a talking face in pre-implanted infants born with profound sensorineural hearing loss**

Birulés, Joan<sup>a\*</sup>, Pons, Ferran<sup>b,c</sup>, Bosch, Laura<sup>b,c</sup>

<sup>a</sup>Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition, UMR 5105, University Grenoble Alpes, France. \*joanbirules@univ-grenoble-alpes.fr

<sup>b</sup> APAL Research group, University of Barcelona

<sup>c</sup> Institute of Neuroscience (UB Neuro), University of Barcelona

Selective attention to a talking face in normal hearing infants follows a developmental pattern that begins in the talker's eyes and shifts towards the mouth at around 8 months of age, coinciding with the onset of canonical babbling (Lewkowicz and Hansen-Tift, 2012). This mouth shift seems to result from infants' growing interest in audiovisual speech, which reflects the connection between articulatory movements and auditory information. Attention to the mouth of a speaker is also found in adults, when auditory information becomes unclear (e.g. speech-in-noise) and relying on the audiovisual cues can improve speech processing (Lansing & McConkie, 2003). In infants born with severe to profound sensorineural hearing loss, early communicative interactions, vocalizations and language experience differ in important ways from the experience in normally-hearing infants. Cochlear implantation is infrequent below the age of 12 months and the use of hearing aids before implantation does not compensate for the overall poor quality of deaf infants' oral language experience. To date, no studies have specifically investigated whether deaf infants (of hearing parents, DoH) attend equally to a talking face as their normally-hearing (NH) peers do. In this research we explore the hypothesis that DoH infants' distribution of attention to a talking face is modulated by the auditory deficit. We could predict greater attention to the talker's mouth to "compensate" for the low quality or degraded auditory speech input they perceive. However, since attention to the mouth has also been linked to the onset of canonical babbling, the absence or limited production of babbling vocalizations in deaf infants could also predict lower attention to the mouth in this population. These hypotheses have been tested in two groups of 10-month-old participants (DoH and NH groups, N=40) using two consecutive videos of a woman talking in IDS in a familiar and a non-familiar language, followed by the same two clips without sound (silent condition). Visual attention was recorded with a stand-alone eye tracker (Tobii X120). The proportion of total-looking-time (PTLT) to the eyes and mouth areas of the talking face was the dependent variable. PTLT results from the DoH and NH groups showed striking similarities, with both groups looking significantly more to the mouth than to the eyes in both the audio and the silent conditions (all  $p$ s < .01). Data from the pre-linguistic vocalization section in the MacArthur CDI were also available and, as expected, groups significantly differed in this assessment. However, no connection could be established between the eyes-mouth attention measures and the parental report on vocalizations. These results challenge the current understanding of the link between infants' shift to a talker's mouth and the onset of babbling and suggest a complex interplay between auditory deficit, language experience and early intervention strategies in modulating attention to a talking face in deaf infants.

## Gaze following as a precursor skill to learning from others in pre-implanted deaf infants

Bosch, L.<sup>a</sup>, Birulés, J.<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Dept. Cognition, Development and Psychology of Education, University of Barcelona, Spain. \*laurabosch@ub.edu

<sup>b</sup> Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition, Université Grenoble-Alpes, France.

Access to auditory information is dramatically delayed in infants born deaf with a severe to profound bilateral sensorineural hearing loss who are candidates to a cochlear implantation, usually programmed around the age of 12 months. These initial months of auditory deprivation not only constrain the learning of the native language sound properties and the speech sounds' categorization, but they can delay the discovery of the communicative and referential value of the oral language, something likely to have a negative impact on the language learning processes expected to unfold after cochlear implantation. In this presentation the focus will be placed on measures of gaze following behavior, a central skill involved in joint attention routines which might be negatively affected by profound sensorineural hearing loss. Crucially, results from recent research involving deaf infants from deaf parents (DoD) has revealed enhanced gaze following behavior (Brooks, Singleton & Meltzoff, 2019); however, data relative to deaf infants from hearing parents (DoH) are still very limited. Because variability in language outcomes after cochlear implantation is very often reported, a deeper knowledge on precursor skills to language learning might help better understand language outcomes post-implantation.

As a first step in this research project, data about infants' communicative and social skills, together with behavioral data from a gaze following task, have been gathered before cochlear implantation. A sample of N=32 10-month-old infant participants, forming two groups, closely matched in age, sex, parental education and social status and differing in hearing status (deaf of hearing parents -DoH- and normal hearing -NH- participants) have been tested. The following measurements were obtained: pre-linguistic vocalizations and gestures (MacArthur CDI); Socio-Emotional development and Adaptive Behavior parental questionnaires (BSID-III); gaze following (GF) skills based on a classical experimental task (Senju & Csibra, 2008). Results revealed significant between-group differences in measures obtained from parental reports: the NH group had a better performance than their DoH peers in pre-linguistic vocalizations ( $p < 0.001$ ), but the pattern was reversed for the gestures, favoring the DoH group ( $p < 0.044$ ). NH participants scored higher in both the socio-emotional ( $p < 0.001$ ) and socio-adaptive behavior ( $p < 0.016$ ) questionnaires. The GF task was demanding for the DoH participants, with a higher percentage not reaching inclusion criterion. A significant interaction between group and overall attention time to type of object (gaze congruent and incongruent) was found ( $p < 0.020$ ), with DoH participants showing longer attention time to the congruent object. Further research is needed, but the range of variability in gaze following results from the DoH group suggests that this task can be valuable to identify participants more ready for the language learning demands after implantation.

### References

- Brooks, R., Singleton, J. L., & Meltzoff, A. N. (2020). Enhanced gaze-following behavior in Deaf infants of Deaf parents. *Developmental science*, 23(2), e12900.
- Senju, A., & Csibra, G. (2008). Gaze following in human infants depends on communicative signals. *Current biology*, 18(9), 668-671.

## **Retrieval Practice and Word Learning in Children with Cochlear Implants** de Diego-Lázaro, B

Department of Speech and Language Pathology, Northwestern University, Arizona,  
EE.UU., bdiegola@gmail.com

Many children with cochlear implants (CIs) show poorer vocabulary outcomes than children with normal hearing (NH), even when early amplification and intervention are received. The primary goal of the study was to test the effectiveness of three word-learning conditions: no retrieval, immediate retrieval, and spaced retrieval. It was hypothesized that if retrieving words when the answer is not present (“quizzing effect”) helps encode words in long-term memory, then spaced-word retrieval will be a more effective strategy than no retrieval and immediate retrieval. A secondary goal was to explore factors related to word learning in both groups.

Twenty-six children with NH and 14 children with CIs between 4 and 8 years of age completed hearing, vocabulary, executive function, and word-learning tasks. The experimental task assessed word learning at three points in time: in the lab (training), a day after, and a week after. Groups by hearing status (NH and CIs) did not differ by age, maternal education, or non-verbal intelligence. Correlations were explored between vocabulary, executive function, and word-learning measures.

Repeated measures ANCOVAs controlling for age revealed no main effects or interaction between learning condition and hearing status on word recognition in the lab. However, a significant interaction between learning condition and hearing status was observed a day after ( $F[2, 72] = 5.627, p = .005, \eta p^2 = .135$ ) and a week after training ( $F[2, 72] = 5.246, p = .007, \eta p^2 = .127$ ). Follow-up pairwise comparisons for day 1 revealed that children with NH remembered more words in the spaced retrieval than in the no retrieval condition, although this effect was not maintained after a week. Children with CIs remembered more words in the no retrieval and immediate retrieval than in the spaced retrieval condition a day after training. Whereas in children with NH word-learning measures correlated positively with vocabulary, in children with CIs better word learning was correlated with better aided PTA and better executive function measures (inhibition and shifting).

