



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

## “LA COMUNICACIÓN DE 0 A 6 AÑOS”

AUTORÍA <b>FRANCISCO LÓPEZ REYES</b>
TEMÁTICA <b>EVOLUTIVA Y LENGUAJE</b>
ETAPA <b>EI, EP</b>

### Resumen

La función comunicativa es clave en el desarrollo de nuestros hijos e hijas. Desde el nacimiento se van incluyendo procesos evolutivos que van desarrollando la inteligencia. Diversos autores han dedicado mucho tiempo a investigar cómo ocurre todo este proceso desde el nacimiento. Aún quedan muchas dudas por despejar pero ofreceremos una visión muy somera de la naturaleza de dicho proceso.

### Palabras clave

Infancia

Comunicación

Lenguaje

### 1. EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA FUNCIÓN COMUNICATIVA

Infancia proviene del latín *infans*, que significa ‘mudo, que no habla; incapaz de hablar’. De hecho, términos como prelingüístico o preverbal son utilizados frecuentemente para describir a los niños pequeños.

A partir de los años 70, se produjo, sin embargo, un importante cambio de orientación. Un elemento clave dentro de este cambio lo constituye el descubrimiento para la comunidad científica occidental de la teoría de Vygotsky. Ello condujo al desarrollo de una corriente interaccionista en la que las variables sociales juegan un papel esencial en el desarrollo. También es de destacar el trabajo pionero sobre los actos del habla desarrollado por Austin (1962) y Searle (1969) y el trabajo sobre las máximas conversacionales de Grice (1975). En particular, la noción de actos de habla se constituyó en un elemento clave. En efecto, esta noción subraya que el lenguaje no sólo sirve para describir el mundo, sino para actuar sobre él.

De hecho, el lenguaje no es sino un instrumento para expresar intenciones comunicativas que tienen un efecto inmediato sobre los mundos mentales y la conducta de los interlocutores. Ello hizo más transparente la conexión entre los intentos comunicativos prelingüísticos y el



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

lenguaje temprano.

Todo lo anterior condujo al desarrollo de varias líneas de investigación cuyos resultados nos han aportado un conocimiento valioso sobre el periodo preverbal. En primer lugar, destacan los trabajos de Bruner (1975a y b, 1977). Estos trabajos pusieron de manifiesto que la comunicación es anterior al lenguaje. De este modo, a través de recursos prelingüísticos (gestos deícticos, vocalizaciones, gestos de indicación, etc. –ver apartado 2.2.) los niños se comunican con su entorno social. Dentro de este marco teórico, el papel de la comunicación se torna esencial para explicar la adquisición del lenguaje dado que las formas prelingüísticas cumplirían algunas de las funciones que posteriormente se realizarán mediante aquél. La propuesta teórica de Bruner, sin embargo, posee otro ingrediente fundamental (ver también Halliday, 1975, para una posición similar). En efecto, según este autor, el niño pequeño no se encuentra el lenguaje como un fenómeno aislado sino, más bien, dentro del rico contexto ofrecido por la interacción social que tiene lugar entre éste y los adultos (Bruner, 1975a). Esta interacción social representa para el niño una estructura que le ofrece un apoyo vital para la tarea de adquirir el lenguaje. En especial destacan los formatos de interacción en que se implican los niños y adultos y que analizaremos más adelante.

Fruto de la importancia concedida al papel de la interacción social en el desarrollo del lenguaje, numerosos autores intentaron describir con detalle los orígenes interactivos del mismo, subrayando su función comunicativa, así como la importancia de los primeros intercambios comunicativos entre el adulto y el bebé para el aprendizaje de las rutinas comunicativas que se desarrollarán posteriormente a través del lenguaje. Del mismo modo, se realizaron numerosos trabajos que intentaban determinar el desarrollo de las funciones comunicativas del lenguaje en el proceso de adquisición del mismo.

