

## ESTRATEGIAS DE REALIZACIÓN DE LA MORFOLOGÍA NOMINAL DEL CATALÁN POR PARTE DE NIÑOS DE ORIGEN CHINO Y ÁRABE

JOAN PERERA,  
LILIANA TOLCHINSKY  
MILA ALBERT  
NAYMÉ SALAS  
*ICE, Universidad de Barcelona*

**RESUMEN.** *Una parte importante de nuestro programa de investigación está dirigida a entender cómo se apropia el alumnado no nativo de la lengua escolar. Nos interesa averiguar las características que presenta su aprendizaje, así como la influencia en este aprendizaje de las variables lengua de origen, tiempo de estancia en Cataluña y alfabetización previa. El artículo se centra en la relación que niños y niñas de 5 a 9 años (de origen árabe y chino) establecen entre la representación oral y escrita de algunos aspectos de la morfología nominal del catalán, en concreto la flexión de número y la derivación de locativos. Se presentan las estrategias que los niños utilizan en las realizaciones orales, la representación escrita y la lectura de la propia escritura. Los datos son discutidos a la luz de las variables de estudio y nos detenemos en algunos fenómenos de particular interés teórico y educativo, como la naturaleza de los procesos de generalización.*

**PALABRAS CLAVE:** *adquisición de la morfología; aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de niños inmigrantes.*

**ABSTRACT.** *A key issue in our research program involves non native acquisition of the language of instruction. Our ultimate goal is to trace the process that non natives follow when becoming literate. In particular, we are concerned with the influence that such variables, as their L1s, their time of residence in Catalonia, and their previous literacy instruction may have on their learning process. In this paper we will focus on the relationship that 5 to 9-year-olds (Chinese, and Arabic speaking children) establish between the spoken and the written representation of some aspects of Catalan nominal morphology; specifically, number inflection and locative derivational suffixes. We will present the different strategies children use for speaking and writing, and also for reading their own written productions. The data will be discussed in light of the variables of the study; we will moreover focus on some phenomena of theoretical and educational value, such as the nature of generalization processes.*

**KEY WORDS:** *morphological acquisition; immigrant children literacy.*

### 1. CONOCIMIENTO MORFOLÓGICO Y ESCRITURA

Estudios realizados en distintas lenguas han mostrado que el proceso de descubrimiento de las bases morfélicas de la ortografía es largo, consta de varias etapas y es sensible a la instrucción explícita y a la experiencia con la lengua escrita (Bryant & Nunes 1998; Fayol & Toterau 2001). Si bien disponemos de algunos estudios sobre la adquisición de la morfología del catalán como segunda lengua, especialmente de los aspectos verbales (Camajoan & Pérez Saldanya 2003; Gràcia & Serrat 2003) no conocemos trabajos anteriores que hayan explorado el proceso de descubrimiento de las regularidades morfológicas y su representación escrita en el aprendizaje del catalán como L2. Por otro lado, los estudios sobre la adquisición de la morfología en español no nativo (Fernández 1997; Liceras, Díaz & Maxwell 1999) indican que los hablantes adultos de español L2 tienen dificultades para analizar elementos de morfología flexiva.

En cuanto a estudios con niños, Rosado (2000) y Liceras, Díaz & Mongeon (2002) analizan la adquisición de la morfología nominal por parte de dos niños de cuatro y ocho años, respectivamente, cuyas L1 son el árabe y el persa, en comparación con otros dos que adquieren el español como lengua nativa, en un contexto natural muy parecido al de este proyecto. Según sus resultados, el proceso de adquisición de la sintaxis de la L2 resulta

mucho más laborioso que el aprendizaje de los paradigmas morfológicos, que se aplican, en un primer momento, a la sintaxis de la L1. En base a estos resultados, hemos anticipado una influencia de los sistemas morfológicos de origen en los dominios morfológicos que son objeto de estudio en este trabajo<sup>1</sup>.