It is possible that the spaced retrieval condition (as used in this study) was too challenging for children with CIs, preventing them to create an initial lexical entry they could remember over time. In addition, executive functioning may play an important role in the word-learning abilities of children with CIs. Future studies should investigate word learning in children with CIs longitudinally to truly assess the effect of different learning conditions on word retention.

## **Sustaining speech development in French-speaking children fitted with CI: a comparative study on different intervention strategies**

Van Bogaert, L.<sup>\*1,2</sup>, Machart, L.<sup>\*1,2</sup>, Vilain, A.<sup>2</sup>, Loevenbruck, H.<sup>1</sup>, & the EULALIES\* Consortium

<sup>1</sup>Univ. Grenoble Alpes, Univ. Savoie Mont Blanc, CNRS, LPNC, 38000 Grenoble, France

<sup>2</sup>Univ. Grenoble Alpes, Grenoble INP, CNRS, GIPSA-lab, 38000 Grenoble, France

[Anne.Vilain@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:Anne.Vilain@univ-grenoble-alpes.fr)

The cochlear implant, being in constant technological evolution, requires an evidence-based adaptation of speech therapy practices used to support speech development in deaf children. We have therefore developed a battery of tests designed to evaluate speech perception and production in these children, in order to (i) identify the specific difficulties that French-speaking children with CI are faced with, and (ii) compare different therapeutic approaches to oral communication support. These tests, which include picture naming, non-word repetition, syllable repetition, lexicality judgment, and phonological awareness tasks, are administered to French-speaking children with cochlear implants aged 4 to 11 years, and compared to a large cohort of typically-hearing children. Age at implantation, duration of implant use, multilingualism, types of hearing devices, etc. are taken into account to explain the variability of their speech development. Our study specifically focuses on two approaches with diametrically opposed theoretical foundations, Cued Speech, which is resolutely multimodal since it is based on the use of manual gestures to supplement auditory and visual information, and Auditory Verbal Therapy, which is oriented towards monomodal training in auditory perception. These two practices are also implemented very differently in France, since Cued Speech is recommended by the health authorities and disseminated by professionals, whereas Auditory Verbal Therapy is promoted and used by parents themselves, and disseminated mainly through social networks. Our study on phonological development is thus completed by a survey on the uses of the various communication tools for deaf children. We highlight the need for a wider dialogue between users, families of users, professionals, and researchers on these issues.

## **SIMPOSIO V**

**Evaluación de las habilidades narrativas en multilingües mediante el instrumento MAIN**

## Evaluación de las habilidades narrativas en multilingües mediante el instrumento MAIN

Aparici, M.<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, España [Melina.Aparici@uab.cat](mailto:Melina.Aparici@uab.cat)

El número de niños/as bilingües ha aumentado rápidamente en el mundo (Westby, 2014). Para entender mejor sus habilidades y poder distinguir entre diferencias por efecto del bilingüismo y alteraciones en el desarrollo del lenguaje, resulta importante conocer el desarrollo lingüístico de esta población y disponer de instrumentos de evaluación adecuados. Sin embargo, las herramientas de evaluación diseñadas para bilingües son escasas. En este contexto, la evaluación narrativa puede ser particularmente útil, pues es una medida ecológicamente válida que permite observar múltiples niveles lingüísticos en una sola tarea, constituyendo un punto de partida para examinar las habilidades lingüísticas de la población infantil bilingüe.

Entre las evaluaciones de habilidades narrativas destaca el instrumento *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* – MAIN (Gagarina et al., 2012, 2019), diseñado para evaluar la producción y la comprensión de narraciones en varias lenguas en una misma persona. Aunque aún no ha sido normalizado, sus procedimientos sistematizados pueden utilizarse con fines de evaluación, orientación para la intervención e investigación. De momento ha sido adaptado a más de 60 lenguas y continúa adaptándose a otras.

Las investigaciones que han utilizado el MAIN para evaluar y describir a población bilingüe generalmente analizan, a nivel de macroestructura narrativa, las categorías propuestas en el instrumento, es decir, estructura narrativa, complejidad estructural, términos de estado interno y comprensión narrativa. En cambio, a nivel de microestructura, las medidas analizadas han sido más diversas ya que, si bien se sugieren algunas categorías de evaluación, los aspectos concretos y el tipo de medida dependerán de las características de la lengua y del interés específico de los investigadores al estudiarla.

En este simposio se presentan tres estudios empíricos desarrollados en comunidades autónomas del territorio español en los que se utilizó el MAIN para evaluar las habilidades narrativas en niños de 4 a 8 años, así como un análisis de este instrumento. Los participantes provienen de entornos bilingües con dos lenguas oficiales (Cataluña, País Vasco y zona vascófona de Navarra) o de entornos predominantemente monolingües con o sin otras lenguas de origen (zona mixta y zona no-vascófona de Navarra). El primer estudio aborda el uso del MAIN en niños/as monolingües en castellano y multilingües de distintas lenguas; el segundo, analiza las narraciones MAIN en euskera de niños bilingües euskera-castellano; y el tercero, las de niños bilingües catalán-castellano. Se analizan medidas macro y microestructurales de las habilidades narrativas considerando los factores de edad, lengua, dominancia lingüística, contexto sociolingüístico y procedimiento de elicitación (cuento o recuento). Finalmente, la cuarta presentación discute los hallazgos de estos estudios, analiza el instrumento y las adaptaciones a nuestras lenguas y presenta alternativas de evaluación de niños/as bi-/multilingües.

### Referencias

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U., & Walter, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Catalan version. Translated and adapted by A. Camus & M. Aparici. <https://www.leibniz-zas.de/index.php?id=964>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials

for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Spanish version. Translated and adapted by Ezeizabarrena, M.J. <https://www.leibniz-zas.de/index.php?id=964>  
Westby, C. (2014). Narrative Assessment for Bilingual Students. *Word of Mouth*, 26(2), 11–14. <https://doi.org/10.1177/1048395014549160c>

## Narraciones MAIN en castellano por parte de escolares monolingües y migrantes con otras lenguas de origen

García-del-Real, I.

Dpto. de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Pública de Navarra.  
[isabel.garciadelreal@unavarra.es](mailto:isabel.garciadelreal@unavarra.es)

La existencia de alumnado migrante con otra lengua de origen es una realidad creciente en las aulas. Según datos del Ministerio de Educación (2021), el porcentaje del alumnado extranjero matriculado en el sistema de enseñanza no universitaria en el Estado Español supone, en el curso 2020-2021 el 9,9%. A esta cifra, hay que sumar a quienes poseen nacionalidad española, pero hablan otras lenguas maternas en su hogar. Para gran parte de esta población el comienzo de la escolarización supone el inicio de su inmersión y enseñanza formal del castellano. Por ello, muchos de estos niños y niñas presentan en los primeros cursos de Infantil y Primaria un lenguaje más pobre en comparación con sus congéneres. Este hecho hace que en algunos casos sea muy difícil evaluar, en los primeros años de escolarización, si la falta de riqueza lingüística se debe a una tardía exposición al idioma o a una patología de base. El presente estudio pretende ser un primer acercamiento al estudio del desarrollo de las habilidades narrativas del alumnado migrante, cuyo objetivo es (1) describir el desarrollo de las habilidades narrativas de sujetos monolingües-castellanos y sujetos escolarizados en castellano con otras lenguas de origen y (2) poner a prueba el funcionamiento del MAIN (*Multilingual Assessment instrument for Narratives* - Gargarina et al., 2012, 2019) para este fin con la modalidad de cuento y recuento.

37 niños/as monolingües de castellano y 17 niños/as de entre 5 y 6 años con otras lenguas de origen (árabe, búlgaro, chino, rumano, etc.) fueron evaluados con la adaptación al castellano del MAIN en las modalidades de *cuento* y *recuento*, así como con un cuestionario de perfil lingüístico. Las narraciones fueron transcritas y analizadas a nivel de macroestructura (complejidad estructural, términos de estado interno y, en los casos de *recuento*, preguntas de comprensión) y en términos de fluidez (nº total de palabras) y autonomía (nº de palabras por turno).

