

LA INTERPRETACIÓN DE LOS CUANTIFICADORES *ALGUNOS* Y *BATZUK* 'ALGUNOS' POR PARTE DE NIÑOS MONOLINGÜES (ESPAÑOL/EUSKERA) Y BILINGÜES (EUSKERA-ESPAÑOL)¹

THE INTERPRETATION OF THE QUANTIFIERS *ALGUNOS* AND *BATZUK* 'SOME' BY MONOLINGUAL (SPANISH/BASQUE) AND BILINGUAL (BASQUE-SPANISH) CHILDREN

María Tania Barberán Recalde
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitate
mariatania.barberan@ehu.eus
0000-0003-1982-5208

Resumen

Este estudio toma como participantes a 13 niños (media de edad=5;07) bilingües (euskera-español) dominantes en euskera, y contrasta sus resultados con los de niños monolingües (español/euskera) y con adultos (español/euskera) a modo de control.

Se empleó una tarea de evaluación de oraciones para (1) testar su conocimiento sobre el significado semántico-pragmático de los cuantificadores *algunos* y *batzuk* 'algunos' y para (2) comparar (i) las interpretaciones de los bilingües con las de los monolingües y (ii) las de los bilingües en sus dos lenguas. Los resultados mostraron similitudes tanto entre (i) los monolingües y los bilingües como entre (ii) las dos lenguas de los bilingües. Las similitudes entre los grupos de niños (Antoniou *et al.* 2013, Syrett *et al.* 2017) parecen obedecer al patrón del desarrollo observado interlingüísticamente (Noveck 2004, Katsos *et al.* 2016), más que a la (presencia o ausencia de) convergencia bilingüe en la adquisición de cuantificadores débiles.

Palabras clave: cuantificación, escala, pragmática, adquisición, bilingüismo

Abstract

This study takes as participants 13 Basque dominant Basque-Spanish bilingual children (mean age=5;07), and compares their results with those of Spanish/Basque monolingual children and with adults (Spanish/Basque) as controls.

¹ Agradecimientos: Al MINECO-FEDER (FFI2015-68589-C2-1-P), Al Gobierno Vasco (IT983-16), al colegio "Liceo Monjardín" (Pamplona, Navarra), al centro "Jakintza Ikastola" (Ordizia, Guipúzcoa) y a todos los participantes de este estudio.

A sentence evaluation task was employed, in order to (1) test their knowledge about the semantic-pragmatic meaning of the quantifiers *algunos* and *batzuk* 'some' and to (2) compare (i) bilinguals' interpretations with those of monolinguals, and (ii) bilinguals' interpretations in their two languages. Results showed similarities (i) between monolinguals and bilinguals and (ii) between the two languages of bilinguals. The similarities found between the child groups (Antoniou *et al.* 2013, Syrett *et al.* 2017) seem to obey to the strong developmental pattern attested crosslinguistically (Noveck 2004, Katsos *et al.* 2016), rather than to the (presence or absence of) bilingual convergence in the acquisition of weak quantifiers.

Keywords: quantification, scale, pragmatics, acquisition, bilingualism

Recibido: 30/03/2018

Aceptado: 8/10/2018

1. Introducción

En los estudios sobre la adquisición de la cuantificación y la derivación de inferencias escalares en distintas lenguas (Noveck 2001 y 2004, Guasti *et al.* 2005, Katsos *et al.* 2016, García del Real *et al.* 2017; ver §1.1) se ha observado de manera generalizada que mientras que los niños de 5;00 a 6;00 años de edad son capaces de detectar violaciones de los valores de verdad (i.e. conocimiento semántico), tienen dificultades para detectar violaciones de informatividad (i.e. conocimiento pragmático). Gran parte de los estudios sobre la derivación de inferencias escalares se ha centrado en analizar el comportamiento de niños monolingües (ver §1.1.1), pero todavía son escasas las investigaciones que estudian la derivación de inferencias escalares en niños bilingües (Siegal *et al.* 2007, Antoniou *et al.* 2013, Syrett *et al.* 2017; ver §1.2).

La zona sur del País Vasco (en el norte de España) ofrece la posibilidad de estudiar este fenómeno en niños bilingües, ya que es una situación de contacto entre dos lenguas tipológicamente distintas: euskera y español. Nuestro estudio toma como participantes a 13 niños (media de edad=5;07) bilingües (euskera-español), cuya lengua dominante es el euskera, y contrasta sus resultados con los de niños monolingües (español/euskera) y con adultos (español/euskera) a modo de control. Antes de observar los detalles y las conclusiones del presente estudio (§2-ss.), es necesario dar cuenta de la literatura en relación a la derivación de inferencias escalares en niños monolingües (§1.1) y en niños bilingües (§1.2).

1.1. Inferencias escalares en niños monolingües (L1)

La dificultad para derivar implicaturas de escala que los niños manifiestan a una edad temprana se ha atribuido tradicionalmente (Noveck 2004) a una etapa del desarrollo en la cual no disponen aún de ciertos recursos pragmáticos (ver §1.1.1).

Barner *et al.* (2011), sin embargo, atribuyen dicha dificultad a una falta de conocimiento de determinadas escalas (ver §1.1.2) y no a una etapa de déficit pragmático.

1.1.1. Etapa de déficit pragmático

Una oración como (1a) producida en un contexto como (1b) es semánticamente incorrecta, ya que, si "0 estudiantes acudieron a la charla", cualquier valor por encima de 0 es incorrecto. Sin embargo, la oración (1a) producida en un contexto como (1c) es semánticamente correcta (i.e. los valores de verdad se satisfacen; "si todos, algunos"), pero pragmáticamente inadecuada e infrainformativa, ya que, si "todos los estudiantes acudieron a la charla", decir que "algunos fueron" es pragmáticamente incorrecto.