Dentro de este marco teórico, dos factores se vuelven claves para explicar cómo descubre el niño todos los aspectos del lenguaje y el discurso, incluida la sintaxis: los formatos de interacción madre-niño y el tipo especial de habla que los cuidadores, especialmente las madres, ofrecen a sus hijos. Dentro de este tipo de habla, las expansiones y extensiones adultas del lenguaje infantil se revelan especialmente importantes. Todos estos aspectos serán objeto de nuestra exposición. Previo a ello, no obstante, analizaremos algunas de las conductas comunicativas que emplean los niños antes de que comiencen a usar el lenguaje verbal. Por otro lado, la exposición de todos esos aspectos nos permitirá identificar algunas de las estrategias y / o procedimientos que emplean los cuidadores habituales de los niños en su interacción con los mismos y que, según esta aproximación teórica, serían de especial importancia para promover el desarrollo del lenguaje y, en este sentido, se muestran relevantes para la intervención. De hecho, muchos programas de intervención actuales se basan en ellos. No obstante, dichos factores van a ser analizados desde una perspectiva crítica, lo que nos permitirá establecer los límites de esta propuesta, así como las implicaciones de dichos límites por lo que respecta a la intervención. Por último, discutiremos cómo se ve afectada la comunicación temprana en diversas deficiencias, haciendo especial hincapié en cómo podrían influir esas deficiencias en dicha comunicación.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

## 2. ANTES DEL LENGUAJE VERBAL

Antes de dominar el lenguaje, los niños cuentan con numerosos recursos para comunicarse con el medio social, especialmente sus cuidadores habituales. El objetivo de este apartado consiste en exponer en qué consisten estos recursos, así como las funciones comunicativas empleadas. Previo a ello, vamos a referirnos a un problema de crucial importancia, el de la intencionalidad de los intentos comunicativos de los niños.

### 2.1. La comunicación intencional

Un importante problema al que se enfrentan los investigadores es decidir si las señales emitidas por el niño en la etapa prelingüística son intencionales, es decir, si consisten en una mera reacción a un estado interno o bien constituyen un medio que persigue un fin. De hecho, gran parte del debate en los años 70, debate que aún continúa en la actualidad, se centró en torno a la cuestión de si los niños adoptan un papel intencional en las interacciones y, por ello, si esas interacciones podrían ser calificadas de auténticamente comunicativas.

Considerando esa problemática, muchos investigadores han tratado de especificar una serie de criterios para determinar si una determinada conducta puede ser considerada intencional. Los criterios establecidos por Bates (1979), por ejemplo, son ya clásicos y suelen ser tomados como referencia. Más concretamente, según esta autora, para considerar una señal emitida por un niño como intencional deben reunirse los siguientes requisitos:

- Alternancias en el contacto de la mirada entre la meta / objetivo y el oyente. Ello permite inferir que el niño establece cierta relación entre su objetivo (conseguir un objeto o una acción por parte del adulto, captar su atención, etc.), la señal que está emitiendo y el adulto, lo que revelaría que el niño es consciente del efecto que tendrá la señal que emite.
- Aumentos, adiciones y sustituciones de señales hasta que la meta ha sido obtenida, lo que refuerza los comentarios realizados en el punto anterior.
- Cambios en la forma de las señales hacia patrones abreviados y / o exagerados que son apropiados sólo para conseguir un objetivo comunicativo.

Aplicando estos criterios, se estima que el niño no comenzaría a emitir señales comunicativas intencionales hasta los 9 meses de edad. Sin embargo, esta opinión no es mantenida por todos. Trevarthen (1977), por ejemplo, considera que los intercambios comunicativos entre niño-adulto, incluso en el tercer mes, responden a una intencionalidad mutua y a un estado mental compartido.

### 2.2. Evolución de la función de la comunicación

Básicamente, existen tres tipos de recursos: los gestos deícticos, el gesto de indicación y los recursos simbólicos. Es preciso notar, no obstante, que en muchas ocasiones los niños siguen empleando algunos de estos recursos aun cuando han comenzado a producir palabras.

Los gestos deícticos son los que primero se emplean. Observamos estos gestos cuando  
C/ Recogidas Nº 45 - 6ºA 18005 Granada [csifrevistad@gmail.com](mailto:csifrevistad@gmail.com)



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

el niño da o tiende un objeto al adulto llamando su atención, o bien cuando simplemente se lo muestra elevando el objeto hacia él. Un tipo especial de gesto deíctico es lo que se conoce como petición ritualizada consistente en que el niño extiende la mano hacia un objeto abriéndola, cerrándola y mirando al adulto alternativamente. Esta mirada al adulto es especialmente importante en la medida en que nos revela la conciencia, por parte del niño, de la otra persona.

En otras palabras, revela una habilidad para compartir con otros las cosas que ellos perciben en el medio. Es lo que Trevarthen (1979) denomina intersubjetividad secundaria. Esta habilidad es de suma importancia en la medida en que permite a los niños comprender que las personas se refieren a objetos cuando hablan y que usan palabras para referirse a esos objetos. Por último, una característica importante de estos gestos es que no tienen carácter simbólico, debiendo ser interpretados por el adulto en función del comportamiento del niño (movimientos, expresiones, vocalizaciones que los acompañan, etc.) y del contexto en el que se producen.