Se analizan comparativamente, por un lado, las producciones de los dos grupos de población (L1 castellano vs. otra lengua de origen) y, por otro lado, las dos modalidades (cuento y recuento) teniendo en cuenta la macroestructura, la fluidez y la autonomía. Los resultados muestran que no hay diferencias a esta edad entre los dos grupos de población a nivel de macroestructura y en términos de fluidez y autonomía, aunque sí se dan diferencias significativas dependiendo de la modalidad del test *cuento* y *recuento*.

Si bien los resultados indicarían la conveniencia de utilizar el MAIN castellano para alumnado con otras lenguas de origen, la existencia de un solo grupo de edad –que no permite ver la evolución diacrónica de las habilidades narrativas– y el limitado número de participantes –que no permite medir el efecto de otras variables influyentes como pueden ser el momento de inicio u *onset-time* o el porcentaje de exposición al castellano fuera del ámbito escolar– hace que los resultados no sean concluyentes.

### Referencias

- Gargarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63.
- Gargarina, N., & Bohnacker, U. (2021). A new perspective on referentiality in elicited narratives: Introduction to the Special Issue. *First Language*, 1-20.  
<https://doi.org/10.1177/01427237211062300>
- Ministerio de Educación (2021) *Nota: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2020-2021*. Accesible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:02c9d17a-6ad5-4aae-8921-4cb3b691295a/nota-res-2020-2021.pdf>



## Narraciones infantiles en euskera de bilingües de entorno sociolingüístico vascofono vs. no-vascofono, escolarizados en euskera

Ezeizabarrena, MJ<sup>1</sup>, \*Murciano, A<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Dpto. Lingüística y Estudios Vascos. España.  
[mj.ezeizabarrena@ehu.eus](mailto:mj.ezeizabarrena@ehu.eus)

<sup>2</sup>Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Dpto. Didáctica y Organización Escolar.  
España. [aroa.murciano@ehu.eus](mailto:aroa.murciano@ehu.eus)

Algunos estudios han mostrado diferencias en el grado de competencia a nivel de producción y/o percepción del lenguaje de bilingües fluidos en la lengua de escolarización, dependiendo del grado de exposición a las lenguas fuera del entorno escolar (Ramón-Casas et al. 2021). En esta comunicación presentaremos datos obtenidos de las narraciones en euskera de 72 niños/-as neurotípicos/-as bilingües euskera-castellano, de entre 4 y 8 años de edad, escolarizados/-as en euskera o lengua vasca.

Con el objetivo de investigar la influencia de la cantidad de exposición a la lengua de estudio, los participantes, todos ellos bilingües tempranos (simultáneos o sucesivos), se dividieron en dos grupos, atendiendo al grado de presencia de la lengua minoritaria en la comunidad, fuera del entorno escolar. Según los datos sociolingüísticos (Gobierno de Navarra 2020), el grupo C-dom (n=50) reside en una área urbana cuasi monolingüe de lengua castellana, en la que el uso del euskera no supera el 13%; y el grupo V-dom (n=22) reside en una comunidad bilingüe euskera-castellano de presencia social regular de ambas lenguas en la vida diaria, en la que el 80% de la población es hablante de euskera. Se establecieron tres grupos de edad: 4-5 años, 6 años y 7-8 años dentro de cada grupo sociolingüístico.

Para la recogida de las narraciones orales en euskera se empleó el instrumento MAIN, *Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, diseñado para evaluar las habilidades narrativas de bi-/multilingües en una o varias de sus lenguas (Gagarina et al. 2019). Como procedimiento de elicitación se optó por el cuento, y de entre las cuatro historias posibles, se seleccionó el cuento *el Gato*. De entre las medidas propuestas en el instrumento se optó por el indicador de complejidad narrativa MAIN A-17. A esta medida se le sumaron dos medidas más en el análisis: la fluidez verbal (nº total de palabras) y el grado de autonomía (número de palabras por turno).

El análisis estadístico de la muestra, distribuida en dos grupos sociolingüísticos y tres grupos de edad, mostró diferencias significativas para las tres variables consideradas (A-17, fluidez y autonomía) entre los grupos en edad preescolar (4-5 años) y los de edad escolar (6-8 años). También se apreciaron diferencias significativas entre los dos grupos sociolingüísticos, en la longitud total de la narración y la complejidad narrativa, aunque únicamente en el grupo de menor edad.

### Referencias

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63.
- Gobierno de Navarra (2020). Datos sociolingüísticos de Navarra, 2018. Pamplona: Gobierno de Navarra, Euskarabidea – Instituto Navarro del Euskera.
- Ramón-Casas, M.; Cortés, S.; Benet, A.; LLeó, C. & Bosch, L. (2021). Connecting perception and production in early Catalan–Spanish bilingual children: language dominance and quality of input effects. *Journal of Child Language*, 1–22. doi:10.1017/S0305000921000787.

## Narraciones MAIN en catalán y castellano de niños/as bilingües: desarrollo de la macroestructura y microestructura narrativa

Camus, A.<sup>1</sup>, Aparici, M.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, España [Alondra.Camus@uab.cat](mailto:Alondra.Camus@uab.cat)

Los objetivos de este estudio fueron (1) describir el desarrollo de las habilidades narrativas, a nivel macroestructural y microestructural, en ambas lenguas de niños/as bilingües catalán-castellano, una combinación poco estudiada dentro de la investigación sobre el desarrollo de la narración, y (2) poner a prueba el funcionamiento de una herramienta recientemente adaptada a estas lenguas, el MAIN (*Multilingual Assessment instrument for Narratives* - Gagarina et al., 2019). Resulta importante definir los parámetros del desarrollo típico en las dos lenguas de niños/as bilingües, pues sirve de base para una evaluación lingüística precisa y puede contribuir a proporcionar orientaciones para la atención a estos niños/as en caso de alteraciones en el desarrollo del lenguaje o para la estimulación de las habilidades narrativas.

50 niños/as bilingües catalán-castellano con edades comprendidas entre los 4 y 7 años, fueron evaluados con las adaptaciones al catalán y al castellano del MAIN, en la modalidad de *retelling*, así como con un cuestionario parental de antecedentes de exposición lingüística. Las narraciones obtenidas fueron transcritas y codificadas siguiendo las convenciones de CHAT (CHILDES). Se analizó el efecto de la edad, la lengua y la dominancia lingüística en relación con la macroestructura (*story grammar*, complejidad estructural, términos de estado interno y preguntas de comprensión) y la microestructura (cohesión, productividad y gramática) narrativa.

Se encontró efecto de la edad en casi todas las medidas de macroestructura evaluadas, excepto en las preguntas de comprensión en castellano y en complejidad estructural en ambas lenguas. En microestructura, las diferencias significativas según la edad estuvieron principalmente en productividad y en cohesión. En cuanto al efecto de la lengua, en macroestructura hubo un desempeño similar en ambas lenguas, si bien las puntuaciones en castellano fueron mayores, aunque sin alcanzar esta diferencia significación. En microestructura, en cambio, se observó un porcentaje mayor de errores gramaticales en castellano en comparación con los producidos en catalán. Por otro lado, no hubo diferencias significativas en el desempeño según la lengua dominante, con algunas excepciones: los/as niños/as mayores con lengua dominante catalán hicieron un mayor uso de la complejidad estructural básica en castellano, y los/as niños/as más pequeños con lengua dominante castellano presentaron una mayor introducción errónea de personajes en catalán.

Este estudio proporciona información sobre el desarrollo de las habilidades narrativas a nivel macroestructural y microestructural en niños/as bilingües en la combinación de lenguas habitual en Cataluña, contribuyendo así al establecimiento de perfiles de desarrollo narrativo de dicha población y, por tanto, a su evaluación, así como a proveer de orientaciones para la estimulación de estas habilidades. Finalmente, el comportamiento del instrumento aquí utilizado en población con desarrollo típico abre la posibilidad de su uso en población bilingüe con trastornos en el desarrollo del lenguaje.