1.
 - a. *Algunos* estudiantes acudieron a la charla.
 - b. *Ninguno* de los estudiantes acudió a la charla.
 - c. *Todos* los estudiantes acudieron a la charla.
 - d. *Algunos (pero no todos)* los estudiantes acudieron a la charla.

En los estudios experimentales (Noveck 2001 y 2004, Guasti *et al.* 2005; Katsos *et al.* 2016; García del Real *et al.* 2017) se ha observado que los niños de 5;00 a 6;00 años de edad rechazan enunciados como (1a) en un contexto como (1b) (semánticamente incorrecto). Sin embargo, tienden a aceptar enunciados como (1a) en un contexto como (1c) (pragmáticamente incorrecto). La tendencia que los niños tienen a aceptar oraciones infrainformativas viene marcada por la dificultad para rechazar alternativas más fuertes dentro de una escala (i.e. rechazar *todos* en la escala <*algunos, todos*>) y derivar, por tanto, una inferencia escalar como en (1d).

Es decir, el uso del cuantificador débil *algunos* dentro de la escala <*algunos, todos*> es infrainformativo en un contexto en el que el cuantificador más fuerte *todos* debería emplearse, siguiendo el "Principio de la Cooperación" (Grice 1975, 1989) y, más específicamente, la "máxima de cantidad", la cual establece que un enunciado tiene que ser lo más informativo posible. La aceptación de *algunos* en un contexto de *todos* supone derivar una interpretación de 'algunos, y quizá todos' (i.e. una lectura semántica), mientras que el rechazo de *algunos* en un contexto de *todos* supone derivar una inferencia escalar del tipo 'algunos, pero no todos' (i.e. una lectura pragmática).

Noveck (2001) observó que los niños de L1 francés, al contrario que los adultos, tendían a aceptar construcciones cuantificacionales que eran pragmáticamente inadecuadas e infrainformativas. Condujo un experimento (basado en Smith 1980) en el que analizó la comprensión de los cuantificadores *tous* 'todos' y *certains* 'algunos' por parte de niños de 7;00 a 8;00 años y niños de 10;00 a 11;00 años y por adultos (todos hablantes nativos de francés). El cuantificador *tous* 'todos' se presentó en tres tipos de enunciados: (i) absurdos (falsos) como (2a), (ii) apropiados (verdaderos) como (2b) e (iii) inapropiados (falsos) como (2c).

2.
 - a. Todas las sillas dicen la hora.
 - b. Todos los elefantes tienen trompa.
 - c. Todos los perros tienen motas.

El cuantificador *certain* 'algunos' se presentó también en tres tipos de enunciados: (i) absurdos (falsos) como (3a), (ii) apropiados (verdaderos) como (3b) e (iii) inapropiados (verdaderos, pero pragmáticamente inadecuados) como (3c).

3.
 - a. Algunas tiendas están hechas de pompas.
 - b. Algunos pájaros viven en jaulas.
 - c. Algunas jirafas tienen cuello largo.

Noveck (2001) observó lo siguiente: el 95% de los niños de 7;00 a 8;00 años y el 99% de los niños de 10;00 a 11;00 años rechazaron enunciados como (3a), el 84% de los niños de 7;00 a 8;00 años y el 90% de los niños de 10;00 a 11;00 años aceptaron enunciados como (3b), y el 89% de los niños de 7;00 a 8;00 años y el 95% de los niños de 10;00 a 11;00 años aceptaron enunciados como (3c). Al contrario, mientras que el 98% de los adultos rechazaron una oración como (3a) y el 99% de los adultos aceptaron una oración como (3b), sólo el 41% de los adultos aceptaron una oración como (3c), lo que sugiere que los adultos tienden a rechazar oraciones pragmáticamente inadecuadas, al contrario que los niños. Estos resultados llevaron a Noveck (2001) a concluir que la adquisición de los cuantificadores es un fenómeno en el desarrollo que va del conocimiento semántico al pragmático. Los niños adquieren primero el significado puramente semántico de los cuantificadores y, una vez que ese conocimiento se ha consolidado, pueden empezar a hacer uso de los recursos pragmáticos, para desarrollar el significado pragmático de los mismos, rechazar oraciones infrainformativas y derivar, por consiguiente, inferencias escalares del tipo 'algunos, pero no todos'.

En conclusión, esta etapa de déficit pragmático asume que la dificultad que los niños muestran para rechazar oraciones infrainformativas y derivar las correspondientes inferencias escalares se debe a una carencia de recursos pragmáticos que los niños tienen a una edad temprana. Otros estudios, como el "Enfoque escalar" (también conocido como el "Enfoque basado en alternativas") por Barner *et al.* (2011), proponen un análisis diferente para explicar la dificultad en la derivación de inferencias escalares en la infancia temprana.

1.1.2. Enfoque escalar

Barner *et al.* (2011) proponen que las dificultades pragmáticas que los niños muestran a la hora de interpretar oraciones cuantificacionales tienen que ver con una falta de conocimiento sobre los ítems (y la distribución de los mismos) que conforman una escala en particular. Explican que la derivación de una inferencia escalar supone realizar 4 pasos:

- i. Computar el significado básico de una oración S que contenga, un elemento escalar L (e.g. *algunos*). Por ejemplo, generar un significado similar a: *ALGUNOS animales están durmiendo*.