Suponemos que el conocimiento morfológico implicado en la comprensión de la ortografía ya es parte de la competencia gramatical de los niños en sus lenguas de origen. Sabemos que en catalán (Gil i Juan 1999) los niños de 5 y 7 años no tienen ninguna dificultad para derivar nombres de oficio o profesión a partir de sustantivos-base, con una clara predilección por los sufijos más productivos (-er, -era). En inglés y hebreo, Clark & Berman (1984; 1987) demuestran esta misma capacidad a partir de los tres años de edad en derivados nominales y verbales. Es decir, se trata de un conocimiento demostrado tanto en lenguas en las que la flexión y la derivación se realizan básicamente por sufijación como en lenguas en las que estos procesos se realizan básicamente por infijación, como es el caso del hebreo. La cuestión que abordamos es cómo se apropiarán los niños de origen inmigrante de la morfología del catalán y cómo interactuará este proceso con las características de la representación ortográfica.

Tanto el chino como el árabe contrastan con el catalán por sus sistemas morfológicos y por la utilización de sistemas de escritura no alfabéticos. En particular, en la morfología nominal, que es la que nos interesa aquí, el chino no marca definitud, ni género ni número; en cuanto al árabe, sí los marca y distingue número dual además de singular y plural. Lo que nos interesa, pues, es conocer cómo afectan estas diferencias entre sistemas morfológicos a la comprensión del sistema de escritura alfabético que los niños tienen que aprender.

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Para la consecución de estos objetivos, hemos realizado dos estudios. El primero se ocupa específicamente de la evolución del conocimiento de aspectos de la morfología nominal flexiva (número) y derivativa (locativos), de su representación escrita y de la relación de estos dos aspectos con el conocimiento letrado de hablantes nativos de árabe y chino, de 5 y 6 años de edad, que no habían tenido instrucción formal en lectura y escritura en sus lenguas de origen. El segundo se centra también en hablantes nativos de árabe y chino, pero de 8 y 9 años de edad y que ya habían tenido experiencias de alfabetización formal en sus lenguas de origen.

### 2.1. *Participantes*

Concretamente, hemos analizado las producciones de 5 niños chinos y 8 niños árabes no alfabetizados en sus países de origen, para el estudio 1 (nos referimos a ellos como grupo de los *pequeños*), y las de 7 niños chinos y 9 niños árabes alfabetizados en sus países de origen, para el estudio 2 (grupo de los *mayores*). En ambos estudios el tiempo de estancia en Cataluña de los alumnos de origen extranjero es de entre 12 y 18 meses, y para los dos estudios se ha contado con un grupo control de alumnos catalano-hablantes (8 *pequeños* y 14 *mayores*)<sup>2</sup>.

## 2.2. Tareas y materiales

Todos los niños han realizado dos conjuntos de tareas individuales de producción y de comprensión, además de unas entrevistas personales para caracterizar su conocimiento letrado. Describimos a continuación las dos tareas de producción cuyos resultados discutimos en este artículo.

La primera tarea sirve por observar cómo realizan oralmente los niños la flexión de número de SN indefinidos; es decir, cómo pasan del singular al plural o del plural al singular y cómo utilizan la representación escrita para reflejar el cambio morfológico en los SNs. Se presentan a cada niño una serie de imágenes de uno o varios objetos con un rótulo escrito debajo; por ejemplo, la imagen de un ‘coche’, bajo la cual aparece escrito en un rótulo el texto “*un cotxe*” (en letra cursiva o de imprenta, según el tipo de letra utilizado habitualmente en el aula). Teniendo delante la tarjeta con la imagen y el rótulo, se pide a los niños que denominen el objeto que están viendo (el entrevistador pregunta: *Què és això? Què veus aquí?*). Sea cual sea la respuesta del niño, el entrevistador la acepta y dice, señalando el rótulo escrito: *Aquí hi posa...* (“*un cotxe*”, en el caso del ejemplo). A continuación, se presenta al niño una segunda tarjeta en la que aparece dibujado el mismo objeto, pero en número distinto del presentado inicialmente (varios ‘coches’, si la primera imagen era un ‘coche’; o un ‘cuadro’, si la primera imagen eran unos ‘cuadros’); en este caso, bajo la tarjeta no está el rótulo escrito, sino un rótulo sin texto para que el niño escriba (un *post-it* en blanco). Enseñándoles la nueva imagen, se vuelve a pedir a los niños, en tres pasos sucesivos, que la denominen, que escriban en *el post-it* lo que han dicho y que lean lo que han escrito. Este diseño sirve para saber: (a) cómo denominan el objeto representado en la imagen, (b) cómo modifican el enunciado para expresar el cambio de número, (c) cómo representan por escrito la modificación oral y (d) cómo leen lo que han escrito. Dado que la imagen inicial con el rótulo escrito sigue delante del niño durante toda la tarea, se puede observar cómo utiliza la información escrita que tiene a su disposición para escribir lo que necesita. El mismo procedimiento se repite con 8 palabras diferentes. Para cuatro de las palabras (*un cotxe; una casa\*; una taua; un llibre\**), la primera exposición es en singular, y a partir del singular el niño debe de decir y escribir el plural; para las otras cuatro (*uns quadres; unes pomes\*; uns arbres\*; unes portes*), la primera exposición es en plural, y a partir del plural debe de decir y escribir el singular. En los cuatro casos marcados con asterisco el proceso se realiza con tres tarjetas: una para el singular, otra para el dual (2 objetos) y una tercera para el plural (más de 2 objetos).

