

191



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Tej

FACULTAD DE .PSICOLOGIA

CONSIDERACIONES SOBRE LAS CARACTERISTICAS DEL HABLA DIRIGIDA AL NIÑO ('HIPOTESIS MOTHERESE') Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICION Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
LUVIA GUADALUPE RAMIREZ MARTINEZ



DIRECTOR Y ASESOR:
LIC. GERARDO HERNANDEZ ROJAS

MEXICO, D. F.

1995

FALLA DE ORIGEN
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mi hermano Francisco por su apoyo y ayuda invaluable en la traducción de varios artículos.

A la Mtra. Frida Díaz B., a la Lic. Marquina Terán G., a la Lic. Georgina Delgado C. y al Lic. Rigoberto León S., por sus oportunas observaciones en la revisión de esta tesis.

Y muy especialmente al Lic. Gerardo Hernández R., una persona con una gran calidad profesional y humana, por la dirección y asesoría de este trabajo.

A mis padres con amor

INDICE

INTRODUCCION.....	I
CAPITULO I: APROXIMACIONES TEORICAS SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE	
Y FACTORES DETERMINANTES DEL PROCESO DE ADQUISICION.....	1
1. APROXIMACIONES TEORICAS SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.....	1
1.1. Aproximación conductual.....	2
1.2. Aproximación lingüística.....	3
1.3. Aproximación cognitiva.....	7
1.4. Aproximación psicolingüística.....	9
1.4.1. Línea de investigación del acto de habla.....	12
1.4.2. Línea de investigación interactuante.....	15
1.4.3. Línea de investigación enfocada al hecho o evento.....	19
2. FACTORES DETERMINANTES DEL PROCESO DE ADQUISICION LINGUISTICA.....	23
2.1. Determinantes biológicos.....	23
2.2. Determinantes intelectuales y función de representación.....	25
2.2.1. Rasgos esenciales de la inteligencia sensoriomotora.....	26
2.2.2. Facultades originales cognitivas.....	27
2.3. Determinantes sociales.....	30
2.4. Determinantes lingüísticos y función de comunicación.....	32
3. CONCLUSIONES.....	35
CAPITULO II: ADQUISICION Y DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	38
2.1. PERIODO PRELINGUISTICO.....	39
Desarrollo de la comunicación.....	39
Desarrollo fonológico.....	42
Funciones lingüísticas precoces.....	46
2.2. PERIODO LINGUISTICO.....	51
Desarrollo de aspectos formales y de contenido.....	51
Desarrollo pragmático.....	66
2.3. CONCLUSIONES.....	70
CAPITULO III: DESCRIPCION DE LA 'HIPOTESIS MOTHERESE'.....	74
3.1. BREVE PANORAMA TEORICO SUBYACENTE A LA 'HIPOTESIS MOTHERESE'.....	75
a) Estudios del registro motherese.....	77
b) Estudios clínicos y del input.....	78
c) Estudios de procesos diádicos.....	78
d) Investigación subcultural o intracultural y etnográfica.....	80
3.2. DESCRIPCION DE LA 'HIPOTESIS MOTHERESE'.....	82
3.2.1. El habla dirigida al niño en la interacción social en el período prelingüístico.....	86
3.2.2. El habla dirigida al niño en la interacción social en el período lingüístico.....	101
Dimensión de forma.....	102
Dimensión de contenido.....	110
Dimensión de uso.....	115
3.3. CONCLUSIONES.....	125

CAPITULO IV: ENFOQUES EN LA INVESTIGACION ACTUAL ACERCA DEL

"MOTHERESE".....	130
4.1. ENFOQUE "FINE TUNING".....	131
Fine tuning en el período prelingüístico.....	132
Fine tuning en el período lingüístico.....	136
4.2. ENFOQUE "EFECTOS MOTHERESE".....	144
Efectos motherese en el período prelingüístico.....	144
Efectos motherese en el período lingüístico.....	147
4.3. CONTROVERSIAS.....	157
4.4. CONVERGENCIA ENTRE LA 'HIPOTESIS MOTHERESE' Y EL CONCEPTO VYGOTSKIANO "ZONA DE DESARROLLO PROXIMO".....	171
El concepto "zona de desarrollo próximo".....	172
Algunos paralelismos con la ZDP implicados en la hipótesis motherese.....	177
4.5. CONCLUSIONES.....	182
CAPITULO V: CONCLUSIONES GENERALES Y SUGERENCIAS.....	186
REFERENCIAS.....	207

INTRODUCCION

En el campo de la psicología del desarrollo una de las áreas que ha sido más estudiada y que desde siempre ha suscitado gran interés es la referente al proceso adquisitivo y de desarrollo del lenguaje, debido muy posiblemente a la asombrosa facilidad, pese a la complejidad del código, con que los niños parecen asumirlo y, también, a la importancia que este código tiene en el desarrollo social, afectivo y cognitivo infantil.

El estudio del proceso mencionado desde los primeros diarios biográficos-descriptivos de la conducta lingüística de los propios hijos de los autores (p. e., Charles Darwin, 1877 citado en Dale, 1984) hasta nuestros días, ha ido bosquejando un rico y complejo panorama teórico en el que destacan principalmente los enfoques empirista, innatista e interaccionista. Estos enfoques comportan cada uno planteamientos diferenciados acerca del lenguaje y su adquisición, particularmente del papel del denominado "input" en esta última, lo cual es de interés en este trabajo.

A lo largo del presente trabajo y como lo han hecho diversos autores (p. e., Blount, 1972; Chapman, 1981; Delgado, 1990; Furrow, Nelson y Benedict, 1979; Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982; Pérez, 1988; Rivero, 1993; Snow y Ferguson, 1978, entre otros) en el ámbito psicolingüístico, empleamos el término input (al igual que sus sinónimos 'insumo', 'habla dirigida al niño', 'registro motherese') para referirnos a la información lingüística (verbal y no verbal) de entrada, o perceptible, que el niño recibe de su entorno social en las interacciones.

Ahora bien, el enfoque empirista clásico (Skinner, 1957/1981), cuando aún se desconocía la calidad del input o habla dirigida al niño, comúnmente denominada también "motherese" (Fernald, 1982), ha invocado mecanismos ambientales (imitación, refuerzo, asociación, etc.) aplicables también a la "conducta general" (Bruner, 1986) para explicar el aprendizaje lingüístico, los cuales resultaron insuficientes al no dar cuenta de la naturaleza productiva y creativa del lenguaje y de la rapidez con que éste se adquiere.

A su vez, el enfoque innatista (Chomsky, 1965/1975; 1981; McNeill, 1970 citado en Hernández, 1984b) al atribuir erróneamente características negativas al input que el niño escucha ha relativizado su importancia con respecto a los factores internos de carácter innato (gramática universal, LAD,

maduración) en su explicación de la adquisición. Esta explicación al descartarse el supuesto mencionado, pues, en contraste al habla adulta normal (parámetro del cual partió el enfoque innatista), el habla dirigida al niño constituye una rica y adecuada fuente de datos bastante sintonizada al desarrollo psicolingüístico infantil; y también por la dificultad de comprobación de la gramática universal, ha perdido fuerza.

Contrastando con las posiciones anteriores y siguiendo la evolución de la investigación y los descubrimientos, el enfoque interaccionista trata en forma conciliadora el papel o las aportaciones del input o contexto social y las aportaciones inherentes al niño en su explicación del proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico y, además, en el estudio del mismo integra las dimensiones fundamentales del lenguaje de forma, contenido y uso.

Por estas razones, el enfoque interaccionista es considerado actualmente como la directriz más favorable (Bruner, 1986; Rivero, 1993), capaz de proporcionar una visión integral del proceso mencionado. Esta visión integral, la cual implica una concepción de la adquisición del lenguaje, continuada y dependiente de la adquisición de la cultura, la consideración del inicial carácter asimétrico de los contextos de interacción social adulto-niño, el trato de la disponibilidad y papel de apoyo del adulto en la evolución y/o convencionalización infantil de diversos aspectos comunicativos, etc., es posible de conectarse a ciertos planteamientos (zona de desarrollo próximo e intersubjetividad) de la teoría sociocultural de Vygotsky (Bruner, 1981, 1988; Vygotsky, 1988; Wertsch, 1988); y es capaz de proporcionar también elementos de utilidad para una mejor intervención en el proceso adquisitivo.

Debido a tales ventajas del enfoque interaccionista y a la escasez de estudios (De Lima, 1988; Sánchez y Schnabel, 1993) conducidos bajo esta óptica en nuestro país, pese a la gran atención que ha tenido en otros países, consideramos de sumo interés efectuar como trabajo de tesis una investigación documental acerca del papel que desempeña el habla dirigida al niño o "motherese" en el proceso de adquisición y desarrollo lingüístico.

La importancia de esta investigación compiladora, creemos, radica en que además de proporcionar un breve panorama histórico respecto del tema en cuestión, integra elementos de valoración de las aportaciones infantiles y sociales o interpersonales en el proceso adquisitivo.

En cuanto a esto último, el presente trabajo permite conocer:

- a) las características más relevantes en las dimensiones de forma, contenido y uso del habla dirigida al niño o motherese durante el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje,
- b) el papel que desempeña tal registro, en general, en dicho proceso,
- c) el panorama de la investigación relativamente actual del tema, incluyendo aspectos teóricos, empíricos y metodológicos de esta investigación, y
- d) la conceptualización del motherese como algo semejante a la idea vygotskiana "zona de desarrollo próximo".

Como implicaciones de todo ello, este trabajo puede propiciar investigación futura en torno al motherese, proporcionar pauta y elementos de utilidad para la elaboración de programas de intervención lingüística más eficaces y servir como elemento de apoyo a la comunidad profesional encargada de la educación del niño en las primeras etapas de desarrollo.

Ahora bien, nuestro trabajo presenta la siguiente estructuración:

El primer capítulo ofrece un panorama teórico de las propuestas o aproximaciones (conductual, lingüística, cognitiva y psicolingüística) más relevantes que conviven en la actualidad, las cuales por su distinta concepción del lenguaje y del ambiente en que éste ocurre se ubican en uno de los tres enfoques (empirista, innatista e interaccionista) principales de este panorama. Asimismo, trata los factores biológicos, intelectuales, sociales y lingüísticos inherentes al niño que se han considerado determinantes del proceso adquisitivo y que a lo largo del mismo ponen límites a los efectos de la experiencia.

Como complemento de lo anterior, el segundo capítulo expone en forma general el curso de la adquisición y desarrollo del lenguaje considerando las dimensiones, por orden de aparición, de uso, contenido y forma en el período prelingüístico y su paulatina conformación y evolución en el período lingüístico.

El tercer capítulo presenta una descripción de la 'hipótesis motherese' que incluye un bosquejo teórico centrado en los datos que la respaldan en el ámbito psicolingüístico, las diferentes interpretaciones existentes de esta hipótesis y la enunciación de las principales características del registro en ambos períodos del desarrollo lingüístico.

Detallando más la hipótesis motherese, el cuarto capítulo presenta alre-

dedor de este tema las direcciones ("fine tuning", "efectos motherese", controversias) actuales de investigación y, en un marco teórico más definido, la convergencia entre dicha hipótesis y el concepto vygotskiano "zona de desarrollo próximo".

Finalmente, el quinto capítulo ofrece una conclusión general y algunas sugerencias para la realización de trabajos futuros y aplicaciones prácticas.

CAPITULO I: APROXIMACIONES TEORICAS SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE Y FACTORES DETERMINANTES DEL PROCESO DE ADQUISICION

1. APROXIMACIONES TEORICAS SOBRE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

El ser humano tiene la posibilidad de expresarse y de comunicarse por medio de diferentes sistemas. Uno de ellos es el lenguaje verbal, el que a través del desarrollo llegará a ser en el niño el medio de expresión privilegiado (Boada, 1987).

El proceso de aprendizaje del habla ha fascinado por igual a padres y a estudiosos que durante siglos han observado la conducta lingüística del niño. Sin embargo, se considera que es hasta fines del siglo XVIII cuando se empiezan a realizar estudios empíricos acerca de la adquisición del lenguaje (Dale, 1984). Varios padres científicos comenzaron a elaborar "biografías" de sus bebés, poniendo especial atención en el lenguaje. El más famoso de estos padres biógrafos fue Charles Darwin (1877, en Dale, 1984).

En las últimas décadas el interés por explicar el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje ha aumentado enormemente, surgiendo diversas aproximaciones teóricas tales como: la conductual, lingüística, cognitiva y psicolingüística; cuyas directrices se pueden resumir en empirista, innatista e interaccionista (Lund y Duchan, 1988).

El enfoque empirista sostiene que todo el conocimiento (incluyendo el lenguaje) deriva de la experiencia, frente al enfoque innatista o racionalista que ve a la mente humana como la única fuente del conocimiento (Hernández, 1984b). El enfoque interaccionista, por su parte, señala que el origen del desarrollo psíquico no se encuentra sólo en las características intrínsecas al organismo ni en la moldeadora influencia de los estímulos externos, sino en la interacción del organismo y el medio que, según Schaffer (1979), es bastante estructurada desde los inicios de la vida del bebé. Se considera pues, que es en un contexto interactivo donde tiene lugar la mayor parte del aprendizaje temprano, constituyendo el lenguaje uno de estos aprendizajes (Hernández, 1984a; Schaffer, 1980).

Como se puede observar, cada enfoque presenta una visión particular del lenguaje y su adquisición. Dado que nuestro interés radica en considerar las características del habla dirigida al niño y su posible influencia en

el proceso de adquisición y desarrollo lingüístico, creemos necesario ofrecer un panorama teórico de las aproximaciones más recientes que han surgido intentando explicar dicho proceso.

En la primera sección de este capítulo se hará una breve descripción de los elementos conceptuales de las aproximaciones teóricas siguientes: conductual, lingüística, cognitiva y psicolingüística, considerándose dentro de esta última tres tendencias o líneas de investigación; la del acto de habla, la interactuante y la enfocada al hecho o evento. Con base en dicha descripción se delimitará al enfoque interactivo.

En la segunda sección se hará referencia a los factores que diversos autores han considerado determinantes del proceso de adquisición del lenguaje.

1.1. Aproximación conductual

Existen varios autores enmarcados en la corriente conductista, por ejemplo, Mowrer, Osgood, entre otros (v. Pérez, 1984). Sin embargo, se le considera representante de la aproximación que nos ocupa a B. F. Skinner.

Este autor afirma que el comportamiento verbal no es diferente de otros tipos de comportamiento (incluyendo el pensamiento) y como tal es adquirido a través de procesos de condicionamiento, imitación, práctica, generalización y refuerzo (Ardila, 1983). El lenguaje es así, una conducta observable aprendida mediante imitación y el reforzamiento selectivo de sonidos y combinaciones de éstos, es simplemente un proceso de asociación condicionado (Skinner, 1957/1981).

Bajo esta perspectiva, todo comportamiento verbal primario requiere la interacción de dos personas: un hablante y un oyente. El comportamiento del oyente puede ser verbal o no, pero es el modo de actuar del hablante el que debe tenerse en cuenta.

Siendo el habla una respuesta motora, el modelo de aprendizaje que Skinner propone es el operante; es decir, una acción casual es recompensada y, a causa de esto, la acción vuelve a ser repetida hasta que se convierte en parte del repertorio del comportamiento de la persona. Dicho autor sugiere que una emisión hablada puede surgir mediante diferentes tipos de operante, los principales son: respuesta ecoica, mando y tacto (Skinner, op. cit.).

La respuesta ecoica es una simple repetición del niño de los sonidos hechos por los padres u otras personas y como ellos le recompensan prestándole atención a su forma ecoica si ésta es bastante parecida al estímulo original.

Una respuesta puede ser aprendida también como un mando (el término se deriva de demanda, contrademanda; Skinner, op. cit.), el cual es resultado de un estímulo de necesidad. En el caso del niño, al sentirse incómodo debido a un estado interno (hambre, dolor, etc.), emite al principio un sonido al azar que incita a los padres a una respuesta. Si tal respuesta logra cubrir una necesidad actual, repetirá tal sonido siempre que desee satisfacer esa necesidad.

Skinner menciona además un tipo de respuestas parecidas a las que denomina tactos (se relaciona con "hace contacto con" el mundo físico), que son respuestas al azar en presencia de un estímulo particular. El niño hace un cierto sonido cuando ante un estímulo encuentra una recompensa, lo que le lleva a repetir el sonido dondequiera que aparezca dicho estímulo. Debido a este refuerzo por parte del oyente, el pequeño aprende a decir el nombre de las cosas, personas, juegos, etc., y así, paulatinamente, es capaz de hablar acerca de su medio ambiente.

Es importante hacer notar que la explicación de esta aproximación no toma en cuenta ninguna de las dimensiones fundamentales que presenta el lenguaje tales como la forma (fonología y morfosintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática) (Pérez, 1984 op. cit.).

Como se ha podido observar, la aproximación conductual presenta una visión empirista del lenguaje, ya que sostiene que los adultos por medio de la atención, aprobación y satisfacción de las necesidades biológicas refuerzan la actuación del repertorio del habla en el niño. El desarrollo del habla es determinado solamente por el comportamiento reforzador de los padres (Hernández, 1984b p. 11).

1.2. Aproximación lingüística

Resultado por una parte, de la insatisfacción hacia el enfoque empirista de la aproximación conductual y por la otra, de una oposición al estructuralismo que imperaba en la década de los 50's, en particular, la lingüística

descriptiva que se ocupaba de la ordenación de los hechos lingüísticos; surge en contraposición una visión del lenguaje como algo innato, creativo, visión que va ligada a la teoría lingüística de su mentor Noam Chomsky. Desde luego, este autor no es el único dentro de esta aproximación pero sí es el más representativo.

Chomsky (1965/1975) critica duramente los intentos por explicar algo tan complejo como es el lenguaje apelando a los principios del aprendizaje E-R, los cuales operan sobre un corpus lingüístico limitado. En su crítica argumenta que la rapidez del aprendizaje del lenguaje invalida la aplicación de dichos principios.

Afirma también que el lenguaje es una conducta regulada y no una conducta condicionada, y lo define como un grupo de reglas internalizadas altamente complejas que los humanos están "preprogramados" biológicamente a adquirir (Chomsky, 1957/1974); el habla es así, la actuación del que ha interiorizado una lengua. El autor hace explícita esa "preprogramación" postulando un Mecanismo o Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Device: LAD), el cual es innato y propio de la especie humana (Chomsky, 1965/1975 op. cit.; 1981). La adquisición de la estructura del lenguaje depende del LAD que tiene como base una gramática universal (que contiene los universales lingüísticos que son propiedades tanto formales como sustantivas comunes a todas las lenguas) que los humanos poseen de forma innata y sin aprendizaje previo.

Antes de continuar, nos detendremos en la distinción que es crucial en la obra de este autor: actuación y competencia. La actuación es lo que el hablante de una lengua dice y oye (p. e., la producción y percepción del habla), ésta provee los datos para la investigación de la competencia. Esta última es el saber interiorizado por el hablante, el saber que aprendido y poseído en forma inconsciente le permite comprender y producir una infinidad de frases nuevas (v. Mitsou, 1981). La competencia puede también definirse en términos del conocimiento que tiene el hablante de las reglas que le permiten elaborar oraciones gramaticales (Belinchón, 1985).

Chomsky (1965/1975 op. cit.) caracteriza a la competencia como un sistema de "gramática generativa" que consta de tres componentes: el sintáctico, el semántico y el fonológico. Los dos últimos son sólo interpretativos; no representan ningún papel en la generación infinita de las estructuras ora -

cionales.

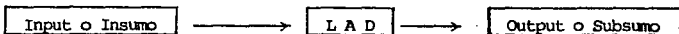
El componente sintáctico consta de una base y un componente transformacional. A su vez, la base consta de un subcomponente categorial y un léxico. La base genera estructuras profundas, una de ellas entra en el componente semántico y recibe una interpretación semántica, las reglas transformacionales las proyectan en una estructura superficial a la que luego el componente fonológico da una interpretación fonética. De este modo, la gramática asigna interpretaciones semánticas a las oraciones siendo mediada esta asociación por las reglas recursivas del componente sintáctico¹.

Chomsky (en Mitsou, 1981) dentro de su concepción de la gramática generativa sostiene la hipótesis de la autonomía de la sintaxis, pues considera que en la adquisición del lenguaje se capta el sentido de una expresión una vez que se conoce su forma.

La cuestión de los detalles de la adquisición del lenguaje en este marco es un problema de actuación más que de competencia, la cual es innata. El desarrollo de la actuación depende totalmente del desarrollo de otros procesos como el grado de atención y la capacidad de procesamiento de información.

Bajo estas ideas, la aproximación lingüística propone el siguiente esquema para explicar la adquisición del lenguaje.

Datos lingüísticos primarios (el habla adulta)	Principios universales o generales de la lengua	Competencia gramatical	Habla del niño
--	---	------------------------	----------------



Los datos lingüísticos primarios (el habla adulta, input o insumo) constituyen el primer componente de este esquema. El LAD, el cual selecciona la gramática que sea compatible con estos datos y deduce los universales lingüísticos existentes en los mismos, y el habla del niño (output, subsumo o actuación) constituyen el segundo y tercer componentes, respectivamente.

Los modelos o ejemplos de actuación lingüística en el medio ambiente del niño constituyen los datos primarios, los cuales activan al LAD que deriva

¹ Chomsky (1981) postula que la estructura superficial desempeña también un papel importante en la interpretación semántica.

hipótesis acerca de la gramática de la lengua de su medio ambiente (p. e., cuáles son las oraciones, dónde va el sujeto de la oración, etc.). En la lengua española, este dispositivo interno llevaría al niño a la conclusión de que el plural se forma añadiendo "s" al singular, que para el femenino basta añadir "a" al masculino, que el sujeto puede ir delante o detrás del verbo, etc. De este modo, el pequeño va acumulando información específica acerca de la estructura de su lengua usando esos principios universales o generales. La adquisición de esta competencia gramatical podría manifestarse en la producción de oraciones que corresponden al habla adulta; aunque sólo después de un proceso constante de verificación de hipótesis acerca de cómo es la lengua.

Vemos entonces que el IAD es esencialmente una rutina de reconocimiento, por la cual, el niño, "aprendiz de hablante", será capaz de reconocer regularidades profundas en la estructura superficial del lenguaje al que está expuesto gracias a su conocimiento innato de la naturaleza profunda de todos los lenguajes. Reconocerá la realización de estos universales en los modelos lingüísticos de su medio aunque éstos fueren de naturaleza limitada y fragmentaria (Bruner, 1984).

La suposición de que los datos lingüísticos primarios no constituyen una fuente rica para la inducción de la gramática en los niños, llevó a Chomsky a postular el mecanismo innato para la adquisición del lenguaje (Slobin, 1974). Así pues, dichos datos sólo servirían para poner en funcionamiento tal mecanismo.

El argumento chomskiano (compartido también por McNeill) de que el insu- mo es inadecuado para sostener la adquisición del lenguaje se ha interpretado, básicamente, de dos maneras. Una hace referencia a que el lenguaje que el niño escucha es un ejemplo pobre del lenguaje que él debe aprender porque aún los hablantes competentes producen oraciones "no gramaticales" o mal estructuradas, comienzos falsos, etc.; una segunda razón, involucra la poca claridad de las relaciones gramaticales, es decir, las características básicas de la sintaxis no son reveladas en la estructura superficial de las oraciones (Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982).

Por tanto, la aproximación lingüística chomskiana refleja un enfoque in- natista del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, pues supone que las categorías de la gramática universal que programan al IAD están en

la estructura innata de la mente. Todo lo que el niño necesita es una exposición al lenguaje aunque éste sea de naturaleza fragmentaria y descontextualizada. El proceso de adquisición sintáctica, bajo este marco, progresa con la ayuda del mínimo conocimiento del mundo o de la comunicación privilegiada con otro hablante (Bruner, 1984 op. cit. y 1986). La única limitación en el ritmo del desarrollo lingüístico son las limitaciones psicológicas de la actuación: la atención limitada pero creciente del niño, la capacidad de la memoria, etc. La competencia lingüística está allí desde el comienzo, lista para expresarse cuando las limitaciones de la actuación se amplíen por el crecimiento de las habilidades que se requieren.

1.3. Aproximación cognitiva

En la aproximación cognitiva, a través de J. Piaget, se sostiene la idea de que el desarrollo lingüístico sigue los pasos marcados por el desarrollo cognitivo, que este último actúa por su propia cuenta y que el primero refleja más que determina dicho desarrollo (v. Slobin, 1974).

Para Piaget, la relación entre pensamiento y lenguaje no puede ser vista sin una concepción evolutiva que apoye su interpretación, interpretación que elabora analizando la relación entre estructuras, función simbólica² o semiótica y lenguaje. En forma adicional, señala que su concepción de las bases del lenguaje contrasta con la de Chomsky, pues Piaget (en Rieber y Voyat, 1981 p. 345) considera que todas las adquisiciones cognitivas, incluyendo el lenguaje, son el resultado de un proceso gradual de construcción que, en sus palabras, "comienza con las formas evolutivas de la embriogénesis biológica y finaliza con modernas ideas científicas". Este proceso en el niño es posibilitado tanto por las contribuciones del organismo como del medio en el cual se desenvuelve.

Bajo este marco epistemológico evolutivo, dicho autor elabora su teoría

² Piaget en su obra de 1946/1975 utiliza el término "función simbólica" en el mismo sentido en que emplea el de "función semiótica" en sus obras posteriores, pero considera más apropiado el empleo del segundo término, pues abarca tanto el empleo de los "símbolos" como el de los "signos" (verbales, etc.) que no son símbolos en sentido estricto.

sobre el desarrollo intelectual al que ve marcado por cuatro períodos: el sensoriomotor (dividido en VI estadios), preoperacional (consta a su vez de dos estadios: el preconceptual e intuitivo), de operaciones concretas y de operaciones formales (Piaget e Inhelder, 1973).

Según Piaget (1977), la formación del pensamiento en cuanto "representación" conceptual es correlativa de la adquisición del lenguaje, pero el primero no es un simple resultado causal del segundo, pues ambos son solidarios de un proceso más general aún: el de la constitución, en el primer período, de la función semiótica. Las raíces de esa función se encuentran en el período sensoriomotor pero es en el período preoperacional donde llega, hasta cierto punto, a perfeccionarse. El lenguaje aparece en el VI estadio del período mencionado junto a la imitación diferida, el juego simbólico, la imagen gráfica (dibujo) y la imagen mental, constituyendo todas estas conductas manifestaciones de la función semiótica.

Dicha función implica: la diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y de los significados (objeto, acontecimiento, esquema conceptual) y la capacidad de evocar gracias a los significantes diferenciados, los significados percibidos (Piaget, 1946/1975). Ahora bien, los símbolos son significantes "motivados" que presentan alguna semejanza con su significado, en cambio, los signos son "arbitrarios" y convencionales. Los primeros son motivados porque pueden ser construidos por el individuo solo, mientras que los segundos como convencionales, son necesariamente colectivos; el niño los recibe por el canal de la imitación como modelos externos que él acomoda y utiliza a su manera.

La aparición de las manifestaciones de la función semiótica en el estadio mencionado, lleva tras de sí un proceso de construcción de esquemas y estructuras posibilitado por las funciones de asimilación y acomodación. Esas funciones inicialmente no están diferenciadas, su diferenciación es correlativa a la diferenciación significantes-significado que define a la función semiótica (Piaget, 1946/1975 op. cit.).

En un comienzo predomina la función asimilativa, hasta el IV y V estadio (8 a 18 meses) se observa una progresiva diferenciación de la acomodación y la asimilación pero aún sin el desarrollo de la imitación diferida. En este lapso también, se construye el denominado esquema del objeto permanente y con él las nociones de tiempo, espacio y de causalidad, prácticas

que se perfeccionan en los estadios subsiguientes.

En el estadio VI (18 a 24 meses) las prolongaciones de la acomodación (ésta ya diferenciada de la asimilación) hacen posible la evolución de la imitación simple, presentándose así, la imitación "diferida" de modelos ausentes, que implica, al contrario de la anterior, la capacidad de evocación a través de la acción. La imitación diferida y su derivado, la imagen mental, aportan los primeros significantes diferenciados a la actividad asimilativa; ésta por su parte, aporta el "significado", incorporando el significante a esquemas anteriores, por lo que le da una significación.

Esta conjunción entre la imitación efectiva o mental de un modelo ausente y los significados aportados por las diversas formas de asimilación (el juego es una de ellas), permite la constitución de la función semiótica. Es entonces cuando la adquisición del lenguaje o sistema de signos colectivos se hace posible y gracias tanto al conjunto de símbolos individuales como al de los signos, los esquemas sensoriomotores llegan a transformarse poco a poco en conceptos o a conjugarse con conceptos nuevos (Piaget, 1946/1975 p. 10).

Los planteamientos mencionados muestran el contraste de la visión de esta aproximación respecto a las dos anteriormente descritas. El enfoque de la aproximación cognitiva es constructivista e interaccionista pues supone dentro de la adquisición del lenguaje elementos construídos por el niño a partir de la interacción con el medio. Señala que en un contexto necesario de imitación se adquiere el lenguaje, pues si el aprendizaje de éste solo se debiera a condicionamientos aparecería al segundo mes (Piaget e Inhelder, op. cit.).

Los puntos de vista del autor que nos ocupó, sin embargo, llevan a un énfasis en aquello que es interno para el niño más que en la calidad o estructuración del contexto interactivo, esto se debe a que el propósito de Piaget fue elaborar una teoría del desarrollo cognitivo considerando al lenguaje, un subproducto de dicho desarrollo (Bruner, 1984 op. cit.).

1.4. Aproximación psicolingüística

Varias formulaciones propuestas en la teoría lingüística de Chomsky (1957/1974; 1965/1975), tales como la caracterización de la competencia

lingüística como una gramática generativa, la autonomía de la sintaxis en la adquisición del lenguaje y la idea de los universales lingüísticos, crearon mucha actividad y literatura a mediados de los 60's que intentaba comprobar si la teoría lingüística chomskyana era psicológicamente real, surgiendo así, la aproximación **psicolingüística** (Lund y Duchan, 1988 y Slobin, 1974 op. cit.). Un nuevo sector de investigaciones y preocupaciones que tienen su origen en el desarrollo paralelo y complementario de la lingüística y de la psicología.

En la época mencionada y bajo este sector, G. Miller (en Pérez, 1988) en su laboratorio psicológico de Harvard, comenzó a buscar los reflejos de la gramática generativa en la memoria y los tiempos de reacción. Al mismo tiempo, autores como Braine, Ervin-Tripp y Brown se enfocaron al estudio y descripción del desarrollo lingüístico infantil.

En particular, R. Brown (1981) y sus colegas de Harvard buscando evidencia de la capacidad generativa infantil estudiaron, en forma longitudinal, el desarrollo del lenguaje en tres niños. De su estudio se desprenden cinco etapas en el desarrollo gramatical del idioma inglés que no parten de la edad del niño, sino de la extensión promedio de morfemas (mean length of utterance: MLU) de la frase infantil.

En este mismo trabajo, Brown describe tres procesos implicados en la adquisición de la sintaxis por parte del niño: la imitación, la expansión e inducción de la estructura latente (v. los caps. II y III para la explicación de estos aspectos).

Casi paralelamente al trabajo recién descrito, a finales de los 60's, Fillmore, Lakoff y McCawley (v. Slobin, 1974) en oposición a la idea chomskyana de la autonomía de la sintaxis forman una nueva escuela que denominaron "semántica generativa". Esa escuela niega terminantemente la existencia de las estructuras profundas sintácticas de la gramática generativa e intenta hacer derivar las frases directamente de una base semántica.

De modo particular, Fillmore conceptualiza esa base semántica como una "gramática de casos" (v. Dale, 1984), la cual representa también una forma de describir los comienzos del lenguaje infantil. Esta gramática trata de especificar para cada oración las relaciones semánticas entre los sintagmas nominales y los verbos. Las distintas relaciones semánticas que pueden expresarse constituyen los casos, algunos de ellos son: Agente (quien lleva

a cabo la acción), Instrumento (el objeto con el cual se lleva a cabo la acción), Locación (el lugar de la acción que indica el verbo), etc.

Es evidente que las proposiciones de Fillmore relacionan algo más la estructura gramatical con el significado proporcionando un nivel de análisis más semántico de las emisiones infantiles. Sin embargo, se considera que aunque es racional y sencilla y los conceptos parecen ser adecuados para describir el lenguaje infantil constituye (al igual que la gramática generativa) un modelo gramatical desarrollado para el lenguaje adulto (Dale, 1984 op. cit.).

Posterior al surgimiento de la "semántica generativa" y también bajo el influjo de las formulaciones chomskyanas, en especial la idea de los universales lingüísticos, se suscitaron múltiples estudios de carácter interlingüístico e intercultural, surgiendo en 1972-73 el "Proyecto translingüístico sobre adquisición de Berkeley" del cual Slobin fue uno de los máximos inspiradores (Pérez, 1988 op. cit.). Este proyecto comenzó con el estudio sistemático de la adquisición del inglés, el italiano, el serbo-croata y el turco.

Del análisis de estos estudios, Slobin (en Pérez, 1988) propuso la hipótesis de la existencia de una "Gramática Básica Infantil Universal", a partir de la cual comienza a funcionar el aprendizaje del lenguaje y que, a diferencia del LAD, es el resultado de la aplicación infantil sobre el input del entorno de ciertos procedimientos innatos o "Principios Operativos". Algunos de estos principios son prestar atención a los sonidos, a los finales de las palabras y evitar excepciones.

Esos principios para operar sobre el habla y que llevan al niño a la construcción-adquisición de la gramática de su lengua, constituyen la "Capacidad de Construcción del Lenguaje" (nótese cierta influencia piagetiana en su concepción). En otras palabras, la interacción de los "principios operativos" con los insumos lingüísticos específicos daría como resultado la construcción de gramáticas específicas de cada lengua.

Hemos descrito algunos estudios que consideramos caracterizan el surgimiento y paulatina evolución de la investigación en el campo de la psicolingüística, la cual de una u otra forma se había centrado básicamente en dos dimensiones del lenguaje: la forma o estructura (que incluye la fonología, morfología y sintaxis) y el contenido (aspectos del significado o se

mántica).

Más recientemente, dentro de dicho campo, los psicolingüistas se han ocupado de otra dimensión del lenguaje no menos importante: la de uso o pragmática (Pérez, 1984 op. cit. y Lund y Duchan, op. cit.). Esta dimensión tiene que ver con el uso o funciones del lenguaje y la influencia del contexto en el cual éste ocurre.