Un tipo de gesto más interesante y complejo que los anteriores es el gesto de indicación, que suele aparecer en torno a los 10 meses. Este gesto consiste simplemente en señalar con el dedo índice extendido. Se trata éste de un gesto único de los humanos y que además posee un carácter universal. El primer aspecto a considerar es que con esta conducta difícilmente se puede coger algo. Por el contrario, la respuesta apropiada a esta conducta es mirar en la dirección indicada por el dedo. De este modo, una de las funciones de este gesto es la de dirigir la atención del interlocutor hacia aquello que le interesa al niño. De hecho, los niños generalmente comprueban que sus madres están atendiendo al objeto de interés: apuntan y se vuelven para comprobar que la madre está mirando en la dirección correcta.

Por otro lado, se considera que este tipo de gesto permite construir referentes conjuntos entre el bebé y el adulto, referentes que pueden ser de muy diversos tipos, tales como objetos, atributos, sucesos, etc. presentes en el contexto inmediato. En este sentido, diversos autores, consideran que el gesto de indicación es la base del acto de la referencia (ver, por ejemplo, Bates, O'Connell y Shore, 1987, y Bruner, 1977). Este último autor, concede también a este gesto un papel de gran importancia como precursor del lenguaje. En efecto, el niño no sólo comienza a adquirir la noción de referencia, sino que el empleo de este signo da lugar a situaciones comunicativas niño-adultos especialmente ricas y estimulantes para la adquisición del lenguaje. Por ejemplo, el gesto de indicación suele provocar en el adulto la denominación de lo que el niño señala, lo que constituye una situación ideal para que el niño comience a aprender el nombre de los objetos, atributos, etc. a los que está atendiendo (más adelante volveremos sobre este asunto).

Un último tipo de gestos que han atraído la atención de los investigadores son los gestos simbólicos o referenciales. Estos gestos comienzan a ser empleados en torno a los 12-13 meses de edad. Observamos este tipo de gestos cuando el niño coge, por ejemplo, un bloque de madera y lo emplea como si fuera un coche, o se lleva la mano a la oreja para referirse al teléfono, o hace como si se peinara, etc. Lo importante es que este tipo de gestos, a diferencia de los anteriores, posee ya un significado en sí mismos, es decir, podemos comprender esta señal sin necesidad de recurrir al contexto.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

El juego simbólico representa un importante papel en el desarrollo de este tipo de símbolos. De hecho, muchos gestos simbólicos que el niño emplea en la comunicación son idénticos a los usados dentro de sus esquemas de juego simbólico. No obstante, cuando un esquema de juego simbólico se utiliza como gesto comunicativo suelen producirse ciertos cambios en la acción que configura el gesto: la acción se hace más breve y concisa, quedando incompleta, y suele producirse acompañada de emisiones orales que informan de la intención comunicativa del niño Caselli (1983).

Desde un punto de vista práctico, parece importante atender a todas las señales comunicativas que manifiestan los niños a fin de favorecer sus intentos comunicativos, ayudarles a comprender la dinámica de la comunicación y estimular su interés por el lenguaje.

### **2.3. Principales funciones de las primeras comunicaciones**

Existen muy diversos términos y sistemas de clasificación para las funciones comunicativas tempranas. No obstante, por lo que respecta a las primeras intenciones comunicativas manifestadas por los niños antes de que éstos comiencen a hablar, la mayoría de los investigadores estarían de acuerdo en que éstas al menos incluyen rechazos, peticiones y comentarios.

## **3. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE**

Seguimos avanzando en búsqueda de la adquisición del lenguaje. Ello es posible porque el contexto socio-familiar, altamente predecible, ayuda al niño a interpretar el lenguaje, de igual forma altamente predecible, que ocurre dentro de ellos, dado que los cuidadores usan el lenguaje generalmente para interpretar u hacer comentarios sobre dicho contexto (hablan del aquí y ahora). De este modo, las estructuras lingüísticas descansan sobre una base interactiva ya conocida. Como expresa Bruner, la íntima relación entre el conocimiento del niño del contexto social, en especial de las rutinas que ocurren dentro de él, y el lenguaje que escucha acompañando la interacción social le ayuda a romper el código del lenguaje.