La segunda tarea se propone evaluar la derivación de locativos. Queremos comprobar, por una parte, cómo realizan oralmente, los niños de la muestra, la derivación de un locativo a partir de un nombre y la de un nombre a partir de un locativo –si marcan oralmente alguna diferencia entre base y derivado– y, por otra, qué relación establecen con la representación escrita. Esta tarea tiene la misma estructura que la tarea de flexión descrita en el párrafo precedente, pero en la serie de imágenes se representan objetos (por ejemplo, *pastís*) o lugares en los cuales se venden estos objetos (por ejemplo, *pastisseria*). En cuatro casos se parte del nombre base (*llibre, pastís, gelat, barret*) y en los otros cuatro del derivado (*fusteria, papereria, fruiteria, sabateria*).

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los muchos datos de interés que nos proporcionan los materiales recogidos, nos centraremos en este artículo en dos hallazgos que pensamos que son de interés pedagógico y psicológico general. El primero se relaciona con las distintas explicaciones que se pueden dar a los resultados obtenidos: hay resultados que tienen una explicación lingüística, pero hay

otros que no pueden ser explicados sólo en términos lingüísticos, sino que remiten a razones de otra índole, quizás culturales. El segundo hallazgo se refiere a las estrategias que los niños ponen en juego para la resolución de las tareas, las cuales manifiestan diferentes grados de permeabilidad a los requerimientos de la tarea y a las sugerencias del entrevistador. Basándonos en algunos resultados todavía parciales de las entrevistas, comentamos a continuación cada uno de estos hallazgos.

### 3.1. Interpretaciones lingüísticas y de otros tipos

Para ejemplificar los aspectos interpretables lingüísticamente nos basaremos en los resultados obtenidos en el primer momento de la entrevista individual: la denominación inicial de la imagen en la tarea de flexión de número. Todas las expresiones utilizadas por los entrevistados para responder a la pregunta *Què és això?* (formulada ante una imagen con un rótulo al pie con el nombre escrito) han sido categorizadas y se ha calculado su distribución porcentual sobre el total de producciones posibles por grupo de palabras (palabras en singular y palabras en plural/dual) en cada grupo de niños entrevistados. En la tabla 1 aparece únicamente el porcentaje de expresiones esperadas en el contexto de esta tarea, es decir niños que usan un SN indefinido singular (*un cotxe, una casa, etc.*) cuando tienen que denominar un objeto singular, y un SN indefinido plural (*uns cotxes, unes cases, etc.*) cuando tienen que denominar una pluralidad de objetos<sup>3</sup>.

Lengua	Total producciones	Edad alfabetización	Imagen singular (%) <i>Un cotxe</i> (Art. Indf. Sg. + N)	Imagen plural (%) <i>Uns cotxes</i> (Art. Indf. Pl. + N)
Chinos	20	Pequeños	40,00	5,00
	28	Mayores	17,38	0,00
Árabes	32	Pequeños	56,25	9,38
	36	Mayores	55,56	41,67
Catalanes	32	Pequeños	93,75	68,75
	56	Mayores	91,07	87,5

Tabla 1. Porcentaje de expresiones esperadas en la denominación de la imagen de la tarjeta inicial.