- ii. Generar un conjunto de alternativas (a_1, a_2, \dots, a_n) a S , llamado S_{alt} (i.e. *Sentence Alternatives* o 'alternativas oracionales'). Éstas son todas las oraciones que se pueden generar reemplazando L con sus alternativas escalares. Por ejemplo: $\{ \text{*TODOS los animales están durmiendo, LA MAYORÍA de los animales están durmiendo...}* \}$.
- iii. Restringir las alternativas en S_{alt} eliminando toda alternativa implícita por la oración original S . Este conjunto restringido se denomina S^* . Por ejemplo: $\{ \text{*TODOS los animales están durmiendo, LA MAYORÍA de los animales están durmiendo...}* \}$
- iv. Reforzar el significado básico de S (que contiene L) mediante la negación de todos los miembros de S^* . Por ejemplo: *ALGUNOS pero NO TODOS los animales están durmiendo.*

En consecuencia, el conocimiento de una escala implica a su vez 3 niveles de conocimiento:

- a. La identificación de los miembros de la escala (4a).
 - b. La distribución de los miembros dentro de la escala (fuertes y débiles), ligado al conocimiento de que los términos fuertes de la escala implican a los débiles (4b).
 - c. El rechazo de alternativas más fuertes en la escala (4c).
4.
 - a. $\{ \text{*todos, algunos, comer}* \} \rightarrow$ IDENTIFICACIÓN
 - b. $\{ \text{*algunos, todos}* \} \rightarrow$ DISTRIBUCIÓN
 - c. $\{ \text{*algunos, todos}* \} \rightarrow$ RECHAZO

El primer nivel de conocimiento supone identificar los miembros de la escala, por lo tanto, rechazar los ítems que no pertenecen a esa escala (i.e. *comer* en (4a)). El segundo nivel de conocimiento supone ordenar o distribuir los miembros de esa escala de débiles a fuertes (i.e. *algunos*=débil y *todos*=fuerte en (4b)), ligado al conocimiento de que los ítems fuertes de la escala implican a los débiles; en (4b) el cuantificador débil *algunos* está implicado por el cuantificador fuerte *todos*, pero no al revés, es decir, el cuantificador fuerte, *todos*, no está implicado por el cuantificador débil *algunos*. Y finalmente, el tercer nivel de conocimiento supone rechazar las alternativas más fuertes en la escala, cuando un término débil es adecuado; en (4c), cuando el cuantificador débil *algunos* es adecuado, ello implica rechazar la alternativa más fuerte de la escala, *todos*.

Barner *et al.* (2011) llevaron a cabo un experimento con niños hablantes nativos de inglés de 4;00 años de edad. En los ítems críticos había tres animales (un perro, un gato y una vaca) y todos estaban durmiendo, y a los niños se les preguntaba si "*algunos/sólo algunos* animales estaban durmiendo" ("Are some/only some of the animals sleeping?").

Mientras que *algunos* puede significar "algunos y quizá todos" (sin necesidad de derivar una inferencia escalar), *sólo algunos* restringe el significado a "algunos, pero no todos" (desencadenando una inferencia escalar).

Los resultados mostraron que los niños dicen "sí" en un 66% de las ocasiones tanto con *algunos* como con *sólo algunos*.

La respuesta afirmativa de los niños para la pregunta con *algunos* era esperable por los autores, ya que *algunos* no desencadena una inferencia escalar *per se*. Sin embargo, responder "sí" a la pregunta con *sólo algunos* indica que los niños tienen dificultades para generar inferencias escalares, incluso cuando es predecible que sea desencadenado por *sólo*.

Sin embargo, cuando los miembros del conjunto de animales (las alternativas escalares) se mencionaron explícitamente, los niños obtuvieron mejores resultados. Cuando se les preguntó si "sólo el gato y el perro estaban durmiendo" ellos respondieron "no" en un 85% de las ocasiones. Por lo tanto, las pistas contextuales (como mencionar los animales de manera explícita en este caso) ayudaron a los niños a construir alternativas relevantes dentro del conjunto en cuestión.

Por lo tanto, Barner *et al.* (2011) concluyeron mediante estos resultados que es la falta de conocimiento sobre los miembros y la distribución de los mismos en una escala específica (i.e. la falta de conocimiento sobre las relaciones apropiadas de implicación entre los ítems) lo que impide a los niños generar inferencias escalares. Observan, además, que, cuando los miembros de una escala se mencionan explícitamente en la tarea experimental, la derivación de inferencias escalares por parte de los niños a una edad temprana aumenta significativamente.

Los conceptos de escala e informatividad, así como la distinción entre los tres niveles de conocimiento previamente descritos, son relevantes para entender la complejidad de las operaciones requeridas en el procesamiento de ciertas expresiones lingüísticas. El conocimiento pragmático interactúa con el semántico, por lo que resulta necesario describir las fases que preceden al conocimiento adulto de los cuantificadores a lo largo del desarrollo lingüístico de los niños.

1.2. Inferencias escalares en niños bilingües tempranos (2L1)

Son escasos los estudios que han analizado la derivación de inferencias escalares en niños bilingües y, además, han alcanzado conclusiones distintas:

- (i) los niños bilingües superan considerablemente a los niños monolingües en la derivación de inferencias escalares (Siegal *et al.* 2007);
- (ii) no hay ninguna evidencia sólida que sugiera una ventaja bilingüe en la derivación de inferencias escalares (Antoniou *et al.* 2013 en S. Baiz, N. Goldman y R. Hawkes (eds.), *Online Proceedings Supplement of the 37th Boston University Conference on Language Development* Syrett *et al.* 2017).