La idea que subyace a lo anterior es la siguiente: si el niño es consciente de ciertas distinciones desde el punto de vista no-lingüístico o conceptual, aprenderlas lingüísticamente puede ser mucho más fácil. Por ejemplo, según Bruner, los niños consiguen aprender los roles temáticos como “agente” (la persona que realiza la acción) y “experienciador” (la persona que recibe el fin de la acción) a través de juegos como la toma de turnos que tienen lugar cuando interaccionan con sus madres. Así, cuando los niños están implicados en juegos de dar y tomar, como en el ejemplo del juego de la pelota del apartado anterior, en los que juegan alternativamente el papel del “agente de la acción” y “receptor de la acción”, ellos están esencialmente aprendiendo lenguaje. Bruner también considera importantes estos juegos para aprender diversos aspectos sobre los objetos y su relación con los agentes y los “experienciadores”. La idea es, por tanto, que los niños están aprendiendo casos (agente, objeto, etc.) y relaciones entre casos (agente-objeto, etc.) derivándolos por analogía del conocimiento de los patrones de acción conjunta sobre los objetos (Bruner, 1975a y b). De este modo, el niño puede adquirir ciertos conceptos a través de la interacción con el medio y éstos son precisamente los mismos conceptos que son



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

transmitidos a través del lenguaje y que el niño aprende. Según esta hipótesis, por tanto, las reglas de la interacción social son las reglas de la gramática.

Un comportamiento adulto especialmente interesante que ocurre en estas situaciones interactivas es que la madre tiende a controlar el foco de atención del niño muy cuidadosamente, así como a hacer coincidir sus producciones con los momentos en que el referente relevante (objeto o acción) ocupa el foco de atención del niño. Esta situación parece representar una excelente oportunidad para que los niños comiencen a aprender los nombres para esos referentes. En este sentido, Tomasello y Todd (1983) encontraron evidencia de que la cantidad de tiempo que las diadas madres-niños comparten este tipo de episodio de atención conjunta está relacionado directa y positivamente con el tamaño posterior del vocabulario del niño. Tomasello (1988) y Tomasello y Farrar (1986) encontraron, además, que el uso de nombres de objetos por las madres para referirse a objetos que están en el centro de atención del niño correlaciona también positivamente con el tamaño posterior del vocabulario. Sin embargo, los estudios de Tomasello revelan también que los intentos de las madres por dirigir activamente la atención del niño (en vez de simplemente controlarla y seguirla) correlaciona negativamente con la proporción de nombres de objetos en el vocabulario del niño. Esto se explica en el sentido de que dirigir la atención de niño puede sobrecargar sus capacidades de procesamiento, lo que a su vez provoca que tengan menos oportunidades para atender el lenguaje adulto. De este modo, existe más probabilidad de que las palabras sean aprendidas si los cuidadores se centran en aquello en lo que está interesado el niño, ofreciendo una palabra en ese momento, más que intentar dirigir la atención del niño y enseñarle activamente el vocabulario (volveremos sobre este aspecto más adelante).

Como señalábamos, un segundo factor clave dentro de la aproximación del interaccionismo social a la hora de explicar la adquisición del lenguaje hace referencia al tipo especial de habla que los adultos dirigen a los niños, más conocida como habla dirigida a los niños (HDN). Este tipo de habla, según numerosos autores de esta aproximación, podría facilitar e incluso ser necesaria para un desarrollo normal del lenguaje. Algunos llegan a concederle un valor educativo.

Este tema es de interés práctico y teórico. Desde el punto de vista práctico, si se demostrara dicho valor educativo, ello implicaría la posibilidad de intervenir en el curso del desarrollo lingüístico, al menos en el ritmo en que éste se produce. Esto puede ser especialmente útil en el caso de niños que por la razón que sea no están desarrollando su lenguaje a un ritmo normal. No obstante, el interés principal de los primeros que investigaron este tema era más bien teórico. Se trataba de rebatir algunos de los argumentos de Chomsky contra este tipo de habla. Puesto que éste fue un objetivo principal de esas investigaciones, se hace necesario referirnos a esos argumentos.