Podemos ver en la tabla cómo el porcentaje de expresiones [Art. Indf. Sg. + N] es más alto entre los niños árabes que entre los chinos, en los dos grupos de edad –encontramos estas expresiones en más de la mitad de las producciones de los árabes. Este porcentaje, curiosamente, disminuye con la edad entre los niños chinos; es como si los niños de origen chino alfabetizados se resistieran más al uso del determinante. Finalmente, más del 90% de los niños del grupo control responden de la forma esperada para el singular. El cuadro cambia radicalmente para el plural: las expresiones lingüísticas con determinante indefinido casi desaparecen entre los chinos y se reducen notablemente entre los árabes, y, si bien aumentan con la edad, no llegan a igualar las utilizadas para la expresión del singular. También en el grupo control disminuye de forma marcada el uso de Art. Indf. para la denominación de la pluralidad en comparación con la masiva utilización en el singular. Estos resultados dibujan un cuadro similar de resistencia al uso de expresiones indefinidas plurales, que es muy marcado entre los chinos, algo menor entre los árabes y menor todavía entre los catalano-hablantes. Al mismo tiempo indican un patrón de uso que cambia con la edad entre los árabes y los catalano-hablantes pero no entre los chinos.

Estos resultados tienen una interpretación lingüística razonable. El determinante indefinido singular en catalán tiene una función numeral o cuantitativa –además de su función de determinación no específica–, igual que en otras lenguas romances. Esta función cuantitativa se adquiere antes en el desarrollo del lenguaje; como numeral, este elemento tiene significado léxico y puede utilizarse solo, sin un nombre. En el plural únicamente se mantiene

la función de referencia inespecífica. En la denominación de los objetos singulares, tanto los niños chinos como los árabes así como la mayoría de los catalano-hablantes utilizan el sentido numeral del determinante, no el de determinación inespecífica. La plurifuncionalidad del determinante se vuelve más accesible con la edad de los sujetos, pero también se ve facilitada por las características tipológicas de la lengua. El árabe facilita más que el chino el acceso al significado funcional del determinante.

Pasemos ahora a ciertos fenómenos que no admiten una explicación exclusivamente en términos lingüísticos. Los ejemplificaremos con el análisis de las expresiones utilizadas para denominar la segunda tarjeta en la tarea de derivación de locativos y las distintas formas de representación escrita. De la diversidad de expresiones utilizadas en la tareas de derivación presentamos en la tabla 2 las que consisten en un N-base (cuando el *input* era un derivado, por ejemplo, *fusteria*) y en un N-derivado (cuando el *input* era un N-base, por ejemplo, *pastís*); es decir que, en el primer caso, los niños han oído del entrevistador el derivado y tienen que producir la base y, en el segundo, han oído la base y tienen que producir el derivado.

Lengua	Total producciones	Edad alfabetización	Base (%) <i>pastís</i> (input: <i>pastisseria</i> )	Derivado (%) <i>pastisseria</i> (input: <i>pastís</i> )
Chinos	20	Pequeños	25,00	5,00
	28	Mayores	32,14	14,29
Árabes	32	Pequeños	34,38	18,75
	36	Mayores	44,44	25,00
Catalanes	32	Pequeños	65,63	68,75
	56	Mayores	83,93	83,93

Tabla 2. Porcentaje de expresiones esperadas en la denominación de la imagen de la tarjeta que tienen que representar por escrito.

Cuando la tarjeta que los niños tienen que denominar representa el N-base, un 25% de las expresiones de los niños chinos son las esperadas (dicen, por ejemplo, *fusta*, *sabata*, etc.), este porcentaje aumenta en las producciones de los niños árabes y más todavía entre los catalano-hablantes; además, las respuestas esperadas aumentan con la edad. La producción de derivados resulta mucho más difícil, aunque también mejora con la edad (y la alfabetización). Si comparamos con las respuestas obtenidas en la tarea de flexión, la tarea de derivación presenta mayor dificultad también para los catalano-hablantes.