La consideración en diferentes sentidos (no necesariamente antagónicos sino complementarios) del aspecto contextual caracteriza a las siguientes líneas de investigación que se han perfilado dentro del campo psicolingüístico (Lund y Duchan, op. cit.), nos referimos a las tendencias del acto de habla, interactuante y la enfocada al hecho o evento.

Antes de continuar cabe mencionar que bajo el ámbito psicolingüístico, el lenguaje es definido como el "conocimiento de un código para representar ideas acerca del mundo mediante un sistema convencional de signos arbitrarios para la comunicación" (Bloom y Lahey, 1978 en Schiefelbusch y McCormick, 1981 p. 103).

1.4.1. Línea de investigación del acto de habla

Mencionamos anteriormente el desplazamiento dado en la investigación del lenguaje infantil de una posición estrictamente estructural, pasando por una semántica, hacia una posición más funcional o pragmática que hace referencia al estudio de los usos del lenguaje en el contexto y discursos sociales (Muñoz, 1983). Este desplazamiento se le atribuye, entre otras cosas, a la consideración de que la definición chomskyana de la "competencia lingüística" resultaba inadecuada para expresar las "realidades de los niños como seres comunicativos" (Hymes, 1971 en Muñoz, 1983) y a la objeción a considerar el lenguaje como un catálogo fijo de significados (como lo propone el modelo de la "gramática de casos"; Bruner, 1984 op. cit.).

La perspectiva pragmática propone, por una parte, ampliar la noción de competencia lingüística chomskyana (el conocimiento del hablante-oyente ideal de las reglas que explican la gramaticalidad en frases de su lengua) a la de competencia de "uso" o "comunicativa", esto es, el conocimiento de las reglas que gobiernan el uso del lenguaje en el contexto y a la capacidad para aplicarlas (Belinchón, op. cit. y Muñoz, op. cit.). El hablante

competente es, bajo esta perspectiva, "aquel capaz de construir emisiones formalmente originales a partir de las cuales el oyente puede reconstruir, sin ambigüedades, la intención comunicativa original" (Belinchón, 1985 p. 36). Por otra parte, propone analizar cómo el contexto influye en el significado y cómo el lenguaje funciona en forma diferente para los hablantes en distintas circunstancias (Lund y Duchan, op. cit.).

Así pues, bajo esta perspectiva que toma en cuenta la función fundamental del lenguaje, que es la comunicación (Oléron, 1985), surge en los 70's la línea de investigación del "acto de habla" (Lund y Duchan, op. cit.).

En esta tendencia los teóricos analizan el uso por el hablante de la expresión para efecto de llevar a cabo una intención. Así un acto de habla es un medio convencionalizado de incorporar una intención en un mensaje (Bruner, 1984 p. 189).

Este constructo, el cual es originado en la filosofía del lenguaje (Austin, 1962/1971), ha sido extendido por Searle al diferenciar entre el significado de una expresión y lo que el hablante intenta realizar con él. Decididamente, esta distinción sutil posee valor considerable para analizar la estructura psicológica de las expresiones fundamentales de los niños (Schiefelbusch y McCormick, op. cit.).

Searle (1969 en Muñoz, op. cit.) distingue los siguientes cuatro tipos de actos de habla que no son mutuamente excluyentes y deben entenderse como aspectos necesarios para una descripción completa de lo que ocurre cuando un hablante dice algo a un oyente.

Actos expresivos o de emisión son palabras y frases expresadas, por tanto, son parte de todos los actos de habla.

Actos proposicionales son producciones de frases significativas que Searle define como "referencia" y "predicación" (o decir algo de algo), por lo que se considera básica en la producción de un acto de habla, la emisión de una frase con significado proposicional.

Actos ilocutivos son actos que poseen intención comunicativa e incluyen órdenes, promesas, preguntas, afirmaciones, información, peticiones, etc. (se encuentran aquí los verbos denominados por Austin "performativos", los cuales hacen claro los actos que realizan p. e., condenar, declarar, etc.).

Actos perlocutivos añaden a los anteriores la idea de los efectos que los actos del lenguaje producen en el oyente, modificando su conducta o creen -

cias e incluyen persuasión, alarma, intimidación, alerta, placer, etc.

Observando estos cuatro tipos, se deduce que cualquier acto de habla tiene que incluirse al menos en los tres primeros: esto es, cualquier segmento de comunicación lingüística tiene que ser una expresión, tiene que tener un significado proposicional, tiene que poseer alguna fuerza ilocutiva intencionada, independientemente de que produzca o no el efecto perlocutivo deseado.

Uno de los rasgos principales del término "acto de habla", merece especial atención: la fuerza ilocutiva de la frase pues en ella radica la acción. Por acto ilocutivo se entiende "el sentido en que el hablante intenta sea tomada su expresión" (v. Muñoz, 1983). Cabe señalar, que también la fuerza ilocutiva es una de las tres áreas principales (las otras son la habilidad conversacional y el conocimiento de la forma lingüística contextualmente sensitiva; Johnston, J., 1985) en que se han conducido estudios sobre las habilidades del discurso de niños atípicos, principalmente autistas.

Los trabajos conducidos en esta línea de investigación, indican que los pequeños son iniciados en y aprenden las intenciones comunicativas o actos del habla (lo que constituye un aspecto importante de la competencia comunicativa; Schiefelbusch y McCormick, op. cit.) en las tempranas interacciones madre-hijo antes de que adquieran las palabras.

Bruner (1975 en Schiefelbusch y McCormick, 1981) en sus observaciones de seis díadas madre-hijo desde que los niños tenían siete meses hasta los trece, notó que las madres interpretan (lo que hace que se consideren como actos de habla) las señales de su bebé como alcanzar, lloriquear, mirada dirigida, etc., de dos formas: como una acción de petición o como búsqueda de información (índice referencial). Ellas responden a estos actos para mantener los esfuerzos del niño y lograr, de alguna manera, los resultados que el pequeño desea obtener.

Al comenzar el niño a hablar, hay una rápida proliferación de propósitos (Dore, 1985), las investigaciones difieren en sus taxonomías funcionales pero todas reportan una variedad impresionante en fuerza ilocutoria a los tres años de edad (Belinchón, 1985; Garvey, 1987; Halliday, 1975 en Boada, 1987, entre otros).

Cabe mencionar que aunque son varios los autores inspirados en el acto

de habla se les considera representativos a Bruner, 1975; Dore, 1974, 1975 (citados por Boada, 1987) y Garvey, 1987.

En síntesis, esta línea de investigación integra en el estudio del lenguaje las dimensiones de forma, contenido y uso o función de éste. Enfatiza que si el lenguaje no fuera funcional, éste no existiría, si los niños no necesitaran del lenguaje, ellos no lo aprenderían (Schiefelbusch y McCorkle, op. cit.).

Esta línea de investigación considera que el lenguaje surge, en primer término, por ser un medio de comunicación más que un fin en sí mismo o un factor del desarrollo cognitivo (Siguán en Garvey, 1987). Asimismo, plantea que la competencia comunicativa (la cual precede a la emisión de las primeras palabras) es aprendida donde es usada: en el contexto social. El estudio del lenguaje consiste, entonces, en aclarar cómo el niño aprende a cumplir determinadas funciones (o intenciones comunicativas) por medio del lenguaje y cómo guiado por los que le rodean y se relacionan con él, el niño adquiere, moviliza y desarrolla los recursos lingüísticos adecuados para cumplirlas.

1.4.2. Línea de investigación interactuante

La década de los 80's trajo consigo otra línea de investigación contextual, la cual se ha enfocado al ámbito de la interacción social en que tiene lugar la adquisición del lenguaje. Esta línea de investigación ha sido denominada por Lund y Duchan (op. cit.): interactuante.

Esta tendencia estudia varios aspectos de la interacción: las formas en que los participantes en la interacción colaboran en la conversación, especialmente con relación a la alternancia o toma de turnos (turn-taking); las formas en que ellos desempeñan actividades juntos y el efecto del estilo de habla de los interactuantes en el aprendizaje del lenguaje de los niños (Lund y Duchan, op. cit.).

El estudio de dichos aspectos se ha abordado bajo una óptica interdisciplinaria. Los analistas del discurso conversacional en sociología han aportado conocimientos sobre como analizar conversaciones (v. Dore, 1985); los psicólogos que se han interesado en la relación diádica madre-hijo han proporcionado a su vez, medidas para analizar interacciones durante hechos

cotidianos (Kaye, 1986; Schaffer, 1979, 1980, 1981 y 1984); los psicólogos que han estudiado los efectos del input del lenguaje en la adquisición en niños normales, han sugerido la valoración del insumo adulto dirigido a los niños con dificultades para la adquisición lingüística (Conti-Ramsden y Friel-Patti, 1983; Snow y Ferguson, 1978), finalmente, los antropólogos que han comparado la interacción madre-hijo en varias culturas, han planteado la necesidad de considerar patrones culturales y creencias acerca del niño antes de establecer generalizaciones (v. Ervin-Trip y Strage, 1985).

En esta línea de investigación, Catherine Snow (1981) considera al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, influido por la interacción social.

Esta autora plantea, que el desarrollo de la habilidad comunicativa durante la infancia depende crucialmente de experiencias de interrelación. Sólo dándose cuenta de que su propia conducta tiene un efecto predecible en el mundo, el niño puede desarrollar la noción de señal, la cual es la primera etapa del desarrollo de la capacidad de comunicación. Una señal, es una conducta de una forma más o menos constante que se produce con la expectativa de que tendrá algún efecto predecible en cierta clase de receptores (Snow, 1981 p. 198), involucra por tanto, un contacto interpersonal.

De manera general, Snow sugiere que las experiencias de interrelación pueden ser la fuente del aprendizaje infantil de las señales. En forma específica, ese aprendizaje depende de haber experimentado el niño, respuestas contingentes a su conducta.

La autora fundamenta lo anterior aludiendo, por un lado, a los estudios de la interacción madre-niño que han confirmado que todos los bebés en desarrollo en circunstancias normales tienen acceso a cantidades significativas de respuestas contingentes de la madre. En tales estudios las conductas maternas más frecuentes a los infantes han sido vocalizar, sonreír y tocar (v. Schaffer, 1981). Esas conductas regularmente se producen (aunque no siempre) en respuesta a la conducta infantil (cfr. Schaffer, 1980) y por esto proporcionan al niño nociones de predictabilidad y anticipación características de las respuestas contingentes. Por otro lado, los datos transculturales señalan que aunque las diferencias culturales pueden afectar el tipo de conducta infantil que logra la respuesta contingente, alguna clase

de tal respuesta parece estar disponible universalmente.

Acentuando también el aspecto social involucrado en el desarrollo pre - lingüístico, Kaye (1986 op. cit.), Kaye y Charney (1981) y Schaffer (1980, 1981 op. cit.) afirman que el bebé adquiere experiencia en las características propias del intercambio verbal, tales como el turnarse, en las rutinas de interacción temprana con su madre (como el amantamiento y el juego cara a cara), las cuales ella estructura como un "diálogo". El "diálogo" es, inicialmente, unilateral pues los roles de la madre y del bebé al negociar los turnos son asimétricos. El rol del bebé está determinado por ritmos y contingencias inherentes, mientras que el de la madre consiste en adaptarse a estos ritmos a fin de producir dicho diálogo. Gradualmente, estos roles se hacen más simétricos, no obstante, los adultos continúan conduciendo y manejando el diálogo hasta que los propios niños se "transforman" en adultos (Kaye, 1986 p. 105).

Además de las respuestas contingentes, Snow considera que la experiencia social de los juegos y las rutinas de jugar pueden contribuir en una forma crucial y específica al desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente durante la segunda mitad del primer año. En cuanto a eso retoma la siguiente hipótesis: los niños aprenden a combinar palabras con acciones y con otras palabras en secuencias presintácticas practicadas en juegos y rutinas en los que las palabras o las acciones representan una señal (p. e., la expresión ¡buu! representa una señal cuando reaparece en el juego del escondite; v. Bruner, 1986). El juego podría tener el efecto cuestionado porque es universal, frecuente y repetitivo.

La consideración en esta tendencia de que la adquisición lingüística está inmersa en un proceso de interacción social cuidador-niño el cual se estructura y progresa por contribuciones de ambos, ha hecho patente con más de una década de investigación que la madre, el padre, cualquier adulto e incluso niños de cuatro años (Shatz y Gelman, 1973 en Snow, 1978), modifican sistemáticamente su discurso en un esfuerzo de adaptarlo al niño pequeño cuyo entendimiento del lenguaje es todavía muy limitado (Clark y Clark, 1977 y Hernández, 1984a op. cit.).

Los padres hablan a sus niños acerca del "aquí y el ahora", enfatizan su habla prosódica y gestualmente haciéndola más simple, más redundante y menos confusa que su habla adulta normal (Hoff-Ginsberg y Shatz, op. cit.).

Snow, 1972, entre otros). Estas modificaciones que afectan a todas las dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso), no se mantienen constantes a lo largo de la infancia; sufren variaciones con el aumento de la edad, la comprensión y el desarrollo lingüístico infantil (Hernández, 1984a op. cit.; Phillips, 1973). El niño por su parte, parece prestar más atención a los sonidos del lenguaje simplificado que a los del lenguaje adulto normal (Fernald, 1982), de donde se desprende que a mayor atención infantil mayor será también la captación de su lengua (Hernández, 1984a op. cit.).

Lo anteriormente enunciado, contradice la aseveración chomskiana de que el habla que rodea al niño es muy compleja, frecuentemente ingramatical y que contiene regularidades en la estructura profunda que no se manifiestan en el habla superficial y que por tanto el pequeño no podría aprender el lenguaje a partir de tal muestra de habla sin la ayuda de un elaborado componente innato (Chomsky, 1965/1975 y 1981, op. cit.); sugiere en cambio, que los niños aprenden el lenguaje escuchando un habla bien formada y finalmente sintonizada a sus propias capacidades psicolingüísticas. El corolario, según Brown (en Snow y Ferguson, 1978 p. 20), parecería ser que hay una menor necesidad de un elaborado componente innato que a primera vista pareció existir.

Según Snow (1972 op. cit.) esos hallazgos pueden considerarse, por lo menos, en dos maneras: la primera, es que el hablante intenta (de forma inconsciente) mantener su habla simple, interesante y comprensible al dirigirse al niño pequeño. La segunda, no entendida por el adulto pero potencialmente tan importante como la primera, es que el habla simplificada (comúnmente denominada "registro motherese", Schaffer, 1984 op. cit. o por algunos autores "baby talk", Snow y Ferguson, op. cit. o "madresía", Johnston y Johnston, 1988) es admirablemente diseñada para ayudar al niño en el aprendizaje del lenguaje.

Los datos descritos, de manera muy general, constituyen pilares sobre los que se ha edificado la llamada 'hipótesis motherese' que en su forma original plantea que las propiedades del habla dirigida al niño pueden desempeñar un papel causal en la adquisición del lenguaje (Snow, 1972 y 1978 op. cit.). La consideración de esta hipótesis en el proceso de adquisición y desarrollo lingüístico se revisará ampliamente en los capítulos III, IV y V.

En resumen, en esta tendencia se plantea que el aspecto social es crucial al desarrollo emocional, cognitivo y a la adquisición del lenguaje. Esta última es considerada como el resultado de un proceso de interacción madre-niño que comienza tempranamente en la infancia y en el que ambos hacen contribuciones importantes. Este proceso es primero de carácter asimétrico ya que es efectuado entre un hablante efectivo, por lo regular, la madre, y un hablante no efectivo, el niño, el cual posee capacidades generales de tipo biológico y psicológico que en la práctica son inferiores a las del adulto (Kaye, 1986 op. cit.; Kaye y Charney, op. cit.). En forma paralela se sostiene que la adquisición lingüística es guiada por y es también el resultado del desarrollo cognitivo (Snow, 1978 op. cit.).

1.4.3. Línea de investigación enfocada al hecho o evento

Una segunda perspectiva que surge en la década de los 80's es aquella que examina el lenguaje en términos de su contexto en el hecho o evento. El evento es el determinante más crítico del intercambio comunicativo entre niños e interlocutores participantes (Lund y Duchan, op. cit.).

El trabajo de Bruner (1975 en Lund y Duchan, 1988) sobre los eventos rutinarios durante el primer año de vida del niño ha sido ampliado por Katherine Nelson al estudio de la adquisición en los niños de conocimientos de eventos a los tres años. Ella llama a esta forma de conocimiento "scripts" (guiones), un término propuesto por Schank y Abelson unos años atrás en relación al conocimiento adulto necesitado para llevar a cabo eventos de acción rutinarios. Estos últimos, según Lund y Duchan (op. cit.), son más fácilmente caracterizados por sus scripts que los eventos del discurso.

Los scripts se han descrito como sistemas cognitivos para representar eventos de acción repetitivos como comer o bañarse, donde hay una serie de características familiares, secuencias rutinarias de hechos y una estructura y contenido bastante uniforme (Nelson y Gruendel, 1979 citados en Doore, 1985 p. 58). Nelson y Gruendel (1981 en Lund y Duchan, 1988), han argumentado que el conocimiento de los scripts es necesario para los niños al avanzar de discursos de una sola oración a discursos que involucren más extensiones de lenguaje tales como las que se necesitan para descripciones

de eventos. Lund y Duchan (op. cit.) han llamado a este último enfoque en la pragmática: línea de investigación enfocada al hecho o evento.

En esta tendencia consideraremos como representante a Jerome Bruner (1984 y 1986), quien plantea que el lenguaje se aprende usándolo en forma comunicativa y como elemento central para su uso se encuentra lo que denomina "formatos" o interacciones de tipo script entre la madre y el niño, tales como el acto de jugar y los propios juegos.

Este autor propone la idea del "formato" como un ejemplo de 'andamiaje' (las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño que estarían más allá de sus capacidades individuales, consideradas de modo aislado; Bruner, 1984 p. 19) para aquellas situaciones de la vida diaria que el adulto estructura para el niño.

En ellas el adulto repite con el bebé las mismas rutinas una y otra vez por lo que mutuamente operan en una situación conocida por ambos que facilita el reconocimiento de las intenciones de cada uno de ellos; gracias a esta rutinización el niño paulatinamente reduce el grado de variabilidad de su conducta "colaborando" de forma cada vez más eficaz en la tarea.

Dicho autor ha estudiado varias situaciones típicas de estos formatos, distinguiremos dos de ellas. Una se centra en las primeras interacciones sociales que logran la estructura de juego con intercambio de papeles como son el "cu-cú-tras-tras" (escondite) o el juego del payaso que desaparece y reaparece (Ratner y Bruner, 1978 en Bruner, 1986). La segunda tiene que ver con la "lectura de libros" por parte del adulto, a los niños que comienzan a emitir sus primeras palabras, y donde la lectura se reduce a una sistemática observación de los dibujos tratando de identificarlos por sus nombres (Ninio y Bruner, 1978 en Bruner, 1986) (v. 3.1. y 3.2.1. en el cap. III y 4.1. en el cap. IV).

En estos estudios Bruner trata de mostrar la continuidad funcional entre la comunicación prelingüística y la propiamente lingüística. Al respecto, considera que la instrucción y el aprendizaje son importantes para que el niño sepa cómo utilizar el lenguaje ya que a partir de su uso o pragmática aparecerían la fonología, la sintaxis y la semántica; ésto no quiere decir que dichas facetas sean aprendidas independientemente una de otra, sino más bien que éstas son inseparables en el proceso de adquisición (Bruner, 1986 p. 21). En esta obra, señala también que aunque el lenguaje es un

problema por sí mismo, existen ciertos procesos cognitivos generales desarrollados en los primeros años del niño que le sirven para construir el código lingüístico (v. en la siguiente sección el punto 2.2.2.).

De estos trabajos resulta especialmente relevante la idea de que en el proceso de adquisición lingüística los formatos pueden proporcionar un paradigma de lo que es cualquier transmisión de conocimientos desde un punto de vista de la instrucción, pues los formatos que involucran a un infante y a un adulto son asimétricos respecto al conocimiento de los interlocutores: uno "sabe que pasa", el otro no sabe o sabe menos. En la medida en que el adulto quiere "transmitir" su conocimiento, puede servir como modelo, andamio y monitor en el formato, hasta que el niño logre el dominio requerido.

Bruner (1984, 1986 op. cit.) define al formato como una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica entre un adulto y un niño en la cual ambos "hacen" cosas para y con el otro. Al poco tiempo de su institucionalización los formatos se convierten en rutinas familiares en la interacción del niño con el mundo social.

Los formatos tienen una cualidad semejante a los scripts que incluye no sólo la acción, sino un lugar para la comunicación que constituye, dirige y completa esa acción. Frecuentemente, los formatos tienen una naturaleza alegre del tipo de la de los juegos, pues éstos son la cultura de la infancia. Con el tiempo y con una sistematicidad creciente, los formatos se agrupan en subrutinas de un orden más elevado, y en este sentido pueden ser concebidos como los módulos a partir de los cuales se construye una interacción social y un discurso más complejos.

A nivel formal, un formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que las respuestas de cada miembro pueden mostrarse como dependientes de una respuesta previa del otro. Asimismo, los formatos proporcionan la base para los actos del habla y pueden reconstituirse por medios exclusivamente lingüísticos, según las nuevas necesidades. Finalmente, como son finitos, ordenados e interactivos, proporcionan un contexto para interpretar lo que se está diciendo aquí y ahora.

Bruner considera que el formato es ante todo el instrumento principal de lo que denomina "Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje" (Language Acquisition Support System: LASS) el cual es proporcionado por la

dimensión transaccional de la interacción temprana adulto-niño.

De manera general, ese sistema enmarca o estructura la entrada del lenguaje (input) y la interacción en el Mecanismo de Adquisición del niño (el cual podría ser el IAD planteado por Chomsky). Es decir, el IASS activa al llamado IAD (Bruner, 1984, 1986 op. cit.).

De modo particular, dicho sistema elabora la interacción entre los seres humanos de forma tal que ayuda a dominar los usos del lenguaje a los aspirantes a hablarlo. Asimismo, el sistema proporciona un apresto funcional que no solo hace posible la adquisición del lenguaje, sino que hace que ésta se desarrolle en el orden y con el ritmo con el que habitualmente se produce. El IASS no es, en absoluto, exclusivamente lingüístico. Es una parte, un rasgo central del sistema por el cual los adultos transmiten la cultura de la cual el lenguaje es tanto el creador como el instrumento.

Lo descrito en esta tendencia presenta un enfoque de la adquisición lingüística continuado y dependiente de la adquisición de la cultura por parte del niño. "La cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que sólo pueden ser hechos en el lenguaje" (Bruner, 1986 p. 132). Así, los formatos (los cuales todas las culturas tienen formas para crearlos) son instrumentos para transmitir tanto la cultura como su lenguaje. Su objetivo es el de hacer sobresalir aquellos rasgos del mundo y de la interacción social que se proyectan más fácilmente en categorías lingüísticas y reglas gramaticales. Los formatos son establecidos o dispuestos por el denominado IASS, sin el cual el Dispositivo para la Adquisición (IAD) no iría muy lejos.

La adquisición del lenguaje se considera aquí, "un sutil proceso en el que los adultos organizan de modo artificial el mundo, para que el niño pueda desenvolverse bien culturalmente, participando en cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de los otros" (Bruner, 1984 p. 185).

A lo largo de la exposición, hemos observado que recientemente la aproximación psicolingüística presenta también un enfoque interactivo, pues sus líneas de investigación (del acto de habla, interactuante y la enfocada al hecho o evento) mencionadas comparten la noción de que en las interacciones adulto-niño el primero desempeña un papel fundamental al interpretar las intenciones del niño, al proporcionarle a éste una entrada de lenguaje bastante estructurada no sólo en el plano lingüístico, sino también en el co -

municativo o funcional el cual constituye la base del primero. Asimismo, considera al niño como un organismo activo (Schaffer, 1981 op cit.; Schiefelbusch y McCormick, op. cit.) que marca pautas para que la coordinación en la interacción cambie en el transcurso de su desarrollo y esa transformación no es otra cosa que el desarrollo de la comunicación humana (Kaye, 1986 op. cit.).

2. FACTORES DETERMINANTES DEL PROCESO DE ADQUISICION LINGUISTICA

Si bien en gran parte del presente siglo se ha insistido acerca de la necesidad del niño de experiencias para aprender el lenguaje, no ha dejado de advertirse también que el proceso de adquisición se halla limitado por factores distintos a esas experiencias.

Indudablemente, la famosa "hoja en blanco" que definía, según Locke, el estado inicial de la mente infantil, posee ciertas propiedades inherentes que imponen un patrón a la escritura de la experiencia y ponen límites a sus efectos en diferentes puntos durante el desarrollo del niño. Estas propiedades inherentes al organismo adoptan formas de carácter biológico, intelectual, social y lingüístico (de Villiers y de Villiers, 1980; Schaffer, 1979, 1981). Si bien algunos autores enfatizan una propiedad más que otra y nosotros por razones expositivas las describiremos en forma aislada, se considera más bien que la interrelación de dichas propiedades constituye la organización psicológica del niño que hace posible su inmersión a un mundo social, y por tanto lingüístico (Bruner, 1986; Kaye, 1986 y Schaffer, 1979, 1981).

2.1. Determinantes biológicos

Desde un punto de vista general, el ser humano posee una habilidad universal y relativamente estructurada para aprender el lenguaje, habilidad que forma parte de la herencia biológica de su especie (Ardila, 1983; Dale, 1984; de Villiers y de Villiers, 1980 op. cit.; Lenneberg, 1975 y Miller, 1985).

Los estudios efectuados con chimpancés con el propósito de enseñarles un

lenguaje gestual ASL* (Fouts, R., Fouts, D. y Bodamer, 1986; v. también Oléron, 1985) han revelado que la comunicación no verbal en estos animales tiene características generales similares a las del hombre, no obstante, la comunicación verbal con todas las características que ésta implica no es lograda. Las formas más complejas de la gramática están mas allá del alcance del chimpancé, y es ahí donde reside nuestra capacidad única para el lenguaje.

Otro aspecto general de determinancia biológica es que el lenguaje se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de un proceso de maduración (peculiar del hombre) para que pueda manifestarse (Lenneberg, op. cit.).

Las observaciones de la aparición del balbuceo en niños sordos aproximadamente hacia la misma época que los niños dotados de capacidad auditiva, indican que los comienzos del desarrollo vocal están seriamente afectados por cambios madurativos en el interior del niño que crece. Ello no significa que carezca de importancia el medio ambiente en que se desarrolla el lenguaje infantil; los niños sordos cesan de balbucear más pronto y experimentan posteriormente gran dificultad en aprender a hablar de un modo inteligible, a no ser que su pérdida de oído sea corregida mediante aparatos especiales. Estos hallazgos indican que la madurez física del niño determina la rapidez y la pauta del comienzo del desarrollo del lenguaje (Lenneberg, op. cit.).

Desde un punto de vista particular, los lactantes humanos se hallan pre-dispuestos a distinguir el lenguaje con respecto a otros sonidos procedentes del medio ambiente. A los pocos días después del nacimiento, los niños responden de modo altamente sensible al lenguaje hablado o a otros sonidos de timbre similar al de la voz humana e incluso el lenguaje parece resultarles grato de un modo que no ofrecen otros sonidos.

Así, los recién nacidos son capaces de aprender a mamar de un pezón artificial conectado a un conmutador que pone en marcha un breve registro de voz humana o de música vocal, pero se niegan a hacerlo en cuanto lo que suena es música instrumental u otros sonidos rítmicos (Butterfield y Siperstein, 1974 en de Villiers y de Villiers, 1980). Asimismo, durante

* American Sign Language (Lenguaje norteamericano de los dedos).

los primeros meses de la vida, la voz humana da lugar a una mayor actividad eléctrica en el hemisferio cerebral izquierdo de los niños y la música produce una mayor actividad en el hemisferio derecho, en comparación con los adultos (Molfese, 1973 en de Villiers y de Villiers, 1980). Ello indica que en un estadio muy temprano de la vida los dos hemisferios cerebrales están ya especializados con respecto a diferentes clases de sonidos. Por tanto, desde el comienzo de la lactancia los niños son capaces de distinguir la voz humana de otros sonidos y parecen prestar a ésta una especial atención.

El niño está también preparado congénitamente para distinguir entre pequeñas variaciones de sonidos vocales que cambiarán el significado de multitud de palabras (Eimas, 1974 en de Villiers y de Villiers, 1980). Sin embargo, el niño ha de aprender cuáles de las múltiples diferencias discriminables en cuanto a los sonidos verbales funcionan efectivamente para marcar diferencias en su idioma nativo. Esto exige una considerable exposición al lenguaje y no se ha completado aún a finales del segundo año.

En resumen, aunque es innegable que el chimpancé es capaz de adquirir un "lenguaje" muy similar al del niño de dos o tres años, este logro sigue estando muy lejos de lo que realiza el hombre al utilizar el lenguaje (Oléron, op. cit.). Lo que parece distinguir al niño del animal es su peculiar proceso de maduración y su grado único de lateralización cerebral. Esta última al parecer está presente desde el momento del nacimiento lo que hace posible el procesamiento de los patrones acústicos característicos del lenguaje humano (Palacios, 1985b p. 49). En otras palabras, la mayor sensibilidad del bebé a los sonidos del lenguaje humano respecto a otros sonidos, presenta una base fisiológica.

2.2. Determinantes intelectuales y función de representación

Actualmente varios autores (Brown, 1981; Bruner, 1984, 1986; Piaget e Inhelder, 1973 op. cit., etc.) coinciden en que la aparición del lenguaje necesita, sobre todo, cierto "equipamiento mental" que permita su adquisición y empleo.

Ese equipamiento puede constar de los rasgos esenciales de la inteligencia (permanencia del objeto, causalidad y temporalidad) propuestos por Pia-

get (en de Villiers y de Villiers, op. cit.) y/o de las facultades originales cognitivas enunciadas por Bruner (1986 op. cit.). Los autores coinciden también en que una de las grandes funciones que el lenguaje cumple en la existencia humana es la de ser instrumento del pensamiento y denominan a esta función representación.

2.2.1. Rasgos esenciales de la inteligencia sensoriomotora

Según la teoría piagetiana existen ciertos logros intelectuales que se alcanzan en el período sensoriomotor que constituyen requisitos previos para aprender a utilizar palabras que se refieren a objetos (de Villiers y de Villiers, op. cit.; Johnston y Johnston, op. cit.).

El niño ha de reconocer que los objetos tienen entidad en sí mismos, que permanecen independientemente de que los vea o no, de que actúe o no sobre ellos, en una palabra, debe poseer el esquema del objeto permanente.

Según Piaget e Inhelder (op. cit.), la aparición de este esquema ocurre alrededor de los nueve meses, pues a tal edad el niño busca afanosamente el objeto cuando se le oculta³. Esta edad de aparición corresponde a la permanencia de los objetos, al parecer, la permanencia de las personas la precede (Palacios, 1985a p. 82). Se considera que sin la noción de permanencia objetal no es posible que un niño pueda hablar acerca de un objeto en su ausencia.

Otro requerimiento asociado con el anterior, que también se origina en la primera etapa, es la causalidad. Esta se refiere al conocimiento de que una acción causa otra y así sucesivamente, es decir, que una acción puede causar una cadena de otras. En el desarrollo de esquemas que involucran causas y resultados, los niños pueden comenzar a pensar en términos de agente (quien hace la acción), acción y algunas veces de paciente (quien recibe la acción). A medida que comprenden esta relación entre las personas, objetos y sucesos llegan a ser capaces de generar palabras como "porque", "hasta", "antes", etc., que se refieren a coordinación y subordinación en el lenguaje (Johnston y Johnston, op. cit.).

La última noción que constituye un requisito para el desarrollo del lenguaje es la temporalidad, la cual se relaciona con la mayor comprensión de

³ Bower (en Palacios, 1985a) afirma que el niño logra el esquema del objeto permanente más precozmente, alrededor de los cinco meses.

los niños de la actividad continua. A medida que los pequeños construyen sus conocimientos de secuencia y tiempo, están estableciendo la base cognoscitiva sobre la cual podrán elaborar los elementos lingüísticos de los tiempos verbales.

2.2.2. Facultades originales cognitivas

La consideración de que las formas de lenguaje que llegan a establecerse son relativamente fáciles de aprender para los seres humanos, lleva a Bruner a creer que existen habilidades cognitivas "naturales" que están particularmente bien acomodadas al modo de interacción social en el que los seres humanos se embarcan de modo natural. Según este autor, existen cuatro "facultades originales cognitivas" que pueden ayudar al niño en su carrera como aspirante a hablar su lengua nativa (Bruner, 1986 op. cit.). Estas capacidades son:

a) Disponibilidad para relacionar medios y fines

Desde los inicios en adelante la conducta del bebé está guiada por la disponibilidad de medios activos para el logro de fines y por la búsqueda.

Ejemplificando anterior, las observaciones de Bruner y Kalnins (1973 en Bruner, 1986) de que niños de sólo un mes son muy capaces de succionar un chupón para conseguir enfocar una representación visual borrosa, aumentando su ritmo de succión muy por encima del básico cuando la claridad de la imagen depende de la velocidad de succión. El niño parece así, capaz de apreciar la estructura de la acción y de combinar los medios y los fines para lograr resultados satisfactorios, aún cuando sean medios tan arbitrarios como chupar para producir cambios en el mundo visual.

Por otra parte, los niños son también "sociales", están adaptados a responder a la voz, al rostro, a las acciones y los gestos humanos. Su disponibilidad de medios se coordina fácil y rápidamente con las acciones de las personas que lo tienen a su cargo. En una palabra, los niños están adaptados para entrar en el mundo de las acciones humanas.

b) Sensibilidad para las situaciones transaccionales

Desde muy temprano la actividad del niño se orienta hacia las situaciones sociales y comunicativas. La interacción social parece ser, a la vez, autoimpulsada y autorecompensada.

Al respecto, se ha observado que los niños son bastante sensibles a las respuestas sociales negativas, un rostro que no responde les produce lágrima

mas muy pronto. Asimismo, responden con congoja si la madre no es visible durante la alimentación y, por último, expresan una sensibilidad respecto a la expresión de la madre utilizando los turnos de intervención en la vocalización cuando están moderadamente despiertos y la expresión simultánea cuando lo están en mayor grado.