### **3.1. El estímulo lingüístico y la evidencia negativa**

En diversos trabajos, Chomsky realiza una importante distinción entre 'degeneración' y 'pobreza' del estímulo lingüístico. Lo que se quiere dar a entender con el primer término es que



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

el lenguaje que escuchan los niños contiene expresiones que no están bien formadas (lo que un hablante nativo reconocería como agramatical). Este hecho se debería a factores de actuación, tales como el fenómeno de la punta de la lengua, pausas, falsos comienzos, etc. De acuerdo con Chomsky, el hecho de que los errores de este tipo ocurran en el lenguaje adulto significa que el lenguaje que los niños escuchan no ofrece una guía adecuada en relación con lo que puede ser considerado correcto en un lenguaje dado. El argumento de la pobreza del estímulo, sin embargo, es mucho más contundente. Según este argumento, ningún lenguaje hablado ni escrito, incluso aunque esté libre de errores, puede ofrecer evidencia de las propiedades y principios del lenguaje que han de adquirir los niños. Dicho de otro modo, las propiedades y principios del lenguaje son tan abstractos que el niño no puede deducirlos a través del mero análisis sistemático del input lingüístico.

¿Cómo aprenden los niños las reglas lingüísticas correctas? Una respuesta a este problema lo intentan ofrecer los que se conocen como teóricos de la 'learnability', uno de cuyos máximos exponentes es Gold. En el análisis de este autor (Gold, 1967), los lenguajes naturales son tan complejos que sólo pueden ser aprendidos si al niño se le ofrece lo que se denomina evidencia negativa, es decir, si se les corrige explícitamente sus errores. En caso contrario, los lenguajes naturales no son aprendibles y, por tanto, dependen de conocimiento innato. La cuestión es que no existe evidencia de que los niños sean corregidos por sus padres, así como que tampoco son reforzados por los mismos. Además, en los raros casos en que son corregidos, no suelen hacer uso de la información que se les ofrece. Éstos y otros argumentos son los que llevaron a Chomsky y a sus seguidores a defender el carácter innato de la adquisición del lenguaje, dado que los niños aprenden el lenguaje a pesar del restringido input lingüístico que reciben.

### **3.2. Características del input lingüístico dirigido a los niños**

La investigación sobre la naturaleza del input lingüístico dirigido a los niños tiene una larga tradición. Los lingüistas antropólogos ya publicaban artículos en los años 50 y 60 sobre el fenómeno del "baby talk" como un registro especial de los lenguajes que estudiaban. Pero no es hasta los años 70 y 80 cuando la investigación sobre este fenómeno se expandió considerablemente. Como se ha indicado, gran parte de los primeros estudios pretendían responder al argumento de degeneración del estímulo de Chomsky. Estos estudios demostraron muchas características especiales y propias que la distinguen del habla entre adultos, características que se encuentran también en el habla de niños pequeños que se dirigen a otros más pequeños.

Una conducta de interés empleada por los cuidadores cuando hablan con los niños no indicada en la relación anterior, pero de una especial importancia, es lo que se conoce como sobreinterpretación de las conductas del niño. Ésta consiste en interpretar y dotar de significado determinados comportamientos del bebé que, en sí mismos, carecen de intención comunicativa. Por ejemplo, el grito de un bebé de 2 meses puede ser interpretado por su madre como "está esperando que se le cambie el pañal". El niño de esta edad no está realmente comunicando un



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

mensaje particular, tan sólo grita por sentirse incómodo. Sin embargo, el hecho de la madre acepte el grito como si comunicara un mensaje particular crea en el niño la posibilidad de comenzar a comunicar diferentes mensajes con diferentes gritos, y con el tiempo quizás pueda llegar a observar una correspondencia entre sus vocalizaciones y el efecto que tienen en los otros. Sin duda, esto tiene un efecto inmediato en el desarrollo de la intencionalidad en la medida en que el niño se da cuenta de que sus conductas generan respuestas en el medio. En este sentido, algunos autores llegan a denominar estos comportamientos como estrategias de optimización del desarrollo.

Por otro lado, la atribución de significado de la madre a las conductas del niño hace posible que el diálogo comience así como que la comunicación se vea mantenida. En efecto, al considerar la conducta del niño como si tuviera significado social, el cuidador considera al niño como un socio conversacional ofreciéndole una oportunidad para que tome un turno en la conversación. Inicialmente, cualquier respuesta del niño es considerada como un turno con significado. Progresivamente, según van avanzando las habilidades del niño, estas interacciones se van haciendo más complejas. Esta especie de interacción mutua en la que se van intercalando los papeles recibe el nombre de protoconversación. A partir de estas protoconversaciones, el bebé podría aprender a iniciar y acabar conversaciones, la toma de turnos, así como diversos elementos verbales y no verbales de la interacción. Además, en estos intercambios, la conducta lingüística del adulto tiene un efecto inmediato en la conducta del niño. Por ejemplo, cuando las madres hablan a sus bebés, la respuesta más común es una vocalización que además, es más similar al habla que otro tipo de vocalizaciones producidas en otros contextos.