Basándose en la observación previa de que los hablantes bilingües son más sensibles al contexto comunicativo (Genesee *et al.* 1995), Siegal *et al.* (2007) postularon que los niños bilingües obtendrían mejores resultados en tareas sobre inferencias escalares en comparación con los monolingües. Esta hipótesis fue probada dentro del marco clásico de Grice (1975, 1989) y, más específicamente, en obediencia a la primera submáxima del "Principio de Cantidad".

Siegal *et al.* (2007) analizaron la sensibilidad a las inferencias escalares con 21 niños monolingües de habla inglesa, 23 niños monolingües hablantes nativos de japonés y 20 niños bilingües de inglés y japonés, todos de 4;00 a 6;00 años de edad. El experimento, adaptado del material empleado por Papafragou y Musolino (2003), fue presentado en los respectivos idiomas nativos de los niños monolingües y sólo en japonés con los niños bilingües. Los participantes tenían que evaluar si la descripción que una marioneta daba sobre un evento era adecuada o no. Los ítems críticos del estudio eran aquellas descripciones infrainformativas que la marioneta proporcionaba, como emplear *algunos* en un contexto de *todos*. Los resultados, correlacionados con medidas de competencia lingüística de los participantes, apuntaron a una fuerte ventaja bilingüe. El hecho de que los resultados en competencia lingüística de los niños bilingües fueran significativamente peores que los de los niños monolingües llevó a Siegal *et al.* (2007) a la conclusión de que el origen de la ventaja pragmática no era lingüístico.

Empleando un experimento y un procedimiento similar al de Siegal *et al.* (2007), Antoniou *et al.* (2013) obtuvieron resultados distintos. Antoniou *et al.* (2013) compararon 36 niños bidialectales de griego chipriota y griego estándar moderno (media de edad=8;05) y 20 niños multilingües de griego chipriota, griego estándar moderno y una o dos lenguas adicionales (media de edad=8;08) y no encontraron diferencias significativas en los rendimientos de los dos grupos.

Syrett *et al.* (2017) llevaron a cabo dos experimentos: una variación de la tarea de evaluación de oraciones empleada por Noveck (2001) y una tarea de selección de imágenes. En el primer experimento participaron 27 niños bilingües de español e inglés (media de edad=4;07), 20 niños de Perú monolingües de español (media de edad=4;01) y 19 adultos hablantes nativos de español. En el segundo experimento participaron 36 niños bilingües de español e inglés (media de edad=4;04), 34 niños de España monolingües de español (media de edad=5;00), 22 niños de Perú monolingües de español (media de edad=4;01) y 19 adultos hablantes nativos de español. Los resultados de ambos estudios llevaron a Syrett *et al.* (2017) a concluir que los niños monolingües y los bilingües se enfrentan a los mismos retos cuando se les pide que hagan uso de sus habilidades pragmáticas en un contexto discursivo.

2. Estudio

La zona sur del País Vasco (en el norte de España) ofrece la posibilidad de estudiar las habilidades pragmáticas en niños bilingües (en lo que a la derivación de inferencias escalares con cuantificadores se refiere), ya que es una situación de contacto entre dos lenguas tipológicamente distintas: euskera y español.

Teniendo en cuenta los estudios descritos en la sección 1, el presente estudio tiene como objetivo responder a dos preguntas de investigación fundamentales.

2.1. Preguntas de investigación (PI)

PI-1. 2L1 vs. L1: ¿Derivan los niños bilingües tempranos más inferencias escalares que los niños monolingües?

PI-2. Bilingües tempranos: L_a vs. L_b : ¿Se diferencian los niños bilingües tempranos en sus dos lenguas?

Un segundo objetivo de este estudio es comprobar una serie de predicciones (§2.2), mediante una tarea de evaluación de oraciones, cuya metodología y resultados principales están descritos en las subsecciones posteriores, §3 y §4, respectivamente.

2.2. Predicciones

1. Si se encontraran diferencias entre los niños monolingües y los bilingües y entre las dos lenguas de los bilingües, esto denotaría que (para la muestra que en este estudio se ha analizado) el tipo de perfil lingüístico y la dominancia en una lengua repercuten en la derivación de inferencias escalares con unos cuantificadores en concreto.
2. Si no hubiera diferencias ni entre los monolingües y los bilingües y tampoco entre las dos lenguas de los bilingües, se podría hablar de un patrón (de déficit pragmático), independientemente de si hay convergencia o no entre los monolingües y los bilingües e independientemente también de si hay convergencia o no entre las dos lenguas de los bilingües.

3. Metodología

3.1. Instrumento y diseño

Este estudio analiza la comprensión tanto semántica como pragmática de los cuantificadores *algunos* y *batzuk* 'algunos' por parte de niños y adultos (control)². Para ello se adaptaron al español y al euskera los materiales experimentales empleados en Katsos *et al.* (2012, 2016) para otras 29 lenguas.

El experimento consiste en una tarea de evaluación de oraciones en la que los participantes tienen que ayudar a una amiga Cavernícola a aprender español o euskera, porque no sabe hablar muy bien y a veces comete errores. Para ello, los participantes evalúan si los enunciados que utiliza la Cavernícola para describir las situaciones que aparecen en la pantalla están bien (=aceptación) o mal (=rechazo).

En la pantalla se representan distintos contextos mediante imágenes. En cada imagen se representan 5 cajas y 5 objetos idénticos (naranjas, balones,

² Los cuantificadores débiles analizados en el presente estudio son *algunos* y *batzuk* 'algunos', puesto que son los equivalentes más cercanos en el inventario de cuantificadores de cada lengua y los que los hablantes nativos utilizan con más frecuencia y de manera más natural. Esto no quiere decir que sus características morfosintácticas sean iguales, pero sí su significado y posición dentro de una escala en el plano conceptual.

etc.). Estos 5 objetos pueden estar todos dentro de las cajas (cada uno en una), fuera de las cajas, o algunos dentro y otros fuera (véase la Figura 1).