Dentro del vínculo que establecen la madre (o cuidador) y el niño muy pronto se desarrolla una reciprocidad que el niño anticipa y con la que cuenta. La existencia de tal reciprocidad crea muy pronto una forma de atención mutua, una armonía de la "intersubjetividad" (v. p. 195 en el cap. V).

c) Sistematicidad en la organización de experiencias

Muchas de las primeras acciones infantiles tienen lugar en situaciones familiares restringidas mostrando un sorprendente alto grado de orden y "sistematicidad".

Los niños pasan largos períodos haciendo un número muy limitado de cosas como alcanzar, tomar, golpear y mirar. Dentro de cada una de estas restringidas esferas hay una gran sistematicidad. El juego del objeto lo ejemplifica: el niño prueba en un solo objeto todas las rutinas motoras de que es capaz, lo agarra, lo golpea, lo tira al suelo, se lo pone en la boca, etc., es decir, le hace recorrer todo el repertorio. Por esto, no es sorprendente que el niño entre al mundo del lenguaje y de la cultura con una buena disposición para el orden, con una preparación para encontrar o inventar formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas.

De todo ello, surgen dos importantes implicaciones: la primera, es que desde el comienzo el niño se adapta rápidamente a "hacer mucho a partir de muy poco" por medio de la combinación. Este "empuje" hacia la productividad puede observarse en los errores del habla espontánea de los niños. La segunda implicación tiene un carácter más social. En el marco altamente restringido en que tiene lugar la adquisición de la comunicación prelingüística y lingüística, el niño y su cuidador rápidamente combinan elementos para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones.

d) Abstracción en la formación de reglas

Desde el punto de vista cognitivo y de la comunicación hay desde el comienzo una capacidad para seguir reglas abstractas.

Antes de la aparición del lenguaje, el niño hace distinciones tales como las que se establecen entre específico y no específico, entre estados y procesos, entre acciones causales y no causales, etc. Estas distinciones se emplean con impresionante velocidad en la adquisición lingüística y tienen analogías en la forma que posee el niño de ordenar su mundo de experiencias. La aparición del lenguaje servirá entonces para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto al mundo.

Estas cuatro "facultades originales cognitivas" proporcionan, según Bruner, mecanismos básicos que ayudan al niño en la adquisición del lenguaje. Ninguna de ellas "genera" lenguaje pues éste implica un conjunto de reglas y máximas fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas, pero las hipótesis lingüísticas o comunicativas dependen de estas dotes como condiciones habilitantes.

Función de representación

El lenguaje cumple en la existencia humana dos grandes funciones: la de **representación** y la de **comunicación** (Boada, 1987 y Dale, 1984 op. cit.). Este apartado se referirá a la primera de estas funciones.

El concepto de representación ha sido tratado distintamente según varios autores, entre ellos Piaget y Bruner quienes le atribuyen diferente grado de importancia en los procesos cognitivos y comunicativos.

Para Piaget (1946/1975 op. cit.) la representación aparece al final del período sensoriomotor, hacia los 18 meses, donde el lenguaje será una manifestación más de esta función como lo son el juego simbólico y la imitación diferida.

Considerando al lenguaje como forma de representación que permite la evocación de acontecimientos no percibidos actualmente a través del signifi- ficante diferenciado constituido por los signos de cualquier lengua, su aparición dará como resultado la interiorización de los esquemas de acción que se realizará de manera progresiva. El niño va de lo concreto a lo complejo y de lo subjetivo a lo objetivo. Como es constante en la teoría piagetiana, la "descentración" (capacidad de situarse en un punto de vista distinto del suyo) permitirá al niño una representación alejada del egocentrismo inicial que le permitirá "socializarse" y comunicarse adecuadamente.

Una concepción diferente a la de J. Piaget es presentada por J. Bruner (1966 en Pérez, 1984), quien afirma que la interiorización del lenguaje

permite el inicio de una nueva forma de representación del mundo (la "simbólica") que será mucho más evolucionada que las anteriores (representaciones "enactiva" e "icónica", basadas en la acción y la percepción, respectivamente), y permitirá superar sus limitaciones. Gracias a la representación simbólica que otorga el lenguaje, el niño puede tomar distancias de la realidad perceptiva y adquirir habilidades que le permitan el control comunicativo.

Pese a las diferencias en su conceptualización, ambos autores coinciden en que la función de representación del lenguaje libera al niño de lo inmediato, pues le permite la evocación de acontecimientos actualmente no percibidos. En otras palabras, el lenguaje sustituye objetos y acontecimientos por signos (palabras) que los representan y pueden evocar las propiedades de las cosas representadas. Ello da como resultado una economía para manipular el mundo y para la cooperación con otros que poseen esas palabras en común (Boada, op. cit.).

2.3. Determinantes sociales

La supervivencia del bebé y la aparición en él del aspecto comunicativo y lingüístico requiere necesariamente de un entorno social. El niño, en virtud de sus características endógenas, posee cierta clase de preparación o "preadaptación social" que le facilita su ingreso a ese entorno (Delval, 1989; Bruner, 1986 op. cit.; Schaffer, 1980, 1981 op. cit.).

En tal preadaptación, Schaffer distingue dos aspectos: los estructurales y los funcionales.

Los aspectos estructurales se refieren a aquellas estructuras corporales que sirven para poner al niño en contacto con otras personas, p. e., el aparato oral que está perfectamente adaptado para habérselas con el pezón y con el alimento que habrá de proporcionar la madre; el equipo auditivo que está selectivamente ajustado a la voz humana, y sus estructuras visuales que son sumamente sensibles a aquellos aspectos de la estimulación que suelen emanar del rostro de los demás (movimiento, complejidad y capacidad de respuesta a la propia conducta del niño; Schaffer, 1979 op. cit.).

Los aspectos funcionales se refieren al modo en que se usan esas estructuras y pueden verse concretamente en el hecho de que desde las primeras

semanas de vida, las distintas pautas de la conducta del niño como el llanto y la succión se organizan según secuencias temporales específicas (no encontradas en ninguna otra especie; Kaye, 1986). Así los ritmos biológicos que subyacen a respuestas tales como la succión poseen una regularidad que permite a la madre "engranar" su comportamiento con el del niño.

Al respecto, Kaye (1986 op. cit.) ha observado que las madres interactúan con sus hijos lactantes en sincronía exacta con la pauta descargas-pausa correspondiente al acto de mamar (sea éste en forma natural o biberón). Durante las descargas o succiones permanecen por lo general quietas e inactivas, durante las pausas en cambio, se mueven, acarician al niño y le hablan y, de este modo, le sustituyen en el papel de actor principal. Así pues, la madre es sensible a la pauta natural de succión del bebé, responde a sus señales como cesar de mamar, acepta la oportunidad de intervenir ofrecida por las pausas del niño y, de este modo, se establece un "diálogo" entre ambos.

Con el tiempo, a través de la repetida participación en secuencias de interacción, las primitivas pautas temporales del niño se transforman en estructuras mucho más complejas y flexibles. Los pseudo-diálogos se convierten en diálogos, dado que ambas partes tienen una participación en sostenerlos y en desempeñar roles mutuamente integradores e intercambiables (el del que habla y el del que escucha, el de actor y el de espectador, etc.). Para que esto tenga lugar, sin embargo, los compañeros sociales del niño deben estar dispuestos a proporcionar las oportunidades de interacción necesarias mediante su participación en intercambios semejantes a los diálogos.

Una de estas oportunidades de interacción son los "formatos" de juego como el "cu-cú" o escondite, desaparecer y reaparecer un objeto, construir y tirar, etc., que el adulto estructura para el niño y donde éste aprende a utilizar el contacto mediante la mirada para establecer y mantener la interacción, mirando hacia otro lado para terminarla (de Villiers y de Villiers, 1980 p. 52). En los "formatos" también, el bebé muestra una gran sensibilidad para el aprendizaje de reglas o formas sistemáticas de relación social (como la alternancia y el intercambio de roles) que de alguna manera tienen relación con las formas lingüísticas (Bruner, 1986 op. cit.; Vila, 1985).

Resumiendo, la conducta del bebé está preadaptada estructural y funcionalmente para la interacción con otras personas, esto, desde luego, tiene valor no sólo para su supervivencia sino también para su posterior desarrollo social que incluye al lenguaje. La aparición de éste requiere tanto de los factores ya descritos como de experiencias de interrelación. En ellas, la organización temporal de la conducta espontánea del bebé, la sensibilidad de la madre a tal periodicidad y su voluntad de adaptarse a este patrón, hacen posible la precisión y fluidez que caracteriza, por lo general, a toda interacción (Schaffer, 1980 op. cit.).

2.4. Determinantes lingüísticos y función de comunicación

Resulta difícil deslindar los determinantes sociales de los lingüísticos pues tanto el lenguaje como su función de comunicación son fenómenos esencialmente sociales. No obstante, procedimos a ello por razones de exposición.

En apartados anteriores consideramos al lenguaje como una modalidad de la interacción social para la cual el lactante se halla biológicamente preparado a atender. Esa preparación o "preadaptación social" vimos que se manifiesta en varios planos, uno de ellos, es el perceptual auditivo.

El recién nacido no es funcionalmente sordo (Schaffer, 1981 op. cit.), su aparato sensorial es selectivo y, como se ha señalado, muestra especial sensibilidad a los sonidos de la voz humana, particularmente, a la voz femenina (v. Delval, 1989). Dentro de dicha sensibilidad, se ha reportado que los bebés prefieren escuchar canciones infantiles y el habla adaptada a ellos por los adultos ("motherese") a oír el lenguaje que un adulto dirige a otro (Fernald, 1982 op. cit.).

En el aspecto de la sensibilidad, cabe señalar la destreza temprana de los bebés para analizar y sintetizar temporalmente los sonidos (perciben una sucesión de varios sonidos como una unidad distingible de varias secuencias) (Demary et al., 1977 en Schaffer, 1984) lo que constituye un prerequisite para comprender y operar con la dimensión secuencial del lenguaje.

La preadaptación auditiva, sin embargo, constituye sólo un aspecto que hace que los niños se interesen por el lenguaje, mas allá de lo anterior, está el gran interés por la comunicación (Miller, op. cit.).

Los niños sordos que tienen una pareja comunicativa aunque no un modelo de lenguaje se les ha observado que crean su propio sistema de gestos parecido al lenguaje (Feldman, Goldin-Meadow y Gleitman, 1979 en Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982). Esto sugiere que aunque hay ayuda interna significativa por parte del niño, la aparición del lenguaje (vocal o gestual) necesita la atención de una pareja con la cual poder comunicar y aprender (Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982 p. 22). Eso significa en el caso del niño con audición normal, que el habla que es percibida en las conversaciones de otros y el habla en T.V. (sobre todo el de programas adultos; Rice y Haight, 1986) no constituye, así, una ayuda ambiental adecuada para la adquisición lingüística (Clark y Clark, op. cit.; Hoff-Ginsberg y Shatz, op. cit.).

Además de poseer una sensibilidad especial al estímulo social del lenguaje y una motivación hacia la comunicación, el niño dispone de "medios de señalización" tales como el llanto y la sonrisa que le garantizan tener una pareja comunicativa, pues esos medios actúan como procuradores de proximidad e interacción con los miembros de la especie (Schaffer, 1979 op. cit.).

La función esencial del llanto es producir la proximidad con otra persona, mientras que la de la sonrisa es garantizar que la proximidad de ambos se mantenga y que tenga lugar la interacción social.

Respecto al llanto, Wolff (1969 en Schaffer, 1979) ha observado que la serie de señales implicadas en éste se diferencian unas de otras desde muy temprano. Así, las características (identificadas por medio de un análisis espectrográfico) del llanto por hambre son diferentes a las del llanto "rabioso" o encolerizado o a las del llanto de dolor.

El autor mencionado descubrió también que las madres son capaces de distinguir los modelos característicos del llanto con bastante facilidad y reaccionar adecuadamente, sin embargo, no pueden establecer relación de significación del llanto si éste es escuchado sólo a través de un magnetofono (v. Boada, 1987). De esto se deduce que es la ayuda del contexto la que proporciona la eficacia a esta comunicación.

A partir de los primitivos sistemas de señalización, el niño más adelante desarrolla otros canales destinados a la interlocución: aprende el significado de los gestos sociales, tales como el de señalar, es capaz de entender la significación de la mirada y, lo más importante de todo, evoluciona el lenguaje, pero no automáticamente, sino a base de la capacidad que

ya posee para participar en secuencias de interacción (Bruner, 1984, 1986 y Schaffer, 1981 op. cit.).

La aptitud para el lenguaje verbal va así, precedida por una disposición para la comunicación pues, como hemos visto, el diálogo comienza mucho antes de que se escuche la primera palabra; con el lenguaje, no obstante, se incrementa en gran medida la flexibilidad de la comunicación.

Función de comunicación

En la existencia humana el lenguaje no es sólo el instrumento del pensamiento es también y sobre todo, el "instrumento privilegiado de la comunicación" (Boada, op. cit.).

En el proceso cronológico, la aparición del lenguaje viene a coronar el intercambio gestual y mímico al cual, sin eliminar del todo, poco a poco llega a reemplazar. El lenguaje constituye una forma más eficaz de comunicación que la forma gestual porque le permite al niño expresarse y cooperar con otros que poseen ese mismo código. Así, por lo regular, a medida que el niño es capaz de expresarse verbalmente abandona en forma progresiva la anterior comunicación gestual.

La evolución de las formas de comunicación, como se ha visto, requiere de una comunidad afectiva sostenida y de la existencia de un interlocutor atento, deseoso de recibir y de comprender la comunicación (Siguán, 1982).

Esto nos lleva a reiterar que la comunicación humana es un fenómeno social que consta básicamente de dos unidades esenciales: EMISOR y RECEPTOR (Boada, op. cit.). El emisor codifica el mensaje con el fin de estimular el significado en la mente del receptor. Este, a su vez, decodifica el mensaje que es recibido.

Para calificar como comunicativa la conducta de cada participante en un proceso de intercambio, cada uno debe influir y ser influenciado por el otro. Para que esta influencia recíproca se logre, los participantes deben compartir un mismo marco de referencia y una serie común de reglas que gobiernen la secuenciación de los signos (Schiefelbusch y McCormick, op. cit.).

3. CONCLUSIONES

Hemos trazado, de manera algo arbitraria, los períodos sobre los cuales las diversas aproximaciones descritas han surgido. Un punto que es necesario dejar claro es que la valoración o concepción del lenguaje ocurre en un contexto teórico y práctico, y es este contexto el que determina las aproximaciones y sus consecuentes líneas de investigación.

A cada aproximación descrita se le ubicó en uno de los tres enfoques (empirista, innatista e interaccionista) que constituyen diferentes explicaciones del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. En los planteamientos de cada enfoque hemos enfatizado su concepción del hecho lingüístico y la del ambiente en que éste ocurre.

Dentro del enfoque empirista (aproximación conductual), no es necesario decir nada particularmente lingüístico sobre el lenguaje, pues considera a éste como cualquier otra conducta que puede ser "explicada" con otro conjunto de respuestas. Sus principios no derivan del fenómeno del lenguaje, sino de la "conducta general" (Bruner, 1986). Este enfoque considera que el desarrollo del habla es determinado solamente por el comportamiento reforzador de los padres (Hernández, 1984b).

En contraposición al enfoque anterior, la visión innatista (aproximación lingüística) supone que el lenguaje en sus aspectos más profundos no es aprendido, sino innato y refuerza su opinión argumentando que el habla adulta que el niño escucha, es muy compleja, frecuentemente ingramatical y contiene regularidades en la estructura profunda que no se manifiestan en el habla superficial, por lo cual el niño no podría aprender el lenguaje basándose en tal muestra de habla sin la ayuda de un elaborado componente innato predeterminado para procesar los datos lingüísticos y hacer inferencias acerca de su significado y estructura (Chomsky, 1965/1975 y 1981).

Por su parte, el enfoque interaccionista manifiesta a través de las aproximaciones cognitiva y psicolingüística (específicamente sus recientes líneas de investigación -del acto de habla, interactuante y la enfocada al hecho o evento-) revisadas que el proceso de adquisición y desarrollo lingüístico es posible gracias a las aportaciones de los aspectos ambientales y de las características inherentes al organismo.

En cuanto a lo primero, señala que dicho proceso no se efectúa en el va-

cio, sino más bien en un contexto interactivo.

Los estudios de este contexto han establecido, en contraste a la idea chomskyana, que a los niños en edad de adquirir el lenguaje se les dirige un habla clara, pragmática, semántica y sintácticamente más simple que el habla adulta normal (Clark y Clark, 1977; Hernández, 1984a; Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982; Snow, 1972; Snow y Ferguson, 1978, entre otros). Asimismo, las conceptualizaciones alternativas sobre la adquisición que proponen bases cognitivas, semánticas o pragmáticas (Bruner, 1986; Muñoz, 1983; Sigüan, 1982), han contradicho la apreciación chomskyana de que en el habla que el niño escucha, las características básicas de la sintaxis no son reveladas en la estructura superficial de las oraciones porque involucran poca claridad de las relaciones gramaticales.

Respecto al segundo punto, dicho enfoque plantea que el aprendizaje del lenguaje es necesariamente un proceso activo en el que desde el principio el pequeño es tanto un "emisor" como un "receptor" (Schieffelsbusch y McCor mick, 1981). El niño es un ser activo que busca estímulos y organiza progresivamente la información adquirida. Posee un amplio repertorio conductual traducido en factores (biológicos, intelectuales, sociales y lingüísticos) interrelacionados que le ayudan en la interacción y a la adquisición.

Así, el peculiar proceso de maduración y de lateralización cerebral del niño, determinan en éste la aparición del lenguaje y su especial sensibilidad a los sonidos lingüísticos. A su vez, el "equipamiento" mental o cognitivo que el niño construye le permite la adquisición y empleo del lenguaje. Paralelamente, el acceso del niño al estímulo lingüístico es facilitado por su "preadaptación social" (estructural y funcional) para interactuar con otras personas. En tal preadaptación, destaca la preadaptación auditiva, manifestada p. e., en una mayor sensibilidad del niño a los sonidos del lenguaje adaptado a él, que a los del lenguaje adulto normal. De igual forma, el gran interés por la comunicación y los "medios de señalización" (como el llanto y la sonrisa) que el bebé posee, le garantizan el acercamiento de una pareja comunicativa.

Lo anteriormente descrito, presenta así una conceptualización social y cultural del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. Finalmente, independientemente de cualquier enfoque, es obvio que la aparición del lenguaje verbal, por sus propias características, juega un papel muy importan-

te al ampliar la vida mental y social del niño a través de sus funciones básicas de representación y comunicación.

CAPITULO II: ADQUISICION Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

Comúnmente, en la descripción de la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño se establecen dos grandes períodos, tomando en cuenta parámetros fónicos: el denominado prelingüístico y el propiamente lingüístico (Ardila, 1983).

Ambos períodos han sido objeto de diversas investigaciones que han destacado varios puntos. Uno de ellos, es que los aspectos fónicos y cognitivos no resultan suficientes para clarificar la génesis del lenguaje, por lo que hay que recurrir al desarrollo de las formas anteriores de comunicación en el niño, es decir, a la existencia de la comunicación gestual y el paso de ésta a la comunicación verbal (Bruner, 1986; Pérez, 1981; Siguán, 1978, 1982 y Vila, 1985).

Otro punto señalado es que la aparición del lenguaje en el niño involucra además de un conjunto de reglas fonológicas, semánticas y sintácticas, el manejo del contexto, en el sentido amplio del término, para formar sus producciones (Bruner, 1986; Vila, 1985). En consecuencia, aprender a hablar implica no sólo conocer unas reglas, sino sobre todo aprender a usarlas. Esto supone la consideración de la dimensión pragmática y el reconocimiento de que el lenguaje es un instrumento cultural de la especie humana para garantizar los intercambios de naturaleza social, y en definitiva, para la comunicación.

Tal planteamiento destaca una cierta continuidad entre las actividades prelingüísticas y lingüísticas del niño, realizándose en las primeras, algunas funciones que posteriormente cumplirá el lenguaje mediante otros procedimientos (gestos, expresiones faciales, vocalizaciones, etc.).

Otras investigaciones más abocadas al análisis de aspectos formales y de contenido del lenguaje infantil en el segundo período, han señalado la utilidad para su descripción del empleo de etapas basadas no en la edad del niño, sino en la extensión promedio de palabras o morfemas de la frase infantil o MLU (Brown, 1981; Dale, 1984). Dicha medida por su fácil obtención y por los beneficios que aporta, ha sido adoptada por varios autores que han estudiado el desarrollo del lenguaje en contextos diferentes al del angloparlante.

En el contexto hispanoparlante, Hernández (1979 y 1984b) ofrece un estu-

dio exhaustivo del desarrollo lingüístico de un niño desde el nacimiento hasta los tres años, retomando para esto algunos parámetros sugeridos por los autores mencionados.

Por esta razón, basaremos nuestra descripción en el esquema propuesto por dicha autora, intentando, en la medida de lo posible, complementarlo con otros aspectos como son: en el período prelingüístico, la presencia de un desarrollo comunicativo y la emergencia en esta fase de un panorama pragmático o funcional. En el período lingüístico aunado a lo señalado por la mencionada autora, consideraremos el esquema de Brown y retomaremos la evolución del aspecto pragmático de lo reportado por otros autores en niños de habla hispana.

Cabe señalar que la descripción de este capítulo no pretende dilucidar la existencia o no de un innato Mecanismo de Adquisición del Lenguaje o de un Sistema de Apoyo para la Adquisición. Consideramos tan sólo que la adquisición y desarrollo lingüístico es un proceso multidimensional altamente complejo que conlleva, desde sus primeras fases, la interrelación de aspectos biológicos (como los que de alguna manera muestran los factores determinantes mencionados en la segunda sección del cap. I), sociales y culturales (cfr. Wertsch, 1988).

2.1. PERIODO PRELINGUISTICO

Desarrollo de la comunicación

La aparición del lenguaje en el pequeño es, como mencionamos en el capítulo anterior, precedida no sólo por avances en el plano fónico y cognitivo, sino también por un desarrollo comunicativo de naturaleza socio-afectiva (Thonan, 1981) labrado en estrecha colaboración con el contexto social. De tal naturaleza, porque las conductas del niño y de su cuidador en las situaciones sociales se integran a través de la expresión, recepción y reacción a las conductas afectivas de cada uno (Thonan, 1981 p. 189).

Como parte de su desarrollo comunicativo, el bebé en los primeros meses establece, en términos de Trevarthen (1977, 1979, 1980 en Vila, 1985), una "intersubjetividad primaria" al tratar de manera algo diferente el mundo de las personas y el de los objetos. Ante las personas muestra expresiones faciales como el llanto y la sonrisa que indican displacer, protesta, placer,

etc., que son inmediatamente interpretados por éstas consiguiendo un efecto interpersonal.

Con su cuidador, por lo regular su madre, alrededor de los tres meses establece contactos cara a cara (posibilitado esto por el perfeccionamiento de la acomodación del sistema visual y de las capacidades de seguimiento; Schaffer, 1984), sigue, sostiene o evita la mirada lo que provoca en ésta mucha vocalización, ya que interpreta por parte del niño un intento de comunicación.

Si bien desde el comienzo el bebé está inmerso en rutinas sociales como el amamantamiento, con el establecimiento del contacto cara a cara su participación en ellas se hace más evidente (Kaye y Fogel, 1980 en Kaye, 1986).

Así, en los intercambios vocales con su madre ("protoconversaciones"; Schaffer, 1981) en los que ella se acomoda a su conducta o también en los "formatos" de juego que realizan juntos, el bebé participa con gestos y vocalizaciones y comienza a mostrar en ellos una cierta dinámica de alternancia. Esta alternancia para tomar el turno, es una habilidad pragmática esencial (Schiefelbusch y McCormick, 1981).

Con el contacto cara a cara también, el niño inicia el dominio de la estructura discursiva tema-comentario que guarda relación con la aparición o manejo posterior del sujeto y predicado (Bruner, 1977 en Vila, 1985).

Según Bruner, las acciones conjuntas que comienzan con un contacto visual entre madre y niño constituyen los temas compartidos o implícitos sobre los que este último puede hacer "comentarios". El infante al dominar la mirada y mediante ella establece la forma más simple de comentario, indicando que comparte un tema. Es decir, si consideramos la interacción como un tema, el bebé predica distintos aspectos de ésta, puesto que progresivamente efectúa variaciones o "comentarios" sobre temas pautados que cada vez se tornan más explícitos a la propia pareja. Por ejemplo, en el juego del escondite ("cu-cú") una vez que el niño domina sus reglas, establece innúmeros temas compartidos, diversificando los elementos del juego.

También por la edad mencionada, el infante presenta "gestualizaciones" (movimientos de todo el cuerpo o parte de él; Sigüán, 1978 op. cit.) algo relacionadas con su estado e intenciones, que de alguna manera son interpretadas por los demás confiriéndoles una determinada significación. Dentro de ellas destacan por su gran utilización los gestos de decir "adiós", de

aparición temprana y el de señalización de aparición algo tardía (Vila, 1985 op. cit.).

Esos gestos son sólo los más destacados pero no los únicos. Sigán (1978 op. cit.) presenta una clasificación de los gestos que el pequeño emplea durante el período prelingüístico. Esta clasificación, que al mismo tiempo coincide con su evolución, abarca los gestos expresivos, apelativos y significativos.

Todo esto nos muestra la diversidad de formas no verbales del pequeño para expresar su estado e intenciones ante el mundo social. El mundo de las personas, a diferencia del de los objetos físicos, posibilita que esas formas sean comunicativas al asignarles por medio de la atención, una interpretación y una significación (Bruner, 1986 y Vila, 1985 op. cit.). La diferenciación establecida por el niño entre ambos mundos constituye así, el primer paso en el desarrollo de la comunicación; el segundo paso, implica que el niño trate a ambos mundos que hasta cierta edad son para él exclusivos e incoordinados, alternadamente en una misma actividad.

Según Bruner (1986 op. cit.) y Vila (1985 op. cit.), el bebé de seis meses trata al mundo de las personas y al de los objetos como exclusivos e independientes mostrándose incapaz de incorporarlos en una misma actividad consciente. Así a esta edad él no mira nunca a la madre cuando intenta alcanzar un objeto. Mira al objeto o a la madre, pero sin alternancia. Emplea una especie de gesto con el brazo y la mano completamente extendidos, el cuerpo encorvado hacia adelante, mueve la boca con frecuencia y mira fijamente al objeto. Este gesto es tratado comunicativamente por la madre, quien le ayuda a alcanzar el objeto.

Entre los ocho y los diez meses se opera un cambio fundamental: el bebé integra en su actividad ambos mundos consiguiendo, según Trevarthen (en Vila, 1985), una "intersubjetividad secundaria". Es ahora cuando empieza a mirar a la madre cuando quiere un objeto, se suavizan en él los aspectos del gesto descrito y alterna su mirada del objeto a la madre y viceversa.

La habilidad de tratar en una misma secuencia conductual ambos mundos (social y físico) trae consigo una amplificación de las posibilidades comunicativas o funcionales del niño (Vila, 1985 op. cit.). Así, éste utilizará su gesto no sólo para el requerimiento sino que con él podrá "mostrar" o "enseñar" objetos que despiertan su interés sin expresar el deseo de po

seerlos. Podrá también ayudado por su desarrollo cognitivo (hacia los 14 meses; Bruner, 1986 op. cit.), extender su campo de acción a objetos más lejanos. El adulto reconoce este cambio y proporciona a su vez, expresiones verbales adaptadas a la situación.

Posteriormente, el indicador se convencionaliza más y aparece la señalización (brazo y dedo índice extendidos) un movimiento dirigido ya hacia otro ser humano y no simplemente hacia un objeto o hacia sí mismo (Schaffer, 1984 op. cit.). Este movimiento, según Vygotsky (1981 en Wertsch, 1988), se convierte en un gesto para el niño por haber sido en sus orígenes, comprendido e interpretado como un indicador por las personas que le rodean.

La habilidad de señalar la emplea el pequeño, al parecer, desde los diez meses para las más diversas funciones, destacando entre ellas el control de la deixis (palabra griega que significa "designar" a partir de cierto punto de referencia; Boada, 1987 p. 75). Es también retomada por su entorno social en los "formatos" de etiquetas verbales como "lectura de libros" (Niño y Bruner, 1978 en Bruner, 1986).

Esta evolución de las formas comunicativas gestuales se corresponde, como veremos enseguida, con la aparición de las primeras palabras en el plano fonológico. La aparición del lenguaje verbal llega progresivamente a reemplazar (sin eliminar del todo) y también a enriquecer (Schaffer, 1984 op. cit.) a las formas de comunicación gestual como si se tratara de un proceso de sustitución de un sistema de comunicación por otro (Sigüán, 1978 y 1982 op. cit.). Este proceso de sustitución aporta al panorama funcional, que de forma primitiva hace frente la comunicación gestual, nuevas posibilidades (Boada, op. cit.). Retomaremos esto en un subapartado posterior al siguiente.

Desarrollo fonológico

Para que aparezca el lenguaje es necesario que alcance un cierto desarrollo no sólo la habilidad comunicativa, sino también la relacionada con aquellos aspectos más formales del lenguaje, nos referimos con ello al desarrollo fonológico que se aprecia en el niño desde su nacimiento y que desemboca en la aparición de las primeras palabras (v. Pérez, 1981). Ese desarrollo es el del sistema de sonidos de una lengua, el cual incluye la fo-

nética o producción segmental del niño de los fonemas de tal sistema y los aspectos suprasegmentales (o prosodia) que implican entonación, ritmo, énfasis y patrones de inflexión del torrente de habla (Johnston y Johnston, 1988).

Lo que se expone en este apartado y se continúa en la sección posterior (período lingüístico), se basa en el estudio realizado por Hernández (1979, 1984b) del desarrollo del lenguaje de su hijo Rafael desde el nacimiento hasta los tres años. Por ser estudio de un caso, creemos debe tomarse en sentido restrictivo. No obstante, su valor radica en que es uno de los pocos estudios sobre el tema que ha sido realizado en nuestro idioma.

Hernández divide al período prelingüístico en tres etapas: inicial, balbuceo e intermedia. Difiere de la división expuesta por Dale (1984) en el número de etapas distinguidas (este autor señala cuatro: llanto, otras vocalizaciones y el cantaleo o arrullo, balbuceo e imitación del lenguaje). Sin embargo, es una diferencia expositiva, pues Hernández une dos etapas enunciadas por Dale (llanto, otras vocalizaciones y el cantaleo o arrullo) en una sola que denomina inicial.

Etapas iniciales:

Durante los seis primeros meses, el pequeño usa una serie de vocalizaciones no lingüísticas, de índole diversa, biológicamente coordinadas. Una de estas vocalizaciones es el llanto que, en términos generales, es el primer uso que el bebé hace de su aparato fonador que le permite la oxigenación de la sangre y el establecimiento de la respiración normal.

El llanto, como vimos en la segunda sección del primer capítulo, presenta distintas configuraciones espectrográficas relacionadas con estados fisiológicos como hambre, dolor, incomodidad, etc., que son interpretadas por el medio acertadamente, por lo que pronto adquiere para el bebé el valor de señal recurriendo al llanto frecuentemente y de modo más intencionado.

Otro tipo de vocalizaciones son las denominadas por nuestra autora (en línea con Murai, 1963/64 y Nakazima, 1966 en Hernández, 1984b) "no llanto", que son emitidas por el niño en estado placentero. A este tipo de vocalizaciones pertenecen el arrullo y gorgoros que aparecen hacia los tres meses aproximadamente. Respecto a los sonidos de dichas vocalizaciones, la autora señala la dificultad de una transcripción ya que no siguen una pauta concreta puesto que son el resultado de mecanismos fisiológicos incontrolados.

Del arrullo y gorgoros emergen antes de los seis meses, una secuencia de sonidos que por su uso repetitivo y ciertos "quiebros" entonativos prelu- dian la etapa siguiente.

Etapa de balbuceo:

Aproximadamente a los seis meses de edad, el bebé entra en una segunda etapa de adquisición que viene a durar de tres a seis meses. En ésta, los sonidos del arrullo y llanto son ya más característicos y diferenciados, apareciendo elementos vocálicos y consonánticos enmarcados en emisiones de una sílaba como "pa pa pa pa, ba ba ba", etc.

Anteriormente se creía (p. e., Jakobson uno de los autores más destacados en el campo de estudio fonológico) que los niños balbuceaban todos los sonidos de todas las lenguas; al parecer, no ocurre tal cosa, o cuando menos la gama de éstos no es tan amplia como se pretendía.

Ciertamente, de acuerdo con Hernández (1979, 1984b op. cit.), al comienzo se dan algunas realizaciones fonéticas que no son asignables al idioma hispano, pero los que sí lo son se limitan exclusivamente a algunos "vocoides"⁴ (como los fonemas /a/ y sus variantes limítrofes, /e/ y los diptongos /ae/, /oe/) y "contoides" (como m, n, p, b, t, k). Sin embargo, aún dentro de los fonemas asignables al idioma, varios de ellos serán posteriormente aprendidos mediante imitación consciente. Esto último puede deberse al cambio de dirección que representa para el infante el paso del balbuceo a las palabras, pues el balbuceo es la práctica irrestringida de un juego de sonidos (en la que no hay necesidad de producir ninguna clase particular de sonido a continuación de algún otro), y las palabras son ya un lenguaje planificado y controlado que requiere la producción de particulares secuencias de éstos (v. de Villiers y de Villiers, 1980).

Ante este hecho, Hernández opina (lo que en parte coincide con Jakobson) que el ulterior desarrollo fonético, específicamente el aspecto segmental (vocales y consonantes), no deriva del balbuceo, sino de emisiones que emergen paralelas al madurar el niño (imitación consciente, al inicio sólo de los sonidos que es capaz de emitir y posteriormente de otros ajenos a su

⁴ Por tratarse del período prelingüístico, Hernández considera más conveniente emplear los términos "vocoides" y "contoides" que los de vocales y consonantes más apropiados para el período lingüístico.

repertorio) y que reflejan un primer intento por controlar el mundo que le rodea. En cuanto al aspecto suprasegmental, dicha autora señala que el balbuceo es una etapa relevante en el desarrollo del habla.

La entonación (un gesto oral según Sigúan, 1978) parece desempeñar un doble papel: por un lado, el emocional, sirviendo para expresar las actitudes del niño y, por otro, una función gramatical, es decir, es la base para organizar las vocalizaciones en modelos dentro de los cuales se estructurarán las oraciones.