Otro aspecto a destacar hace referencia a la directividad. Como hemos indicado al referirnos a la relación entre formatos y desarrollo léxico, la conducta directiva de las madres a la hora de dirigir la atención de sus hijos parecía inhibir el aprendizaje del vocabulario. Algo similar se ha encontrado por lo que respecta al desarrollo del lenguaje en general. Aunque existen diversos trabajos que apoyan esta conclusión, el de Nelson (1973) suele ser tomado como referencia. Esta autora realizó una investigación sobre la adquisición del lenguaje en el segundo año de vida comprobando que los niños de las madres directivas, es decir, aquéllas que pensaban que debían enseñar al niño las palabras correctas y, por tanto, corregían continuamente sus errores, aprendían más lentamente el lenguaje que aquellos niños cuyas madres aceptaban todas sus producciones, incluso cuando eran fonológicamente imperfectas o semánticamente inadecuadas. Sobre la base de lo anterior, numerosos autores concluyen que los niños cuyos padres usan un estilo más conversacional y menos instructivo aprenden más rápidamente el lenguaje. Pese a ello, es preciso distinguir entre un estilo directivo de interacción y las directivas empleadas ocasionalmente. En efecto, parece obvio que los padres debemos ser directivos con nuestros hijos en numerosas ocasiones, sobre todo cuando corren algún peligro (imaginémosnos a un niño introduciendo sus dedos en un enchufe). Por otro lado, estas conductas directivas ocasionales también pueden resultar positivas. En el escenario anterior, lo más natural es que digamos '¡nene, cuidado, no toques el enchufe!'. En este caso, como podemos comprobar, los padres piden al niño que lleve a cabo una acción que está íntimamente



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

relacionada con la actividad que está desarrollando, es decir, a lo que está prestando ya su atención. Como recordaremos, este era el factor clave que parecía explicar los resultados de Tomasello y colaboradores para el aprendizaje del léxico. De este modo, la mayoría de este tipo de directivas presentan al niño una codificación lingüística de algo que el niño ya ha codificado de una manera no-lingüística, lo que podría facilitar la adquisición de las palabras que el adulto ha usado.

Por último, otro aspecto destacado por las investigaciones sobre el HDN es que la complejidad del habla adulta a los niños no se mantiene inalterada. De hecho, las madres hablan de diferente modo a los niños de diferentes edades. Por ejemplo, las madres usan frases más largas y sintácticamente más complejas con los niños mayores. De este modo, la complejidad del HDN va siendo modificada de forma gradual y cuidadosa en función del nivel lingüístico del niño, más concretamente, a su nivel de comprensión. Este hecho revelaría que las características del HDN responden a un intento de mantener la atención del niño y de garantizar su comprensión.

Lo importante es que sobre la base de esas características, numerosos autores en la década de los 70, venían a coincidir en que el HDN es clara, bien formada y sintáctica y semánticamente más simple que el habla entre adultos. Como consecuencia, estos resultados venían a contradecir los argumentos de Chomsky sobre la degeneración del estímulo lingüístico. A partir de ahí, se produjo un acalorado debate sobre la supuesta influencia del HDN en la adquisición del lenguaje. En el plano teórico, como hemos indicado, se trataba de rebatir los argumentos innatistas de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje.

## **5. EL FENÓMENO DE LAS EXPANSIONES Y EL PROBLEMA DE LA EVIDENCIA NEGATIVA**

El problema, como se dijo, es que los adultos no parecen ofrecer esa evidencia negativa y en ausencia de tal evidencia, los lenguajes naturales no pueden ser aprendidos a menos que estipulemos que las hipótesis iniciales sobre el lenguaje estén restringidas de manera innata.

En los últimos años, sin embargo, se ha reabierto la cuestión de si los niños reciben o no evidencia negativa. Para ello, se suele partir de una definición menos restrictiva de lo que podría constituir dicha evidencia. En efecto, los resultados obtenidos en una serie de trabajos más recientes han puesto de manifiesto que los padres responden de forma diferente a las producciones gramaticales y agramaticales de los niños, señalando que esta diferencia en las respuestas podría ser suficiente para indicar los errores a los niños (Sokolov y Snow, 1994). Por ejemplo, Hirsh-Pasek, Treiman y Schneiderman (1984) encontraron que los padres tienden a repetir más las producciones mal-formadas de sus hijos que las bien-formadas, de modo que esta tendencia podría suministrar a los niños información distribucional de sus errores. Además, estos autores encontraron también que estas repeticiones generalmente incluyen correcciones. Sobre la base de estos resultados, diversos investigadores han comenzado a emplear una



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

definición menos restringida de lo que podría constituir evidencia negativa (por ejemplo, Bohannon y Stanowicz, 1988; Hirsh-Pasek et al., 1984). Estos autores argumentan que las correcciones explícitas (“no, esto es incorrecto”) no son la única forma de evidencia negativa. Más concretamente, la noción de evidencia negativa se ha generalizado para incluir cualquier clave verbal que diferencie el habla bien formada de la mal formada.