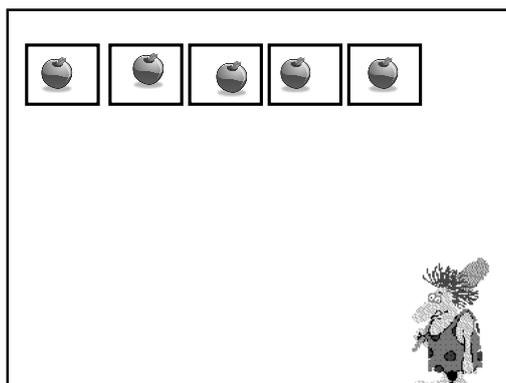


Figura 1. Imagen correspondiente a (5a, b) en la Condición Pragmática (CP)

Para describir las distintas situaciones, la Cavernícola usa enunciados encabezados con el cuantificador *algunos* para el experimento en español (5a) y *batzuk* 'algunos' para el experimento en euskera (5b).

5.
 - a. Algunas manzanas están en las cajas
 - b. Sagar batzuk kutxetan daude
 - c. manzana algún-pl cajas-det-en están

La batería, con un total de 60 oraciones, incluye 30 oraciones de la escala positiva en (6a) y 30 de la escala negativa (6b) en español y exactamente lo mismo para el experimento en euskera en (7a) y (7b). Para este estudio incluimos únicamente los datos de los cuantificadores *algunos* y *batzuk* 'algunos' de la escala positiva. Las oraciones están distribuidas en seis bloques al azar (para evitar repeticiones), y aparecen en dos condiciones distintas: Condición Semántica (CS) (8) y Condición Pragmática (CP) (9).

6.
 - a. [algunos, la mayoría, todos]
 - b. [algunos no, no todos, ninguno]
7.
 - a. [batzuk 'algunos', gehienak 'la mayoría', guztiak 'todos']
 - b. [batzuk ez 'algunos no', guztiak ez 'todos no', bat ere ez 'ninguno']
8. Condición Semántica (CS)
 - a. *Algunas naranjas están en las cajas*
Contexto: '2 de las 5 naranjas están en las cajas'
 - b. *Algunas naranjas están en las cajas*
Contexto: '0 de las 5 naranjas están en las cajas'
9. Condición Pragmática (CP)
 - a. *Algunas naranjas están en las cajas*
Contexto: '5 de las 5 naranjas están en las cajas'

Hay dos posibles reacciones a los estímulos presentados: los participantes pueden aceptar (diciendo "está bien") o rechazar ("está mal") los enunciados del experimento en cada situación concreta. El tipo de reacción se codifica como *respuesta semántica* (10) o *pragmática* (11) dependiendo del contexto:

10. Tipos de respuesta codificados como respuesta semántica
 - a. la aceptación de *algunos* en el contexto 2 de 5
 - b. el rechazo de *algunos* en el contexto 0 de 5
 - c. la aceptación de *algunos* en el contexto 5 de 5
11. Tipos de respuesta codificados como respuesta pragmática
 - a. el rechazo de *algunos* en contexto: 5 de 5

Como se puede ver en (10), para la CS hay dos tipos de respuesta: la aceptación del enunciado en contextos semánticamente correctos (3 de 6 ítems) y el rechazo del enunciado en contextos semánticamente incorrectos (3 de 6 ítems).

En cambio, en la CP, sólo el rechazo de las oraciones pragmáticamente inadecuadas o infrainformativas (6 de 6 ítems) implican una respuesta pragmática (11).

3.2. Participantes

Un total de 74 participantes formaron parte de estudio. Por un lado, tres grupos de niños de 5;00 a 6;00 años: (i) un grupo de bilingües de español-euskera con euskera como lengua dominante (n=13; media de edad=5;07), residentes en Ordizia (Guipúzcoa), (ii) un grupo de monolingües de español (n=14; media de edad=5;06), residentes en Pamplona (Navarra), y (iii) otro con L1 euskera (n=20; media de edad=5;01), residentes en Ordizia (Guipúzcoa)³. Además, dos grupos control formados por (i) adultos nativos de español (n=10), residentes en Pamplona (Navarra), y (ii) adultos nativos de euskera (n=17), residentes en Tolosa y Donostia/San Sebastián (Guipúzcoa) también participaron en este estudio.

4. Resultados

Dado que los resultados obtenidos con el Significado Semántico (SS) de los cuantificadores *algunos* y *batzuk* 'algunos' fueron similares en los tres grupos de niños (*algunos*, L1-Español=89%; *batzuk*, L1-Euskera=84%; *algunos*, 2L1=90%; *batzuk*, 2L1=90%) a los de los adultos (*algunos*, L1-Español=100%; *batzuk*, L1-Euskera=97%), nos vamos a limitar a analizar los resultados obtenidos con el Significado Pragmático (SP), puesto que muestran una mayor variabilidad y reflejan la condición crítica de nuestro estudio (i.e. contexto 5/5).

En el Gráfico 1 se pueden observar los porcentajes de rechazo a los cuantificadores *algunos* y *batzuk* 'algunos' en un contexto de 5/5 (uso infrainformativo) por parte de los niños bilingües en el experimento de español y en el de euskera, respectivamente.