El ritmo y la entonación se detectan desde el principio en un modelo general con final descendente, equivalente al tipo de entonación hispana observable en secuencias afirmativas. Junto a dicho final, se percibe antes de los ocho meses un final ascendente que podría equivaler a un intento de pregunta o de llamada de atención por parte del niño. Hacia los diez meses se observa en éste una gran capacidad imitativa de los modelos entonacionales que percibe, lo que sugiere que el ritmo y la entonación son factores preponderantes en las primeras actividades lingüísticas.

Etapa intermedia:

Hacia los nueve meses pueden identificarse algunas producciones que parecen corresponder a vocablos españoles. El niño presenta en su repertorio emisiones con una pronunciación relativamente estable y de fácil identificación, surgiendo así las primeras palabras o "protopalabras".

La edad de aparición de éstas depende de la identificación más o menos temprana hecha por los padres y del concepto mismo de palabra (cfr. Dore, 1985). En cuanto a esto último, Halliday (1975 en Dore, 1985 p. 55) la conceptualiza como una forma-función sistemática consistente de sonidos para expresar significados interpersonales. Brown (1973 en Dore, 1985) y Piaget (1962 *ibídem*) la ven como un símbolo lingüístico-estructural de conceptos sensoriomotores utilizado para comunicar información; a su vez Dore, la considera una designación léxica con base cognitiva que rápidamente se desarrolla en redes semánticas.

La aparición de las primeras palabras, según de Villiers y de Villiers (op. cit.), se halla determinada tanto por el control que ejerce el pequeño sobre la articulación del lenguaje, que implica la maduración, como por su capacidad para asociar designaciones a objetos. Hernández (1984b op. cit.) opina que su aparición está condicionada por el desarrollo motor y que más

que típicas de una lengua determinada parecen pertenecer a un "lenguaje infantil básico universal" (subrayado de la autora), cuyo denominador común es el vocoide /a/ y los contoides (t, p, b, d, m, n) (ejemplo, tata, papa, baba, dada, mama, nana). Estas palabras resultan suficientes para demandar la satisfacción de necesidades biológicas primarias (comida/descanso) y para relacionarse con los adultos encargados de satisfacerlas.

La autora mencionada considera que las "primeras palabras" no deben verse como el comienzo de una lengua concreta, pues antes de esto el pequeño ha emitido mucho "lenguaje", especialmente en el plano prosódico dentro del cual la palabra no es más que una parte. Asimismo, es evidente que aunque en esta etapa el niño sólo es capaz de emitir algunas palabras (aplicable también a los gestos; Sigüán, 1978 y 1982 op. cit.), él comprende previamente varias más (Brown, 1981; Dale, 1984; de Villiers y de Villiers, 1980 op. cit.).

Cabe señalar también que a la primera palabra apenas puede llamársele como tal, es decir, interpretarla tal y como viene en los diccionarios, pues el significado que el niño otorga a ésta es diferente del otorgado por el adulto. Volveremos a esto más adelante, al tratar la etapa holofrástica del período lingüístico que es cuando resulta más evidente.

El paso de las expresiones mencionadas al período propiamente lingüístico, requiere que ellas estén asociadas sistemáticamente a un objeto y que su fonética tenga un mínimo de identidad del 50% con las formas adultas (Hernández, 1984b op. cit.).

En general, el niño en el período prelingüístico aún no presenta gramática, solo contenidos (significados o representaciones de lo que conoce acerca del mundo) y expresiones; expresiones que se ven reflejadas tanto en su comportamiento como en verbalizaciones.

Funciones lingüísticas precoces

El surgimiento del aspecto pragmático, al igual que el fonológico, ocurre tempranamente y continúa desarrollándose durante cierto tiempo, o quizá durante toda la vida (Belinchón, 1985; Boada, op. cit.; Bruner, 1986 op. cit.; Johnston y Johnston, op. cit.).

Este surgimiento que tiene lugar en un contexto de retroalimentación social, comienza cuando el pequeño emplea gestos y vocalizaciones con un de -

terminado propósito comunicativo (Johnston y Johnston, op. cit.). A este propósito o intención comunicativa o fuerza ilocutoria hacen referencia los tan utilizados términos uso y función (Belinchón, op. cit.; Boada, op. cit.), los cuales al comienzo del desarrollo pragmático son tratados como similares, posteriormente, el niño tiene que distinguirlos.

Al inicio las emisiones (gestuales y/o vocales) infantiles integran el uso y la función pues están muy ligadas al contexto y éste determina en todo momento la interpretación de su finalidad o de lo que ellas pretenden. Conforme el niño y su lenguaje crecen se rompe esta similitud, pues este último se descontextualiza y puede ser utilizado en situaciones muy distintas y con finalidades muy diversas.

Considerando esa sutil diferenciación, varios autores han distinguido funciones básicas para los períodos prelingüístico y lingüístico, así como los modos en que cada una de ellas puede ser expresada (v. Belinchón, 1985; Boada, 1987). Esto ha dado como resultado que encontremos en la literatura de cada período, diversas taxonomías de clasificación funcional.

En el período prelingüístico, y no proponiendo precisamente una taxonomía, Bruner (1986 op. cit.) observa las funciones comunicativas de "referencia" y "petición" en dos niños angloparlantes desde los 3 a los 24 meses.

La función referencial en su fase más avanzada hacia los 10 meses aproximadamente, corresponde a la señalización. Esta, como ya mencionamos, no surge abruptamente, lleva tras de sí la evolución del manejo por parte del bebé de la atención conjunta (que implica el establecimiento del contacto cara a cara, el logro de la orientación visual por señales o vocativos atencionales del habla de la madre y el avance en la habilidad de seguir visualmente una línea de atención ajena, relacionada con un objetivo distante de ambos). Además, la habilidad para comprender la señal de un adulto antecede en un mes o dos la propia posibilidad de producirla.

En forma concurrente a la señalización, aparecen en un contexto expresiones no estandar pero fonéticamente consistentes que la madre interpreta como "referentes", lo que hace operar al niño en una "hipótesis de semántica"; esto es, él aprecia que la vocalización "representa" algo y que para ello hay una vocalización estandar. Paulatinamente, esas expresiones evolucionan a verdaderos nominales referentes que implican tanto a objetos y acciones presentes como a los ausentes.

La función de petición guarda relación con la anterior pues implica una maniobra referencial. Las formas más primitivas de ella corresponden al llanto, quejidos y la conducta de alcanzar. Esta última cuando ya es más convencional, hacia los 8 meses, el bebé combina en ella cierta "señalización" con una petición para indicar lo que quiere, siendo eso una forma de indicar que está vinculada a la petición.

Bruner menciona tres tipos fundamentales de petición (de un objeto, invitación y para una acción de apoyo) que al comienzo dependen de la interpretación adulta. Posteriormente, dependerán tanto de la representación como de la competencia comunicativa (incluida en ella la habilidad de señalar) del niño.

Estas funciones comunicativas tempranas, interpretadas como tales en contextos de interacción, involucran formas gestuales y vocales que son después reemplazadas por formas lingüísticas que logran extender los esfuerzos del niño "para hacer cosas con palabras" (Bruner, 1981).

En este mismo período (y superponiéndose con el lingüístico), Halliday (1975 en Boada, 1987) cataloga varias funciones ofreciendo uno de los análisis más completos y que ha cosechado más éxito. El autor, basándose en las producciones verbales de su hijo Nigel, entre los 9 y los 22 meses, identifica siete funciones pragmáticas analizándolas en tres fases.

En la fase I que va de los 9 a los 16 1/2 meses, el pequeño posee una fonología, a los 10 1/2 meses comienza a otorgarle significación a alguna de las funciones, pero no posee aún el léxico del adulto. No hay propiamente diálogo, sino un "protodiálogo", ni un componente funcional abstracto, sino más bien un uso del lenguaje.

En las funciones que Halliday presenta, cada emisión se corresponde con una de ellas. El autor presenta las funciones siguientes:

- Instrumental, o uso del lenguaje para satisfacer sus propias apetencias hacia objetos o bien que alguien le preste servicios (podría englobar a la función de petición de Bruner). Normalmente queda claro por el contexto, aunque a veces es más específico.
- Reguladora. El niño intenta modificar la conducta de los demás. Esta función, menciona Bruner (1986 op. cit.), aunada a las peticiones más complejas puede controlar cómo será satisfecha la petición.
- Interactiva. Establece y mantiene contactos con lo que es de su interés.

- Personal. Expresa su propia individualidad y autoconciencia.

- Heurística, o lenguaje que explora el medio objetivo (p. e., nombres de objetos) (nótese el parecido con la función referencial de Bruner). Parece desarrollarse gracias a la distinción entre el "yo" y el "no yo" mediante el crecimiento de la función personal. Está muy ligada a la siguiente función.

- Imaginativa, o lenguaje usado para crear un mundo propio (con el tiempo puede evolucionar hacia novela, poesía, etc.).

- Informativa. Está ligada a la capacidad de diálogo y concretamente a las respuestas a preguntas. Aparece hasta el final de la fase II (hacia los 22 meses). Según el autor que nos ocupa, tarda bastante en aparecer por tratarse de una función enteramente vinculada al lenguaje.

Las primeras cuatro funciones mencionadas aparecen a los 10 1/2 meses, según Halliday; de ellas, las primeras tres actúan sobre el medio y son agrupadas bajo el término pragmática.

En la fase II, de transición se produce un cambio funcional al mismo tiempo que evoluciona el vocabulario, las estructuras y las formas de diálogo. El inicio del diálogo guarda alguna relación con el aprendizaje del vocabulario (hacia los 18 meses), y el primero permitirá al niño el desarrollo de la función matemática o lenguaje como medio para aprender, opuesto a la función pragmática o lenguaje como acción.

Esta fase acaba cuando el niño domina los principios de gramática y de diálogo y cuando rompe la similitud entre uso y función, pasa entonces, a la fase III en la que establece las funciones propias del adulto (v. Ardiola, 1983; Hernández, 1984b).

El trabajo de Halliday se presenta como importante dentro del campo de estudio de la pragmática, pues señala relaciones explícitas entre el contexto social y la estructura gramatical. Sin embargo, posee el inconveniente del caso clínico y sus resultados no han podido ser reproducidos completamente en el estudio de otros casos.

Así, Dale (1980), entre otras cosas, señala que los datos de su estudio comparativo de veinte niños (mitad varones y mitad mujeres entre 1 y 2 años), efectivamente constatan el dominio precoz y regular de un buen número de funciones pragmáticas al tiempo que el vocabulario y la sintaxis son bastante limitados, pero no apoyan la existencia de una secuencia univer-

sal, como la propuesta por Halliday (1975 en Boada, 1987) y también por Greenfield y Smith (1976 en Dale, 1980), ya que existen diferencias en la producción funcional entre sexos, dado que las niñas parecen producir más categorías.

En forma más específica, Hernández (1984b op. cit.) menciona que su estudio (el cual no tuvo ésto como objetivo principal) no comprueba la existencia en su totalidad de las cuatro funciones (instrumental, reguladora, interactiva y personal) que según Halliday se dan antes del año. Ella sólo observó la función instrumental y ciertas vocalizaciones utilizadas para llamar la atención, difíciles de encasillar en el esquema de Halliday.

Además de Bruner y Halliday, Vila (1985 en Boada, 1987) también ha enunciado funciones en el período que nos ocupa. El modifica ligeramente la categorización de McShane (1980 en Boada, 1987) aplicable a las producciones holofrásticas que, a grandes rasgos (profundizaremos en ello más adelante), consta de las funciones de regulación, información, intercambio, personal y diálogo, y propone incorporar la función de intercambio a la reguladora, pues considera que "dar y recibir" supone en todo caso una modificación de la conducta del otro. La función expresiva, manifestada con frecuencia a través del rechazo, aparece hacia los 5 meses. La función reguladora que es más compleja aparece hasta los 8 meses.

Vila, al igual que Halliday, señala que al comienzo las producciones son de uso por parte del niño y es el adulto quien las interpreta en forma de función. Lentamente aquel irá asociando esta función del adulto a su uso personal, tanto si se trata, en el sentido de Katherine Nelson (1973 en de Villiers y de Villiers, 1980), de niños expresivos (tendencia a la descripción de aspectos personales o de interacción social) o referenciales (tendencia a etiquetar la realidad). Por tanto, el sistema cultural del adulto ayuda al niño a romper la similitud entre uso y función, y en el período prelingüístico influye y se impone en su aspecto funcional (Boada, op. cit.; Dale, 1984 op. cit.; de Villiers y de Villiers, op. cit.).

Hemos observado en este período que la adquisición del lenguaje requiere el desarrollo de los planos comunicativo, cognitivo y fonológico. El desarrollo comunicativo de naturaleza socio-afectiva precede y provee el contexto para el desarrollo de aspectos cognitivos, como las significaciones, y de aspectos funcionales o de comunicación intencional (Bruner, 1986;

Johnston y Johnston, 1988; Thoman, 1981 y Vila, 1985 op. cit.), los cuales evolucionan con bastante cercanía implicando un proceso de paulatina des - contextualización del lenguaje, y con ello un aumento en la complejidad de este código.

La consideración de los aspectos pragmáticos muestra la continuidad del proceso adquisitivo, ya que el sistema de comunicación gestual cumple por otros procedimientos algunas funciones que posteriormente cumple también (y amplía, como veremos en otro apartado) el sistema de comunicación verbal. La aparición de este sistema requiere a su vez el desarrollo de un aspecto más formal constituido por las habilidades fónicas del pequeño, cuya puesta a punto es posibilitada por factores madurativos y hasta cierta etapa influenciada por el entorno lingüístico.

2.2. PERIODO LINGUISTICO

Desarrollo de aspectos formales y de contenido

El lenguaje parece surgir cuando el niño intersecciona los niveles de desarrollo de forma (recordemos incluye la fonología, morfología y sintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática) hasta entonces algo independientes (Bloom y Lahey, 1978 en Pérez, 1981; Pérez, 1984). Antes de este surgimiento cada una de estas facetas sufre un desarrollo y existe relación entre ellas, pero ésta no es simultánea. El inicio del lenguaje como tal supone pues, la coordinación e interdependencia de esos tres niveles de desarrollo (Bruner, 1986 op. cit.).

Teniendo en cuenta dicha consideración, y sólo por razones de exposición, presentamos en forma aislada en este apartado el desarrollo de aspectos formales y de contenido. En la descripción de éste continuaremos retomando los datos de Hernández, pero antes es necesario mencionar, por su importancia, el esquema de desarrollo propuesto por R. Brown (1981 op. cit.; v. también Dale, 1984).

Como mencionamos en el capítulo anterior, Brown estudió longitudinalmente el lenguaje de tres infantes desde el comienzo de las combinaciones de dos palabras, partiendo no de la edad cronológica, sino de la extensión promedio de palabras o morfemas de la frase infantil o MLU para lo cual aplicó una serie de reglas (v. Dale, 1984). Brown sugiere el empleo del MLU

porque considera que la edad no es un índice adecuado ya que los niños normales progresan a ritmos bastante diferentes y en el caso de todos ellos el MLU sube continuamente aumentando la complejidad de las construcciones lingüísticas. En su estudio, el autor distingue cinco etapas en el desarrollo gramatical del idioma inglés.

La etapa I comienza con un MLU de 1.75 y termina con uno de 2.25. En ella aparecen las primeras frases que contienen más de una palabra y de uno a cinco morfemas (p. e., "Veo perrito"). Estas frases, al igual que las de tres y cuatro palabras, expresan en un contexto una serie básica de ciertas relaciones semánticas (v. más adelante la Etapa de las emisiones de dos palabras).

Algunas clases de palabras están ya presentes (nombres, verbos y adjetivos) mientras que otras generalmente no se usan (artículos, conjunciones, preposiciones y terminaciones como las del plural). Como todavía no se usan las terminaciones, casi todas las palabras constan de un solo morfema.

A partir de esta fase, y extendiéndose hasta las etapas II y III, Brown y Fraser (1963 en Brown, 1981) patentizan el fenómeno del "habla telegráfica", el cual constituye una generalización puramente descriptiva sobre la forma superficial del lenguaje infantil temprano. En esta etapa también, se ubica el estudio sobre la gramática "pivote" que antecede al establecimiento del modelo de las relaciones semánticas (v. Brown, 1981; Dale, 1984 y Hernández, 1984b).

La fase II refleja un MLU de 2.25 a 2.75. En ella se alcanza un cierto dominio (pues éste se completa hasta que el MLU sobrepasa 4) de una serie de flexiones o de partículas constituidas por sufijos y prefijos, que modifican el significado de palabras de contenido específico como los nombres y verbos.

A partir de esta fase, Brown (1973 en Dale, 1984) identifica el desarrollo de catorce morfemas inflexionales o gramaticales, observando en éste una secuencia notablemente regular. Por ejemplo, los niños aprendían en primer lugar el presente progresivo (añadiendo -ing- al infinitivo), seguido por las preposiciones locativas (in y on: en), la terminación del plural (-s-), el pasado de los verbos irregulares, la forma posesiva del genitivo sajón ('s -), etc.

El aprendizaje de las flexiones muestra en ésta y en las etapas poste -

riores, un fenómeno de carácter universal denominado **hiperregularización**, el cual revela el esfuerzo que hace el niño para inducir ciertas regularidades de la sintaxis de la lengua de exposición (Brown, 1981 y Dale, 1984 op. cit.).

La etapa III con un MLU de 2.75 a 3.50, muestra importantes progresos sintácticos. Se desarrolla el sistema de verbos auxiliares y con esta aparición se aplican ya las transformaciones (pero no siempre en la forma adulta), por ejemplo, de las oraciones que implican preguntas interrogativas (o *wh*, por que en inglés comienzan con esa palabra; *who*: quién, *what*: qué, *why*: por qué, etc.) y confirmativas sean éstas de tipo afirmativo o negativo.

La fase IV con un MLU de 3.5 a 4, marca los comienzos de las oraciones complejas en las que se unen dos o más oraciones sencillas por conjunción o por incrustación. Esta última forma de oración compleja incluye las denominadas "cláusulas relativas" u oraciones que modifican y determinan un sintagma nominal o sujeto (v. Dale, 1984).

Las primeras construcciones complejas, las cuales permiten expresar significados de igual magnitud, ocurren por lo general entre los dos y los tres y medio años de edad, pero las cláusulas relativas son de dominio más lento.

La etapa V con un MLU de 4 a 4.5, es la última en que puede emplearse este índice de desarrollo porque a partir de aquí el lenguaje incrementa su variabilidad (Brown, 1981 op. cit.).

En esta fase, el niño muestra una comprensión adecuada (en etapas previas era inconsistente) de las oraciones pasivas en las que se invierte el orden normal de sujeto y objeto (de Villiers y de Villiers, 1980 op. cit.), así como también una incipiente conciencia metalingüística o capacidad de pensar en el lenguaje y comentarlo (Dale, 1984 op. cit.). Así, si a un niño en esta etapa se le presentan "oraciones" con un orden trastocado o que contienen anomalías semánticas (p. e., "tómame la silla"), él primero corregirá semánticamente tales oraciones y posteriormente, el orden de las palabras (de Villiers y de Villiers, 1974 en Dale, 1984).

Esto fue a grandes rasgos la esquematización de Brown. Enseguida retomaremos, pero teniendo en cuenta el señalamiento de Brown respecto a la edad, la propuesta por Hernández (1979, 1984b op. cit.) en el ámbito hispanopar-

lante. El esquema de esta autora precede con la etapa holofrásica a la etapa I, y suponemos, ella no lo menciona explícitamente, engloba las fases I, II, III y IV en las etapas denominadas de dos palabras y telegráfica.

Etapa holofrásica:

Esta etapa comprende desde los diez o doce meses hasta los dieciocho aproximadamente. La mayoría de las emisiones infantiles constan de un ítem léxico simple o una sola palabra como por ejemplo, "papá", "mamá", "no", "ten", etc., por lo que comúnmente se le denomina holofrásica (Dale, 1984 y Pérez, 1981 op. cit.).

La producción fonética del pequeño en esta fase consta de una sílaba o dos reduplicadas y cada sílaba es casi siempre de la clase consonante-vocal (en adelante C o V respectivamente), aunque también pueden notarse emisiones del tipo V-C-V como "agua", "ade" (arre), etc. Esto último, al igual que el orden de adquisición de algunos fonemas consonánticos (como /t/ antes de /p/ o el retraso en la consolidación acentual hispana de /m/) y vocálicos (como /e/ antes de /i/), no concuerda con la teoría de Jakobson que Hernández retoma.

Tal hallazgo no es sorprendente pues también Dale (1984 op. cit.) menciona resultados parecidos que explica, al igual que Hernández, en términos del habla adulta del entorno.

Dale, agrega a su explicación ciertos "principios simplificadores" (como sustitución, supresión, adición, etc.) por parte del niño, para pronunciar palabras que tienen su origen en la preferencia de éste por determinados sonidos y combinaciones de ellos al final de la etapa del balbuceo. En estos principios simplificadores (o errores de pronunciación), juega algún papel la percepción exacta de los sonidos del lenguaje que se perfecciona durante el segundo y tercer año (de Villiers y de Villiers, 1980 op. cit.) teniendo lugar eventualmente percepciones erróneas de palabras que suenan de un modo similar.

El orden de adquisición fonológica no es, pues, fijo puede variar de unos individuos a otros dependiendo de varios motivos: madurativos, entorno idiomático y lingüístico y las propias "preferencias" de cada niño. Sin embargo, esa variación tiene lugar dentro de un cuadro bastante restringido de fonemas.

En cuanto al aspecto gramatical, hay poco que decir de las emisiones en

la etapa holofrástica. Estas no son oraciones que reflejan relaciones sintácticas o conocimiento del niño de esta clase de relaciones, como afirmase McNeill (1970 en Hernández, 1984b). Son, de acuerdo con Hernández (1984b op. cit.), unidades semánticas portadoras de una función comunicativa particular (como indicación, pregunta, demanda o negación) susceptibles de ser interpretadas en el contexto (nótese la cercanía entre el significado y su función o pragmática). Es posible, sin embargo, "clasificarlas" en categorías gramaticales adultas pero solamente teniendo en cuenta el contexto situacional en que fueron emitidas.

El análisis de las emisiones requiere también considerar el propio desarrollo cognitivo infantil (Pérez, 1981 op cit.; Piaget 1946/1975) y la percepción de las características de los referentes (sus rasgos; Clark, 1973 en Oléron, 1985) que propician en esta etapa cierta amplitud (sobreextensión) y/o restricción (subextensión) semántica de algunas vocalizaciones. Dale (1984 op. cit.), Oléron (op. cit.) y Pérez (1984 op. cit.) señalan que el aspecto semántico o de contenido está muy ligado al desarrollo cognitivo.

Si bien las explicaciones al respecto no son definitivas, una bastante aceptada es que las emisiones holofrásticas por estar muy ligadas a la acción que el pequeño realiza expresan los significados en función de la interpretación que él haga de ésta (Piaget, 1946/1975 op. cit.). Conforme las palabras se separan de la acción (estadio VI del período sensoriomotor) y se emplean para referirse a objetos ausentes, se incrementa el vocabulario o léxico que reduce paulatinamente la imprecisión semántica.

Un punto relacionado con lo anterior es el denominado "nivel de utilidad usual" (Brown, 1958 en Clark y Clark, 1977) o "nivel de extensión medio" (Anglin, 1976 en Oléron, 1985) de los nombres de los referentes que rige el orden de adquisición del léxico. Desde un punto de vista cognitivo ese nivel parece proporcionar mayor información, por lo que es más probable que el niño aprenda primero el término "perro" que "perro pastor alemán" o "animal", "flor" antes que "rosa" o "vegetal", etc. Tal probabilidad, como veremos en el próximo capítulo (v. Dimensión de contenido en 3.2.2.), es, en parte, el resultado de los hábitos de designación por parte de los adultos.

Volviendo a la descripción de Hernández, dentro de la "clasificación" de las producciones del pequeño, reporta que la mayoría de éstas pueden interpretarse como sustantivos, verbos y algunos adverbios ("más", "apá": arri -

ba).

Comúnmente, a lo largo de esta etapa las palabras hacen referencia a objetos físicos palpables (cfr. de Villiers y de Villiers, 1980). Las sobre-extensiones semánticas del niño siguen el principio de generalización y abstracción de rasgos comunes existentes entre tales objetos. Por ejemplo, emplea el término "papas" para referirse a todo lo que considera puede ser comestible o ingerible; la emisión verbal "abe" (abre) para indicar que le abran una puerta, que le separen dos sillas que le bloquean el paso, para pedir que le pelen un plátano o incluso que le quiten el abrigo.

Así pues, en la etapa holofrástica la producción infantil de sonidos no es tan rígida como se había supuesto, aunque si tiene lugar dentro de un cuadro fonético bastante restringido. Aún no hay sintaxis propiamente dicha, solo emisiones con significado susceptibles de ser interpretadas dentro de un contexto. En esta fase, el desarrollo cognitivo del niño le permite comprender que el lenguaje es tanto un sistema simbólico que representa al mundo visible, como también un sistema de comunicación sustentado en la base semántica de la lengua de exposición. En este último aspecto, el vocabulario infantil no hace referencia a la misma gama de fenómenos que el del adulto, por lo que la gran característica de esta etapa es la enorme latitud semántica de las vocalizaciones.

Etapa de las emisiones de dos palabras:

Aunque no todos los niños pasan por esta fase de una manera estable, los que si lo hacen (como en el caso estudiado por Hernández), desde los dieciocho a los veinticuatro meses aproximadamente (cfr. de Villiers y de Villiers, 1980), sus emisiones se caracterizan por el paso gradual de uno a la combinación de más elementos (básicamente dos) que incluyen palabras y morfemas. Esto hace que a partir de esta etapa (y hasta el momento en que el lenguaje incrementa su variabilidad) pueda emplearse el índice de desarrollo gramatical propuesto por Brown.

El desarrollo gramatical involucra la morfología y la sintaxis. La primera se refiere, según Johnston y Johnston (op. cit.), a las unidades mínimas dotadas de significación, es decir, a las terminaciones de las palabras que confieren significado como los marcadores del plural, del tiempo verbal, etc. La segunda, a su vez, a la forma en que las unidades morfológicas se combinan unas con otras para formar oraciones, tiene que ver con el or -

den de las palabras. La sintaxis implica también las partes gramaticales del habla como sujeto de la oración, nombres, verbos, adjetivos, etc. (Schiefelbusch y McCormick, op. cit.). Muy unida a ella se da una evolución del aspecto semántico o de contenido (Boada, op. cit.).

Hernández efectúa el análisis de las emisiones de esta fase retomando dos enfoques: el de la gramática "pivote" de Braine y el modelo de relaciones semánticas de Schaerlaekens.

Antes de referirnos a los aspectos sintáctico-semánticos del análisis de las emisiones de dos palabras mencionaremos, de manera muy general, el recubrimiento fonológico de dichas emisiones.

En el plano fonológico, la relación entre los sonidos y sus referentes se realiza ya de modo sistemático. La pronunciación más o menos correcta de los fonemas que se adquieren se circunscribe fundamentalmente a la posición C + V. En el cuadro vocálico aparece el fonema /u/ (esto sí coincide con el esquema de Jakobson). En el consonántico aparecen los fonemas /l/, /s/, /f/ y /r/ (el último de ellos al final de esta etapa).

En el cuadro recién mencionado, la aparición del fonema /l/ inicialmente solventa las dificultades de producción del niño de laterales (ll) y vibrantes (r, rr). Dicho fonema es empleado como sustituto de los vibrantes siendo esto, al parecer, una característica generalizada de la adquisición del español.

El fonema /l/ también, es rápidamente generalizado a las palabras en que es correcto su uso sin necesidad de una nueva exposición (p. e., en la etapa anterior vocalizaba "tête" para leche, en ésta emite "léte"). Sin embargo, cabe destacar que este mismo fonema en la emisión de frases con artículo es asimilado en el mismo punto de articulación que la consonante cabeza de la sílaba nuclear del sustantivo (p. e., "papápa", las papas). Esto indica que en el desarrollo fonológico intervienen además de la percepción infantil de las formas adultas (palabras), la cual es siempre más adecuada que la producción de las mismas; principios simplificadores o "estrategias" del niño para, al producir sus propias palabras, "orientar" las formas adultas hacia su propio sistema (Dale, 1984 op. cit.).

Volviendo al análisis sintáctico-semántico de las emisiones de esta etapa, nuestra autora confronta dentro de éste el modelo de la gramática "pivote" de Braine (1963 en Hernández, 1984b).

Este marco propone la clasificación de las emisiones de dos palabras en clases denominadas "pivote" y "abierta". La primera de ellas la integra un número muy reducido de elementos (equiparables a las preposiciones, pronombres, verbos auxiliares y artículos del sistema adulto) de un uso muy frecuente que pueden combinarse con palabras menos frecuentes como sustantivos, verbos y adjetivos integrantes de la clase abierta. Según este marco, en las expresiones constituidas por dos términos la palabra pivote puede ser el primero o el segundo elemento, pero ocupa siempre una posición fija. Asimismo, esta clase de palabras, en contraste a las abiertas, no aparecen nunca en expresiones de una sola palabra.

En su confrontación, Hernández reporta, coincidiendo con Dale (1984 op. cit.), que el modelo de la gramática "pivote" se muestra insuficiente para analizar el lenguaje infantil aparentemente esquemático, debido a la poca validez de sus postulados y a las omisiones que hace del contexto y del entorno lingüístico. Considera así, que sus datos niegan la universalidad atribuida por McNeill (1966, 1970 en Hernández, 1984b) a la distinción pivote-abierta como una jerarquía innata de las categorías gramaticales.

Es evidente que el énfasis del modelo anterior en el análisis formal, excluye los diferentes significados que las relaciones entre las palabras de la oración expresan y que son interpretables en el contexto. Bloom (1970 en Brown, 1981) y Schlesinger (1971 *ibídem*), notaron este hecho y caracterizaron a las oraciones de dos palabras en términos de relaciones semánticas fundamentales como Agente-acción (Nombre + Verbo. p. e., "Adán pone"), Agente-objeto (Nombre + Nombre: "mami media"), Acción-objeto (Verbo + Nombre: "poner libro"), etc., que por otra parte son universales, pues constituyen una extensión de la inteligencia sensoriomotora (Brown, 1981; de Villiers y de Villiers, 1980 op. cit.).

Los conceptos de Agente (ente animado, instigador de las acciones), Objeto (entidad a la que afecta la acción del agente y de la cual se especifica sus características, su poseedor o su localización), Acción y otros más empleados en dicha caracterización, guardan parecido con los propuestos por Fillmore (1968 en Dale, 1984) en la denominada "gramática de casos", pues ahí esos conceptos son la base para la enunciación de los casos o de las diversas relaciones semánticas expresables entre los sintagmas nominales y los verbos (v. el apartado 1.4. en la primera sección del cap. I).

Más recientemente, Schaerlaekens (1973 en Hernández, 1979 y 1984b) ha propuesto también un modelo de relaciones semánticas que engloba al de Bloom y Schlesinger, pero difiere en los componentes gramaticales empleados en la categorización (Oléron, op. cit.). Schaerlaekens utiliza componentes gramaticales básicos como sustantivos, verbos y calificadores. Los sustantivos o nombres se refieren a objetos o personas; los verbos a las acciones y los calificadores a una cualidad o modalidad.

El estudio de Hernández retoma para su análisis la categorización de este último autor y, así, menciona la existencia de las relaciones siguientes:

I. RELACION ENTRE DOS NOMBRES

Esta relación puede ser fija o casual. En el primer caso, el niño establece una relación constante entre dos nombres (p. e., "abrigo* nene" → abrigo (del) nene (señalando su abrigo)). En este tipo de oraciones destaca una relación entre el poseedor y el objeto poseído; el poseedor ocupa la segunda posición siendo por lo regular una persona, y lo poseído (el objeto) la primera posición de modo generalizado, lo cual coincide con el orden de palabras en las frases adultas.

Cabe señalar aquí el papel del habla adulta en las producciones de los niños, ya que el mismo tipo de relación semántica en niños angloparlantes presenta un orden inverso (v. el cuadro sintetizado de Bloom y Schlesinger en Brown, 1981 p. 224).

En cuanto a la relación casual entre sustantivos, el primer término comúnmente hace referencia a un objeto o persona, mientras que el segundo indica el lugar en que el objeto o la persona coinciden, o bien señala a otro objeto ligado al primero no por relación de posesión. Ejemplos: "bus cocina" → (el) (auto)bús (está en la) cocina, respuesta del niño al preguntarle su madre por el autobús de juguete; o bien la expresión "perro mano" → (el) perro (me ha mordido la) mano, al comentarle a su madre varias horas después tal hecho.

Este orden de los elementos coincide con el del habla adulta y también

* La producción fonética de las palabras de los ejemplos dados en adelante no es perfecta, pues las sílabas trabadas con r y l y sílabas con rr aparecen al principio y final de la etapa telegráfica respectivamente (v. más adelante).

con el reportado en la obra señalada de Brown. Esto nuevamente sugiere la presencia de un factor imitativo, ya que si bien el idioma español permite la inversión de elementos (como tren cocina o cocina tren) sin alterar el significado, el orden más común es el anteriormente señalado.

II. RELACION ENTRE NOMBRE Y VERBO

Aquí se distinguen tres tipos:

a) Relación entre sujeto y verbo: en esta relación el agente es el sujeto de la acción y el verbo describe esta acción. Por ejemplo, emite "papá tudianto" --> papá (está) (es)tudianto, al ver a su padre estudiando; o bien "nenes sentar" --> (los nenes están sentados), al ver a dos niños sentados.

Por otra parte, estos ejemplos muestran ya cierto dominio morfológico de las terminaciones del presente progresivo o gerundio y del plural, coincidiendo con lo reportado por Brown (1973 en Dale, 1984) y también por de Villiers y de Villiers (op. cit.) acerca de que tales morfemas gramaticales son los primeros en aparecer. Esta coincidencia se le atribuye más a la complejidad cognitiva de las formas que a la complejidad lingüística o a la frecuencia de uso de los padres (cfr. Soto, 1985).

b) Relación entre objeto y verbo: en esta relación se designa al objeto describiendo el verbo la acción, p. e., "abre caramelo" --> ábre(me el) caramelo, emite a su madre mientras se lo da para que le quite la envoltura.

c) Relación indirecta entre objeto y verbo: en esta relación aparece señalado el lugar en el que ocurre la acción, p. e., "a dormir cama" --> (voy) a dormir (a la) cama / (llévame) a dormir (a la) cama, expresa a su madre cuando tiene sueño.