Una forma de respuesta adulta especialmente relevante y que ha acaparado la atención de los investigadores es lo que se conoce como expansiones y extensiones. Ambas consisten en correcciones explícitas de las frases de los niños, si bien en el primer caso se añade información sintáctica y en el segundo semántica. Como ejemplo de expansión consideremos el caso en que el niño dice ‘nene ela’ cuando ve a unos niños entrando en la escuela, mientras el padre comenta: ‘sí, los niños van a la escuela’. En el caso de las extensiones, el adulto podría decir: ‘sí, los niños van a la escuela porque quieren aprender muchas cosas y jugar con sus amiguitos’. Como podemos apreciar, en este caso, el adulto no sólo replantea el enunciado del niño para hacerlo gramatical, sino que también añade información semántica. Lo importante es que para muchos autores estas conductas serían más informativas que las simples correcciones de la gramaticalidad puesto que ofrecen a los niños la información gramatical correcta.

A pesar de ello, como algunos autores han argumentado (Grimshaw y Pinker, 1989; Morgan y Travis, 1989), no basta con mostrar que la evidencia negativa está presente en el input, es preciso demostrar que los niños atienden a la información que se les suministra y que la utilizan para adquirir el lenguaje (en el siguiente punto, volvemos sobre este asunto). En este sentido, existen algunos trabajos que muestran que los niños atienden a este tipo de evidencia negativa y aprenden a partir de ella. Uno de esos trabajos es el de Farrar (1992), quien encontró que los niños tienden a imitar con mayor probabilidad los morfemas gramaticales correctos que siguen a las expansiones correctivas (es decir, evidencia negativa implícita) que a cualquier forma de evidencia positiva. Según esto, los niños prestarían atención a la información que les ofrece las respuestas maternas. Por otro lado, como muestran algunos estudios de entrenamiento, un input enriquecido facilita precisamente aquellos aspectos del sistema lingüístico a los que va dirigido el entrenamiento (Nelson, Carskaddon y Bonvillian, 1973; Nelson, 1977; Baker y Nelson, 1984; Roth, 1984; etc.). Esto indicaría que los niños parecen ser capaces de usar este input para mejorar sus habilidades lingüísticas.

La polémica, no obstante, está lejos de estar resuelta. Pinker (1989), por ejemplo, plantea 4 condiciones que deben reunirse para que la evidencia negativa pueda explicar la adquisición del lenguaje:

- a. La evidencia negativa debe estar presente. La forma más informativa de evidencia negativa deberían ser las negaciones explícitas, las cuales dan al niño información sin ninguna ambigüedad de lo que está gramaticalmente equivocado en su producción de modo que puedan formular la regla lingüística correcta. Las expansiones y extensiones podrían no ofrecer tal información, dado que tales conductas adultas no demuestran necesariamente que se ha cometido un error, sino que podrían reflejar simplemente una forma alternativa de expresar la misma idea.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

- b. La evidencia negativa debe ser usada. Asumiendo que los padres corrigen a sus hijos, éstos tienen que usar esa información y necesitan producir cambios en su gramática. Podría darse que los niños sean insensibles a las correcciones de sus padres y no usen esta información para aprender el lenguaje.
- c. La evidencia negativa tiene que ser útil. Incluso aunque la evidencia negativa existiera, no está claro cuál es el mecanismo de cómo utilizan los niños esa información, especialmente si los padres no diferencian de forma consistente y con fiabilidad entre las frases gramaticales y agramaticales en sus respuestas.
- d. La evidencia negativa debe ser necesaria. Tiene que demostrarse que la evidencia negativa es el único mecanismo plausible que explique los cambios en la gramática. Si no todos los niños reciben evidencia negativa, pero aún así aprenden el lenguaje, los argumentos para la necesidad de la evidencia negativa se ven comprometidos.