### Referencias

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Catalan version. Translated and adapted by A. Camus & M. Aparici. <https://main.leibniz-zas.de/en/main-materials/main-materials/>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Spanish version. Translated and adapted by Ezeizabarrena, M.J. <https://main.leibniz-zas.de/en/main-materials/main-materials/>

## Aproximación a las posibilidades de uso del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)* con población diversa

Nieva, S

Departamento de Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia  
Universidad, España. \*silnieva@ucm.es.

En la investigación en adquisición del lenguaje infantil existe un sesgo que limita la generalización. Aunque en los últimos 50 años la publicación de trabajos ha ido aumentando en variabilidad lingüística y geográfica, la mayor parte están basados en población de habla inglesa. En cuanto a la temática de las publicaciones, solo el 20% trata sobre pragmática y discurso (Kid & García, 2022), a pesar de la orientación de la práctica clínica cada vez más basada en un enfoque de funcional (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Entre las herramientas para valorar el desarrollo de las habilidades discursivo-pragmáticas, las narrativas orales permiten observar el uso contextualizado de estructuras lingüísticas en niños/as que muestran diferentes trayectorias y perfiles. Se ha señalado su posible utilidad para el diagnóstico diferencial, en concreto en población infantil bi/multilingüe, lo que ha permitido el desarrollo de instrumentos como el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)* (Gagarina et al, 2012; 2019).

En este simposio se presentan estudios en entornos con lenguas locales co-oficiales: catalán, euskera y castellano, junto con lenguas de origen de diferente tipología lingüística, contribuyendo a ampliar la evidencia con población diversa.

Los objetivos de este trabajo son: 1) sintetizar las aportaciones de estas experiencias de uso del MAIN en investigación y 2) discutir las implicaciones de los resultados de las principales investigaciones sobre narrativa oral en niños/as bilingües con y sin trastorno para la evaluación diferencial en la práctica clínica/educativa.

Las medidas que evalúan en las narrativas abarcan la macroestructura, la microestructura y el lenguaje referido a estados internos. La longitud de las historias y su complejidad parecen distinguir las habilidades de niño/as con y sin trastorno de desarrollo del lenguaje (Gagarina et al., 2021). A su vez, se han observado diferencias significativas en diversidad léxica (Tsimpli et al., 2016). Sin embargo, no existe un consenso sobre indicadores diagnósticos en la macroestructura (Andreu & Lemoni, 2020, para una revisión). Algunos resultados contradictorios pueden partir de diferencias metodológicas entre investigaciones, por ejemplo, en cómo se administra la tarea de narración (Gagarina et al., 2021). El uso del MAIN permite sistematizar su aplicación.

A su vez, la clave de esta inconsistencia podría encontrarse en la combinación de variables predictoras relacionadas con los participantes y su experiencia lingüística. Entre estas variables, la edad es un factor importante. Los indicadores diagnósticos no son los mismos en todas las edades. Por otro lado, la idiosincrasia en el ritmo de los procesos de aprendizaje de más de una lengua podría estar enmascarando rasgos compatibles con alteraciones del lenguaje y/o la comunicación.

En los resultados de un reciente metaanálisis sobre habilidades narrativas en niños/as con y sin trastorno del desarrollo del lenguaje (Winters et al., en prensa) se reclama mayor rigurosidad en la información reportada para dilucidar en qué variables se encuentran las diferencias, ya que esta falta de concreción, unida a la variabilidad intraindividual por las diferentes situaciones y entornos bilingües, podrían estar oscureciendo la interpretación de las investigaciones.

### Referencias

Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child development*, 90(3), 985-992.

- Andreou, G., & LEMONI, G. (2020). Narrative skills of monolingual and bilingual pre-school and primary school children with developmental language disorder (DLD): A systematic review. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10(05), 429.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63.
- Gagarina, N., & Bohnacker, U. (2021). A new perspective on referentiality in elicited narratives: Introduction to the Special Issue. *First Language*, 1-20.
- Kidd, E., & Garcia, R. (2022). How diverse is child language acquisition research?. *First Language*, 1-33.
- Ministerio de Sanidad y Política Social & Organización Mundial de la Salud. (2011). Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud. Versión para la infancia y adolescencia. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216.
- Winters, K. L., Jasso, J., Pustejovsky, J. E., & Byrd, C. (en prensa). Investigating narrative performance in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis.

## **SIMPOSIO VI**

**The contribution of multimodal abilities to language development  
across childhood (from 9 months to 8 years of age)**

## The use of haptic cues in multimodal communication from 9 to 12 months of age.

Murillo, E.<sup>a</sup>, Casla, M.<sup>b</sup>, Rujas, I.<sup>c</sup>, Bravo, N.<sup>d</sup>, Sierra, T.<sup>a</sup>, & Zamora, E.<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
\*eva.murillo@uam.es.

<sup>b</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

<sup>c</sup>Departamento de Investigación y Psicología en Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

<sup>d</sup>Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla la Mancha, España.

The multimodal nature of language learning process is something out of question nowadays. There is growing evidence supporting the role of gesture and vocal coordination at different stages of language development. However, little attention has been paid to the use of haptic cues in this process despite the enormous relevance of touch and physical contact in the early stages of development. Some recent findings suggest that caregivers combine haptic and linguistic cues when interacting with infants, and that these multimodal cues can have a facilitating role in early word learning (Abu-Zhaya et al., 2017). The aim of this study is to analyze the use by the communicative partners of touch and haptic cues in multimodal communicative interchanges between 9 and 12 months of age. At the moment, we are considering the following questions: a) to what extent is touch included in the early communication? b) which is the function of physical contact in these exchanges? Are there differences in function when the touch is infant-initiated vs. adult-initiated? c) are haptic cues aligned or coordinated in some sense with gestures and/or speech?. We have studied 26 parent-infant dyads in a spontaneous play situation with toys when the infants were 9 and 12 months old. We have adapted categories from previous studies analyzing touch during parent-infant interaction (Paradis & Koester, 2015; Morris et al., 2021). We have coded the amount of time that there was physical contact between the two members of the dyad and who initiated the contact. We have coded if the use of touch or haptic cues was coordinated with speech, vocalizations and/or gestures when produced. We have also coded the function of the touch when it was adult-initiated. Preliminary results show that around 20% of the time in the play situation proposed included some kind of physical contact between the infant and the caregiver. Adult-initiated touch is very often accompanied by speech: 80% of the instances in which there were physical contact included infant-directed speech. While functional touch was accompanied by speech half of the times, other categories of touch involving objects or attention-getting behaviours were mainly produced in coordination with speech. Adults include haptic cues in their multimodal communicative behaviours in order to obtain, direct and sustain infant's attention. We expect to find developmental differences in how touch is used by children to regulate their own affective states and to manage adult's attention.

### References

- Abu-Zhaya, R., Seidl, A., & Cristia, A. (2017). Multimodal infant-directed communication: How caregivers combine tactile and linguistic cues. *Journal of Child Language*, 44(5), 1088-1116.
- Morris, A. R., Turner, A., Gilbertson, C. H., Corner, G., Mendez, A. J., & Saxbe, D. E. (2021). Physical touch during father-infant interactions is associated with paternal oxytocin levels. *Infant Behavior and Development*, 64, 101613.
- Paradis, G., & Koester, L. S. (2015). Emotional availability and touch in deaf and hearing dyads. *American annals of the deaf*, 160(3), 303-315.