En los tres casos, el orden de elementos no presenta una rigidez sistemática, pudiendo ocupar posición inicial o final, lo cual coincide con que estas relaciones (SV, OV, Vlugar) en el idioma español pueden invertirse. El niño comienza así a generalizar la flexibilidad de orden en varias expresiones.

III. RELACION ENTRE CALIFICADORES

Junto a las relaciones anteriores, aparecen otras en las que uno de sus miembros o ambos son calificadores. Destacan igualmente tres tipos fundamentales:

a) Calificador + nombre

b) Calificador + verbo

c) Calificador + Calificador

La relación entre este tipo de combinaciones muestra una gran heterogeneidad semántica. No obstante, pueden establecerse dos tipos de calificadores diferenciados y no diferenciados en relación con las categorías nominales y verbales.

Los calificadores diferenciados pueden ir acompañando a un nombre, a un verbo o a otro calificador. En su semántica se distinguen tres grupos:

1) Los que tienen una función señalativa o deíctica, p. e., "aquello tren" --> aquello (es un) tren, emitido al ver pasar un tren.

2) Los que cumplen una función de negación, afirmación o repetición, p. e., "más pan" --> (dame) más pan, expresado al desear le den más pan. O bien la expresión "un verde" (refiriéndose a un objeto por su color), que muestra, por otra parte, un ejemplo de hiperregularización: el niño suprageneraliza el uso del artículo indeterminado (aplicable también a otros morfemas como las amalgamas al/del hacia los 28 meses y las flexiones de los verbos irregulares) afectando a formas no nominales, en este caso el adjetivo.

3) Los que tienen una función espacial no deíctica, p. e., "debajo puen te" --> (el tren está pasando por) debajo (del) puente, emitido al ver pasar un tren en tal circunstancia.

Respecto a los calificadores no diferenciados, éstos admiten combinaciones con sustantivos, pero rara vez con otros calificadores. Son una especie de "cajón de sastre", puesto que bajo dicho nombre se agrupan todas aquellas emisiones no asignables a las categorías anteriores, p. e., "mamá contigo" --> mamá (quiero irme) contigo; "flor amarilla" --> (esta) flor (es) amarilla, etc.

Las relaciones semánticas mencionadas confirman y rebasan con amplio margen las sintetizadas por Brown. Al respecto, Hernández señala que los datos de su estudio revelan una alteración de elementos en el plano formal no correspondida en estudios angloparlantes, y una variedad de construcciones cuya confirmación en más niños hispanoparlantes supondría un buen argumento en contra del LAD (1984b p. 228).

En resumen, en la etapa de dos palabras ya existe una relación sistemática entre los sonidos y sus referentes. La producción fonológica infantil indica que ésta no es tan adecuada como la percepción y que el niño juega un papel activo al "orientar" las formas adultas hacia su propio sistema.

El lenguaje verbal posee ya gran facilidad comunicativa. Así, las combinaciones de dos palabras expresadas en un contexto muestran varias relaciones semánticas y una sintaxis propia (con una nascente morfología), influenciada tanto por la complejidad cognitiva de las formas como por la estructura del habla adulta que conlleva las características idiomáticas.

Etapa telegráfica:

Entre los dos y los tres años, el niño comienza a producir una serie de frases de tres, cuatro o cinco palabras. Algunas de estas frases empiezan a aparecer antes de finalizar la etapa anterior, pero es a partir de este momento cuando se hace más patente este tipo de producciones.

En esta fase, comparada con el habla adulta, el habla del niño parece incompleta, pues éste omite elementos de la denominada clase cerrada (clase sintáctica pequeña de difícil expansión, cuyos miembros poseen funciones gramaticales pero no un obvio contenido semántico; Brown, 1981 op. cit.) tales como artículos, conjunciones, flexiones, preposiciones, verbos auxiliares, etc., expresando generalmente términos de la clase abierta (clase sintáctica extremadamente amplia y de fácil expansión cuyos miembros poseen contenido semántico) como sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

Curiosamente, tanto los elementos suprimidos como los expresados en ella coinciden con la forma común de redactar un telegrama, de ahí que Brown y Fraser (v. Brown, 1981) la hayan denominado habla "telegráfica". El término describe no sólo el lenguaje espontáneo sino también las imitaciones que el niño hace del lenguaje de los adultos en las que conserva el mismo orden que ha escuchado.

Las razones por las que el pequeño elimina los elementos mencionados y no otros parecen ser varias: limitaciones en la memoria inmediata, menor carga acentual y semántica de los términos de la clase cerrada en comparación a los de la clase abierta y una posible estrategia de aprendizaje.

Las limitaciones en la memoria guardan relación con la menor y mayor carga acentual de las clases cerrada y abierta respectivamente, pues el niño, señala Brown, retiene las palabras que tienen un acento más fuerte que, en el caso del inglés (Hernández no hace ningún comentario respecto al español), recae en las palabras de la categoría abierta y no en las de la cerrada.

La clase abierta (nombres, verbos, adjetivos y hasta cierto punto adver-

bios), casi sin excepción, encierra mayor información semántica que la clase cerrada cuyo papel estriba prácticamente en matizar aquella. Pero esta es una consideración lingüística que deja sin explicar la causa de tal proceder, puesto que dentro de la clase abierta no todos los términos se caracterizan por idéntico valor semántico.

Dicha selección, también podría deberse a una estrategia empleada por el niño en el aprendizaje de nuevas estructuras (Brown, 1981 op. cit.). Indudablemente, el lenguaje encierra una complejidad que el niño debe ir asimilando paulatinamente. Así él procede de las emisiones de una palabra (lo semántico fundamental más breve) a frases más extensas de dos y más palabras en las que va incorporando no sólo estructuras gramaticales cada vez más complejas, sino también nuevos matices.

En esta etapa, siguiendo la continuidad del proceso de adquisición y desarrollo lingüístico se dan varios avances.

En el plano fonológico, hay un incremento en la longitud y complejidad de las emisiones del niño. Así, a los monoptongos y algunos diptongos (ie, ua, ue, io, oa, ae) existentes, se suman, por orden de aparición, otros diptongos y secuencias vocálicas: ao, ea, ei, eo, ia, ui, ai, au, oi, iu. Aparecen el fonema africado /ch/, las combinaciones trabadas /l, r/, el fonema /rr/ y el fonema /s/ como elemento final silábico. El fonema /rr/, pese a tener gran exposición a él (pues Hernández reporta que a propósito le emitía voces y rimas con este fonema), aparece después de los tres años, coincidiendo esto con el señalamiento de Jakobson según el cual dicho fonema figura entre los últimos en ser adquiridos.

Con esos elementos y la estructura silábica (C) V (C) llega el niño a los tres años siendo su fonética del idioma bastante cercana a la adulta. Quedan aún por adquirir algunas posiciones de algunos fonemas, en su mayoría cultismos, los triptongos, perfeccionar el fonema /rr/, y a nivel suprasegmental la entonación denominada "actitudinal" difícil de alcanzar hasta etapas más tardías.

En el aspecto gramatical, mencionábamos anteriormente que son oraciones incompletas en que se omiten ciertos "functores" (término asignado por Brown, 1981 a los miembros de la clase cerrada). No obstante, ellos pueden deducirse fácilmente dado que el orden que ocupa cada elemento es idéntico al del habla adulta como se observa en los siguientes ejemplos:

"baño bañando nene" --> (en el) baño (se está) bañando (el) nene

"nena toca piano" --> (la) nena toca (el) piano

"haciendo torre papá" --> papá (estoy) haciendo (una) torre, etc.

En el idioma español, a diferencia del inglés, el orden léxico no es tan rígido. El niño, como hemos señalado, presenta variaciones en dicho orden que se ajustan a las variaciones o rigideces del adulto.

De acuerdo con Hernández (1984b p. 231), de confirmarse esto con otros niños hispanoparlantes sería prueba clara del papel tan trascendente de la imitación del modelo adulto. Los desajustes ocasionales pueden considerarse como reflejo de un acercamiento que, al igual que ocurre a nivel fonológico y semántico, al no estar consolidado es susceptible de irregularidades sintácticas.

Un punto que guarda relación con el anterior pues en él interviene la característica flexiva del idioma hispano, es la variedad de modelos oracionales y construcciones sintácticas observables en esta fase.

Al respecto, el niño presenta varias combinaciones (más de veinticinco sólo en frases afirmativas) que, por supuesto, no presentan la misma frecuencia. Los modelos más frecuentes son SVO (Sujeto-Verbo-Objeto: "el nene come el uvas") y SV + Complemento circunstancial ("Rita pega cabeza"). Menos frecuentes son las construcciones VOS ("cogiendo papeles yo"), OSV ("más agua echa") y OVS ("¿ves?, sellos puestos pegados mamá"), los cuales resultan de importancia porque contradicen la tesis universalista de Greenberg (1963 en Hernández, 1984b) que, entre otras cosas, niega la existencia de tales combinaciones.

Volviendo a las características de omisión de las producciones, la fase de "relleno" de éstas -aunque no puede hablarse de un "comienzo" en un proceso que por su naturaleza es de constante evolución- empieza a hacerse patente hacia los dos años y medio de edad.

A esa edad las frases del niño son, en general, gramaticalmente correctas, si bien quedan por adquirirse las flexiones de los verbos irregulares, parte del género, pronombres, preposiciones y conjunciones.

Algunos aspectos destacables de esas emisiones son el gran uso del pronombre interrogativo "por qué" y la incorporación del tiempo verbal futuro a los tiempos presente y pasado ya existentes. Esto, respectivamente, propicia en el pequeño un incremento en el conocimiento de su mundo que reper-

cute en las significaciones y un distanciamiento de su lenguaje del contexto inmediato. Esto último es designado por de Villiers y de Villiers (1980 p. 99) como una libertad creciente con respecto al aquí y ahora.

Por lo regular, la estructura de las frases es simple con sus transformaciones negativas e interrogativas, hallándose también algunas compuestas, fundamentalmente expresiones indirectas ("me ha dicho Víctor papá está durmiendo"), finales ("para papá para que me arregle mi coche") y causales ("yo me ha (he) convido porque me quita la pelota"), etc.

En cuanto al aspecto de contenido, las oraciones de esta fase se ajustan a las relaciones semánticas caracterizadas por Bloom y Schlesinger (en Brown, 1981; v. también Dale, 1984): Nominación, Reconocimiento, Recurrencia, Inexistencia, Atributo, Posesivo, Locativo y las ya mencionadas Agente-acción, etc. Sin embargo, las construcciones no son exclusivamente del tipo agente-objeto o agente-acción-locación pues varias emisiones no se ajustan a este esquema. Por ejemplo:

"silla va taé" --> (la) silla (se) va (a) caer

"no pede apí, quéma" --> no (se) puede abrir, quema

"cuidáo que te tães" --> cuidado que te caes, etc.

Ello evidencia que el mayor conocimiento infantil del mundo y del sistema de reglas que constituye la gramática de la lengua de exposición, permite al niño ampliar las etiquetas semánticas de sus expresiones. Asimismo, el incremento en la complejidad morfosintáctica y longitud de las producciones le permite una descontextualización de las significaciones.

En esta etapa se dan pues, varios avances en los planos fonológico, morfosintáctico y semántico que muestran ya la cercanía del lenguaje infantil al del adulto. Aunque varios elementos de esos planos continuarán desarrollándose y perfeccionándose, algunos durante toda la vida, el sistema de comunicación verbal puede considerarse en este punto relativamente maduro (Johnston y Johnston, op. cit.). No obstante, esos avances corresponden sólo a las facetas lingüísticas de forma y contenido quedan aún por considerar los de la dimensión de uso.

Desarrollo pragmático

Desde un punto de vista pragmático, el lenguaje verbal del niño en este período contiene ya un componente funcional que hace referencia a la intención comunicativa o "acto de habla" con que él emite sus oraciones independientemente de la estructura gramatical que éstas adopten o de su significado literal (Belinchón, 1985 op. cit.; Muñoz, 1983). Ese componente funcional en el período lingüístico ha sido identificado por varios autores.

En la etapa holofrástica, Dore (1974, 1975 en Boada, 1987) identifica un grupo de "actos de habla primitivos" que combinan la producción verbal de una palabra con los aspectos ilocutorios que se manifiestan en la entonación. Los actos de habla que distingue son: denominación, repetición (del vocabulario o del adulto sin que se espere contestación), respuesta, requerimiento de acción (se solicita del adulto que haga algo), requerimiento de respuesta (el niño dirige una palabra al adulto y aguarda respuesta), llamada (un vocativo), saludo, protesta y práctica (ejercicio de la pronunciación de una palabra, es un lenguaje no dirigido al adulto y tampoco ligado al contexto).

Más allá de la etapa holofrástica, McShane (1980 en Boada, 1987) presenta una descripción parecida, aunque a diferencia de la de Dore, involucra sólo funciones pragmáticas que ocurren en un marco de interacción social. Tales funciones son: regulación (de atención, de seguimiento y vocativo), información (designación, descripción y proporción de información sobre una situación), intercambio (dar y recibir), personal (realización, determinación, aceptación, rechazo y protesta) y diálogo (imitación, respuesta, continuación y pregunta).

Tales descripciones, al igual que otras como las de Dale (1980 op. cit.) y Dore (1978 en Muñoz, 1983), han sido extraídas en contextos angloparlantes. Sin embargo, estas últimas que se ubican en las etapas siguientes del período lingüístico ofrecen la ventaja de haber sido confrontadas en muestras de habla hispana.

Al respecto, Belinchón (op. cit.) en una muestra de catorce niños españoles con edades comprendidas entre los 15 y 40 meses, ha constatado la clasificación funcional propuesta por Dale, partiendo del MLU como punto de referencia.

Ella comprobó que mucho antes de que se haya completado el aprendizaje sintáctico los niños tienen adquirido un considerable número de funciones pragmáticas que, por orden aparente de dificultad, son: denominación, atribución, afirmación, llamadas de atención, comentarios, negación, demanda de objetos presentes, utilización de formas verbales de pasado o futuro, expresiones ritualizadas, rechazo, demanda de información, demanda de objetos ausentes y no existencia. Este orden aparente de dificultad en la adquisición de las funciones pragmáticas, pese a algunas discrepancias, es similar al observado por Dale en niños de habla inglesa.

Como puede observarse, algunas de esas funciones (como utilización de formas verbales de pasado o futuro y las que se refieren a objetos y situaciones presentes vs. ausentes en el contexto conversacional) involucran además de los aspectos comunicativos, aspectos estructurales y semánticos, por lo cual el estudio pragmático del lenguaje ha sido considerado por Shum, Conde y Díaz (1988) como proporcionador de una mayor comprensión y visión global no sólo del proceso de adquisición y desarrollo lingüístico, sino también del cognitivo. Así suponen que a través de dicho estudio es posible detectar en el niño el grado de desarrollo simbólico, pues si él en un contexto interactivo muestra capacidad de denominar objetos o acontecimientos ausentes, refleja un cierto conocimiento del concepto que representa la palabra o significante.

En ese sentido, Shum et al. (op. cit.) en un estudio longitudinal de un año y transversal de dos grupos de niños hispanos de 24 a 36 meses de edad, de procedencia diferente (familia e institución), observaron a través de la evolución global (utilizando el MLU) y, sobre todo, de la pragmática del lenguaje, pautas de adquisición y evolución conceptual.

En el aspecto pragmático retomaron algunos puntos de la categoría de Dale (1980 op. cit.), más otros que ésta no contempla (imitación y repetición). Las categorías empleadas fueron: Enunciativas (Referencia a objeto y acción presente, Referencia a objeto ausente y acción pasada o futura, Sin referencia a objeto o acción presente/ausente), Imperativas (Demanda de objetos y acciones presentes, Demanda de objetos ausentes y acciones futuras, Demanda de información, Demanda de atención), Imitación y Repetición.

En líneas generales, ellas encontraron diferencias en el uso de las cuatro grandes categorías pragmáticas en la mayoría de los niños. Las catego -

rias más empleadas fueron la enunciativa e imperativa. En ambas, los referentes de los mensajes de los niños del grupo familiar frente a los del grupo institucional, aludían más temprana y frecuentemente a objetos ausentes o acciones pasadas o futuras. Los referentes de los mensajes de los niños del último grupo eran fundamentalmente situacionales, abundando en ellos la función deíctica o señalado lo que fue indicativo de un cierto retraso tanto en el desarrollo lingüístico como en el proceso de simbolización.

Cabe señalar, que el retraso en los niños del grupo institucional, en una forma más específica, es también evidente en la adquisición, uso y nivel de conocimiento de los términos deícticos (v. Shum, Conde y Díaz, 1989 para una explicación detallada).

Las autoras mencionadas, concluyeron que el ritmo más adecuado de los niños del grupo de procedencia familiar en la adquisición-evolución lingüística y en el proceso de simbolización guarda relación con las pautas de interacción y variedad de contextos que este ambiente ofrece, a diferencia del otro considerado.

Otra investigación castellana sobre el desarrollo pragmático, es la efectuada por Muñoz (op. cit.) quien retoma para su estudio la categorización propuesta por Dore en 1978.

Esta autora en un estudio longitudinal de seis meses, registró semanalmente los actos conversacionales (A. Cs.) de dos niños (que al principio contaban con 18 y 22 meses de edad) en interacción con el adulto.

Su punto de referencia fue el MLU y a través de este índice dividió el análisis en dos partes; las expresiones que corresponden al estadio de una palabra y las que corresponden al de varias palabras. La codificación de los A. Cs. producidos en los estadios mencionados se basó, como señalamos, en el paradigma propuesto por Dore, cuyas categorías principales (cada una de ellas consta de varias más) son las siguientes:

1. Preguntas solicitando información o acción (P. I. A.)
2. Afirmaciones, establecimiento de reglas, actitudes (AF. R. A.)
3. Performativas que completan los actos con lenguaje (PER.)
4. Respuestas que proporcionan información solicitada o reconocimiento (R. I. S.)
5. Regulatorias que controlan el contacto personal y el curso de la conver-

sación (R. C. C.)

6. Expresivas que conllevan actitudes no proposicionales o repeticiones de expresiones anteriores (EXP.)

7. Códigos varios (C. V.)

Muñoz reporta que los repertorios lingüísticos de ambos niños se ajustó, en general, al espectro de los tipos de A. Cs. que Dore propone. Asimismo, que aunque todos los A. Cs. se emplean de alguna manera, algunos son más frecuentes en cada uno de los estadios. Así, en el estadio de una palabra, son más frecuentes los A. Cs. tipo R. I. S., EXP. Y AF. R. A.; en el estadio de las primeras emisiones de varias palabras, las categorías R. I. S., AF. R. A. y P. I. A..

La alta frecuencia de la categoría R. I. S. en ambos estadios y de la categoría EXP. en el primero de ellos, se debe, según la autora, a la dependencia de las expresiones del niño, sobre todo en el primer estadio, de las elicitaciones del adulto puesto que la primera categoría implica respuesta del niño a las preguntas emitidas por el adulto, y la segunda categoría, la repetición de locuciones.

La presencia en ambos estadios de la categoría AF. R. A. y de la categoría P. I. A. en el segundo de ellos, patentiza el incremento de la madurez y autonomía lingüística ya que, sobre todo en el segundo estadio, el niño se apoya menos en las elicitaciones del adulto porque posee ya recursos para hacer afirmaciones sobre las cosas, denominarlas, decir algo de ellas o expresar sus sensaciones, sentimientos y actitudes (todo ello propio de la categoría AF. R. A.), así como también para cuestionar a los demás acerca de su mundo (P. I. A.).

Estos datos, al igual que los ya descritos, muestran que el empleo funcional del lenguaje infantil opera mediante la interrelación de aspectos lingüísticos (formales y de contenido), cognitivos y de motivación social (cfr. Johnston y Johnston, 1988). Asimismo, que el curso del desarrollo de la competencia comunicativa de los niños hispanoparlantes es en varios aspectos similar al de los angloparlantes (Belinchón, 1985 y Muñoz, 1983 op. cit.).

La competencia comunicativa del niño, que engloba también su competencia lingüística, le permite a partir del período lingüístico expresar unos contenidos conceptuales en formas lingüísticas que siguen unas determinadas

reglas gramaticales con el fin de alcanzar determinados objetivos o intenciones, logrando el entendimiento de sus interlocutores y produciendo en ellos el efecto deseado (uso adecuado del lenguaje) (Pérez, 1981 y 1984 op. cit.).

2.3. CONCLUSIONES

Hemos dado cuenta de manera general y descriptiva del curso de la adquisición y desarrollo del lenguaje adoptando un esquema que puede sintetizarse en las dimensiones, por orden de aparición, de uso, contenido y forma (Bruner, 1986; Johnston y Johnston, 1988; Vila, 1985) en el período prelingüístico y su paulatina conformación y evolución en el período lingüístico. El lenguaje propiamente dicho, surge en el segundo período cuando el niño intersecciona o coordina estas dimensiones o niveles de desarrollo hasta entonces algo independientes (Bruner, 1986; Pérez, 1981 y 1984). Previo a tal surgimiento, cada uno de los niveles mencionados sufre un avance y existe relación entre ellos pero no es simultánea.

Así en el primer período, muy unido al contenido o aspecto semántico, surge el uso o pragmática al emplear el pequeño gestos y vocalizaciones con un determinado propósito comunicativo que conlleva también el empleo de formas sistemáticas de relación social como la toma de turnos y el intercambio de roles (Bruner, 1986; Vila, 1985; de Villiers y de Villiers, 1980). Este surgimiento es precedido y posibilitado por un desarrollo comunicativo de naturaleza socio-afectiva que el bebé ha efectuado con el entorno.

Tal desarrollo implica la evolución de las formas del sistema de comunicación gestual que es propiciada sobre todo por dos grandes logros por parte del bebé: las intersubjetividades "primaria" y "secundaria", las cuales respectivamente posibilitan que las formas gestuales sean comunicativas al asignarles el mundo social por medio de la atención, una interpretación y una significación; y la amplificación de las posibilidades comunicativas o funcionales del niño. Estos logros son de gran importancia para el proceso adquisitivo y de desarrollo, dado que la ausencia de ellos, aunado a cierta anomalía en el balbuceo prelingüístico, que presentan por ejemplo los niños autistas (cuya principal característica es su casi total retirada de la interacción social), guarda mucha relación con el retraso y alteración en sus

pautas de lenguaje (de Villiers y de Villiers, 1980; Rivière y Belinchón, 1981).

La evolución mencionada de las formas comunicativas gestuales presenta cierta correspondencia con un aspecto más formal constituido por la aparición de las primeras palabras. Esta aparición es propiciada por la puesta a punto de las habilidades fónicas del pequeño, que a su vez es posibilitada por factores madurativos y hasta cierta etapa influenciada también por el entorno lingüístico. En la fase de aparición de las primeras palabras el niño sólo es capaz de emitir algunas pero es evidente que él previamente comprende varias más, lo cual es también aplicable a las formas gestuales (Brown, 1981; Dale, 1984; Siguán, 1978; de Villiers y de Villiers, 1980).

La aparición del lenguaje verbal llega progresivamente a reemplazar (sin eliminar del todo) y también a enriquecer a las formas de comunicación gestual como si se tratara de un proceso de sustitución de un sistema de comunicación por otro, lo cual no debe verse como la sustitución de ciertos elementos comunicativos por otros puesto que las reglas que hacen posible los procedimientos de uno y otro sistema no son equiparables (Siguán, 1978 y Vila, 1985).

En el período propiamente lingüístico se da un desarrollo interdependiente de las tres dimensiones (uso, contenido y forma) mencionadas. Aunque aún no es clara la manera exacta en que tales dimensiones originan e interactúan para determinar avances lingüísticos (Johnston y Johnston, 1988; Schiefelbusch y McCormick, 1981) podemos mencionar a grosso modo lo siguiente:

Dentro del nivel formal, en el aspecto fonológico (último en perfeccionarse) el niño interrelaciona consistentemente los sonidos con el significado. En dicho aspecto, al igual que en los demás (sintáctico, semántico y pragmático), se observa en su avance una gran sistematicidad así como el papel activo del pequeño en este caso reflejado en que él "orienta" las formas adultas hacia su propio sistema.

En el aspecto gramatical, perteneciente también al nivel formal, aparecen la morfología y la sintaxis influenciadas tanto por la complejidad cognitiva de las formas verbales (Soto, 1985) como por la estructura del habla adulta que conlleva las características idiomáticas (Hernández, 1984b).

En el aprendizaje de la gramática juega un papel trascendente el factor

imitativo, pero también el niño juega un papel activo. Su gramática no es una copia directa de la adulta, él extrae, si bien inconscientemente, regularidades o reglas de aquello que escucha y las aplica para componer sus propias expresiones como lo patentizan la hiperregularización y el habla telegráfica (que incluye la imitación abreviada) (Brown, 1981). Adquiere las reglas generales de su gramática posteriormente, tras haber reunido todas las piezas particulares de información que ha ido aprendiendo en situaciones específicas (de Villiers y de Villiers, 1980).

Muy unido a la sintaxis evoluciona el aspecto semántico que por otra parte está muy ligado al desarrollo cognitivo (Dale, 1984; Oléron, 1985; Pérez, 1981 y 1984). Esa cercanía y las posibilidades de percepción de las características de los referentes explican que durante la adquisición léxica el significado infantil difiera del significado adulto en la imprecisión (amplitud y/o restricción) semántica.

Al notarse avances morfosintácticos en las emisiones infantiles como las combinaciones de dos palabras, éstas expresan en un contexto varias relaciones semánticas que remiten a conexiones que presentan ambos referentes. Esas relaciones son universales, en el sentido de que son una extensión de la inteligencia sensoriomotora (Brown, 1981), es decir, dependen de la comprensión del mundo por parte del niño (de Villiers y de Villiers, 1980). A medida que el pequeño aumenta tanto sus conocimientos del mundo como los gramaticales se amplían las etiquetas semánticas de las expresiones, a su vez, el incremento en la complejidad morfosintáctica y longitud de sus producciones le permiten una descontextualización, o libertad creciente respecto al aquí y ahora, de las significaciones.

En la dimensión de uso, la cual es globalizadora pues en ella interrelacionan aspectos lingüísticos (formales y de contenido), cognitivos y de motivación social (Johnston y Johnston, 1988; Muñoz, 1983; Shum et al., 1988), el pequeño explota el potencial del lenguaje verbal y no verbal (paulatinamente más descontextualizados) para manipular su mundo social, siendo sus intenciones comunicativas o funciones pragmáticas muy aparentes. El desarrollo de esta dimensión es considerado el más precoz, pero depende en gran parte de la calidad de las pautas de interacción social ofrecidas al niño.

Por último, con base en la descripción que hemos ofrecido, queremos se -

ñalar de acuerdo con Siguán (1978) que el lenguaje que el pequeño llega a adquirir no puede ser explicado únicamente por su propio desarrollo, es necesario considerar las características de su entorno lingüístico (socio-cultural) puesto que el niño acaba por hablar la lengua que hablan los adultos a su alrededor.

CAPITULO III: DESCRIPCION DE LA 'HIPOTESIS MOTHERESE'

Como hemos planteado en los capítulos anteriores, la evolución en la investigación llevada a cabo en el ámbito psicolingüístico en sus tres líneas más recientes (v. cap. I), pero básicamente en la denominada interactuante (Lund y Duchan, 1988), en conjunción con la serie de descubrimientos de otra rama de investigaciones (algunas de ellas conducidas también dentro del mismo ámbito) centradas en el niño, han hecho evidente que la adquisición y desarrollo de un primer lenguaje no puede ser explicado considerando sólo su propia evolución; pues el pequeño construye o se apropia de su respectivo idioma sobre la base de la información lingüística disponible a él en los contextos de interacción social, en un primer momento de carácter asimétrico, creados por sus cuidadores, en especial por la madre, durante los períodos preverbal y verbal (Malone y Guy, 1982; Siguan, 1978; Snow, 1972).

Han mostrado también, que en varias culturas la información lingüística disponible al niño en los dos períodos, aunque cualitativamente diferente (Kaye, 1980; Schaffer, 1984), adopta la forma de un registro, estilo o código distintivo (v. Snow y Ferguson, 1978) denominado "motherese" que presenta características propias en las dimensiones de forma, contenido y uso (diferentes de las del habla adulta normal) bastante sintonizadas a las propias capacidades del pequeño en estas dimensiones, por lo que se ha creído que tal registro puede ser un factor importante en la adquisición del lenguaje (Blount, 1972; de Villiers y de Villiers, 1980; Johnston y Johnston, 1988, entre otros).

La consideración de este hecho implica la valoración del insumo verbal y la resistencia a considerarlo solamente un simple "activador" del mecanismo innato del niño, pues se trata de una fuente rica organizada sociolingüísticamente (Blount, 1972), a diferencia de supuestas características negativas atribuidas a éste por Chomsky (1965/1975 y 1981).

En la vasta literatura sobre el tema se ha demostrado que hay cierto consenso en la existencia de las características distintivas del input, pero, sin embargo, no hay unanimidad en las implicaciones que esto pudiese tener en el proceso adquisitivo.

Al respecto, se distinguen dos posiciones antagónicas. Una de éstas avallada por varios autores (Furrow, Nelson y Benedict, 1979; Snow, 1972, 1978),

sustenta que las propiedades especiales del registro ayudan al aprendizaje lingüístico, proponiendo así la 'hipótesis motherese'. La otra posición le da poca importancia al registro planteando a su vez, la 'hipótesis antimotherese' (Gleitman, Newport y Gleitman, 1984; Pye, 1986).

Todos estos hechos plantean la necesidad de considerarlos para poder proporcionar una explicación más integral que involucre, junto al ya analizado papel activo del niño, las contribuciones verbales (y no verbales) del cuidador que conduzca a una mayor comprensión (y por lo tanto mejor intervención) del complejo proceso adquisitivo y de desarrollo del lenguaje; por lo que para lograrlo en este capítulo presentaremos un breve panorama teórico subyacente a la 'hipótesis motherese', la descripción de ésta y dentro de la misma algunos aspectos relevantes concernientes al habla dirigida al niño en la interacción social en ambos periodos del desarrollo lingüístico.

3.1. BREVE PANORAMA TEORICO SUBYACENTE A LA 'HIPOTESIS MOTHERESE'

Desde un punto de vista general, el "motherese" sería sólo una de las actividades vinculadas al término "comportamiento general" (mothering) (Schaffer, 1984 op. cit.; v. también Kaye, 1980) el cual implica una serie sumamente compleja de patrones conductuales que los adultos, sean o no padres, despliegan en su interacción con los pequeños.

Dicho término y el del motherese implicado en este resultan engañosos porque el "comportamiento maternal" no es exclusivo de la madre biológica del infante (aunque el de ésta ha sido el más estudiado); por el contrario, en las mujeres y en los hombres (y en algunos casos metafóricamente en niños mayores) sin alguna relación familiar con él se dan muchas de las mismas características relevantes. Al respecto, Schaffer (1984 p. 48) señala que sea cual fuere el aspecto de la relación adulto-niño, la actividad realizada o la identidad del cuidador, hay un tema que permanece constante, la impresionante precisión con la que en circunstancias normales la estimulación producida por el adulto enlaza en cada fase evolutiva con las capacidades del niño para absorber y responder a esta estimulación.

Esa concordancia o reciprocidad de la conducta de ambos participantes, según Kaye (1986), Schaffer (1984 op. cit.) y Thoman (1981), tiene una base endógena o "preadaptada", es decir, es el resultado de las inclinaciones gené-

ticas o sensibilidad y ajuste del adulto a las propensiones biológicas del niño que imponen desde el comienzo un patrón de regularidad a su conducta (o dimensión temporal; v. el apartado Determinantes sociales del cap. I) que permite el "engranaje", y es también debido a los procesos sociales o patrones culturales aprendidos y transmitidos por cada nueva generación. Schaffer (1984 p. 79) señala también que las características temporales son universales, pues ellas definen el proceso mismo de la interacción, es sólo en el contenido del intercambio donde pueden hallarse diferencias culturales y/o individuales.

Volviendo a la ubicación en una forma específica del "motherese", el término hace referencia al registro o estilo lingüístico distintivo, al parecer en varios aspectos culturalmente determinado (Ervin-Tripp y Strage, 1985; Pye, op. cit.), utilizado por cualquier hablante efectivo al dirigirse a los bebés y niños en edad de aprender el lenguaje (Bruner, 1984; Grieser y Kuhl, 1988; Lund y Duchan, op. cit., entre otros). Este registro se ha ubicado al mismo nivel, en algunos aspectos, de otro denominado "habla al extranjero" (foreigner talk) (Snow, 1981; Snow y Ferguson, 1978).

En la extensa literatura frecuentemente el término motherese ha sido asimilado al de "baby talk" (habla de bebé), pero considerándolo estrictamente (como aquí lo haremos) éste último es sólo una característica fonológica (o fonética) segmental y del léxico (Ferguson, 1964) del motherese en general (v. Chapman, 1981; Ervin-Tripp y Strage, 1985; Rondal, 1990).

Ahora bien, la 'hipótesis motherese' que en su versión más amplia sus - tenta que las características propias de tal registro (que parecen ser más simples que las del habla adulta normal) ayudan al niño en el aprendizaje del lenguaje surge, como mencionamos en el primer capítulo, a principios de la década de los 70's y desde entonces se ha ido gradualmente consolidando y como veremos posteriormente, adoptando dentro de esa amplia versión dos modalidades.

El panorama teórico subyacente a la consolidación de esta hipótesis es bastante amplio, pero, de acuerdo con Ervin-Tripp y Strage (op. cit.), pueden distinguirse en ese cuatro rubros generales: a) estudios del registro motherese, b) clínicos y del input, c) de procesos diádicos y d) investigación subcultural y etnográfica. A continuación se describe cada uno de ellos.

a) Estudios del registro motherese

Los primeros trabajos en este campo alrededor de la década mencionada se dirigieron desde una perspectiva interdisciplinaria (antropológica y psicolingüística) a valorar el insumo verbal que el niño pequeño escucha, hasta esa época considerado negativamente (Chomsky, 1965/1975 y 1981 op. cit.), efectuando descripciones del registro motherese.

Así el trabajo de Ferguson (op. cit.) reunió los aspectos fonológicos (reduplicaciones) y léxicos (palabras primitivas y referentes limitados) comunes del habla de bebé en seis idiomas, siendo el español uno de ellos.