Por último, la investigación inter-cultural ha mostrado diferencias notables entre distintas culturas, de modo que la evidencia negativa implícita, de existir, está lejos de constituir un fenómeno universal. Un conocido estudio es el de Pye (1986). Este autor comparaba el lenguaje que usan los padres mayas con el de los padres norteamericanos, realizando una descripción muy detallada del habla adulta. Entre sus resultados se encuentra que las madres mayas no hacen ajustes prosódicos cuando hablan a sus hijos. Tampoco usan una entonación exagerada. De hecho, estas madres bajan su voz hasta parecer que susurran. Además, la no modificación prosódica se refleja en una no modificación sintáctica. Estas madres no usan tampoco frases más cortas con sus hijos, aunque parecen adoptar un orden de palabras más fijo. En general, hay pocas diferencias entre el lenguaje dirigido a los niños y a otros adultos, siendo bastante similar la longitud de la LME, la complejidad sintáctica y la cantidad de repeticiones.

Pye también informa de que las madres no llevaban a cabo juegos especiales con sus hijos, de hecho, no los conocían. Esto es consistente con la afirmación de Pye de que las madres mayas esperan hasta que sus hijos hablan para comenzar a conversar con ellos.

Igualmente sorprendentes son los resultados encontrados por Schieffelin y Ochs (1983) y Ochs y Schieffelin (1984) sobre los Kaluli, un grupo humano de las selvas de Nueva Guinea. En este caso, los niños reciben modelado por parte de los adultos, quienes indican a los niños lo que tienen que decir. Pese a ello, estos niños no reciben ningún tipo de expansiones o conductas similares, entre otras cosas porque creen que es imposible conocer lo que otras personas piensan o sus intenciones. Y algo similar ocurre en la cultura Samoana (Ochs y Schieffelin, 1984).

Por otro lado, dentro de la misma cultura occidental, la raza, la educación y la clase social también influyen en la conducta de las madres hacia sus hijos. Owens (1996) ha revisado algunos de los trabajos realizados sobre el tema que a continuación resumimos. Por ejemplo, las madres afro-americanas de ciudad muestran muy pocas conductas vocales. En general, las madres de clases bajas, independientemente de su raza o etnia, son menos responsivas a las vocalizaciones de sus hijos y exhiben menos expansiones y repeticiones de la conducta vocal de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 14 – ENERO DE 2009

sus hijos. Además, mientras que las madres de clase media americana hacen más preguntas, las de ambientes socioeconómicos inferiores usan más imperativas y directivas. En algunas comunidades afro-americanas de Carolina del Sur, no se ve a los niños como capaces de comunicarse intencionalmente, por lo que no suele atenderse a sus gritos y vocalizaciones. Dentro de estas mismas comunidades tampoco se espera de los niños que inicien las conversaciones, sino que respondan a las preguntas adultas de la forma más corta posible. Tampoco se espera que el niño actúe para los adultos, y la mayoría de sus peticiones de información son ignoradas. Las únicas expansiones que existen son las expansiones adultas de su propio lenguaje, no el del niño.

Estos estudios muestran claramente que el comportamiento de las madres occidentales de clase media no es universal. Sin embargo, también es cierto que en ninguno de esos estudios se indica que los niños aprendan el lenguaje más tarde pese a que en muchas culturas, a diferencia de las clases medias occidentales, no se emplean el tipo de técnicas / conductas que la investigación parece haber mostrado relevantes para el desarrollo del lenguaje. Es decir, en esas culturas las madres no usan técnicas conversacionales para captar la atención de sus hijos, no valoran la precocidad verbal de los niños, no confieren significados intencionales a sus conductas, no modifican su habla, no usan expansiones y otras respuestas semánticamente contingentes, etc. En suma, los resultados de los estudios realizados en diversas culturas muestran que la evidencia negativa implícita no está disponible universalmente. Esto apoya las afirmaciones de Pinker (1989) y Marcus (1993) de modo que este tipo de evidencia no puede ser considerada necesaria para explicar el desarrollo del lenguaje en el niño.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- COLL, C. Psicología y currículum. Paidós. 1991
- ORTEGA, R. (1999): Crecer y aprender. Curso de Psicología del Desarrollo para Educadores. Madrid: Visor-Dis.
- DELVAL, J. (1995): El Desarrollo Humano. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- LUQUE, A. y VILA, I. (1990): Desarrollo del Lenguaje.
- PALACIOS, COLL Y MARCHESI. Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Psicología.

### Autoría

---

- Nombre y Apellidos: Francisco López Reyes
- Centro, localidad, provincia: Córdoba
- E-mail: [pacontxun@hotmail.com](mailto:pacontxun@hotmail.com)