³ En comparación con los niños monolingües de español, los niños con L1 euskera no son monolingües de euskera, puesto que en el País Vasco no existe tal perfil lingüístico. Estos niños son claramente dominantes en euskera (debido a su contexto sociolingüístico), pero comprenden y hablan también español.

Los tests inferenciales indican que la diferencia en los resultados de los niños bilingües entre el experimento en español (media=42%) y el experimento en euskera (media=28%) no es estadísticamente significativa ($t(24)=0.806$, $p>0.05$).

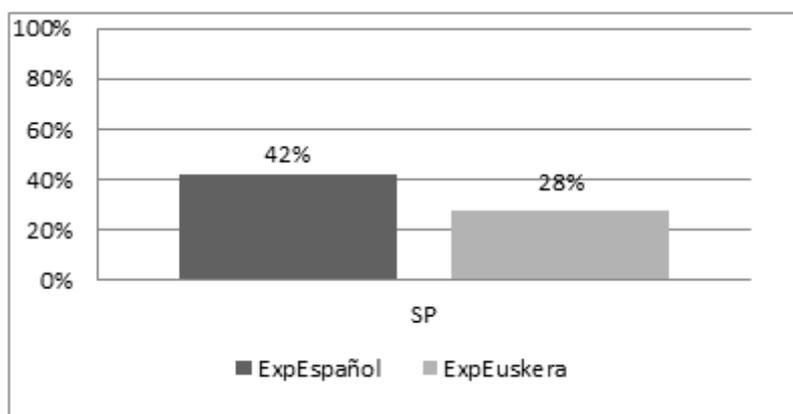


Gráfico 1: Rechazo de *algunos/batzuk* 'algunos' en 5/5 - Niños 2L1

En el Gráfico 2 se pueden observar los porcentajes de rechazo al cuantificador *algunos* en el contexto de 5/5 (uso infrainformativo) en el experimento en español por parte de los niños monolingües de español, de los niños bilingües y de los adultos con L1 español, respectivamente. Los tests inferenciales indican que: (i) la diferencia entre los resultados de los niños monolingües de español (media=57%) y los adultos con L1 español (media=92%) es estadísticamente significativa ($t(20.255)=-2.655$, $p<0.05$), (ii) la diferencia entre los resultados de los niños bilingües en el experimento en español (media=42%) y los adultos con L1 español (media=92%) también es estadísticamente significativa ($t(17.278)=-3.291$, $p<0.05$), pero (iii) la diferencia entre los resultados de los niños monolingües de español (media=57%) y los niños bilingües en el experimento en español (media=42%) no es estadísticamente significativa ($t(25)=0.855$, $p>0.05$).

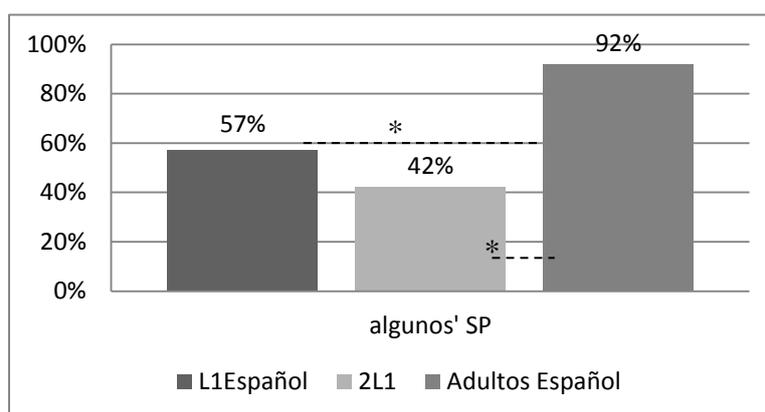


Gráfico 2: Rechazo de *algunos* en 5/5 - Experimento en español

En el Gráfico 3 se pueden observar los porcentajes de rechazo al cuantificador *batzuk* 'algunos' en el contexto de 5/5 (uso infrainformativo) en el experimento en euskera por parte de los niños con L1 euskera, de los niños bilingües y de los adultos con L1 euskera, respectivamente.

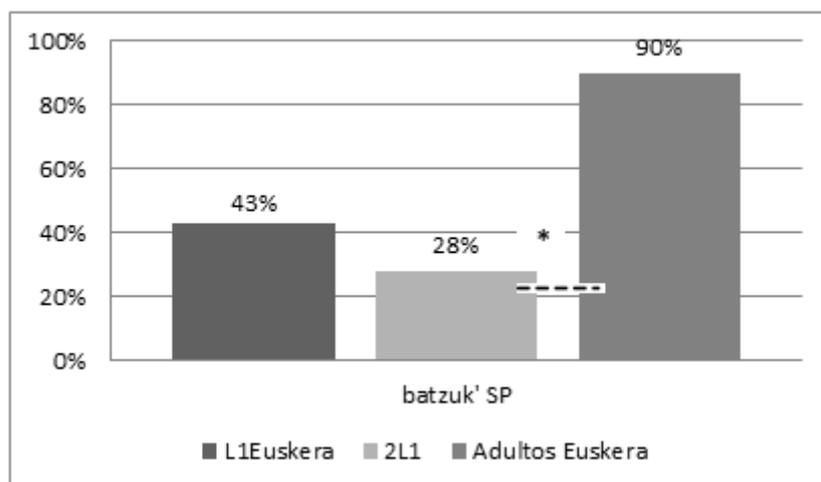


Gráfico 3: Rechazo de *batzuk* 'algunos' en 5/5 - Experimento en euskera

Los tests inferenciales indican que: (i) la diferencia entre los resultados de los niños con L1 euskera (media=43%) y los adultos con L1 euskera (media=90%) es estadísticamente significativa ($t(35)=-4.745$, $p<0.05$), (ii) la diferencia entre los resultados de los niños bilingües el experimento en euskera (media=28%) y los adultos con L1 euskera (media=90%) es estadísticamente significativa ($t(20.180)=-4.740$, $p<0.05$), pero (iii) la diferencia entre los resultados de los niños con L1 euskera (media=43%) y los niños bilingües en el experimento en euskera (media=28%) no es estadísticamente significativa ($t(31)=-1.201$, $p>0.05$), al igual que ocurre con el experimento en español (Gráfico 2).