Por la misma época, Brown y Bellugi (1964 en Brown, 1981) en su clásica investigación longitudinal, dieron cuenta de otra característica importante del registro, la expansión o lectura de la intención semántica del niño.

A su vez, Snow (1972 op. cit.) y Phillips (1973), en una forma más general, notaron respectivamente que el habla de las mujeres (madres y no madres) hacia el niño (no importante el sexo de éste), en contraste a su habla adulta normal, poseía ciertos aspectos sintácticos (simplicidad), pragmáticos (redundancia) y semánticos (vocabulario limitado) bastante "sintonizados" al nivel de competencia del interlocutor. Asimismo, observaron que tales modificaciones eran un producto de los procesos interaccionales, ya que requerían de la presencia y retroalimentación que el niño proporciona.

En la misma línea, Remick (1976 en Grieser y Kuhl, 1988) y Garnica (1977 *ibídem*) señalaron que la característica perceptual más prominente y propia del registro deriva de su prosodia única en cualidad (principalmente su elevada frecuencia fundamental o alto tono), aspecto que se ha visto parece determinar una mayor atención infantil al motherese (Fernald, 1982).

En cuanto al uso del registro, Gleason (1973 en Schaffer, 1984) y Shatz y Gelman (1973 *ibídem*) notaron respectivamente, que éste era empleado también por los padres (aunque con algunas sutiles diferencias; v. Bernstein Ratner, 1988; Malone y Guy, 1982) y por niños de incluso 4 años al hablar con un destinatario menor. Asimismo, Cicourel y Boese (1972 en Schaffer, 1984) hallaron que el fenómeno de dichas modificaciones no se limita al lenguaje hablado, ya que de una manera comparable los padres sordos ajustan el lenguaje gestual hacia sus niños sordos.

Estos hallazgos en conjunto sentaron las bases para la consideración del motherese como una habilidad sociolingüística (Snow, 1978 op. cit.) o un

fenómeno general referido a la sensibilidad de una persona hacia otra (Schaffer, 1984 op. cit.), cuyas modificaciones, dado el logro y mantenimiento de la atención del niño (Sachs, 1977 en Kaye, 1980), podrían jugar algún papel en el proceso de adquisición y desarrollo lingüístico.

b) Estudios clínicos y del input

La controversia creada en los 70's acerca de las fuentes de variación en el lenguaje infantil condujo (y continúa haciéndolo) a detallados estudios correlacionales de las características del habla maternal a los niños y el grado de desarrollo lingüístico de éstos basados en grabaciones de la interacción diádica (Furrow et al., op. cit.; Gleitman et al., op. cit.; Low y Moely, 1988; Masur, 1982; Newport, Gleitman y Gleitman, 1978).

Tales estudios, los cuales han arrojado varios efectos positivos como también algunos discrepantes (debido, como veremos después, a problemas metodológicos), sugirieron la valoración del insumo adulto dirigido a niños con dificultades para la adquisición lingüística (Conti-Ramsden y Friel-Patti, 1983; Snow y Ferguson, op. cit.). En este último campo los hallazgos han sido también controversiales, y aunque se ha reportado (Conti-Ramsden y Friel-Patti, op. cit.) que las madres de los niños con dificultades se ajustan de ciertas maneras a las habilidades y limitaciones de sus hijos, hay cierto consenso en que el insumo lingüístico de estos niños no es similar al de los normales (v. Sánchez y Schnabel, 1993; Schiefelbusch y McCormick, 1981).

c) Estudios de procesos diádicos

En la búsqueda de más datos acerca de la planteada "sintonía" maternal a la competencia comunicativa infantil (Phillips, op. cit.) en el proceso asimétrico de interacción social, varios autores comenzaron a estudiar los intercambios de infantes muy pequeños con sus madres a través de videograbaciones para observar continuidades en los aspectos de las dinámicas conversacionales (Bruner, 1975 en Ervin-Tripp y Strage, 1985; Bruner, 1986; Kaye, 1980 op. cit.; Kaye y Charney, 1981; v. también Schaffer, 1984). Estos estudios que marcaron el comienzo de las dinámicas discursivas han destacado diversos aspectos.

Por un lado, Bruner (1986 op. cit.) y otros autores (Siguán, 1978 op. cit.; 1982; Vila, 1985) han considerado el importante papel que el adulto desempeña en el desarrollo comunicativo (pragmático y semántico) del niño

al atender y asignar interpretaciones y determinadas significaciones a sus tempranas conductas gestuales y/o vocales, así como también la importancia del establecimiento de ciertas pautas de interacción estandarizadas o "formatos" de juego por parte del adulto, que por su rutinización e involucración de ciertas formas de relación social y de estructuras de acción semejantes a las estructuras lingüísticas, pueden posibilitar en el niño el aprendizaje de aspectos análogos (mantenimiento de la interacción mediante el contacto visual, alternancia, intercambio de roles, aprendizaje de etiquetas, etc.) a los que necesitará después para la adquisición y utilización fluida de su lengua nativa (Ninio y Bruner, 1978; Ratner y Bruner, 1978 ambos en Bruner, 1986) (v. los puntos 1.4.3. del cap. I; 3.2.1. de este capítulo y Fine tuning en el período prelingüístico en 4.1. del cap. IV).

Por otro lado, Kaye (1980 op. cit.), más centrado en la estructura verbal del registro motherese dirigido a infantes y niños más grandes, ha señalado que ésta varía en el transcurso de los dos primeros años adoptando dos niveles (v. más adelante 3.2.1. y 3.2.2.) que difieren en el grado de complejidad y redundancia, y que las madres también difieren individual y establemente en el uso de dichos niveles, lo que el autor atribuye respectivamente al estatus cambiante de los niños en la diada, de ser ellos unos "conversadores" potenciales a ser después conversadores reales, y a las diferentes expectativas que tiene cada madre de su bebé como persona y de cómo cada una cree que debería relacionarlas con él.

En otro trabajo, Kaye y Charney (op. cit.), orientados a la estructura del discurso provista al niño en edad de aprender el lenguaje, han hecho notar que en ésta el adulto, como lo hace en una etapa temprana (p. e., en las rutinas de amamantamiento), continúa ajustándose a las limitaciones infantiles para mantenerla, promoviendo e incitando al pequeño a la alternancia o participación, lo cual parece favorecer en éste la adopción de dicha estructura.

Todas estas investigaciones, más que las del rubro anterior, de alguna u otra forma ponen de manifiesto tanto la disponibilidad y ajuste del adulto y su papel de apoyo no sólo en el mantenimiento de la semblanza conversativa para el niño, sino también en la evolución y/o convencionalización de los diversos aspectos comunicativos en éste, así como las diferencias individuales o motivos intrapersonales del cuidador y los interpersonales en la

dada que posibilitan tal comportamiento.

d) Investigación subcultural o intracultural y etnográfica

La idea común de generalidad en el uso del motherese planteada en los primeros trabajos suscitó otros más de carácter subcultural o intracultural como el de Snow, Arlman, Hassing, Jobse, Joosten y Vorster (1976) en el que se comparó el habla de madres holandesas de distinta clase social a sus niños, hallando entre ellas sutiles diferencias en el uso de las características de simplicidad y redundancia del registro. Las diferencias en este sentido favorecieron levemente el insumo de las madres de clase media y clase media académica que, frente al de las madres de clase trabajadora, involucró menos imperativos y verbos modales, más sustantivos deícticos y expansiones de las expresiones infantiles. Algunos de estos aspectos (menos imperativos, más sustantivos deícticos y expansiones) posteriormente, han sido asociados con un mayor crecimiento lingüístico (Newport et al., op. cit.).

Paralelamente a éste y a los demás trabajos occidentales mencionados, surgieron varias investigaciones etnográficas en sociedades no occidentales (Blount, op. cit.; Grieser y Kuhl, op. cit.), en comunidades indígenas latinas (Bernstein Ratner y Pye, 1984; Pye, op. cit.) y en comunidades minoritarias de los Estados Unidos (Heath, 1983 en Lund y Duchan, 1988), con el propósito de efectuar comparaciones transculturales del uso del registro.

Estos estudios que han ido más allá de la díada madre-niño para estudiar el sistema de interacción de este último han notado, en general, que el input y la adquisición del lenguaje son afectados por creencias acerca de los niños y de la comunicación, por las convenciones culturales para interactuar con los niños, por las tareas y valores hacia los cuales éstos son socializados, por la asignación a ellos de diferente estatus como pareja social en la conversación (el niño como miembro pasivo vs. miembro activo cuyas emisiones son dignas de interés y justifican una respuesta verbal), por el propósito del habla en las familias y por las expectativas determinadas culturalmente de las personas en general y de los niños en particular (v. Kaye, 1986).

En todas las culturas hasta ahora estudiadas, permanece constante la existencia de un estilo especial o registro motherese para hablar a los niños, no obstante, de las numerosas características hasta ahora identifica

das (más de 100, Chapman, op. cit.) de dicho registro, varias de ellas no -
tadas en las primeras investigaciones (p. e., el uso del habla de bebé; expansiones y existe una evidencia respecto a la elevación del tono), no son
universales, sino más bien culturalmente específicas (cfr. Lund y Duchan,
1988; Pye, 1986).

Por ejemplo, el insumo en las sociedades Luo y Samoana, en contraste al
de la cultura Americana o al de otras muestras occidentales, no involucra
expansiones y presenta una distribución propia de los tipos de oraciones
porque en tales sociedades no es asignado al niño el estatus de miembro ac-
tivo o partícipe igual en la conversación (v. Blount, 1972).

Relacionado también, al parecer, con la asignación en un ambiente cultu-
ral de diferente estatus al adulto y al niño considerando además el sexo de
éste, el motherese maya Quiché, contrariamente a lo observado en múltiples
lenguajes estudiados en comunidades occidentales y no occidentales, involu-
cra una disminución del tono al dirigirse a las niñas (consideradas como
escuchas de "estatus bajo") y un aumento de aquél al dirigirse a niños y a
adultos (o escuchas de "estatus alto") (Bernstein Ratner y Pye, op. cit.).
Esto sugiere que la tendencia al aumento tonal del habla dirigida a los in-
fantes sin establecer en ellos diferencias sexuales que es observada común-
mente en la mayoría de las culturas, puede hallarse en oposición diametral
(el tono alto es destinado para los niños o escuchas de "estatus bajo" y el
tono disminuído para adultos o escuchas de "estatus alto") (Bernstein Ratner
y Pye, op. cit.) a la función sociolingüística que en comunidades como la
mencionada cumple la elevación diferencial del tono.

Hallazgos transculturales como esos ponen de manifiesto que el uso de
algunos rasgos del motherese, unos de ellos hasta hace poco considerados
"universales" (v. Grieser y Kuhl, 1988), puede variar de una comunidad a
otra y servir en cada una de ellas a cualitativamente diferentes funciones
y que también puede haber una compensación de las funciones que dejan de
cubrirse utilizando otras características del registro.

Así pues, aunque las semejanzas parecen predominar con mucho sobre las
diferencias en el habla dirigida a los niños en las distintas clases socia-
les y en algunos grupos culturales (Blount, op. cit.; Ferguson, op. cit.;
Grieser y Kuhl, op. cit.; Hernández, 1984a) que han sido estudiados, cual-
quier generalización que se haga en este campo tiene que ser a reserva de

los rasgos involucrados del registro y de consideraciones específicas de tipo cultural (Ervin-Tripp y Strage, op. cit.).

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA 'HIPÓTESIS MOTHERESE'

Dentro del panorama teórico recién descrito y con la necesaria consideración de que los niños adquieren el lenguaje bajo la influencia directa del ambiente puesto que todos ellos aprenden solamente el idioma que escuchan, surge la 'hipótesis motherese' que como mencionamos presenta una versión general y dos modalidades o ramificaciones de ésta.

La versión general, la cual señala que las propiedades o características especiales del habla dirigida al niño (que haremos explícitas en los siguientes dos subapartados) pueden jugar un papel causal o simplemente ayudar al aprendizaje lingüístico (Snow, 1972, 1978 op. cit.), ha adoptado en la literatura una modalidad fuerte y una débil, sin faltar por supuesto una parte antagonista (cfr. Lund y Duchan, 1988).

Respecto a las modalidades, éstas se han interpretado de dos maneras distintas (v. la esquematización en el cuadro 3.1.).

Cuadro 3.1. INTERPRETACIONES DE LA CONFIGURACIÓN DE LA 'HIPÓTESIS MOTHERESE' (H. M.).

	Según Gleitman, Newport y Gleitman (1984)	Según Lund y Duchan (1988)
Forma fuerte de la H. M.	Las elecciones restrictivas entre las estructuras disponibles y el contenido del insumo son el requerimiento para el aprendizaje.	El habla dirigida al niño, mediante diferentes aspectos (p. e., la contingencia intencional y semántica, la prominencia y frecuencia de la forma lingüística, los indicadores o retroalimentación de que tan bien el niño comunica, la directividad del estilo interactivo de los adultos), juega un papel esencial en la adquisición lingüística.
Autores simpatizantes	—	Furrow et al., 1979; Furrow y Nelson, 1986; Masur, 1982, entre otros.

Cuadro 3.1. (Continuación).

	Según Gleitman, Newport y Gleitman (1984)	Según Lund y Duchan (1988)
Forma débil de la H. M.	La mayor restricción de los tipos de oraciones y del contenido del insumo hace el aprendizaje lingüístico más rápido y menos cargado de errores.	La atención al motherese ayuda, pero ciertas disposiciones del niño (madurez, desarrollo intelectual, etc.), determinan lo que va a aprender.
Autores simpatizantes	—	de Villiers y de Villiers, 1980; Johnston y Johnston, 1988, entre otros.
Hipótesis Antimothe - rese	La restricción de la complejidad propia del motherese es perjudicial al aprendizaje y son los niños y no sus educadores los motores principales del proceso adquisitivo (Gleitman et al., 1984; Pye, 1986).	

Una de estas interpretaciones, efectuada por Gleitman et al. (1984 p. 45), parte del supuesto de que el motherese no es una clase de lenguaje distinto al ordinario utilizado entre adultos, el primero sólo difiere de este último en la restricción de las elecciones entre las estructuras disponibles y el contenido. Bajo esta idea, dichos autores conceptualizan a la forma fuerte de la hipótesis como aquella que afirma que esas elecciones restrictivas son el requerimiento para el aprendizaje, y a la forma más débil como la que plantea que cuanto más restrinja el cuidador los tipos de oraciones y el contenido del lenguaje, en esa manera hará el aprendizaje más rápido y menos cargado de errores (cfr. Garton y Pratt, 1991).

A esta conceptualización de la configuración de la hipótesis, no obstante, ningún autor se adhiere a ella (cfr. Furrow y Nelson, 1986) y en la literatura es considerada inapropiada por estar construida, según estos últimos autores, en tergiversaciones.

De manera alternativa y bastante contrastante a la anterior, Lund y Duchan (1988 op. cit.) han planteado posteriormente otra interpretación que por su claridad y adecuación a los planteamientos de diversos autores, en este trabajo retomamos.

Bajo esta interpretación, la modalidad fuerte sostiene que el habla di -

rigida a los niños juega un papel esencial en la adquisición lingüística (Furrow et al., op. cit.; Furrow y Nelson, op. cit.). Se señala que:

a) los aspectos del motherese no tendrán una relación uno a uno, sino general sobre el aprendizaje lingüístico infantil;

b) que donde sean encontradas las influencias del habla maternal, ésta diferirá del habla adulta normal en formas que son conducentes a dicho aprendizaje, y

c) considerando que la interpretación semántica de las expresiones es esencial a la adquisición lingüística, los pequeños encontrarán más fácil llevar a cabo esta interpretación si las oraciones son del tipo motherese por lo tanto, encontrarán más fácil aprender de este modo la gramática del lenguaje (Furrow y Nelson, 1986 p. 165).

Estas presuposiciones, consideran Furrow y Nelson (op. cit.), no pretenden responder al por qué del intento de los adultos de modificar su código o como las modificaciones son bien "sintonizadas" a los niños.

En su modalidad más débil, la hipótesis motherese propone que la atención al registro ayuda, pero que el niño también determina lo que va a aprender (Barnes et al., 1983 en Lund y Duchan, 1988; de Villiers y de Villiers, op. cit.; Johnston y Johnston, op. cit.). Así, Johnston y Johnston (op. cit.) señalan que el motherese da forma y función al lenguaje en desarrollo y la interacción en que el registro está inmerso proporciona experiencias para la inducción y/o construcción por parte del niño, de las reglas involucradas en el aprendizaje lingüístico.

Más explícitamente, de Villiers y de Villiers (op. cit.) consideran que la calidad del lenguaje que el pequeño escucha y el modo como se relaciona con su propia comprensión y producción son factores importantes que pueden desempeñar un papel en la animación, y quizá facilitación, de su aprendizaje lingüístico, pero no son determinantes de la pauta de adquisición. El estadio correspondiente al desarrollo físico (madurez) e intelectual del niño y cualquier género de inclinaciones o estrategias que él pueda adoptar al aprender el lenguaje, son para estos autores determinantes más poderosos del curso del aprendizaje.

En realidad, pese a diferencias cualitativas en el grado de valoración del insumo, ambas versiones (fuerte y débil) atribuyen un papel importante a las disposiciones del niño (p. e., edad y habilidades lingüísticas) y a

la selección por parte de éste (coincidiendo ahí curiosamente con uno de los planteamientos de la posición antagónica) de los diferentes aspectos del input a enfocar en los distintos puntos del desarrollo (Furrow y Nelson, 1986 p. 165).

Aunado a dichas versiones, existe, como señalamos, una posición antagónica denominada 'hipótesis antimotherese' (v. Lund y Duchan, 1988) que le da poca importancia al registro como fuente para el aprendizaje lingüístico, argumentando que la restricción de la complejidad propia del motherese es perjudicial a dicho aprendizaje y que son los niños y no sus educadores los motores principales del proceso adquisitivo (Gleitman et al., op. cit.). Se plantea ahí, hecho que es compartido también por los seguidores de la modalidad fuerte de la hipótesis motherese (Furrow y Nelson, 1986 p. 164), que el niño es selectivo en QUE usar de aquello que el ambiente le proporciona; es selectivo acerca de CUANDO en el curso de la adquisición decidirse a utilizarlo; y es selectivo en PARA QUE usarlo (Gleitman et al., 1984 p. 76).

Dentro de esa "feroz disputa" la versión fuerte de la hipótesis motherese, como veremos con detalle en el próximo capítulo, ha acumulado a su favor una amplia evidencia.

El despliegue de opiniones observado es un indicio del reconocimiento en el ámbito de la psicolingüística de la importancia del tema para un mayor entendimiento del complejo proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico que pueda conducir a una mejor intervención, y de lo problemático que ha resultado por cuestiones éticas y metodológicas establecer los efectos del habla dirigida al niño en dicho proceso.

No obstante, en este último punto, observaciones de casos incidentales como p. e. la de Bard y Sachs (1977 en de Villiers y de Villiers, 1980) de un niño normal de padres sordos que a la edad de 3:9 poseía escaso vocabulario tomado probablemente de la televisión y de eventuales modelos adultos, o el reporte de Snow et al. (1976 op. cit.) de varios niños holandeses sin conocimiento del idioma alemán que veían mucha T.V. alemana y que pese a esto no adquirieron palabras o formas gramaticales en ese idioma, indican que es necesario cierta exposición mínima a las interacciones verbales con personas que hablan y quizá también cierto grado de simplificación del lenguaje que el niño escucha para la adquisición normal, aunque aún no se de -

terminan claramente que aspectos de ese lenguaje son los esenciales (Clark y Clark, 1977).

Considerando estos hallazgos, y con el objetivo de explicitar las características del registro que ha suscitado tantos estudios y controversias en los últimos años, presentamos a continuación los aspectos más relevantes del medio ambiente lingüístico en los períodos preverbal y verbal del niño.

3.2.1. El habla dirigida al niño en la interacción social en el período prelingüístico

La adquisición lingüística, como ya se ha señalado, tiene lugar necesariamente en contextos de interacción social, al inicio de carácter asimétrico, que no sólo implican una relación interpersonal entre el niño y sus cuidadores*, sino que las contribuciones de ambos participantes se hallan coordinadas de tal modo que forman una secuencia unitaria.

La base para el logro de esto lo constituye la activación de la conducta preadaptada estructural y funcional del bebé para las interacciones sociales (v. el apartado 2.3. en la segunda sección del cap. I) por los correspondientes estímulos procedentes del adulto, lo que a su vez estimula a éste a responder estableciéndose desde el comienzo una interdependencia conductual (Schaffer, 1984 op. cit.).

Desde que el bebé nace y en el transcurso de la primera infancia, el cuidador le presenta un registro motherese algo diferente o cambiante en la forma o contextos interactivos en que éste es desplegado (Schaffer, 1984 op. cit.) y en algunas de sus características propias (Kaye, 1980 op. cit.).

En cuanto al despliegue del registro, hay que destacar el hecho que las personas, en particular las madres, hablan a los niños incluso a los más pequeños que pueden estar aún a muchos meses de empezar a entender lo que se les dice (Stern et al., 1983 en Grieser y Kuhl, 1988). Mas lo que dicen al niño no debe considerarse un flujo unidireccional impuesto arbitraria -

* A lo largo de la exposición utilizaremos en forma indistinta los términos cuidador, adulto y madre aunque aclarando que específicamente la conducta de la última en todos los ámbitos contemplados ha sido la más estudiada.

mente pues, por una parte, el contenido del insumo está estrechamente relacionado con lo que el niño hace en ese momento (el "aquí y ahora") por lo que el insumo en sí puede ser relevante para él (Clark y Clark, op. cit.). Por otra parte, el insumo o motherese es regulado o desplegado por la madre en actividades que se adaptan a los estados (condiciones internas de activación producidas espontáneamente que juegan un importante papel en la determinación de la sensibilidad del bebé a los estímulos externos; Schaffer, 1984 op. cit.) (algunos estados como el llanto y la actividad alerta -la sonrisa y las vocalizaciones involucradas en este último estado- son también expresiones afectivas; v. Thoman, 1981), logros e intereses evolutivos del pequeño.

Respecto a la variación de las características del insumo, Kaye (1980 op. cit.) estudiando algunos aspectos de la estructura verbal de éste y asumiendo que el hallazgo puede ser verdadero para otras características no analizadas por el mismo, afirma que el registro dirigido a los infantes menores de un año (motherese 1) es aún más diferente del lenguaje adulto normal ya que es menos complejo, más redundante y más limitado en contenido que el registro dirigido a niños aprendices de lenguaje de dos años (motherese 2), determinado al parecer por el desarrollo de los aspectos de comunicación infantil.

Considerando la necesidad de abarcar los planteamientos mencionados y otros más, nuestra descripción del insumo disponible al niño a lo largo de los dos períodos del desarrollo lingüístico los presentará, en la medida de lo posible, en forma integrada. Aunque aclarando que la presentación de la descripción correspondiente a este subapartado diferirá un poco de la siguiente (subapartado 3.2.2.), básicamente por razones de exposición y por la dificultad más evidente en el período que nos ocupa de separar para su enunciación las características del insumo propiamente verbal de las diversas y valiosas situaciones interactivas en que éste ocurre. Así, por estas razones la presente descripción más que la subsecuente se ubicará en el ya mencionado esquema de etapas del desarrollo del lenguaje infantil (v. cap. II) utilizado por Hernández (1979, 1984b).

Etapas iniciales:

En los primeros encuentros con el infante, tales como el amamantamiento, la madre establece algo parecido a un "diálogo" (Kaye, 1986 op. cit.), in-

serta sus vocalizaciones y otras conductas sólo en las pausas de succión del bebé cuando no está absorto en el acto mismo de comer, por lo que su estimulación o patrón de alternancia sobre él puede tener un mayor impacto.

Al principio, la madre es quien realiza íntegramente tal modalidad o habilidad pragmática tanto en esta rutina social como en otras situaciones (contactos cara a cara, "formatos" de juego), y en todas éstas la alter- nancia de ella y del bebé es la principal característica para considerarlas como "protoconversaciones" (Schaffer, 1981, 1984 op. cit.), ya que el in- tercambio vocal involucrado tiene la función de consolidar y mantener el contacto social en vez de derivar el sentido de su contenido.

A los 2 meses, al volverse el bebé cada vez más hacia el mundo externo como lo evidencía la reciente capacidad de establecer contactos cara a ca- ra, el adulto ante esto actúa como si aquél intentase comunicarse, le voca- liza más e interpreta y asigna determinadas significaciones a sus conductas gestuales y/o vocales, compensando así, según Snow (1977 en Kaye, 1980), las deficiencias conversacionales del pequeño y manteniendo para éste la - stemblanza de una conversación y de una "verdadera" comunicación (Bruner, 1986; Vila, 1985 op. cit.).

Kaye (1980, 1986 op. cit.) opina que tal simulación no es sólo una com- pensación, es también una consecuencia de la construcción activa que reali- za la madre de una supuesta "teoría" acerca de quién es su bebé, puesto que la percepción materna del bebé como persona implica la sensación en la ma- dre de comprender las intenciones, motivos, sentimientos, creencias y la propia percepción que el bebé tiene de ella. Así considera este autor que lo que cada madre hace de formas distintas es convertir al bebé en una per- sona y a sí misma en su mejor amiga (Kaye, 1986 p. 230), fantasía que dura hasta bien entrados los años de aprendizaje del lenguaje.

Ampliando el punto de la asignación adulta de significados a las conduc- tas infantiles gestuales y/o vocales, Newson (1978 en Rivière, 1985 p. 147) señala que ésta es de gran importancia para el desarrollo simbólico (que incluye las capacidades evolutivas de representación y comunicación), por - que debido a tal asignación o interpretación simbólica esas conductas ter- minan por constituirse para el bebé en acciones significativas.

Ahora bien, en dicho contexto de interpretación, el adulto, alrededor también de la edad infantil de 2 meses, establece con el niño contactos ca-

ra a cara en los que predominan el intercambio visual, gestual y vocal con el propósito básico de "capturarle" y mantener la atención (Schaffer, 1984 op. cit.).

En el juego cara a cara, Stern et al. (1977 en Schaffer, 1984) han encontrado que el motherese es sólo uno de los muchos dominios involucrados en la conducta maternal desplegada en este juego que ha mostrado ser bien adaptado para cumplir el objetivo recién mencionado. Dicha conducta que implica largos períodos de miradas por parte del adulto para responder inmediatamente a cada nueva señal de atención infantil, contiene tres rasgos principales: exageración, lentitud y repetición.

1) La exageración

Las expresiones faciales como el fruncir el ceño, sonreír, la expresión de preocupación, simpatía y la denominada "falsa sorpresa" (exhibición facial en la que los ojos y la boca se abren desmesuradamente, las cejas se alzan al mismo tiempo que se dice algo como 'oooooh' o 'aaaaah'; Schaffer, 1984 p. 61) tienden a exagerarse, pues en ellas cada parte de la cara se extiende hasta alcanzar una posición máxima.

En la mayoría de las comunidades lingüísticas, el habla de la madre que acompaña a esto cambia (en general ocurre lo mismo en cualquier situación hasta después de los dos o tres años), aunque casi siempre utiliza un tono más agudo puede hacerlo descender de pronto hasta un bajo grave y recorrer así una gama mucho más amplia de lo normal en una conversación adulta. También los cambios de volumen y de intensidad se exageran abarcando nuevamente una gama de amplitud (rango de frecuencia) poco habitual.

En términos técnicos, el tono de voz o frecuencia fundamental (medida espectrográfica que refleja el grado de apertura o cierre de los pliegues vocales) del motherese es más elevado (267 Hz. en promedio) que el tono utilizado con niños de 5 años o adultos (200 Hz. en promedio) (Remick, 1976 en Chapman, 1981). El contorno del tono o rango de frecuencia (la diferencia entre las frecuencias mínimas y máximas en un período determinado de habla) es más expandido en el registro motherese (11.2 semitonos en promedio por frase) que en el habla adulta normal (7.9 semitonos en promedio por frase) (Stern et al., 1983 en Grieser y Kuhl, 1988).

Estos valores corresponden a los extraídos de los numerosos estudios de muestras occidentales y no occidentales que han implicado como destinata -

rios del input además de los adultos, a recién nacidos, bebés de pocos meses y niños de dos años (v. Chapman, 1981; Grieser y Kuhl, 1988), pero como mencionamos previamente y lo retomaremos más adelante pueden variar en algunas comunidades.

Las características prosódicas o suprasegmentales mencionadas (así como la característica segmental o habla de bebé del registro; v. el subapartado 3.2.2.) son utilizadas por el cuidador como una forma comúnmente elegida de las existentes para transmitir afecto al niño (lo que explica su presencia también en el habla a las mascotas, plantas, ancianos y en las relaciones amorosas entre adultos en varias comunidades; Brown en Snow y Ferguson, 1978), por lo que marca cierta categoría de destinatario (el niño como inspirador de afecto), y tiene además (particularmente la frecuencia fundamental elevada) el efecto incidental en las interacciones de elicitar conductas de orientación y/o atracción de la atención infantil (Fernald, op. cit.).

Asimismo, retomando nuestra exposición en general, se ha observado que el insumo verbal en su totalidad y la conducta maternal por estar inserta en un marco de continuas miradas actúa como "desencadenador" de la vocalización infantil (K. Bloom, 1974 en Schaffer, 1984).

2) La lentitud

Junto a la naturaleza exagerada de la conducta maternal, destaca también su tiempo. Las exhibiciones faciales se forman en general lentamente y son mantenidas por un tiempo relativamente largo. El insumo verbal en este caso, aunque en ocasiones se acelera exageradamente, casi siempre presenta un contraste temporal en las duraciones de la frase y de la pausa, y una velocidad disminuida en la enunciación o ritmo de elocución.

La duración promedio de las frases y la de las pausas en segundos observadas en el motherese son respectivamente menores (0.6) y mayores (1.0) que en el habla adulta normal (1.2 y 0.7 segundos) (Stern et al., 1983 en Grieser y Kuhl, 1988), y las enunciaciones presentan una menor velocidad. Este último rasgo en el insumo de este período es más pronunciado (un promedio de 20 expresiones por minuto; Miller et al., 1981 en Rondal, 1990) e invariable (hasta aproximadamente los 21 meses) que en el posterior.

En síntesis, las expresiones dirigidas al niño en las situaciones cara a cara y en otras en general, son más cortas, con pausas más largas y con una

menor velocidad de enunciación que le dan a él más tiempo para "responder" y procesar la información que se le acaba de presentar (Grieser y Kuhl, op. cit.; Rondal, op. cit.; Schaffer, 1984 op. cit.).

Ampliando el primero de los aspectos mencionados, Kaye (1980 op. cit.) señala que el motherese dirigido a bebés es aún más breve y por lo tanto más simple o menos complejo así como también más redundante y más limitado en contenido que el dirigido a niños de dos años. Afirma también que las madres, por sus particulares expectativas que tienen acerca del bebé como persona y de como creen que deberían relacionarlas con él, o por las formas en que ellas conciben sus roles con sus bebés, difieren individual y esta - blemente en el uso de ambos niveles del registro.

En el motherese l dirigido a bebés, se ha observado que además de un número limitado de palabras por expresión y la utilización de un conjunto relativamente reducido de palabras, se emplean repetidamente saludos o breves expresiones como "Hola", "Si", "Oh", etc., denominadas por el autor mencionado "fáticos", porque parecen cumplir la llamada función fática del lenguaje, esto es, mantener el canal abierto cuando se ha logrado capturar la mirada del bebé. Estas breves palabras o respuestas a la expresión alerta infantil disminuyen conforme el niño crece, pues él paulatinamente amplía su campo de atención al mundo circundante (de las personas a los objetos).

3) La repetición

Las acciones y el lenguaje en un plano pragmático que el cuidador emplea con el bebé contienen muchas redundancias. Las mismas frases se repiten una y otra vez, y los mismos sonidos y ruidos sin sentido se emiten reiteradamente.

El análisis de este aspecto lo efectúan Stern et al. (1977 en Schaffer, 1984) considerando las unidades siguientes:

a) La frase, constituida por una única emisión de voz o ráfaga de movimientos que, por lo general, dura menos de un segundo.

b) La serie, formada por varias frases de contenido o de duración semejantes.

c) El episodio de interacción sostenida, que son varias series generalmente de uno o dos minutos de duración en las cuales se mantiene un tiempo definido.

Antes de continuar es importante señalar que estas unidades implicadas

en la "medición" del aspecto de repetición, o mejor dicho autorepetición, son diferentes y no permiten comparación con las empleadas en otros estudios (p. e., Snow, 1972 o Pye, 1986) de este mismo aspecto en el habla dirigida a niños mayores, por lo que constituye un buen ejemplo de la dificultad existente en la literatura del motherese para presentar aspectos de relación o continuidad entre las características del registro dirigido a infantes y el dirigido a niños de dos años, estos últimos denominados "aprendices de lenguaje" (cfr. Kaye, 1980).

Ahora bien, Stern et al. señalan que la mencionada distribución jerárquica da a la conducta y al lenguaje una estructura de "tema con variaciones". El adulto dispone el tema y lo sostiene durante un tiempo definido, pudiendo cambiarlo a la luz del estado infantil, y en cada serie le presenta al niño repetidamente las mismas frases o insumo aunque con ligeras variaciones con el fin de violar moderadamente sus expectativas y mantenerle la atención.

La repetición de frases de contenido y/o tiempo similares proporciona al bebé un mundo estimular sumamente ordenado en el que puede estar bastante seguro de lo que "va a venir a continuación", ayudando a crear en él las bases de predictabilidad y anticipación necesarias para el desarrollo posterior de la comunicación y la representación (Bruner, 1975 en Rivière, 1985). Por parte del adulto, tal lenguaje redundante parece deberse nuevamente a su intento por mantener para el niño no del todo competente, un modelo conversacional, en donde la autorepetición es una forma fácil para lograrlo (Snow, 1977 en Chapman, 1981).

Ahora bien, algunas consideraciones pueden hacerse acerca de lo ya expuesto. El lenguaje desplegado específicamente en las situaciones cara a cara presenta en su manejo ciertas variaciones intraculturales y transculturales.

En cuanto a lo primero, Kagan y Tulkin (1971 en Schaffer, 1984) han reportado que las madres de clase trabajadora, en comparación con las de clase media, dedican menos tiempo a hablar con sus bebés en situaciones cara a cara y les suministran un número menor que aquellas de vocalizaciones claras. Estas diferencias intraculturales en el grado del establecimiento del diálogo en dichas situaciones pueden brotar, entre otras cosas, del valor asignado por las madres a ese tipo de contacto o simplemente reflejar el

tiempo de que dispone un ama de casa con muchas otras ocupaciones, pero puede ser que el resultado influya en el distinto ritmo de desarrollo verbal de los niños relacionado con su clase social (Chapman, op. cit.; Schaffer, 1984 op. cit.).