Ocurre, sin embargo, que al analizar las otras expresiones utilizadas por los niños hemos descubierto con sorpresa que, entre los chinos, la expresión utilizada más a menudo para denominar las tarjetas en las que aparecen objetos que representan un N-Base es el locativo derivado inicial. Es decir, ante una imagen de '*sabata*', por ejemplo, dicen con mayor frecuencia *sabateria* que *sabata*. Es obvio que no dicen los derivados porque los hayan aprendido antes que los respectivos N-base, sino porque reiteran lo que han oído del entrevistador en la fase anterior de la tarea. Esta reiteración de lo que se ha dicho en la tarjeta *input* para describir la nueva tarjeta bajo la cual tienen que escribir, que llega al 40% entre los chinos mayores, no supera el 17% entre los árabes del mismo grupo de edad. La preferencia por la reiteración de las palabras del entrevistador que encontramos entre los chinos no puede ser explicada en términos lingüísticos.

La interpretación de estos resultados no es sencilla. Determinados aspectos culturales podrían estar relacionados con la mayor tendencia de los niños chinos por copiar. Por otro lado, las diferencias en la representación escrita del determinante que encontramos entre árabes y chinos puede que tengan que ver con diferencias tipológicas de las lenguas. El chino no dispone de un elemento equivalente al artículo, aun cuando emplea determinantes para diferenciar un tipo determinado de información conocida (la que aportan los demostrativos) de la información nueva que introducen los numerales; pero hay que decir que estos

determinantes son en chino, en contraste con lo que ocurre en las lenguas indoeuropeas, recursos opcionales (Le & Thompson 1981; Rosado 2007).

### 3.2. Estrategias personales y generalizaciones

Analicemos a continuación las distintas estrategias que los niños utilizan para resolver las tareas. El diseño de éstas permite observar cómo cambia la conducta de los niños microgenéticamente –es a decir, en el transcurso de la tarea– puesto que se reiteran varias veces demandas similares. De la observación de las diferentes maneras de proceder resulta claro que existen unas estrategias personales que reaparecen para decir o escribir las distintas palabras. Hay muchos niños que ponen en juego más de una estrategia, pero en general se da un estilo personal. En muchos casos, después de aplicar la misma estrategia personal varias veces y confrontados con alguna dificultad nueva, modifican su actuación para acercarla a una mejor resolución de la tarea. En otros casos, en cambio, las estrategias que los niños siguen parecen impermeables a las reiteraciones que se dan en la tarea y a la información que el entrevistador va proporcionando.

La actuación de Brahim, un niño de origen árabe de 6 años, nos servirá para ilustrar las estrategias personales permeables a las características de la tarea. Brahim utiliza la misma estrategia de paráfrasis para cada una de las imágenes para las que tiene que dar un locativo:

Entrevistador [señalando la foto de una ‘sabateria’]: *El lloc on es venen sabates es diu...*

Niño: *Di per comprarà sabatas*

Entrevistador [señalando la foto de una ‘gelateria’]: *El lloc on es venen/compren gelats es diu...*

Niño: *Di per comprarà /Zelats/*

Es evidente que la paráfrasis que el niño utiliza (*di per comprar x*) ya no le sirve cuando debe de producir el N-base. Inicialmente, intenta aplicar la misma estrategia pese a no ser la adecuada. Si bien al principio manifiesta una cierta sorpresa, se recupera inmediatamente e intenta resolver la nueva demanda:

Entrevistador [señalando la foto de una ‘fruiteria’, con rótulo debajo]: *Com es diu això?*

Niño: *Di per comprarà ¿què?*

Entrevistador: *Això és una fruiteria*

Niño: *Sí*

Entrevistador: *Aquí hi posa “FRUITERIA”*

Entrevistador [señalando la foto de una ‘fruiteria’, sin rótulo]: *A la fruiteria es ven/compra...*