## The contribution of audio, visual, and tactile cues in preschoolers' acquisition of non-native phonemes

Esteve-Gibert, N.<sup>a\*</sup>, Suárez, M. M.<sup>b</sup>, Feijoo, S.<sup>b</sup>, Vasylets, O.<sup>b</sup>, Serrano, R.<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universitat Oberta de Catalunya, \*nesteveg@uoc.edu

<sup>b</sup>Universitat de Barcelona

One of the clearest evidence that speech is perceived through various senses is the McGurk effect (McGurk & MacDonald, 1976), by which listeners perceive /da/ when listeners are presented with the acoustic input /ba/ together with the visual input /ga/. The multisensory nature of speech perception also seems to apply to the tactile sense: English speakers perceive an aspirated stop [pha] when they hear the syllable [pa] and they feel in their skin a puff of air (Gick & Derrick, 2009). Young learners seem to benefit from overlapping and temporally synchronized multisensory information to acquire their native speech, as proposed by the 'Intersensory Redundancy Hypothesis' (Bahrick & Lickliter, 2012), although to date evidence supporting this hypothesis has been obtained from studies on young infants and on native speech perception. In this study we explore how exposure to the tactile modality can contribute to the acquisition of non-native phonemes by preschool children.

Forty-six L1 Catalan/Spanish children at age 5;0 participated in a pre-test/post-test High-Variability Phonetic Training study. They were tested on their perception abilities of the /æ-/ʌ/ vowel contrast (e.g. cat 'gato'- cut 'cortar'), non-existing in their L1, before and after 3 training sessions in three conditions (between-subjects): Audio-Only (repeating English native speaker's production of the target items), Audio-Visual (repeating target items while looking at themselves in a mirror), or Audio-Visual-Tactile (repeating target items while looking at themselves in a mirror and touching their lip movements with their fingers). The direct imitation training task consisted of 36 CVC non-words which included the /æ-/ʌ/ vocalic contrast, produced by three British English native speakers. The perception test consisted of an AX task with 24 trials, which included trained non-words, untrained non-words, and untrained real words.

The results showed that the overlap of perceptive channels (acoustic, visual, tactile), while not detrimental, was not crucial for their acquisition of non-native phonemes, and that the 'Intersensory Redundancy Hypothesis' might hold in infancy but less at older stages. Various lme models showed no effect of training condition ( $F(2, 260) = .859, p = .42, \eta^2 = .007$ ), no effect of type of word as a proxy for cognitive load (real words vs. non-words;  $F(1, 128) = .554, p = .46, \eta^2 = .004$ ), but a main effect of trained/untrained words as a proxy for task demands ( $F(1, 128) = 4.696, p = .03, \eta^2 = .037$ ). No interaction was significant. Our findings contribute to broadening our knowledge on the role of tactile input in speech perception in a new context, with new populations, and with new methodologies.

### References

- Bahrick, L. E., & Lickliter, R. (2012). The role of intersensory redundancy in early perceptual, cognitive, and social development. In A. Bremner, D. J. Lewkowicz & C. Spence (Eds.), *Multisensory development* (pp. 183-205). Oxford, England: Oxford University Press.
- Gick, B., & Derrick, D. (2009). Aero-tactile integration in speech perception. *Nature*, *462*(7272), 502–504.
- McGurk, H., MacDonald, J. (1976) Hearing lips and seeing voices. *Nature*, *264*, 746–748.

## The contribution of gestures in complex language skills: Children's referential iconic gestures in narratives predict better-structured stories

Vilà-Giménez, I.<sup>a,b</sup>, Demir-Lira, Ö. E.<sup>c,d,e</sup>, Prieto, P.<sup>f,a</sup>

<sup>a</sup>Dept. de Traducció i Ciències del Llenguatge, Universitat Pompeu Fabra, Catalonia (Spain).

<sup>b</sup>Dept. de Didàctiques Específiques, Universitat de Girona, Catalonia (Spain).  
\*ingrid.vila@udg.edu.

<sup>c</sup>Dept. of Psychological and Brain Sciences, University of Iowa, USA.

<sup>d</sup>DeLTA Center, USA.

<sup>e</sup>Iowa Neuroscience Institute, USA.

<sup>f</sup>Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA), Catalonia (Spain).

Gesturing is a powerful tool across language learning. Evidence has demonstrated that complex gestures produced in children's more elaborated discourses (e.g., narratives) still act as harbingers of next linguistic steps. To our knowledge, only two studies have explored the predictive link between gesture and narrative development, and in different contexts. While the early production of non-referential gestures—which are devoid of semantic content but serve important linguistic discourse-pragmatic functions—between 14-58 months in parent-child interactions predicted children's narrative abilities at age 5 (Vilà-Giménez et al, 2021), 5-year-olds who produced referential iconic character-viewpoint gestures (in which the gesturer takes on the role of the character) in a narrative task showed later better-structured stories (Demir et al, 2015). However, no previous study has explored and compared the predictive effects of *referential iconics*—which bear a close relationship to the semantic content of the speech—and *non-referentials* produced in narrative corpora on children's later narrative skills. Here we focus on gestures produced at age 5-6 in narratives, as this is when children begin using complex gestures (i.e., different patterns of use and function) in this type of discourse (Rohrer et al, 2022).

To address whether gestures at 5-6 years predict later narrative performance, this study follows a longitudinal approach with an audiovisual corpus of 332 narrative productions at two time points in development (Time 1, at 5-6; and Time 2, two years later) from 83 children, who were administered a narrative retelling task with the same two wordless cartoons at each time point (Vilà-Giménez et al, 2022). Narratives collected at Time 1 were coded for *gesture type* (i.e., referential iconic and non-referential gestures) and at Time 2 were analyzed and scored for *narrative structure*. Results from two GLMM analyses found that referential iconics—as opposed to non-referentials—performed in children's narratives at 5-6 years were significant predictors of better-structured narratives two years later ( $\beta = 0.444$ ,  $SE = .182$ ,  $z = 2.443$ ,  $p = .015$ ).

Our findings are interpreted within a theoretical framework that supports the beneficial role of embodied narrative retellings using gestures in complex linguistic abilities, such as narrative skills. Altogether, our study suggests that different gesture types produced by children at different ages and discourse types can contribute in a different way when predicting oncoming changes in narrative development.

### References

- Demir, Ö. E., Levine, S. C., & Goldin-Meadow, S. (2015). A tale of two hands: Children's early gesture use in narrative production predicts later narrative structure in speech. *Journal of Child Language*, 42, 662-681.
- Rohrer, P. L., Florit-Pons, J., Vilà-Giménez, I., & Prieto, P. (2022). Children use non-referential gestures in narrative speech to mark discourse elements which update common ground. *Frontiers in Psychology*, 12:661339.



- Vilà-Giménez, I., Dowling, N., Demir-Lira, Ö. E., Prieto, P., & Goldin-Meadow, S. (2021). The predictive value of non-referential beat gestures: Early use in parent-child interactions predicts narrative abilities at 5 years of age. *Child development, 92*(6), 2335-2355.
- Vilà-Giménez, I., Florit-Pons, J., Rohrer, P. L., Muñoz-Coego, S., Gurrado, G., & Prieto, P. (2022, June 17). Audiovisual corpus of Catalan children's narrative discourse development. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/NPZ3W>

## Prosody and beat gestures improve the online processing of pragmatic inferences in children aged 6 to 8 years

Igualada, A<sup>a,b,c</sup>, Vidal, M<sup>d,e</sup>, Prieto, P<sup>f,g</sup>

<sup>a</sup>NeuroDevelop eHealth Lab, eHealth Center, Universitat Oberta de Catalunya, España. <sup>b</sup>Grupo de Investigación en Cognición y Lenguaje (GRECIL). Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya, España.

<sup>c</sup>Institut Guttmann\*[aigualada@uoc.edu](mailto:aigualada@uoc.edu)

<sup>d</sup>Institute for Psychoacoustics and Electronic Music (IPEM), University of Ghent, B-9000 Ghent, Belgium. <sup>e</sup>Department of Statistics and Institute of Mathematics, Universidad de Granada, Spain.