Respecto a las diferencias transculturales, no sólo varía la cantidad de estimulación verbal proporcionada a los infantes sino también el tipo de conducta infantil que logra la atención y la respuesta materna (o "respuesta contingente"; v. el subapartado 1.4.2. del cap. I) (Snow, 1981 op. cit.; Schaffer, 1984 op. cit.).

Por ejemplo, se ha observado que las madres indígenas mayas de México (Brazelton 1977 en Schaffer, 1984) y las de la tribu Navajo (Callahan, 1981 en Kaye, 1986) raramente responden a las insinuaciones sociales del bebé en las situaciones cara a cara e interactúan poco con él a través de sonrisas, vocalizaciones y miradas, como si el ideal de ellas fuese tener un niño silencioso y poco exigente y hacen lo posible por tanto para impedir el desarrollo de un patrón activo de demanda-respuesta. En estas culturas el bebé es tratado como las demás personas: silenciosamente (Kaye, 1986 op. cit.). El adulto responde más al medio de señalización del llanto, en contraste a las culturas occidentales, proporcionando ante su presencia alimento y estimulación cinestésica, compensando así la comunicación mediante canales alternativos (Snow, 1981 op. cit.).

Considerando ahora los demás aspectos señalados del motherese, no necesariamente desplegados en las situaciones cara a cara sino en cualquier interacción y no sólo utilizados en esta etapa inicial del período prelingüístico sino durante los dos o tres primeros años, se ha hallado en el uso de algunos de ellos por parte del adulto, como ya hemos mencionado, diferencias individuales estables (v. Kaye, 1980) y también ciertas diferencias transculturales.

En este último punto, refiriéndonos concretamente a la carencia o uso diferencial observado en la comunidad maya Quiché (Bernstein Ratner y Pye, op. cit.) de la elevación del tono y de los contornos de éste en el registro dirigido a los niños dependiendo del sexo de éstos, y que ahí cumple, al parecer, una función sociolingüística particular (asignación de estatus en base a diferencias sexuales) diferente a las funciones (asignación de estatus libre de diferencias sexuales, función expresivo-afectiva y atra

yente de la atención infantil) que dichos rasgos suprasegmentales cumplen en la mayoría de las comunidades, existe de todas formas en la comunidad mencionada (y probablemente en otras más en donde se observe una variación similar o específica⁵) una compensación de las funciones que el uso diferencial deja de cubrir por la sustitución de otras características del registro.

Así, las madres maya Quiché "prefieren" expresar afecto por estimulación cinestésica, empleo de diminutivos (una particularidad del habla de bebé) y de bisbiseos o murmullos (para una explicación de éste y otros aspectos prosódicos como componentes afectivos del lenguaje, v. Thoman, 1981), y por este último rasgo suprasegmental del motherese obtienen además la atención infantil.

Etapas de balbuceo:

En esta segunda etapa del período prelingüístico, hacia la edad de 5 meses, posibilitado por el desarrollo de la conducta manipulativa del infante (a esta edad ya puede tender la mano hacia los objetos y conseguirlos guiado por la vista, pero carece aún de la coordinación flexible persona-objeto en una actividad) (v. Schaffer, 1984 y el punto Desarrollo de la comunicación en el cap. II), tiene lugar un cambio notable en la naturaleza de las interacciones sociales.

Los adultos parecen darse cuenta, según el estudio longitudinal de Kaye y Fogel (1980 en Kaye, 1986), que las situaciones cara a cara (que constityen sólo un aspecto de la atención conjunta; v. Bruner, 1986) en esta edad no son ya adecuadas y en cambio incorporan objetos en sus juegos y comparten con el infante sus reacciones ante los acontecimientos o asuntos externos.

Para compartir estos asuntos se utilizan diversos recursos, en particular, otros aspectos de la atención conjunta como la dirección de la mirada y presentación de objetos, gestos indicativos como el de señalar y el len-

⁵ Por ejemplo, Snow et al. (1976) reportan que las madres holandesas, en comparación con las de norteamérica, en las situaciones donde el niño falla en la comprensión de una pregunta normal o no responde a ésta, y las últimas lo enfrentan empleando comúnmente la denominada pregunta ocasional (reformulación de la pregunta cambiando la palabra interrogante de su posi-

guaje referencial.

En la "coorientación visual" que implica la atención conjunta o el establecimiento de una referencia mutua a algún aspecto específico del medio, se ha observado que los adultos siguen la dirección de las miradas del bebé para establecer con él dicha referencia (Collis y Schaffer, 1975 en Schaffer, 1984). Tal establecimiento en que se evidencia la sensibilidad del adulto no es un fin en sí mismo, sino más bien el contexto en el que el niño se da cuenta que el lenguaje a través de la referencia verbal, introducida con cierto aspecto prosódico, cumple una función comunicativa.

Bruner (1986 op. cit.) en su estudio longitudinal de dos niños con sus madres, ha reportado que en los primeros meses en la atención conjunta, ellas destacan los objetos para el bebé sacudiéndolos y acompañándolos con expresiones o vocativos atencionales (como el nombre del niño o frases como "Oh mira", "Mira lo que tengo") con una entonación creciente, que el autor, retomando de la literatura, denomina "deícticos indiferenciados" porque especifican que hay algo en algún lugar del ambiente a lo que hay que atender y posteriormente, hacia el final del primer año, indican también la posibilidad de un cambio en el foco de atención.

En este último punto, Ryan (1976 en Bruner, 1986) ha observado que las madres escocesas emplean una forma de entonación creciente cuando cambian la referencia hacia otra cosa de la que sus niños están atendiendo, y que éstos más probablemente cambian el foco de atención al objeto que su madre sostiene cuando ella habla con tal entonación que cuando no lo hace. Esto muestra más concretamente otros beneficios o funciones que sobre el infante tiene el aspecto prosódico del motherese.

Además de las señales o vocativos atencionales del insumo que logran la orientación visual del infante, el cuidador señala hacia el objeto o juguete asignándole una etiqueta verbal, introduciendo así el lenguaje referencial y suministrando con ello un contexto potencial para el aprendizaje se-

ción inicial en la frase a la posición del elemento por el que se interroga; v. Brown, 1981), las primeras emplean las preguntas indirectas (reformulaciones que muestran el orden más normal de la oración en determinado idioma, en este caso el holandés), cumpliendo así la misma función comunicativa.

mántico.

El adulto, según Murphy y Messer (1977 en Schaffer, 1994), con bebés de 4 y 6 meses trata el gesto de señalar con un estilo muy característico. Descompone el gesto en sus partes constitutivas, esto es, procura la atención del bebé moviendo la mano frente a sus ojos y cuando la ha obtenido extiende el brazo y el dedo índice lentamente hacia el objeto para no perder al niño por el camino y cubriendo así la distancia por el procedimiento de colocar el dedo en el mismo campo visual que el objetivo.

Aunado a esta característica, se ha visto, y analizado sus efectos, que desde el principio el adulto ante la emisión infantil de dicho gesto, en comparación con la de otros, responde diferencialmente con denominaciones (Masur, op. cit.; v. en el cap. IV Efectos motherese en el período prelingüístico).

Conforme el niño crece, en éste y en el cuidador aumenta la emisión de los gestos de señalar y el modo de hacerlo cambia, pues combinan en una serie varios gestos aislados. Asimismo, cambia el lenguaje que acompaña al gesto.

Al final del primer año, cuando los pequeños están empezando a comprender el lenguaje y a adquirir un vocabulario, el insumo adulto se dirige a designar o etiquetar los objetos y a interpretar como "referentes" las expresiones infantiles no estandarizadas pero sí fonéticamente consistentes emitidas en un contexto, lo que hace operar al niño en una "hipótesis de semánticidad" (v. en el cap. III Funciones lingüísticas precoces), es decir, la retroalimentación proporcionada aunada al avance cognitivo del niño, pone de manifiesto a éste la significación y vocalización adecuada correspondiente a sus emisiones (Bruner, 1986 op. cit.). En esta fase se ubica el estudio de Ninio y Bruner (1978 en Bruner, 1986) que, como veremos con detalle en el siguiente capítulo, describe cómo el cuidador "sintonizadamente" retoma la incipiente habilidad de señalar del niño y estructura formas de "lectura de libros" que por su forma de diálogo, orden y ritualización, constituyen un buen contexto para la utilización infantil de aspectos funcionales y adquisición del léxico.

Al final del segundo año, cuando los niños ya han hecho acopio de designaciones, el lenguaje del adulto se orienta a comprobar los conocimientos infantiles mediante preguntas del tipo "¿quién es este?", "¿qué es eso?",

etc.

Volviendo a la edad que nos ocupa, los 5 meses e incluso más temprana mente hasta aproximadamente los 2 años, el adulto dispone para el niño formatos de juego rutinizados como desaparecer y reaparecer un objeto o el escondite que no sólo son acompañados con palabras y prosodia tipo motherese, ciertos actos de habla, y formas de relación social equivalentes a los usos del lenguaje en el discurso (v. Bruner, 1984 y Vila, 1990) -como anuncio de la intención (conjunto de convenciones o procedimientos adecuados para establecer en el juego la intención del hablante y la comprensión del oyente), control presuposicional (medios convencionales para establecer y re-tornar presupuestos o suposiciones en torno al agente y viceversa, tiene que ver con el manejo de la estructura discursiva tema-comentario) y regulación de la función deíctica (base compartida para establecer las posibilidades deícticas del contexto espacial, temporal e interpersonal, implicando esto último el intercambio de roles y la alternancia)-, sino que presentan también, según Ratner y Bruner (1978 en Bruner, 1986), estructuras de acción semejantes a las estructuras lingüísticas posteriores.

Según dichos autores, lo que hace a los formatos como el lenguaje es la presencia de una estructura profunda (p. e., los temas del juego desaparición y reaparición de un objeto) y una estructura superficial (constituyen tes o frases involucradas en los diversos componentes que logran los temas).

En la estructura superficial, la cual ayuda a comprender la estructura profunda, el adulto utiliza elementos obligatorios de las frases más sencillas como sujeto-verbo o actor-acción y elementos opcionales como comentarios preparatorios ("Mira lo que tengo, ¿qué es?") y de cierre del juego ("¡Aquí está!", haciendo cosquillas al niño con el juguete), que, junto a la rutinización y las formas de relación social implicadas (para una idea de la manera en que ellas se implican, v. Vila, 1990), pueden, en forma general, facilitar en el niño el dominio de aspectos cruciales del diálogo como la comprensión de la reciprocidad (o conocimiento de que un diálogo necesita ser sostenido por ambas partes; Schaffer, 1984 op. cit.) y con ello el mantenimiento del intercambio de roles, y el aprendizaje de conceptos como los de agente, objeto, acción, locativo, etc., análogos a los de la gramática de casos de Fillmore (v. 1.4. en el cap. I).

Etapa intermedia:

Entre los 8 y los 10 meses aproximadamente, lapso correspondiente a la última etapa del período que nos ocupa, propiciado por la evolución en el desarrollo comunicativo infantil que involucra la aparición de la "inter-subjetividad secundaria", el desarrollo de ciertos aspectos cognitivos y el avance en la competencia comunicativa (habilidad de señalar, reciprocidad y ahora la incipiente intencionalidad) (v. Funciones lingüísticas precoces en el cap. II), las interacciones sociales se van haciendo cada vez más simétricas, puesto que los "pseudodiálogos" propios de las tempranas series de interacciones que patentizaban la asimetría de los roles desempeñados por el adulto y por el niño, se van acercando gradualmente a "diálogos" auténticos en el sentido de que ya se muestra cierta asunción de responsabilidad conjunta en el inicio y conducción de la interacción (Schaffer, 1984 op. cit.).

Reconociendo estos avances, el adulto a partir de esta fase y hasta que el lenguaje infantil es más o menos descontextualizado, interpreta en forma de función o pragmáticamente las producciones gestuales y/o vocales de uso por parte del niño.

Observando esas producciones y su evolución y enfocándose a la función de petición, Bruner (1986 op. cit.) señala que en cada tipo de requerimiento (progresivamente más complejos): de un objeto, invitación y para una acción de apoyo, algunos de estos tipos desplegados en formatos de juego, el cuidador no sólo asume un papel cambiante en cada uno, ya que en el primero tiene que entender que objeto quiere el infante, en el segundo, para qué es la invitación, y en el tercero, que tipo de ayuda es la que necesita el niño, sino que de una forma común el adulto "enseña" y ayuda a configurar, sobre todo culturalmente, en el pequeño cada una de dichas peticiones. Es decir, antes del habla léxico-gramatical en la función de requerimiento el adulto proporciona, entre otras cosas, condiciones culturales de ésta o "lecciones de actos de habla", al enseñar al niño que las peticiones **piden** en lugar de **exigir** (voluntarismo de la demanda, implica el uso de agradecimientos), que se efectúan solamente para servicios que uno no puede realizar por sí mismo y que no deben exigir un esfuerzo "excesivo" de los otros.

Las lecciones que los adultos aportan son obviamente tanto culturales como lingüísticas, pues el uso del lenguaje es lo que trata principalmente

la cultura, y pretenden ayudar a los niños a convertirse en seres humanos "civilizados" y no sólo en hablantes del lenguaje (Bruner, 1986 op. cit.).

Desde una perspectiva estructural y semántica, Phillips (op. cit.) señala que el habla dirigida al infante, sin importar el sexo de éste, a los 8 meses en ambos aspectos es más variable que la producida a los 18 y 28 meses, aunque la dirigida a las niñas presenta un contenido ligeramente más diverso. Esto, respectivamente, parece deberse a que los aspectos de comunicación propiamente verbal no están aún presentes en el infante y no hay así una auténtica retroalimentación, y a las expectativas que de acuerdo al sexo del bebé tienen las madres y que se manifiestan en determinadas formas de expresiones y "temas a tratar" (Kaye, 1980 op. cit.).

Al crecer el niño, aproximadamente a la mitad del segundo año, y con la aparición en él del lenguaje, los intercambios sociales con el adulto adoptan cada vez más la forma de conversaciones, y el motherese desplegado en ellas presenta en varios aspectos un uso más avanzado aunque todavía bastante redundante, un contenido más diverso y por lo tanto una forma más elaborada y más compleja que el motherese precedente, pero en todos estos aspectos lo inverso prevalece frente al habla adulta normal (Kaye, 1980 op. cit.; Phillips, op. cit.).

En resumen, en la relación socio-afectiva (v. Thoman, 1981 y el apartado 2.1. del cap. II) adulto-bebé en que tiene lugar el progreso de la comunicación en éste, el motherese empleado en cada una de las etapas mencionadas de este período difiere cualitativamente del insumo posterior en aspectos tales como la forma o contextos interactivos en que el registro es desplegado y en algunas de sus características propias.

La primera de dichas diferencias es producto de la concordancia de la estimulación adulta con los estados y fases evolutivas (logros e intereses) del bebé.

Así, se ha observado que aunque este último marque el paso en el desarrollo de esa concordancia (Kaye, 1986; Schaffer, 1984 op. cit.), pueden hallarse, debido a diversos factores idiosincrásicos intraculturales (p. e., diferente valor otorgado por los cuidadores de determinado nivel socioeconómico a ciertos campos de interacción, lo cual puede ser motivado por una menor tendencia de ellos a atribuir habilidades de comunicación a los bebés y/o disponibilidad de tiempo) y transculturales (convenciones culturalmente

establecidas para interactuar y responder a los infantes, expectativas del adulto en determinado contexto cultural de las personas en general, y el propósito del habla en esa comunidad), en algunos campos de interacción de los múltiples en que se lleva a cabo dicha concordancia, variaciones en el contenido del intercambio (p. e., cantidad del insumo verbal desplegado ahí, y diferente atención y modo de respuesta en la interacción a determinadas conductas sociales del infante), pero no hay diferencias en la estructura real de la interacción, es decir, en responder de alguna manera de ahí la compensación en la comunicación al patrón de regularidad o dimensión temporal de la conducta infantil motivado por las propensiones biológicas del bebé (cfr. Schaffer, 1984).

La segunda de las diferencias mencionadas del insumo empleado en el período prelingüístico frente al empleado posteriormente, correspondiente a la primacía en todas las etapas de dicho período del primer nivel del registro que presenta variaciones respecto al segundo nivel en ciertas características (mayor redundancia, limitación en contenido, brevedad y simplicidad sintáctica o menor complejidad), es el resultado, según Kaye (1980 op. cit.), del ajuste realista del adulto a la estructura y ritmo generales del comportamiento del bebé que interviene en las interacciones en breves expresiones repetitivas, por lo que la conducta maternal y el lenguaje que la acompaña son un reflejo y devolución de dicho comportamiento, lo cual no deja de implicar una selección por parte del adulto de determinadas conductas infantiles que él dota de alguna significación comunicativa.

Así pues, los contextos de interacción social adulto-bebé patentizan, sobre todo al principio, una asimetría de los roles desempeñados por los participantes puesto que desde su instalación son básicamente organizados y dirigidos por el adulto (Vila, 1990 op. cit.).

En estos contextos, los aspectos fonológicos (alto tono, contornos expandidos, contraste temporal en las duraciones de la frase y de la pausa, disminución en el ritmo de elocución, bisbiseos), sintácticos (brevedad y simplicidad), semánticos (número limitado de palabras por expresión, utilización de un conjunto relativamente reducido de palabras, diminutivos, designaciones) y pragmáticos (insumo situado en el "aquí y ahora", alternancia, asignación de determinadas significaciones que implica dotación de intencionalidad, empleo de "fáticos", autorepeticiones, recursos referencia -

les, formatos de juego, interpretación funcional de las producciones infantiles gestuales y/o vocales, configuración cultural de las peticiones) utilizados, al igual que los rasgos de los aspectos omitidos y/o sustituidos por cuestiones culturales, que constituyen el motherese del presente período (siendo el mismo caso para el insumo posterior), no son motivados por propósitos de enseñanza explícita (al parecer implícita sí; v. Rondal, 1990) del lenguaje sino más bien por propósitos afectivos y comunicativos, no obstante, como producto de tales propósitos parecen desprenderse inminentes beneficios para la regulación de la correspondencia y/o de la atención infantil en las interacciones, y para el desarrollo de los planos socio-afectivo, cognitivo y comunicativo-lingüístico (Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982; Thoman, op. cit.).

3.2.2. El habla dirigida al niño en la interacción social en el período lingüístico

Con la aparición del lenguaje en el niño que es posibilitada en parte por el desarrollo comunicativo, cognitivo (manifestación de la función semiótica o capacidad representacional; Piaget, 1946/1975) y fonológico (v. los apartados 1.3. y 2.1. en los capítulos I y II respectivamente) y que permite ya una retroalimentación auténtica al registro del adulto, en este período las formas de interacción o intercambios sociales efectuados por la diada son cada vez más parecidos a las conversaciones, y el insumo (motherese 2, para Kaye, 1980 op. cit.) utilizado en ellas constituye una elaboración más compleja del input empleado en el período precedente, pero continúa presentando varias características que lo diferencian del habla adulta normal. La concordancia mutua entre el cuidador y el niño pasa así, a un nivel nuevo en el que las interacciones en varios aspectos todavía asimétricas adoptan una forma menos física y más simbólica (Schaffer, 1984 op. cit.).

Por estas razones y teniendo en cuenta que el insumo en general a continuación descrito, correspondiente al motherese 2, es disponible al niño en cada una de las etapas (holofrástica, de dos palabras y telegráfica) que, de acuerdo con Hernández (1979, 1984b op. cit.), consta el período lingüístico, en el presente subapartado nos concretaremos a enunciar las caracte-

rísticas más sobresalientes en todas las dimensiones (forma, contenido y uso) de dicho insumo, considerando que esas han sido observadas en diversos contextos interactivos, algunos de los cuales (p. e., juego dirigido, juego estructurado, etc.) han sido impuestos por la metodología de cada investigación, pero en todos ellos el despliegue del registro asume el carácter de la conversación (en ambos participes, aunque con evidentes diferencias cuantitativas y cualitativas, el vehículo de expresión del mensaje lo constituyen predominantemente palabras en vez de acciones como ocurre en el período preverbal), la cual, según Schaffer (1984 op. cit.), constituye la más refinada de las formas de interacción.

Etapas holofrástica, de dos palabras y telegráfica:

DIMENSION DE FORMA (fonología y morfosintaxis)

En la fonología se incluyen los rasgos fonéticos segmentales, es decir, los fonos y fonemas, y los rasgos prosódicos o suprasegmentales como la altura y expansión del tono, murmullos, duración y acentuación de las palabras de contenido, duración de las frases y de las pausas, distribución de estas últimas, ritmo de elocución e inteligibilidad del habla en general.

Rasgos fonéticos segmentales

Desde esta perspectiva, la única particularidad del registro es el habla de bebé (en adelante HB) comúnmente conocida como baby talk, la que, como ya señalamos, no debe confundirse con el insumo total disponible al niño.

El HB que consta de una serie de ítems fonéticos y léxicos o de vocabulario especial constituida por morfemas, palabras y construcciones simples modificadas del lenguaje normal que poseen determinadas formas canónicas (p. e., consonante-vocal-consonante-vocal) relacionadas con lo usual en cada idioma, consonantes nasales (m, n, ñ), una pequeña colección de vocales, al menos un diminutivo o afijo hipocorístico y a veces ciertas sustituciones pronominales, es empleada por algunos cuidadores dentro de diversas culturas e idiomas (árabe-sirio, comanche, español, inglés, maya Quiché, etc.) (v. Ferguson, 1964; Pye, 1986) por lo regular alrededor del tiempo de las primeras palabras del niño, es decir, cuando éste es lo suficiente -

mente grande para entenderlo (Kaye, 1980 op. cit.). En tal serie de ítems, frecuentemente reduplicados, se observa, entre otras cosas, un reemplazo de ciertas consonantes (p. e., en español el reemplazo de la vibrante r por la líquida l: perrito/'pelito') y la omisión de afixos inflexionales o sílabas no enfáticas (en español 'tines' por calcetines).

Este rasgo de uso no generalizado, actualmente no es asociado con alguna utilidad específica para el desarrollo lingüístico infantil (v. Rondal, 1990), pese a que en el pasado Ferguson (op. cit.) especuló sobre ello. Más bien se cree que el HB (que al igual que, y a veces junto a, el alto tono y expansión del rango de éste es también dirigido a las mascotas) es sólo un reflejo de los sentimientos de protección y afecto que el niño suscita en el cuidador (Chapman, op. cit.; Ferguson, op. cit.; Pye, op. cit.).

Rasgos prosódicos o suprasegmentales

En el subapartado anterior dimos cuenta de rasgos como la altura y expansión del tono y la duración de las frases y de las pausas, mismas que, según Chapman (op. cit.) y Rondal (op. cit.), continúan en este período. Teniendo en cuenta esto, describiremos otras particularidades involucradas aquí.

+ Murmullos o bisbiseos +

El motherese dirigido a niños de dos años, según Garnica (1977 en Chapman, 1981), presenta ocasionalmente, y en ciertas comunidades más frecuentemente (Bernstein Ratner y Pye, op. cit.), murmullos (habla o bisbiseos en voz baja) marcados intensamente motivados quizá por cuestiones afectivas (v. Thoman, 1981), pero que incidentalmente atraen la atención infantil (como en el caso de los maya Quiché).

+ Duración y acentuación de las palabras de contenido +

En las demandas de acción dirigidas al niño de dos años, frente a las dirigidas a los adultos, el insumo muestra una duración mayor en la pronunciación de palabras de contenido semántico (p. e., el verbo y el adjetivo en el enunciado siguiente; "Empuja la pieza roja") (Garnica, 1977 en Chapman, 1981). Asimismo, las oraciones que normalmente llevan un solo elemento

acentuado, al dirigirse al niño presentan más de uno y estas acentuaciones recaen preferentemente sobre palabras de contenido semántico (sustantivos y verbos sobre todo; Garnica, 1977 en Chapman, 1981).

+ Distribución de las pausas y ritmo de elocución +

Aunado al ya explicado contraste temporal en las duraciones de la frase y de la pausa, el motherese presenta una distribución de las pausas y ritmo de elocución diferentes del habla adulta normal.

Así, al dirigirse al niño de dos años el cuidador regularmente separa los enunciados o expresiones de una palabra por pausas (interrupciones del flujo del habla de más de 260 milisegundos; Broen, 1972 en Chapman, 1981) bien marcadas, cosa que no ocurre en las conversaciones adultas donde las pausas se dan en diferentes lugares de la oración conforme el hablante busca una palabra o idea, por lo que ahí no pueden utilizarse las pausas para predecir el final de la oración, es decir, las pausas en el habla entre adultos no son una buena referencia de la estructuración sintáctica del discurso (Rondal, op. cit.).

Respecto al ritmo de elocución o velocidad de la enunciación del registro, éste, frente al habla adulta normal, es más lento y comparado con el insumo utilizado en el período precedente presenta cierta aceleración (un promedio de 26 palabras por minuto frente a 20 del período anterior; Rotherford et al., 1981 en Rondal, 1990).

+ Inteligibilidad o claridad del insumo +

La inteligibilidad del habla dirigida a los niños en el intervalo de edad de 12 a 32 meses es excelente, oscila entre 96 y 100% frente a 91% del habla adulta normal (Newport et al., op. cit.; Rondal, 1978 en Rondal, 1990).

Englobando las particularidades fonológicas del motherese y acorde con lo ya señalado, éstas básicamente parecen ser sustentadas en las dimensiones afectiva y comunicativa (Brown en Snow y Ferguson, 1978). Los rasgos fonéticos segmentales así como algunos cambios suprasegmentales (elevación y expansión tonal y murmullos) parecen apoyarse principalmente en la dimensión afectiva. Pero estos últimos y los restantes aspectos prosódicos, de

alguna manera parecen sobre todo reflejar el esfuerzo de las madres para ganar y mantener la atención del niño, su deseo de hacerse entender y también la regulación temporal de su habla sobre las acciones infantiles (esto último inferido del rasgo duración y acentuación de las palabras de contenido; Chapman, op. cit.).

Todos estos aspectos en conjunto hacen el motherese perceptiblemente diferente y más prominente que el habla adulta normal. Las consecuencias para el niño quizá sean que el primero es un insumo dirigido a él que incidentalmente puede facilitarle el procesamiento del habla (Chapman, 1981 p. 206).

Refiriéndonos ahora al otro constituyente de la dimensión de forma del insumo, esto es, el aspecto gramatical, éste consta básicamente de la morfología y la sintaxis o morfosintaxis (v. Etapa de las emisiones de dos palabras en 2.2. del cap. II). La morfosintaxis incluye los datos proporcionados por las medidas de extensión o de complejidad morfológica y de diferenciación de las expresiones motherese utilizadas en este período, la adecuación gramatical y fluidez de éstas, los tipos sintácticos de oraciones involucradas en tal insumo y la complejidad gramatical en general (cfr. Chapman, 1981; Rondal, 1990).

+ Medidas de extensión o de complejidad morfológica y de diferenciación +

A través de la extensión o longitud promedio de las palabras y morfemas o MLU (mean length of utterance) del habla dirigida al niño pequeño, de la diferenciación del MLU (grado en que el adulto diferencia su habla dependiendo del interlocutor; Low y Moely, op. cit.) de ésta, y de la longitud promedio de la parte del enunciado previa al verbo o MPL (mean preverb length) de la misma, se ha confirmado (algunos aspectos del insumo empleado en el período prelingüístico como la menor duración de las frases lo sugiere) que dicha habla es regularmente más corta (la dirigida a niños de p. e., 2 años presenta un MLU de 6.59; Snow, 1972 op. cit.), bastante diferenciada (Low y Moely, op. cit.), y estructural o sintácticamente más simple (el insumo a niños de 2 años presenta un MPL de 2.04; Snow, 1972 op. cit.) que el habla utilizada con niños mayores (p. e., de 10 años, MLU: 9.63 y MPL: 2.44; Snow, 1972 op. cit.) y adultos (MLU: 8.47; Phillips, op. cit.).

Asimismo, basándose sobre todo en el MLU, se ha observado que la evolu -

ción de este índice en el motherese parece ser positivamente lineal con la evolución del MLU infantil a partir de los 18 meses aproximadamente (Cross, 1978) (v. Fine tuning en el período lingüístico en el próximo capítulo).

El valor de los índices mencionados (y de otros más), sin embargo, varía dependiendo de la tarea y del contexto conversativo involucrado (Rondal, op. cit.; Snow, 1972; Snow et al., 1976 op. cit.). Así p. e., el MLU es más corto en el juego libre y mayor en lectura de libros, explicación de acti- vidades o en contextos narrativos.

El valor del MLU (al igual que el uso de determinados tipos de oraciones como veremos más adelante), y suponemos que también la diferenciación de éste (el valor del MPL no ha sido contemplado), puede además variar "inter- parentalmente" (las expresiones del padre presentan un MLU aún más corto que el de la madre; Malone y Guy, op. cit.) en las culturas occidentales; y transculturalmente (las madres maya Quiché no presentan consistentemente un MLU más breve a los niños que a los adultos; Pye, op. cit.). Según los respectivos autores, lo primero parece deberse a una menor tendencia del padre a involucrar al niño en la conversación, y lo segundo a la propia es- tructura de cada idioma que limita a veces las simplificaciones, a las con- venciones culturales para interactuar con los infantes, y también posible- mente a las diferencias individuales en el estilo de habla y personalidad propia de cada madre.

+ Adecuación gramatical (gramaticalidad) y fluidez de las expresiones +

La mayoría de los enunciados (60% en el insumo a niños de 12 a 27 meses; Newport et al., op. cit.) del motherese son sintáctica o gramaticalmente adecuados o bien formados. Según Rondal (op. cit.), las excepciones o des- viaciones menores en la gramaticalidad del registro las constituyen los enunciados de una sola palabra, las preguntas si-no con supresión del ini- cio de la pregunta y las repeticiones del adulto de sus propios enunciados o de los enunciados del niño.

Además de ser gramaticales, las expresiones motherese son bastante fluí- das. Estas al dirigirse a niños de 12 a 32 meses (Rondal, op. cit.) rara- mente (1% frente a 10% del habla adulta normal; Broen, 1972 en Chapman, 1982) presentan muletillas, dudas u otras interrupciones indebidas en el flujo del habla.

+ Tipos de oraciones +

La distribución de los tipos sintácticos de oraciones involucrada en el motherese es diferente de la distribución empleada en conversaciones adultas, pues en estas últimas hay una alta predominancia de formas declarativas (de 69 a 87%; v. Blount, 1972 y Newport et al., 1978).

El registro, en las culturas occidentales, presenta predominantemente formas interrogativas, seguidas por similar frecuencia de formas imperativas y declarativas (Newport et al., op. cit.). Dentro de las formas interrogativas predominan, hasta el segundo año del niño, las preguntas de la clase si-no (preguntas cerradas que pueden responderse con una sola palabra afirmativa o negativa) sobre las de la clase wh (preguntas que comienzan con pronombres: qué, quién, de quién, dónde, cual, cuándo, cuántos, por qué, etc.). Posterior a esa edad, la clase wh iguala a la de si-no y se da un decremento del tipo de oración imperativa (v. Chapman, 1981).

Cabe señalar que esta distribución es sensible y, en forma leve, en determinadas situaciones interactivas varía intraculturalmente dependiendo de la clase social del cuidador (en la situación de juego libre con niños de 1 1/2 a 3 años, las madres de clase trabajadora producen más imperativos que las de clase media y clase media académica, estas últimas usan, aunque no significativamente, más preguntas wh y menos preguntas si-no que los otros dos grupos; Snow et al., 1976 op. cit.) e interparentalmente (también en juego libre con niños de 3 años, los padres, en comparación con las madres, usan más imperativos, menos preguntas y éstas son más frecuentemente de la clase si-no; Malone y Guy, op. cit.); en una forma más pronunciada varía también transculturalmente (en las sociedades Luo, Samoana y maya Quiché con niños de 2 1/2 años en promedio, los adultos emiten una alta frecuencia de oraciones imperativas; en las dos primeras sociedades la proporción es casi igual a las interrogativas y dentro de éstas se usa sólo la variedad wh; Blount, op. cit. y Pye, op. cit.).

Las variaciones intracultural e interparental, en forma general, reflejan diferencias mínimas en los adultos involucrados en los modos de control del niño en la interacción (la variación en el uso de imperativos lo ejemplifica), en el contenido de ésta, y la menor tendencia compartida, al parecer, por las madres de clase trabajadora y por los padres de clase media

(deducida por el uso más frecuente en ellos de las preguntas si-no) a involucrar al niño en la conversación o cuando menos en una determinada situación interactiva (juego libre) (Malone y Guy, op. cit.; Snow et al., 1976 op. cit.).

La variación transcultural, según Blount (op. cit.), expresa que la distribución o selección general de los tipos de oraciones y la prevalencia de una clase particular de preguntas (al igual que la ausencia de expansiones, v. más adelante Dimensión de uso) en el motherese de algunas culturas, frente a otras, son un reflejo del diferente estatus o posición social ahí asignado a los niños en la conversación por parte de los adultos. En las culturas estudiadas por el autor mencionado, los niños son considerados miembros pasivos o subordinados en la conversación y, curiosamente, se comportan como tal en ellas.

La distribución de los tipos de oración refleja pues la asignación de determinado estatus al niño, pero en forma general refleja también el intento del adulto para lograr el desempeño o la participación del primero en la conversación (Chapman, op. cit.).

+ Complejidad gramatical +

Como hemos visto, en la mayoría de las culturas las expresiones motherese son más cortas y estructural o sintácticamente más simples que las involucradas en una conversación adulta. Si a esas se les debe considerar en su totalidad gramaticalmente menos complejas como lo anterior sugiere, es algo discutido.

Por una parte, autores como Snow (1972 op. cit.) y Phillips (op. cit.) han mostrado que en varios aspectos el insumo es menos complejo. Este presenta pocas oraciones subordinadas, poco uso de sustitución pronominal y de verbos compuestos, menos ramificaciones a la izquierda de las expresiones (lo que implica una estrecha cercanía entre el sujeto y el verbo), escasas oraciones de auto-encaje o incrustadas (los dos últimos datos extraídos del bajo puntaje del MPL), mayor incidencia de construcciones sin verbo y de expresiones con palabras "continente" o términos de la clase abierta (v. Etapa telegráfica en el apartado 2.2. en el cap. II). Basándose en esto, dichos autores han observado además que la complejidad gramatical del motherese evoluciona gradualmente con la edad, o mejor dicho, con el nivel

de desarrollo de la habilidad comunicativa infantil, la cual involucra aspectos de comprensión (v. también Blount, 1972).