Niño: *Sí...*

Entrevistador [repeteix]: *A la fruiteria es ven/compra...*

Niño: */frukelia/*

A partir de esta confrontación, modifica su estrategia y empieza a buscar la palabra que necesita en la palabra que el entrevistador le propone, acercándose de esta manera a la operación requerida para la derivación:

Entrevistador [señalando la foto de una 'barreteria', con rótulo debajo]: *Com es diu això?*

Niño: *Hmmm...*

Entrevistador: *Això es diu barreteria*

Niño: *Sí*

Entrevistador: *Aquí hi posa "BARRETERIA"*

Entrevistador [señalando la foto de un 'barret', sin rótulo]: *A la barreteria es venen/compren...*

Niño: *Barre, barreria*

Entrevistador [señalando el 'barret']: *Això es diu...*

Niño: *Barrera... barretia*

Otro ejemplo interesante de flexibilidad lo encontramos entre los catalano-hablantes, aun cuando en este caso no se trataría tanto de una adquisición de nuevos conocimientos como de una adaptación a las características de la tarea. Como hemos visto, la utilización del artículo indefinido plural no aparece con facilidad para denominar una imagen plural, ni siquiera entre los niños catalano-hablantes. Sin embargo, la gran mayoría de niños catalanes cambian de estrategia de respuesta cuando se dan cuenta de las reglas del juego. Comparando las expresiones lingüísticas utilizadas por los niños catalanes (pequeños y mayores) para la primera imagen en la que tienen que usar un SN plural, y las utilizadas para la segunda imagen que se les presenta y para la tercera, encontramos que muchos niños dan como primera respuesta al plural de un nombre (*cotxe*) la más natural del nombre en plural sin determinante (*cotxes*) (el 37,50% de las expresiones de los pequeños son de este tipo y el 42,86% de las de los mayores), pero a la segunda demanda, dado que el investigador utiliza el determinante, se adaptan a las reglas del juego y ponen un determinante (los porcentajes de plurales sin determinante se sitúan en este caso en el 0,00% y el 14,29%, respectivamente). Los niños en este proceso no es que hayan aprendido nada nuevo; simplemente escogen otra opción de su repertorio lingüístico, pese a ser menos natural, para adaptarse a la tarea. Este cambio es muy distinto al que hemos analizado antes en la actuación de Brahim.

Hay niños, finalmente, que superan sin dificultad la situación, pero su estrategia (o sus conocimientos) están muy alejados de los requerimientos lingüísticos de la tarea y manifiestan una total impermeabilidad a la información que les proporciona el entrevistador o a las distintas características del tipo de demanda que se les plantea. El diálogo siguiente (en el que el niño responde siempre con el nombre de una población) ejemplifica este tipo de situación:

Entrevistador: *Com es podria dir el lloc on comprem llibres...?*

Niño: *Esplugues*

Entrevistador: *El lloc on es venen pastissos es diu...?*

Niño: *Calonge*

Entrevistador: *El lloc on es venen sabates es diu...?*

Niño: *Cornellà*

Entrevistador: *El lloc on es venen gelats es diu...?*

Niño: *Argentina*

#### 4. PARA CONCLUIR

En el proceso de apropiación de la nueva lengua de la escuela por parte del alumnado inmigrante, confluyen varios procesos. Por un lado, una interacción entre las características tipológicas de las lenguas de origen y de la lengua meta; por otro, características generales del desarrollo cognitivo y lingüístico, además de estrategias personales y factores culturales difíciles de precisar. Lo hemos visto en relación con la precedencia de la función numeral en los determinantes, y con las distintas maneras de representar por escrito y utilizar la información oral y escrita de la que disponen. Razones lingüísticas pueden explicar el uso de

determinantes o la mayor dificultad de la derivación, pero difícilmente pueden explicar las preferencias por la copia o por la reiteración de las palabras del entrevistador. No hay duda de que los niños tienen que desarrollar estrategias personales para resolver las tareas y para manejar nuevos contenidos, pero las razones por las que éstas son más o menos impermeables exceden de una explicación en términos lingüísticos o de desarrollo cognitivo general.