5. Discusión

Este estudio analiza la comprensión tanto semántica como pragmática de los cuantificadores débiles *algunos* y *batzuk* 'algunos' en español y euskera, respectivamente. El foco de interés reside en analizar la derivación de inferencias escalares mediante estos cuantificadores, teniendo en cuenta la dificultad que los niños muestran a una edad temprana para detectar violaciones de informatividad que requieren la generación de este tipo de inferencias.

Un total de 74 participantes realizaron una tarea de evaluación de oraciones. Por un lado, tres grupos de niños de 5;00 a 6;00 años participaron en este estudio: se testó un grupo bilingüe de español-euskera con euskera como lengua dominante ($n=13$) en sus dos lenguas, un grupo monolingüe de español ($n=14$) y otro con L1 euskera ($n=20$). Además, dos grupos control formados por (i) adultos nativos de español ($n=10$) y (ii) adultos nativos de euskera ($n=17$) también fueron testados.

El objetivo principal era responder a las siguientes preguntas de investigación:

PI-1. 2L1 vs. L1: ¿Derivan los niños bilingües tempranos más inferencias escalares que los niños monolingües?

PI-2. Bilingües tempranos: L_a vs. L_b: ¿Se diferencian los niños bilingües tempranos en sus dos lenguas?

Además, se formularon las siguientes predicciones: si la dificultad que los niños muestran a una edad temprana para derivar inferencias escalares se debe a una etapa común en el desarrollo en el que hay un déficit en las habilidades pragmáticas (Noveck 2001), se predice que no va a haber ninguna diferencia entre los monolingües y los bilingües y tampoco entre las dos lenguas de los bilingües. Si, por el contrario, el tipo de perfil lingüístico y la dominancia en una lengua repercuten en la comprensión de los cuantificadores y *por ende* en la derivación de las inferencias escalares, se predice que los monolingües van a diferir de los bilingües y que los bilingües (no balanceados) mostrarán diferencias en sus dos lenguas.

Los resultados mostraron ausencia de diferencias significativas (i) entre los niños monolingües y los bilingües y (ii) entre las dos lenguas de los niños bilingües. La similitud hallada entre los grupos de niños (Antoniou *et al.* 2013, Syrett *et al.* 2017) parece obedecer al patrón del desarrollo (de déficit pragmático) observado interlingüísticamente (Noveck 2004, Katsos *et al.* 2016), más que a la (presencia o ausencia de) convergencia bilingüe en la adquisición de los cuantificadores.

Estos resultados llevan a la conclusión de que en la población que se ha analizado en este estudio, ni el tipo de perfil lingüístico (monolingües vs. bilingües) ni la dominancia en una lengua (bilingües dominantes en euskera) repercuten en la derivación de inferencias escalares con cuantificadores débiles. Por lo tanto, no hay ninguna evidencia sólida que sugiera una ventaja bilingüe en la derivación de inferencias escalares, ni tampoco la necesidad de una mayor dominancia y exposición a la lengua a los 5;00-6;00 años de edad.

Somos conscientes de que para obtener conclusiones más robustas, habría que ampliar la muestra de participantes de este estudio. A su vez, consideramos necesario puntualizar que la comparación entre los grupos de niños en el experimento en euskera no es igual a la realizada en el experimento en español, ya que no disponemos de datos de un grupo de niños monolingües de euskera, debido a su inexistencia (ver nota al pie 2). Cabe señalar también que estos resultados son válidos para contextos de comprensión experimental y que falta obtener evidencias en otro tipo de situaciones.

Sin embargo, los resultados obtenidos parecen indicar que los niños bilingües tempranos comparten un sistema conceptual (cf. Costa 2005, Kroll y Stewart 1994) para sus dos lenguas, el cual les permite generar escalas mediante conceptos (en este caso, conceptos que representan cantidades diferentes) y no tanto mediante ítems léxicos. La presencia de conceptos compartidos, en vez de su representación léxica en cada lengua, explicaría por qué ni el tipo de perfil lingüístico ni una mayor dominancia y exposición a la lengua repercuten en la derivación de inferencias escalares con cuantificadores débiles a los 5;00-6;00 años.

6. Conclusión general

La similitud hallada entre los grupos de niños (Antoniou *et al.* 2013, Syrett *et al.* 2017) parece obedecer al patrón del desarrollo (de déficit pragmático) observado interlingüísticamente (Noveck 2004, Katsos *et al.* 2016), más que a la (presencia o ausencia de) convergencia bilingüe en la adquisición de los cuantificadores débiles.