<sup>f</sup>Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA), Barcelona, Catalonia, Spain <sup>g</sup>Dept. of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra, Spain

Prosody and beat gestures function together as multimodal highlighters of relevant information expressed in discourse (McNeill, 1992). Previous research has shown that beat gestures can improve some children's cognitive and linguistic abilities (Vilà-Giménez & Prieto, 2020). However, little is known about the beneficial effect on pragmatic inference comprehension used to understand beyond what is explicitly stated verbally. Moreover, it is still unknown which is the relative contribution of the gestural and prosodic features to its online processing. This study aims at investigating whether children's online ability to solve pragmatic inferences in discourse is improved with the exposure to multimodal (i.e., beat gestures combined with prosody) and unimodal (i.e., prosody) markers of prominence at different ages.

Seventy-eight 6- to 8-year-old children were exposed to twelve oral stories, which activated the ability to infer a specific concept (e.g., "rat") that was not explicitly mentioned. The pragmatic inference was extracted based on two lexical clues: an opening clue (e.g., "animal") and a specific clue (e.g., "cheese") in a discourse. A multimodal visual world paradigm was created with a video recording of a female storyteller surrounded by four drawings illustrating the target (e.g., rat), competitor (e.g., duck), literal (a word that is not relevant to the inference, e.g., door), and a distractor (e.g., scissors) (Silverman, et al., 2010). Tobii X2-60 Eye Tracker was used in a within-subjects design in which the target words in the stories varied depending on three audiovisual conditions: multimodal (i.e., L+H\* pitch accent with a beat gesture), prosody (i.e., L+H\* pitch accent), and control (i.e., a non-prominent L\* pitch accent). A Multivariate Functional Principal Component Analysis served to reduce and represent the data through the most prominent patterns of variability of the eye-tracking curves.

The proportion of looks towards the target image increased significantly in the multimodal condition in comparison to the prosody ( $p = .007$ ) and control conditions ( $p = .016$ ), without significant results between control and prosody conditions ( $p = .663$ ). 7-year-old children increased their looks to the target image in the multimodal ( $p = .002$ ) and prosody ( $p = .000$ ) conditions in comparison to the control condition. 6-year-old group showed an increase of looks in the multimodal condition in comparison to prosody condition ( $p = .087$ ) near low significance levels. 8-year-old children did not show significant differences. In conclusion, beat gestures and prosody facilitate children's online processing of oral language. This suggests that the embodiment of multimodal markers of prominence influences inference resolution in children.

### Referencias

- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. Chicago. The Chicago University Press.
- Silverman, L. B., Bennetto, L., Campana, E., & Tanenhaus, M. K. (2010). Speech-and-gesture integration in high functioning autism. *Cognition*, *115*(3), 380–93.
- Vilà-Giménez, I., & Prieto, P. (2021). The value of non-referential gestures: a systematic review of their cognitive and linguistic effects in children's language development. *Children*, *8*(2), 148.

**SIMPOSIO VII**  
**Prosodia y aprendizaje de la lectura**

## **Explorando las bases biológicas de la percepción del ritmo y su papel en la lectura de palabras: un estudio utilizando la técnica de la TDCS**

Gutiérrez Palma, N\*, Montoro Aguilar, C. I

Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España. \*ngpalma@ujaen.es

La investigación sobre los factores a la base del aprendizaje de la lectoescritura se ha extendido más allá de la fonología segmental, incluyendo rasgos suprasegmentales como el ritmo. Los déficits en el desarrollo de la habilidad rítmica se han relacionado a su vez con las dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica, y en consecuencia, con el aprendizaje de la lectoescritura. La presente investigación pretende extender este interés también a las bases biológicas de la percepción del ritmo del lenguaje, utilizando para ello una técnica de estimulación cerebral bien conocida, como es la estimulación transcraneal directa por corriente continua (TDCS). Para ello, se seleccionó a una muestra de 45 estudiantes universitarios de alta y baja habilidad lectora, que realizaron varias tareas de lectura de palabras reales e inventadas. La lectura se hizo antes de recibir la estimulación cerebral y en los últimos minutos de una sesión de estimulación de 20 minutos de duración. De la misma manera, se tomaron medidas de percepción del ritmo lingüístico (antes y durante la estimulación) a través de una tarea consistente en indicar si una secuencia de sílabas representaba la cadencia rítmica silábica (sílabas tónicas y átonas) de una frase que se escuchaba previamente. Se usaba siempre la misma sílaba ("na") para representar dicha secuencia (p.e j., "El príncipe de Egipto" / na NAnana na naNAna). La estimulación se realizó en la juntura temporoparietal (JTP) de hemisferio derecho, concretamente en CP6. Los resultados indicaron, sorprendentemente, que la estimulación enlentecía los tiempos de reacción de la lectura de palabras reales, no de la de palabras inventadas. De igual modo, también se encontró un efecto de interferencia sobre los tiempos de reacción en la tarea rítmica en el caso de los participantes de baja habilidad lectora. Mientras que en los participantes de alta habilidad lectora se producía un efecto de la práctica sobre dicha tarea en la fase post-estimulación, con independencia de que se tratara de estimulación real frente a estimulación simulada (SHAM), en el caso de los participantes de baja habilidad lectora sólo se encontraba este efecto en la condición SHAM.

Estos resultados sugieren que la estimulación sobre la JTP del hemisferio derecho podría dificultar la efectividad de los procesos inhibitorios desde las estructuras corticales contralaterales. Sin embargo, en el caso de la tarea rítmica, la estimulación solo tendría un efecto de interferencia en los participantes de baja habilidad lectora, sugiriendo que los procesos rítmicos de la lectura todavía no se encuentran completamente lateralizados en estos participantes. Las implicaciones teóricas y prácticas de estos resultados se discuten en relación con el papel del ritmo en el aprendizaje de la lectura.

## **Mira esa flor blanca vs. mira esa flor, Blanca: estudio piloto de una prueba de evaluación de las habilidades prosódicas**

Lendínez, C.<sup>1</sup> \*, Romero, S.<sup>2</sup>, Arnal, J.<sup>2</sup>, Martínez-Castilla, Pastora<sup>3</sup>, Calet, N.<sup>2</sup>, Jiménez-Fernández, G.<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Jaén. España.

[clendine@ujaen.es](mailto:clendine@ujaen.es).

<sup>2</sup>Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. <sup>3</sup>Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Investigaciones recientes destacan la importancia de las habilidades de la fonología suprasegmental o prosodia en la adquisición del lenguaje escrito. Estas habilidades forman un subsistema de la fonología que abarca elementos como el acento, entonación y ritmo del habla. Sin embargo, existen escasos instrumentos para evaluarlas, sobre todo a nivel de frase. Por tanto, se precisa la creación de herramientas válidas y fiables para seguir profundizando en su estudio.

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio piloto para la validación de una novedosa prueba de evaluación de las habilidades prosódicas a nivel de frase. Se plantea como necesario disponer de herramientas para evaluar las habilidades de conciencia prosódica a nivel de frase, ya que esta habilidad se ha relacionado con la comprensión lectora, y podría ofrecer información relevante incluso antes de la adquisición de las habilidades de decodificación.

La prueba que se ha diseñado consiste en la presentación auditiva de frases compuestas por las mismas palabras, pero cuyo patrón de entonación y pausas hace que cambien su significado (por ejemplo: mira esa flor, Blanca vs. mira esa flor blanca). El participante debe elegir de entre dos dibujos, el que se corresponde con la frase que está escuchando. Se diseñaron dos versiones de la tarea. En la versión A, se presentaba auditivamente una de las frases (Mira esa flor blanca) y en la versión B, se presentaba la frase alternativa (Mira esa flor, Blanca) La tarea ha sido validada en 70 niños y niñas de Educación Infantil (5 años). Para ello, se han tomado además, medidas de las habilidades lectoras y de conciencia fonológica.