Una conclusión general que hemos extraído del trabajo y que no es nada nueva se refiere a la importancia de considerar en cada momento del proceso de aprendizaje la relación entre lo que el niño sabe y lo que recibe. Puede que tareas que parecen muy fáciles desde fuera sean muy complicadas desde dentro (desde las capacidades actuales del aprendiz). Hemos ilustrado este aspecto con la peculiar relación encontrada entre copiar y escribir, pero podríamos plantearlo para cada una de las demandas que se realizan en las tareas utilizadas. Si la apreciación de lo que el niño sabe es importante en cualquier situación de aprendizaje, resulta fundamental en las situaciones de escolarización de niños procedentes de ámbitos culturales o lenguas distintos de los del sistema educativo de acogida.

## NOTAS

1. El presente trabajo se inscribe en el marco de los proyectos: *La representación escrita de la morfología y el aprendizaje de la lectura* (ref.: BSO2003-06020), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, y *Com descobrir els coneixements sobre escriptura de l'alumnat nouvingut* (ref.: 2004ARIE-00011) y *Guia d'activitats per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en aules multilingües* (ref.: 2005ARIE-10029), financiados por los Departamentos de Educación y Universidades de la Generalitat de Catalunya. Han colaborado en la recogida, transcripción y codificación de los datos: Dolors Ferrer, Anna Llauredó, Marta Rovira, Agustín Zapatero y Rachid Lamarti.
2. El trabajo se ha realizado en las escuelas de Barcelona y su área metropolitana que se citan a continuación. Badalona: CEIP Alexandre Galí, CEIP Josep Boada, CEIP Josep Carner, CEIP Josep M. Folch i Torres y CEIP Margarida Xirgu. Barcelona: CEIP Àngel Baixeras, CEIP Collasso i Gil y CEIP Sant Pere Nolasc. Esplugues de Llobregat: CEIP Gras i Soler. Santa Coloma de Gramenet: CEIP Beethoven y CEIP Wagner.
3. A partir de las consignas proporcionadas a los niños, se dan otras respuestas que son adecuadas o correctas desde un punto de vista gramatical y/o discursivo, pero este análisis se reduce a las respuestas esperadas de Art. Indf. + N.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bryant, P. y Nunes T. 1998. "Learning about the orthography: A cross-linguistic approach". *Global prospects for Education: Development, culture, and schooling*. Eds. S. G. Paris y H. M. Wellman. Washington, DC: American Psychological Association. 171-191.
- Camajoan, L. y Pérez Saldanya, M. 2003. "Gramatització i adquisició de llengües: l'adquisició de la morfologia de passat en aprenents de català com a llengua estrangera". *Caplletra* 35: 123-151.
- Clark, E. y Berman, R. 1984. "Structure and use in the acquisition of word formation". *Language* 60 (3): 542-590.
- Clark, E. y Berman, R. 1987. "Types of Linguistic knowledge: Interpreting and producing compound nouns". *Journal of Child Language* 14: 547-568.
- Fayol, M. y Totereau, C. 2001. "Learning the Written Morphology of Plural in Written French". *Developmental Aspects in Learning to Write*. Ed. L. Tolchinsky. Dordrecht: Kluwer.
- Fernández, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- Gil i Juan, R. 1999. *Les relacions entre coneixement numèric i coneixement lingüístic: confluència, autonomia o interacció*. Tesis no publicada. Universidad de Barcelona.
- Gràcia, L. y Serrat, E. 2003. "Immigració i adquisició de segones llengües". *Caplletra* 35: 153-168.



- Li, C. y Thompson, S. 1981. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liceras, J.M., Díaz, L. y Maxwell, D. 1999. "Null Subjects in Non-Native Grammars". *The Development of Second Language Grammars*. Eds. E. C. Klein y G. Martohardjono. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Liceras, J.M., Díaz, L. y Mongeon, C. 2002. "N-drop and determiners in native and non-native Spanish: More on the role of morphology in the acquisition of syntactic knowledge". *Current Research on the Acquisition of Spanish*. Eds. R. P. Leow y C. Sanz. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Rosado, E. 2000. *La adquisición de la categoría funcional Determinante y los sustantivos nulos del español infantil*. Málaga: Asele.
- Rosado, E. 2007. *La adquisición del Sintagma Determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.