Referencias bibliográficas

- Antoniou, Kyriakos, Kleanthes Grohman, Maria Kambanaros y Napoleon Katsos. 2013. Does multilingualism confer an advantage for pragmatic abilities?, en S. Baiz, N. Goldman y R. Hawkes (eds.), *Online Proceedings Supplement of the 37th Boston University Conference on Language Development*. [en línea] Disponible en <http://www.bu.edu/buclid/supplementvol37/>
- Barner, David, Neon Brooks y Alan Bale. 2011. Accessing the unsaid: the role of scalar alternatives in children's pragmatic inference, *Cognition*, 188: 87-96.
- Costa, Albert. 2005. Lexical access in bilingual production, en J. Kroll y A. M. B. De Groot (eds.), *Handbook in Psycholinguistics of Bilingualism*, Oxford, Oxford University Press: 308-325.
- García del Real, Isabel, Tania Barberán y María José Ezeizabarrena. 2017. Diferencias individuales en la interpretación pragmática de la cuantificación (algunos, la mayoría) y del aspecto (imperfectivo) en el español ibérico infantil, en C. Rojas y V. Oropeza (eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje*, México, Universidad Nacional Autónoma de México: 101-130.
- Grice, Herbert Paul. 1975. Logic and conversation, en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Speech Acts*, New York, Academic Press: 41-58.
- Grice, Herbert Paul. 1989. *Studies in the way of words*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Guasti, María Teresa, Gennaro Chierchia, Stephen Crain, Francesca Foppolo, Andrea Gualmini y Luisa Meroni. 2005. Why children and adults sometimes (but not always) compute implicatures, *Language and Cognitive Processes*, 20,5: 667-696.
- Katsos, Napoleon, Maria-José Ezeizabarrena, Anna Gavarró, Jelena Kuvač Kraljević, Gordana Hrzica, Kleanthes Grohmann, Athina Skordi, Kristine Jensen de López, Lone Sundahl, Angeliek van Hout, Bart Hollebrandse, Jessica Overweg, Myrthe Faber, Margreet van Koert, Chris Cummins, Nafsika Smith, Maigi Vija, Sirli Parm, Sari Kunnari, Tiffany Morisseau, Manana Rusieshvili, Kazuko Yatsushiro, Anja Hubert, Spyridoula Varlokosta, Katerina Konstantzou, Shira Farby, Maria Teresa Guasti, Mirta Vernice, Ingrida Balčiūnienė, Jūratė Ruzaitė, Helen Grech, Daniela Gatt, Arve Asbjørnsen, Janne von Koss Torkildsen, Ewa Haman, Aneta Miękisz,

- Natalia Gagarina, Julia Puzanova, Darinka Andjelković, Maja Savić, Smiljana Jošić, Daniela Slančová, Svetlana Kapalková, Duygu Özge, Saima Hassan, Heather van der Lely, Uli Sauerland e Ira Noveck. 2012. The acquisition of quantification across languages: some predictions, en A. K. Biller, E. Y. Chung y A. Kimball (eds.), *Proceedings of the 26th Boston University conference on language development*, Somerville, Cascadilla Press: 258-268.
- Katsos, Napoleon, Chris Cummins, Maria-José Ezeizabarrena, Anna Gavarró, Jelena Kuvač Kraljević, Gordana Hrzica, Kleanthes K. Grohmann, Athina Skordi, Kristine Jensen de López, Lone Sundahl, Angeliek van Hout, Bart Hollebrandse, Jessica Overweg, Myrthe Faber, Margreet van Koert, Nafsika Smith, Maigi Vija, Sirli Zupping, Sari Kunnari, Tiffany Morisseau, Manana Rusieshvili, Kazuko Yatsushiro, Anja Fengler, Spyridoula Varlokosta, Katerina Konstantzou, Shira Farby, Maria Teresa Guasti, Mirta Vernice, Reiko Okabe, Miwa Isobe, Peter Crosthwaite, Yoonjee Hong, Ingrida Balčiūnienė, Yanti Marina Ahmad Nizar, Helen Grech, Daniela Gatt, Win Nee Cheong, Arve Asbjørnsen, Janne von Koss Torkildsen, Ewa Haman, Aneta Miękisz, Natalia Gagarina, Julia Puzanova, Darinka Andjelković, Maja Savić, Smiljana Jošić, Daniela Slančová, Svetlana Kapalková, Duygu Özge, Saima Hassan, Cecilia Yuet Hung Chan, Tomoya Okubo, Heather van der Lely, Uli Sauerland e Ira Noveck. 2016. Cross-linguistic patterns in the acquisition of quantifiers, en B. H. Partee (ed.), *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113,3: 9244-9249.
- Kroll, Judith y Erika Stewart. 1994. Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations, *Journal of Memory and Language*, 33: 149-174.
- Noveck, Ira. 2001. When children are more logical than adults: experimental investigations of scalar implicatures, *Cognition*, 78: 165-188.
- Noveck, Ira. 2004. Pragmatic inferences related to logical terms, en I. Noveck y D. Sperber (eds.), *Experimental Pragmatics*, Palgrave, Basingstoke: 301-335.
- Papafragou, Anna y Julien Musolino. 2003. Scalar implicatures: experiments at the semantics-pragmatics interface, *Cognition*, 86,3: 253-282.
- Siegal, Michael, Ayumi Matsuo y Clair Pond. 2007. Bilingualism and cognitive development: evidence from scalar implicatures, en Y. Otsu (ed.), *Proceedings from the Eight Tokyo Conference on Psycholinguistics*, Tokyo, Hituzi Syobo: 265-280.
- Smith, Carol. 1980. Quantifiers and question answering in young children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 30,2: 191-205.
- Syrett, Kristen, Anne Lingwall, Silvia Perez-Cortes, Jennifer Austin, Liliana Sánchez, Hannah Baker, Christina Germak y Anthony Arias-Amaya. 2017. Differences between Spanish monolingual and Spanish-English bilingual children in their calculation of entailment-based scalar implicatures, *Glossa: a Journal of General Linguistics*, 2,1: 1-19.

María Tania Barberán Recalde es la única responsable de la elaboración y redacción de esta investigación.