Se encontró que el porcentaje de respuesta correctas es de 64%, con una buena variabilidad (entre 0,324 y 0,985). No obstante, hay diferencias entre las dos versiones que pueden ser debidas a la saliencia de determinadas frases. Este aspecto tendrá que considerarse en las siguientes versiones. Asimismo, se observa que los ítems que presentan un mayor porcentaje de aciertos son los pertenecientes a la categoría "nombres propios" (por ejemplo: Juan José vs. Juan, José). Por el contrario, los ítems que muestran un mayor número de errores son aquellos en los que aparece la negación seguida de una coma (por ejemplo: no, quiero jugar vs. no quiero jugar). Estos resultados podrían explicarse por el mayor conocimiento de los niños y niñas de esta edad a los nombres de personas y el escaso dominio de las pausas producidas por los signos de puntuación.

Respecto a la fiabilidad, es reducida en ambas versiones pero la eliminación de determinados ítems la incrementa, por lo que se debe profundizar en su mejora.

En definitiva, este estudio presenta una novedosa prueba para evaluar prosodia a nivel de frase pero que necesita ser depurada a partir de los resultados obtenidos. Puesto que el desarrollo de habilidades rítmicas juega un papel fundamental en la adquisición de la lectura,

uno de los objetivos de investigaciones futuras podría ser el entrenamiento de estas habilidades en los niños y niñas que estén iniciándose en el aprendizaje de la lectura.

### **Referencias**

- Carlson, K. (2009). How prosody influences sentence comprehension. *Language and Linguistics Compass*, 39(5), 1188-1200. DOI: 10.1111/j.1749-818X.2009.00150.x
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., Simpson, I. C., González-Trujillo, M. C., & Defior, S. (2015). Suprasegmental phonology development and reading acquisition: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 19(1), 51-71. DOI:10.1080/10888438.2014.976342
- Wade-Woolley, L., Wood, C. P., Chan, J., & Weidman, S. (2022). Prosodic competence as a missing component in reading processes across languages: Theory, evidence and future research. *Scientific Studies of Reading*, 26, 165181. DOI:10.1080/10888438.2021.1995390

## Estudio piloto de validación de una prueba de conciencia de acento en niños prelectores

Arnal-de la Peña, J.<sup>1\*</sup>, Martínez-López, A.<sup>1</sup>, Ávila, C.<sup>2</sup>, Martínez-Castilla, P.<sup>3</sup>, Jiménez-Fernández, G.<sup>1</sup>, Calet, N.<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. España.

[arnaldp.julia@gmail.com](mailto:arnaldp.julia@gmail.com) <sup>2</sup>Lengua Española. Universidad de Granada, España. <sup>3</sup>

Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Las habilidades suprasegmentales se definen como “el ritmo y la melodía del lenguaje” y forman un subsistema de la fonología que abarca elementos como el acento, entonación y ritmo del habla. En los últimos años, ha habido un creciente número de investigaciones que señalan estas habilidades como un elemento clave para el aprendizaje lector. En concreto, parece que la conciencia del acento (que se refiere a la capacidad de percibir el acento, o de detectar y manipular las sílabas acentuadas) es un importante predictor de las habilidades de lectura. Pese al desarrollo de estudios acerca de la importancia de la conciencia de acento en relación con el desarrollo lector, todavía no se han diseñado herramientas válidas y fiables que evalúen la conciencia de acento en niños prelectores, edad en la que la percepción prosódica podría ser clave. Por tal razón, este trabajo tiene como objetivo diseñar y validar una herramienta de evaluación adaptada a alumnado de cinco años.

Este estudio presenta los resultados preliminares de tres tareas de conciencia del acento. La primera tarea es de percepción prosódica donde los niños escuchan dos palabras y deben realizar juicios de igual-diferente en función de la sílaba tónica (p. ej: canto-cantó). En la segunda tarea se presentan auditivamente palabras agudas o llanas y el participante tiene que clasificarlas según su patrón de acento. En la tercera, los niños deben indicar en qué sílaba se encuentra la sílaba tónica, tanto en palabras bisílabas como trisílabas. Los datos se obtuvieron mediante un estudio piloto a 70 niños y niñas con desarrollo típico de cinco años en dos centros educativos de Andalucía

Los resultados indicaron que los participantes en la primera tarea obtuvieron un 93% de respuesta correctas, en la segunda un 65% y, en la tercera, un 58% en palabras bisílabas y un 41% en trisílabas. Estos datos indican que no fueron realizadas al azar. Con respecto a la fiabilidad, en la primera tarea se obtuvo un  $\alpha$  de Cronbach de 0,748; en la segunda de 0,551 y en la tercera 0,347 en bisílabas y 0,019 en trisílabas. El análisis por ítem mostró una menor precisión de algunos ítems frente a otros, (p.ej: palabras como “cristal”, “perro” para la segunda tarea). Por tanto, este análisis preliminar fundamentó la eliminación de ciertos ítems para poder obtener una versión final de cada tarea con mayor nivel de fiabilidad.

Este estudio reveló que en esta edad se comienza a desarrollar la conciencia de acento, sobre todo en las palabras más simples, como son las bisílabas. Estos resultados indican que los niños prelectores de 5 años saben diferenciar patrones de acento diferentes; comienzan a saber clasificar los tipos de acentuación; y, de una manera más pausada, a identificar la sílaba tónica.

Los dos objetivos principales que tal herramienta se proponía alcanzar son: por una parte, la detección temprana de problemas en el desarrollo del lenguaje y, por otra parte, que investigaciones futuras estudien la posible intervención en el entrenamiento de habilidades fonológicas suprasegmentales, ya que estas habilidades se relacionan con el éxito en el aprendizaje lector.

### Referencias

Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G., & Defior, S. (2015). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de educación primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(1), 72–79. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.216221>

- Leong, V., Hämäläinen, J., Soltész, F., & Goswami, U. (2011). Rise time perception and detection of syllable stress in adults with developmental dyslexia. *Journal of Memory and Language*, 64(1), 59-73.
- Nayak, S., Gustavson, D. E., Wang, Y., Below, J. E., Gordon, R. L., & Magne, C. L. (2022). Test of Prosody via Syllable Emphasis ("TOPsy"): Psychometric Validation of a Brief Scalable Test of Lexical Stress Perception. *Frontiers in neuroscience*, 16, 765945. <https://doi.org/10.3389/fnins.2022.765945>
- Wade-Woolley, L., Wood, C. P., Chan, J., & Weidman, S. (2022). Prosodic competence as a missing component in reading processes across languages: Theory, evidence and future research. *Scientific Studies of Reading*, 26, 165181. DOI:10.1080/10888438.2021.1995390



## **El papel del ritmo en el aprendizaje de la lectura en niños y niñas de primer curso de Educación Primaria: un estudio de intervención**

Gutiérrez Palma, N<sup>a</sup>, Valencia Naranjo, N<sup>a</sup>, Robles Bello, M. A<sup>a</sup>, Calet Ruiz, N<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Psicología, Universidad de Jaén, España. \*marobles@ujaen.es

<sup>b</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, España.

Los déficits en conciencia fonológica se consideran uno de los factores causales de las dificultades lectoras, sin embargo, el origen de dicho déficit todavía es objeto de debate. Una de las propuestas al respecto sugiere que la habilidad rítmica podría estar a la base del desarrollo de la conciencia fonológica. La investigación en la última década indica de hecho que existe una relación entre la percepción del ritmo y el aprendizaje de la lectura, pero la mayoría de los estudios realizados son de naturaleza correlacional. En la presente investigación, se ha llevado a cabo una intervención en niños de primer curso de Educación Primaria, que estaban comenzando el aprendizaje sistemático de la lectoescritura. En concreto, se trabajó con una muestra de 46 niños y niñas de entre 6 y 7 años, que se asignaron al azar a tres grupos de intervención. En uno de ellos, se entrenó la conciencia fonológica y se realizaron ejercicios de matemáticas (CF-M). En otro grupo se entrenó el ritmo y las matemáticas (R-M). Finalmente, en un tercer grupo se entrenó la conciencia fonológica y el ritmo (CF-R). El entrenamiento del ritmo se hizo principalmente a través de ejercicios en que los niños y niñas debían indicar el ritmo silábico de las palabras. En particular, se les pidió que usaran una sílaba de referencia ("na") para reproducir la secuencia de sílabas átonas y tónicas que representaban el acento de una palabra (p. ej., "corazón" sería "nanaNA"), o el patrón correspondiente a una secuencia de palabras (p. ej., "corazón rojo" sería "nanaNA NAna").

Los resultados indicaron que los grupos de CF-M y R-M mejoraron en los tiempos de lectura de una lista de palabras bisílabas y trisílabas (esdrújulas, llanas, y agudas), si bien el tamaño del efecto fue mayor para el grupo R-M (0,464 vs. 0,598). El entrenamiento combinado de la conciencia fonológica y el ritmo (CF-R) no produjo una mejoría mayor, sino incluso pareció resultar contraproducente. Estos resultados sugieren que tanto el entrenamiento de la conciencia fonológica como del ritmo pueden resultar beneficiosos para mejorar el rendimiento lectoescritor, si bien por razones diferentes. Finalmente, se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de dichos resultados, así como la relación entre conciencia fonológica y ritmo.



## PROGRAMA BREVE

### Martes, 6 de septiembre

9:00-10:00 Documentación talleres pre-congreso

9:30-13:30 Seminario-Taller pre-congreso "**Cómo realizar e interpretar un meta-análisis**"

9:30-18:30 Taller pre-congreso "**Implementing experiments with E-Prime 3.0**"

### Miércoles, 7 de septiembre

8:30-9:00 Recogida documentación congreso

9:00-9:30 Sesión inaugural

9:30-11:00 **Plenaria 1: Dr. Miguel Pérez-Pereira "Desarrollo del lenguaje en niños prematuros de bajo riesgo"**

11:00-11:30 Pausa café

11:30-13:30 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales 1

13:30-15:00 Comida

15:00-16:20 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales 2

16:20-16:40 Pausa breve

16:40-18:20 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales 3

18:30-19:30 Visita guiada Girona

19:30-20:30 Acto de Recepción

### Jueves, 8 de septiembre

8:30-9:00 Colocación de pósteres

9:00-10:30 **Plenaria 2: Dr. Caroline Rowland "What predicts how quickly children learn to talk?"**

10:30-11:00 Pausa café

11:00-12:20 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales 4

12:20-13:30 Sesión de pósteres

13:30-15:00 Comida

**15:00-16:20 Plenaria 3: Dr. Napoleon Katsos "The acquisition of pragmatic inferencing and the role that theory of mind might have: evidence from neurotypical and neurodiverse Children"**

16:20-16:40 Pausa breve

16:40-18:00 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales 5

18:00-18:30 Acto socios de honor

18:30-19:00 Acto homenaje Donna Jackson-Maldonado

19:00-20:00 Asamblea socios AEAL

20:30- Cena del congreso

### Viernes, 9 de septiembre

9:00-10:30 **Plenaria 4: Dr. Roberta M. Golinkoff "What Do I See?: How Language Learners View the World's Events"**

10:30-11:00 Pausa café

11:00-12:30 Sesiones simultáneas de comunicaciones orales 6

12:30-13:30 Acto de clausura

## SHORT PROGRAMME

### Tuesday, 6th September

9:00-10:00 Documentation for pre-congress workshops

9:30-13:30 Pre-congress seminar "**Cómo realizar e interpretar un meta-análisis**"

9:30-18:30 Pre-congress workshop "**Implementing experiments with E-Prime 3.0**"

### Wednesday, 7th September

8:30-9:00 Collection of congress documentation

9:00-9:30 Opening session

9:30-11:00 **Plenary session 1: Dr. Miguel Pérez-Pereira "Desarrollo del lenguaje en niños prematuros de bajo riesgo"**

11:00-11:30 Coffee break

11:30-13:30 Simultaneous sessions of oral presentations 1

13:30-15:00 Lunch

15:00-16:20 Simultaneous sessions of oral presentations 2

16:20-16:40 Short pause

16:40-18:20 Simultaneous sessions of oral presentations 3

18:30-19:30 Guided tour in Girona

19:30-20:30 Reception event

### Thursday, 8th September

8:30-9:00 Placement of posters

9:00-10:30 **Plenary session 2: Dr. Caroline Rowland "What predicts how quickly children learn to talk?"**

10:30-11:00 Coffee break

11:00-12:20 Simultaneous sessions of oral presentations 4

12:20-13:30 Poster session

13:30-15:00 Lunch

**15:00-16:20 Plenary session 3: Dr. Napoleon Katsos "The acquisition of pragmatic inferencing and the role that theory of mind might have: evidence from neurotypical and neurodiverse Children"**

16:20-16:40 Short pause

16:40-18:00 Simultaneous sessions of oral presentations 5

18:00-18:30 Honorary membership ceremony

18:30-19:00 Donna Jackson-Maldonado tribute ceremony

19:00-20:00 Assembly of AEAL partners

20:30- Congress dinner

### Friday, 9th September

9:00-10:30 **Plenary session 4: Dr. Roberta M. Golinkoff "What Do I See?: How Language Learners View the World's Events"**

10:30-11:00 Coffee break

11:00-12:30 Simultaneous sessions of oral presentations 6

12:30-13:30 Closing ceremony

## PROGRAMA

### Dimarts, 6 de setembre

9:00-10:00 Documentació tallers pre-congrés

9:30-13:30 Seminari-Taller pre-congrés "**Cómo realizar e interpretar un meta-análisis**"

9:30-18:30 Taller pre-congrés "**Implementing experiments with E-Prime 3.0**"

### Dimecres, 7 de setembre

8:30-9:00 Recollida documentació congrés

9:00-9:30 Sessió inaugural

9:30-11:00 **Plenària 1: Dr. Miguel Pérez-Pereira "Desarrollo del lenguaje en niños prematuros de bajo riesgo"**

11:00-11:30 Pausa cafè

11:30-13:30 Sessions simultànies de comunicacions orals 1

13:30-15:00 Dinar

15:00-16:20 Sessions simultànies de comunicacions orals 2

16:20-16:40 Pausa breu

16:40-18:20 Sessions simultànies de comunicacions orals 3

18:30-19:30 Visita guiada Girona

19:30-20:30 Acte de Recepció

### Dijous, 8 de setembre

8:30-9:00 Col·locació de pòsters

9:00-10:30 **Plenària 2: Dr. Caroline Rowland "What predicts how quickly children learn to talk?"**

10:30-11:00 Pausa cafè

11:00-12:20 Sessions simultànies de comunicacions orals 4

12:20-13:30 Sessió de pòsters

13:30-15:00 Dinar

**15:00-16:20 Plenària 3: Dr. Napoleon Katsos "The acquisition of pragmatic inferencing and the role that theory of mind might have: evidence from neurotypical and neurodiverse Children"**

16:20-16:40 Pausa breu

16:40-18:00 Sessions simultànies de comunicacions orals 5

18:00-18:30 Acte socis d'honor

18:30-19:00 Acte homenatge Donna Jackson-Maldonado

19:00-20:00 Assemblea socis AEAL

20:30- Sopar del congrés

### Divendres, 9 de setembre

9:00-10:30 **Plenària 4: Dr. Roberta M. Golinkoff "What Do I See?: How Language Learners View the World's Events"**

10:30-11:00 Pausa cafè

11:00-12:30 Sessions simultànies de comunicacions orals 6

12:30-13:30 Acte de clausura