Por otra parte, Newport et al. (op. cit.) y Pye (op. cit.) han señalado, respectivamente, que la presencia destacada en el motherese de construcciones interrogativas de la clase *si-no* y *wh* implica mayor complejidad sintáctica que la de las formas declarativas involucradas mayormente en el insuno adulto normal, y que en determinadas culturas (como la maya Quiché y en forma algo parecida en la comunidad chicana) por ciertos fines pragmáticos de los adultos, son añadidas más cláusulas al registro que le aumentan la complejidad mencionada. En forma general, Retherford et al. (1981 en Ronald, 1990) han reportado que el 10% del habla dirigida a niños de 21 meses es compleja.

Estas consideraciones y las anteriormente mencionadas, sugieren que aun- que evidentemente el motherese presenta varios aspectos que lo hacen menos complejo que el habla adulta normal, éste no debe caracterizarse completamente como un insuno gramaticalmente simple, pues presenta una relativa diversidad estructural.

Aunado a este planteamiento, se ha evidenciado que la madre no simplifica directamente su sintaxis, sino que la "simplificación" es en sí misma un producto de otros cambios tales como el contenido de sus expresiones, las razones por las cuales ella habla y la habilidad del niño para responder apropiadamente en el contexto (cfr. Chapman, 1981).

Desde la perspectiva del niño, considerando sus habilidades de atención y comprensión, las simplificaciones o complejidades gramaticales (morfo - sintácticas) del adulto son bastante irrelevantes. Cierta falta de atención y la relativamente limitada habilidad de comprensión propiamente lingüística del niño de 1 a 2 años, pueden reducir por fuerza la cantidad del input que se le dirige. Por ejemplo, existen pruebas (Miller et al., 1980 en Chapman, 1981) que al inicio del intervalo de edad mencionado (y aproximadamente hasta los 16 meses), la comprensión lingüística del niño se limita a una sola palabra de los enunciados que recibe. Por otra parte, hay poca evidencia de que el niño de esa edad atienda a aspectos sintácticos (Chapman, op. cit. no especifica cuáles) y no hay ninguna de que atienda a diferencias de significado señaladas por el orden de la palabra, de modo que la aparente complejidad sintáctica de los tipos de oración involucrados en el

motherese es irrelevante para su punto de vista.

Tomando en cuenta esta información consideramos, de acuerdo con Chapman (op. cit.), que el insumo al niño de 1 a 2 años puede ser más importante por su léxico, que por sus características morfosintácticas. Puesto que las expresiones del cuidador contienen menos palabras, el niño puede tener una alta probabilidad de asociar las palabras correctas con el aspecto correcto del contexto. El beneficio no viene en sí de la simplificación morfosintáctica, sino de la reducción en el número de palabras; y podría además depender de la habilidad del adulto de codificar el aspecto de la situación inmediata al cual el niño está atendiendo.

DIMENSION DE CONTENIDO (semántica)

En esta dimensión del motherese pueden distinguirse los aspectos léxicos o de vocabulario y los aspectos estructurales de las expresiones. Estos últimos hacen referencia a las indicaciones semánticas permitidas por determinadas palabras involucradas en las expresiones y a las relaciones semánticas o maneras en que esas indicaciones son combinadas (Chapman, op. cit.; Rondal, op. cit.).

Aspectos léxicos

En este punto incluimos la frecuencia, diversidad, nivel de generalidad y concreción del léxico así como la utilización de los términos de éste que corresponden a ciertas categorías formales o gramaticales que tienen un más o menos obvio contenido semántico (categorías ubicadas dentro de las clases abierta y semicerrada; v. Brown, 1981 y Etapa telegráfica en el punto 2.2. del cap. II).

+ Frecuencia y diversidad del vocabulario +

Se ha visto que las palabras que integran el vocabulario del registro hacia niños de 1 a 3 años son predominantemente frecuentes según la lista de palabras de Thorndike-Lorge (Longhurst y Stepanich, 1975 en Chapman, 1981).

También se ha observado que la diversidad léxica (medida comúnmente por

índices como el type-token ratio: TTR o proporción señal-tipo, y el Carroll TTR, los cuales en forma parecida dan cuenta del número de palabras diferentes utilizadas en un corpus lingüístico de una extensión determinada) del insumo dirigido a niños pequeños es menor que la del intercambiado con adultos o niños mayores (Longhurst y Stepanich, 1975 en Rondal, 1990; Phi-llips, op. cit.); y que dicha diversidad se incrementa paulatinamente con -forme avanza el desarrollo infantil.

En el ajuste de la diversidad léxica, sin embargo, hay diferencias in -traculturales. Según Torres (1989), el adulto de nivel socioeconómico alto, en comparación con el de nivel bajo, parece ajustarse más precisamente al lenguaje del niño a lo largo del desarrollo (la distancia entre los índices adulto e infantil de diversidad léxica, en el lapso de edad de 21 a 30 me -ses, en el primer cuidador es pequeña, mientras que la misma en el segundo cuidador es bastante amplia), y este distinto ajuste junto con otros aspectos (el ajuste en el MLU, los porcentajes de conducta vocal y no vocal) se refleja en diferencias en el lenguaje infantil, el cual es más favorable en el niño de nivel alto.

Ahora bien, todas estas observaciones reflejan la limitación y redundancia o carácter repetitivo de los temas de conversación adulto-infante y, al parecer (por el incremento paulatino de la diversidad léxica), la fina sintonización del cuidador a los cambios que ocurren en el vocabulario o habilidades de comprensión del niño (v. 4.1. en el cap. IV). Esta fina sintonización, como hemos visto, varía intraculturalmente.

+ Nivel de generalidad de los referentes y concreticidad de éstos +

El nivel de generalidad o referencial con que los adultos nombran o de -signan aspectos del ambiente al niño es, en forma general, algo similar (no del todo pues puede observarse paralelamente en un buen número de ma -dres de infantes muy pequeños el uso de un nivel aún más sencillo denominado "básico del niño", y también, como veremos después, ciertas variaciones) (v. Delgado, 1990; Low y Moely, 1988 y el rubro Efectos motherese en el pe -ríodo lingüístico en el cap. IV) al nivel utilizado entre adultos.

Brown (1958 en Clark y Clark, 1977) ha denominado a éste "nivel de uti -lidad usual", pues implica nombres comunes con una mayor probabilidad de transmitir información útil desde un punto de vista cognitivo. En forma

compatible, Anglin (1976 en Oléron, 1985) lo ha denominado "nivel de extensión medio", porque los términos involucrados son regularmente de un rango intermedio de categorización, ni tan generales o supraordinados, ni tan específicos o subordinados (p. e., al designar una flor de determinada variedad a un niño, es más común emitirle "flor" que "vegetal" o "rosa"; "coche" más que "vehículo" o Volkswagen", etc.). Anglin considera además, que este nivel de generalidad tiene la ventaja de presentar una "equivalencia de comportamiento" mayor, es decir, requiere del interlocutor respuestas o acciones semejantes. Así, retomando nuestro primer ejemplo, para el niño de dos años que no necesita ubicar a la flor en cuestión dentro de una gran categoría, ni conocer el nombre específico de la misma, el término "flor" agrupa a los objetos que se pueden oler y admirar, pero no pisotear.

La utilización regular de los adultos del nivel de generalidad mencionada en las denominaciones ofrecidas al niño, determina en él la producción de los referentes con este mismo nivel (de Villiers y de Villiers, op. cit.; Oléron, op. cit.), a partir del cual en las primeras etapas del período lingüístico el pequeño amplía o restringe el campo de aplicación semántica de tales referentes (v. Etapa holofrásica en 2.2. del cap. II).

Entonces, los referentes ofrecidos al niño son, en cuanto al nivel de generalidad, algo similares a los utilizados entre adultos. Sin embargo, se diferencian de estos últimos en que presentan un mayor número de palabras concretas (Phillips, op. cit.) que identifican comúnmente a objetos completos más que partes o atributos de ellos (Ninio y Bruner, 1978 en Chapman, 1981) y uno menor de referencia abstracta. Tales variaciones en el motherese, involucran en éste cierta simplicidad semántica (Rondal, op. cit.).

+ Categorías formales o gramaticales +

Al respecto, en los estudios del motherese existen datos sobre la creciente utilización de los adjetivos y adverbios, la utilización peculiar de los pronombres personales y la frecuencia de utilización de las formas interrogativas *wh* considerando distinciones semánticas.

Se ha observado (Rondal, 1978 en Rondal, 1990) en los adultos un aumento progresivo en la frecuencia de utilización de adjetivos y adverbios en su habla dirigida al niño de 2 años que coincide con el incremento en éste de

tales categorías formales (cfr. Hernández, 1984b).

Se ha notado también que los adultos en su insumo hacia el niño presentan un uso peculiar (atípico en los intercambios verbales entre adultos) de los pronombres personales, posesivos (elementos ubicados dentro de la clase semicerrada, pues poseen cierto grado de semánticidad) y/o adjetivos posesivos (Ferguson, op. cit.; Snow, 1972 op. cit.). Así, es común nombrar al niño en tercera persona (p. e., "¿Va a dormir David?") en lugar de la segunda que le corresponde. Para referirse a sí mismo o a sus posesiones, el adulto emplea también la tercera persona (p. e., "¿Dónde están los ojos de mamá?") en lugar de la primera; con menor frecuencia utiliza a su vez la primera persona del plural (p. e., "Vamos a buscarlo"). Este uso peculiar, bastante generalizado entre los cuidadores occidentales es, como otros rasgos especificados del motherese, culturalmente determinado (Pye, op. cit.).

Finalmente, tanto en culturas occidentales (Brown et al., 1969 en Ronald, 1990) como no occidentales (Blount, op. cit.), se ha visto que los pronombres y adverbios interrogativos involucrados en las preguntas *wh* utilizadas por los adultos en su interacción con el niño pequeño, son restringidos principalmente a los elementos que éste ya utiliza o que está por utilizar y que por lo mismo comprende o distingue semánticamente. Estos elementos son "qué", "quién" y "dónde" (o adonde). Los adverbios interrogativos "por qué", "cómo" y "cuándo" que implican respectivamente nociones de causalidad, modo y temporalidad, son algo infrecuentes en el habla dirigida al niño de 2 años. Su uso se acentúa en la dirigida a niños mayores.

En resumen, el vocabulario del motherese consta de palabras altamente frecuentes, es menos diverso, presenta un nivel de generalidad medio algo similar al utilizado entre adultos, pero a diferencia de éste los referentes presentan mayor concreticidad y se les identifica como totalidad; los términos léxicos pertenecientes a algunas categorías formales (adjetivos, adverbios y pronombres) ubicadas comúnmente dentro de las denominadas clase abierta y semicerrada evolucionan y/o cambian en cuanto a su utilización, coincidiendo ahí muchas veces con la propia evolución infantil. Estos aspectos léxicos del registro sugieren que éste puede facilitar e influir (particularmente el nivel de generalidad de los referentes) en la adquisición del vocabulario infantil, y reflejan asimismo la limitación y redución

dancia de los temas o tópicos de conversación entre el adulto y el niño pequeño (Chapman, op. cit.; Rondal, op. cit.). Esta limitación, como veremos después (rubro Dimensión de uso), es adicional a las restricciones del tópicico en el discurso.

Aspectos estructurales de las expresiones

Además de los datos mencionados sobre el vocabulario y las categorías formales a las que los términos del mismo corresponden, existen datos sobre los aspectos estructurales del motherese, los cuales implican las categorías o indicaciones semánticas permitidas por determinadas palabras en las expresiones y a las relaciones semánticas o maneras en que tales categorías son combinadas.

Abarcando ambos puntos, Rondal (1978 en Rondal, 1990) ha analizado en el insumo dirigido a niños de 2 años y en el lenguaje de éstos, los tipos de verbos más comunes y la frecuencia con que ellos requieren o permiten ser asociados con determinadas categorías semánticas (p. e., locativo, instrumento, benefactivo, etc.), basándose para esto en el esquema de categorización semántica de Chafe (1970 en Rondal, 1990).

En forma general, este esquema algo distinto pero cercano al ya mencionado de Fillmore (1968 en Dale, 1984) (v. 1.4. y Etapa de las emisiones de dos palabras en los capítulos I y II respectivamente), pues es también generativo semántico, concibe la base o estructura semántica de la frase como construida alrededor de un elemento predicativo central (verbos, adjetivos, adverbios y preposiciones de la estructura superficial), el cual rige un cierto número de elementos nominales. Situándonos en los verbos, el esquema de Chafe distingue tipos semánticos de ellos, tales como verbos de estado (p. e., "La leña está seca"), de acción ("Roberto cantó"), de proceso ("La leña se secó") y de ambiente ("Llueve"), los cuales por sus asociaciones con las diferentes indicaciones semánticas pueden casi a voluntad hacerse más complejos.

Volviendo al análisis de Rondal, éste ha indicado que en el motherese es un poco más frecuente el tipo verbal de estado que los de proceso o acción; y que las asociaciones de estos tipos principales de verbos con las diferentes indicaciones semánticas varían en cuanto a frecuencia. Las más fre-

cuentas ocurren con las indicaciones locativas (21%), de experiencia (15%), benefactivas (6%) y de instrumentación (1%). Las asociaciones o relaciones semánticas infrecuentes en el registro son también infrecuentes en el habla infantil.

Snow (1977 en Chapman, 1981) y Retherford et al. (1981 *ibidem*), basándose en el esquema de relaciones semánticas reportado por Brown (1981 op. cit.; v. Etapa de las emisiones de dos palabras en 2.2. del cap. II) que constituye una versión simplificada de los diversos análisis semánticos propuestos en el ámbito psicolingüístico (v. Rondal, 1990), han confirmado el punto anterior acerca de la frecuencia de las relaciones semánticas, en sus estudios del insumo hacia niños en el intervalo de edad de 21 a 35 meses.

Snow y Retherford et al. coinciden en que un alto porcentaje (76% y 78% en sus respectivos estudios) de las relaciones semánticas de las expresiones maternas de dos y más términos, pueden ubicarse dentro de las categorías reportadas por Brown como prevalentes en el habla temprana infantil -entidad, agente-acción, objeto de acción, locativo, demostrativo, atribución, poseedor-. Asimismo, señalan que las madres, durante el intervalo de edad mencionado, muestran regularmente una utilización estable de las categorías sin cambios aparentes en las relaciones semánticas implicadas. Esto último sugiere que el *motherese* en este aspecto, aunque incluye lo que el niño está adquiriendo, no está completamente sintonizado al desarrollo progresivo de la utilización de relaciones semánticas de éste.

De acuerdo con Chapman (op. cit.), la relativa carencia de ajuste del adulto en este aspecto puede deberse a que los tópicos de conversación con el pequeño están restringidos al contexto inmediato del aquí y ahora, en el que el primero reconoce los tópicos de interés del último, continúa los tópicos iniciados por éste o reconoce la necesidad de apoyo situacional del mismo para entender el input.

DIMENSION DE USO (pragmática)

En este plano, en los contextos de interacción social adulto-niño, el registro *motherese* presenta cierta distribución de los actos de habla o categorías funcionales, el manejo algo peculiar de la estructura del discurso

so, de las relaciones de éste, y restricciones del tópicó en el mismo.

Distribución de los actos de habla o categorías funcionales

Sin basarse específicamente en una taxonomía de clasificación funcional, Katherine Nelson (1973 en de Villiers y de Villiers, 1980) ha reportado que en la interacción social con niños ubicados en la etapa holofrástica (de 10 a 18 meses aproximadamente) algunas madres utilizan predominantemente la función referencial, esto es, etiquetan o hablan más acerca de los objetos y sus cualidades; y otras emplean más la función expresiva, hablan de aspectos centrados en el niño, tales como sus sentimientos, necesidades, etc., y en la interacción. Además, ha señalado que, aunque evidentemente todas las madres emplean ambas funciones, su preferencia funcional se refleja, como hemos mencionado (v. Funciones lingüísticas precoces en 2.1. del cap. II), en la utilización infantil de dichas funciones en esa etapa (v. también Vila, Cortes y Zanón, 1987).

Basándose en la taxonomía de clasificación funcional propuesta por Dore en 1977, Folger y Chapman (1978 en Chapman, 1981) han reportado, acorde con los datos de la distribución de los tipos sintácticos de oraciones del insumo, que las peticiones de información, afirmaciones, peticiones de acción y descripciones son, en este orden, las categorías funcionales más frecuentes en el insumo a niños de 21 meses.

Las peticiones o demandas de información, en forma general, reagrupan a los enunciados o preguntas por las cuales se intenta obtener información del interlocutor. En una forma más específica, las diversas funciones de las formas interrogativas, como veremos posteriormente (v. Fine tuning en el período lingüístico en 4.1. del cap. IV), parecen adecuarse al desarrollo verbal y cognitivo infantil (Savic, 1978).

Las peticiones de acción que siguen en frecuencia a las peticiones de información y afirmaciones u oraciones declarativas, reagrupan a los enunciados con los que se intenta hacer actuar al interlocutor (Garvey, 1987).

Especificando algo más esta categoría, Rondal (op. cit.) señala que ante los niños de entre 20 y 32 meses, los adultos emplean más las peticiones directas o imperativos, las cuales son más comprensibles que las denominadas peticiones indirectas (v. Garvey, 1987) cuya interpretación requiere la

consideración de reglas conversacionales.

Asimismo, en forma creciente en dicho período, los cuidadores acompañan a sus peticiones con "agregados" o enunciados precedentes o subsecuentes que cumplen la función de aclarar la razón de la petición y/o de verificar la buena voluntad del interlocutor de llevarla a cabo (p. e., petición: "Dame eso", agregado: "Lo necesito" o "Por favor"). Tales agregados, según Rondal (op. cit.), ayudan al niño a comprender el sentido y, también, posiblemente a la obediencia de la petición.

Finalmente, las descripciones en sus diversos tipos o categorías, como: 1) Descripciones de un objeto o evento, 2) Descripciones de los propios actos del adulto y 3) Descripciones de los actos del niño, implican la representación o relato verbal al interlocutor de las personas y cosas.

La categoría Descripciones de un objeto o evento, la cual supera en frecuencia a las otras dos, junto con otras categorías funcionales como Respuestas a preguntas del niño, Verbalizaciones a partir de un libro de imágenes, Retroalimentaciones correctivas y Explicaciones dadas al niño, que en conjunto constituyen aproximadamente el 30% de la conducta verbal materna, son importantes para el niño pues pueden ayudarlo al aumento de su conocimiento general incluyendo el lingüístico (Moerk, 1975 en Chapman, 1981).

Estructura del discurso

Al respecto, en forma breve pues volveremos a esto en el siguiente capítulo (v. en éste el rubro Fine tuning en el período lingüístico), Kaye y Charney (op. cit.) han reportado que en el discurso cuidador-niño, en contraste al discurso adulto normal, el cuidador mantiene en gran parte la estructura discursiva o patrón de alternancia emitiendo una alta proporción y una amplia variedad de tipos de turnos denominados "reversibles" (como las llamadas por Garvey op. cit. "preguntas contingentes" o interrogantes acerca de lo que el niño ha dicho, las cuales incluyen las "preguntas ocasionales" de Brown op. cit. -v. nota de pie de pág. 5 en el presente capítulo-), y constituyen en sí una subcategoría de las mencionadas peticiones de información (cfr. Rondal, 1990) que responden y suscitan a la vez una respuesta del niño. Este comportamiento del adulto, se ha pensado, enseña al

niño a participar en la estructura mencionada y le ayuda eventualmente a la adopción de la misma.

Relaciones del discurso

En cuanto a las relaciones del discurso o relación de una expresión a otra, se han observado en el motherese aspectos tales como autorepeticiones de las expresiones maternas, imitaciones, correcciones implícitas, expansiones, extensiones y otros indicadores de retroalimentación de las emisiones infantiles como la evaluación verbal explícita. El empleo de algunas de estas particularidades (p. e., autorepeticiones, imitaciones y expansiones) disminuyen conforme el niño crece y avanza lingüísticamente (v. Rondal, 1990).

+ Autorepeticiones +

Al parecer en todas las culturas hasta ahora estudiadas, la autorepetición o repetición completa o parcial de sus propios enunciados que hace el adulto es algo frecuente en el motherese del período lingüístico (23% del habla a niños de 12 a 27 meses; Newport et al., op. cit.), predominando, según Snow (1972 op. cit.), las autorepeticiones parciales con y sin paráfrasis.

En cuanto a esto, las carentes de paráfrasis son repeticiones de una o más unidades importantes de oraciones precedentes, p. e., "Pon ahora el carro rojo en la caja. El carro rojo. No, el rojo. En la caja. El carro rojo en la caja". Las autorepeticiones parciales que la presentan (a veces distinguidas adicionalmente como autorepeticiones semánticas; v. Snow, 1972), son parafraseos de expresiones precedentes, p. e., "Da a mamá todos los juguetes rojos. Me gustaría todas las cosas que ves como esto. ¿Puedes darme todas las cosas rojas?".

En el presente período, estas clases de autorepetición parcial y en realidad todas las autorepeticiones, mediante su contenido redundante guían la conducta infantil, es decir, sirven para conseguir que el niño haga alguna cosa (Chapman, op. cit.), y eventualmente las autorepeticiones parciales con y sin paráfrasis proporcionan al niño respectivamente, índices utiliza-

bles para segmentar los enunciados en unidades y le muestran que hay varios modos o distinto vocabulario para decir la misma cosa (Rondal, op. cit.; Snow, 1972 op. cit.).

+ Imitaciones, correcciones implícitas, expansiones y extensiones +

Unimos estos cuatro aspectos sutilmente distintos porque de cierta forma guardan relación al tomar, sin evaluar (cuando menos explícitamente; cfr. Rondal, 1990), como punto de referencia las emisiones infantiles.

Según Kauffman (1977 en Rondal, 1990), el motherese de este período presenta un promedio respectivo de 9% y 6% de imitaciones exactas y parciales del habla del niño, particularidad que parece señalar a éste la recepción y/o confirmación (esto último aplicable también a las expansiones) del mensaje así como la continuación del intercambio, además de proporcionarle frecuentemente un correcto modelo fonológico de sus emisiones (v. Snow et al., 1976).

Con similares implicaciones, el input presenta además, aún no determinado cuantitativamente, "correcciones implícitas" (Rivero, 1993) o reformulaciones correctas de las producciones infantiles sin feed-back negativo explícito (p. e., Niño: "Bobo", Adulto: "Globo").

El registro presenta también un promedio aproximado de 20 a 30% de expansiones (Brown, 1981 op. cit.) y una proporción aún no determinada cuantitativamente de extensiones (Rondal, op. cit.).

Las expansiones, como señalamos previamente (v. el punto d) en 3.1. de este capítulo), constituyen una característica que varía intraculturalmente (las madres de clase media la producen más que las de clase trabajadora; Snow et al., op. cit.) y transculturalmente (las culturas Iuo y Samoana no la emplean; Blount, op. cit.). Su definición varía sutilmente según los autores, pero en forma general son repeticiones o interpretaciones de la intención semántica de las expresiones del niño que presentan algunas palabras adicionales de poco (artículos, preposiciones, etc.) o alto (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) contenido semántico (p. e., Niño: "Eva almuerzo", Adulto: "Eva está almorzando"), mantienen regularmente el orden de las palabras de dichas expresiones y son gramaticalmente bien formadas y apropiadas a las circunstancias (cfr. Rondal, 1990).

Las extensiones constituyen comentarios o ideas relacionadas a la ora -

ción infantil precedente que involucran la repetición de algunas palabras de ésta (aunque esto no ocurre siempre) e información adicional (palabras y elementos gramaticales más variados) que extiende o prolonga su significación (p. e., Niño: "Perrito come", Adulto: "Si el perrito tiene hambre") (Brown, op. cit.; Chapman, op. cit.).

Ahora bien, las imitaciones, correcciones implícitas, expansiones y extensiones son consideradas como respuestas de contingencia semántica (Cross, 1978), pues comparten el efecto pragmático general de continuar los tópicos introducidos por el niño. Por ésta y otras razones, las expansiones, por ejemplo, han sido asociadas, aunque en torno a esto ha habido cierta controversia (v. Brown, 1981), con un mayor y acelerado crecimiento lingüístico (Nelson, K. E., 1980; Newport et al., op. cit.; v. Efectos motherese en el período lingüístico en 4.2. del cap. IV).

+ Evaluación verbal explícita (aprobación, desaprobación y corrección explícita) +

Rondal (op. cit.) reporta que el habla a los niños de 18 a 36 meses contiene, según la situación, entre 10 y 20% de respuestas consideradas reforzantes (aprobaciones y desaprobaciones), la mayoría de las cuales son aprobaciones verbales de sus expresiones como "Exacto", "Bien", "Si", "De acuerdo", etc., y aproximadamente 7% de correcciones claras o respuestas que corrigen explícitamente uno o varios aspectos de sus emisiones (p. e., Niño: "Coche", Adulto: "No, es un camión").

Las aprobaciones y desaprobaciones verbales, contrariamente a lo que se pudiera pensar, no recaen sobre las emisiones infantiles gramaticalmente correctas o incorrectas sino más bien sobre su contenido veraz o real (Brown, op. cit.). Similantemente, las correcciones se dirigen más al vocabulario erróneamente empleado y con los niños más grandes a la pronunciación e inaceptabilidad social que a la gramática de las emisiones (Chapman, op. cit.; de Villiers y de Villiers, op. cit.).

Katherine Nelson (1973 en Rondal, 1990) señala que junto con otros aspectos englobados en la dimensión aceptación-rechazo del adulto de las emisiones infantiles, la prevalencia de las aprobaciones sobre las desaprobaciones y la presencia mínima de correcciones, pero de cierta calidad

(v. Lund y Duchan, 1988), pueden estar involucradas en un relativamente rápido progreso verbal del niño. Sin embargo, se consideran comúnmente más importantes que estas particularidades, más reforzantes de la comunicación y de mayor valor para dicho progreso, las proporciones por parte del cuidador de complacencia o realización del efecto pragmático deseado por el niño (iniciar el juego, obtener el objeto, conseguir la atención de la madre) y de confirmación o provisión de retroalimentación de que su mensaje ha sido entendido (Chapman, op. cit.). Estas proporciones constituyen además mejores indicadores de las diferencias individuales entre los cuidadores que están asociadas con proporciones diferenciales de adquisición lingüística.

Restricciones del tópico en el discurso

La última característica pragmática a considerar aquí está constituida por las restricciones del tópico o temática en el discurso.

Se ha visto que los cuidadores, en particular las madres, al interactuar con niños pequeños toman los tópicos principalmente de la situación inmediata (73% de sus expresiones según Cross, op. cit.) por lo que involucran pocas referencias a hechos remotos en tiempo y espacio, y que son mucho más relacionados a hechos o eventos del niño (48%) que a los de la madre (16%).

Esto, que muestra la naturaleza del aquí y ahora del motherese presente ya desde el período prelingüístico, constituye uno de los datos importantes acerca del registro porque en el aprendizaje del lenguaje los niños deben primero construir aspectos pragmáticos y semánticos del significado de la interacción y después del lenguaje que escuchan, y por la accesibilidad inmediata para ellos de los referentes y la eventual relevancia de éstos, dichas restricciones son una gran ayuda para ambas construcciones (Clark y Clark, op. cit.; Chapman, op. cit.).

Así pues, en la dimensión de uso, la distribución de los actos de habla, el manejo peculiar por parte del adulto de la estructura del discurso y de los aspectos implicados en las relaciones de éste y las restricciones del tópico en el mismo, muestran respectivamente (y recíprocamente pues p. e., las autorepeticiones y las restricciones del tópico son consideradas también simplificaciones; v. Ervin-Tripp y Strage, 1985), que el motherese presenta cierta simplicidad pragmática, asimetría conversacional, elevada

redundancia y retroalimentación (esta última aparte deja entrever la presencia de la responsividad o complacencia adulta de las intenciones comunicativas infantiles) y restricción contextual al mundo del aquí y ahora y de las actividades del niño de los tópicos de conversación.

En síntesis, en cada una de las etapas del período lingüístico en las que la evolución en el niño de los planos comunicativo, cognitivo y fonológico permite una concordancia mutua más simbólica entre él y su cuidador, las características del motherese en las tres dimensiones (v. el resumen en el cuadro 3.2.), algunas de ellas relacionadas o determinadas entre sí, cuya utilización extendida entre los cuidadores -aunque con ciertas variaciones entre éstos de grado interparental, intracultural y transcultural- es motivada en general por propósitos afectivos y comunicativos, manifiestan que el habla dirigida al niño es generalmente bien adaptada al nivel de la competencia de este último y que constituye una fuente rica organizada socio-cultural y lingüísticamente que sugerentemente puede (p. e., a través de los rasgos prosódicos, los aspectos léxicos, restricciones del tópico, etc.) facilitar e influir en su adquisición del lenguaje.

CUADRO 3.2. RESUMEN DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y VARIACIONES MAS PROMINENTES DEL MOTHERESE EMPLEADO EN EL PERIODO LINGUISTICO EN LAS TRES DIMENSIONES (tomado de la revisión de los datos hasta ahora disponibles).

Dimensión	Características	Variaciones: IP: Interparentales IC: Intraculturales TC: Transculturales
FORMA:		
Fonética	+ Empleo del baby talk	TC
Fonología	+ Elevación y expansión del tono	TC
	+ Muzmullos	—
	+ Prolongación de la duración y acentuación de las palabras de contenido	—
	+ Contraste temporal en las duraciones de la frase y de la pausa	—
	+ Separación de los enunciados y frases con pausas bien marcadas y ritmo lento de elocución	—
	+ Excelente inteligibilidad o claridad	—
Morfosintaxis	+ Brevedad (<u>MLU reducido*</u>), diferenciación o adecuación del habla respecto al interlocutor (<u>alta diferenciación del MLU*</u>) y simplicidad sintáctica (<u>MPL reducido</u>)	*IP y TC
	+ Adecuación gramatical y fluidez de las expresiones	—
	+ Distribución propia de los tipos sintácticos de oraciones (predominio de formas interrogativas seguidas en frecuencia casi similar por formas imperativas y declarativas)	IP, IC y TC
	+ Relativa complejidad gramatical	TC
CONTENIDO:		
Léxico	+ Emisión de palabras frecuentes, diversidad léxica reducida y <u>ajuste*</u> de dicha diversi-	*IC

CUADRO 3.2. (Continuación).

Dimensión	Características	Variaciones: IP, IC y TC
Estructuras semánticas	dad al desarrollo lingüístico infantil + Referentes con un nivel medio de generalidad, bastante concretos y se les identifica como totalidad + Utilización adecuada a la evolución infantil de las principales categorías formales (adjetivos, adverbios y pronombres*) que poseen cierto contenido semántico + Reducción cualitativa y cuantitativa de las indicaciones semánticas y de las relaciones entre estas indicaciones en la estructura superficial de las emisiones	--- *TC ---
USO:		
Actos de habla	+ Predominio según la etapa de desarrollo lingüístico de ciertas categorías funcionales que presentan una relativa simplicidad pragmática	---
Estructura del discurso	+ Mantenimiento asimétrico de la estructura del discurso	---
Relaciones del discurso	+ Presencia de autorepeticiones de las expresiones maternas e imitaciones, correcciones implícitas, expansiones*, extensiones y evaluación verbal explícita de las emisiones infantiles	*IC y TC
Tópico	+ Restricciones del tópico en el discurso al contexto del aquí y el ahora y a la actividad del niño.	---

3.3. CONCLUSIONES

En este capítulo proporcionamos una descripción general de la 'hipótesis motherese', la cual incluyó un bosquejo teórico dividido en varias secciones (estudios del registro motherese, clínicos y del input, de procesos diádicos e investigación subcultural y etnográfica) de los datos que la respaldan en el ámbito psicolingüístico, las diferentes interpretaciones de la configuración y modalidades de dicha hipótesis y la enunciación de las principales características del registro en los períodos preverbal y verbal del desarrollo lingüístico.

La 'hipótesis motherese', hace alusión al estudio y conceptualización del habla dirigida al niño en los dos períodos mencionados, en los contextos de interacción social de carácter asimétrico creados por los cuidadores, y al señalamiento de que dicho insumo, por todo lo en éste implicado, debe considerarse como importantemente involucrado en el proceso de la adquisición lingüística.

En cuanto al primer punto, el habla dirigida al niño o "motherese" es considerada de dos formas complementarias.

De modo general, se le concibe como un elemento más del "**sistema de comportamiento maternal**" (Schaffer, 1984) o uno de los diversos tipos de cuidados que el adulto suministra al infante en las interacciones, debido en parte a cierta "preadaptación" o sensibilidad y ajuste del cuidador a la conducta organizada del bebé (patrón de regularidad conductual propiciado por los aspectos estructurales y funcionales de la propia "preadaptación social" de éste; v. el apartado 2.3. en la segunda sección del cap. I) que permite el "engranaje", y en parte a los procesos sociales aprendidos y transmitidos por cada nueva generación (Kaye, 1986; Schaffer, 1984; Thoman, 1981).

Se señala en tal conceptualización, que las características temporales de la interacción que son posibilitadas por la regularidad de la conducta infantil y que implican cierto grado de respuesta del adulto a esta conducta, son universales, y es sólo en el contenido del intercambio (p. e., cantidad de insumo verbal involucrado en la respuesta y diferente atención y, hasta cierto punto, diferente modo de respuesta en la interacción a determinadas conductas sociales del infante) donde pueden hallarse diferencias

individuales y/o culturales (Schaffer, 1984). En otras palabras, en las interacciones todos los niños reciben cierto grado de respuestas maternas (o "respuestas contingentes"; Snow, 1981) a su conducta, pero por razones socioculturales (intra y transculturales) puede variar en ellas la cantidad de insumo verbal involucrado y el tipo de conducta social infantil que logra una respuesta.

La primera de dichas variaciones parece estar involucrada en el distinto ritmo observado de desarrollo verbal de los niños relacionado con su clase socioeconómica (Chapman, 1981; Schaffer, 1984), el cual es más favorable en los pertenecientes a las clases alta y media (v. Rondal, 1990).

La segunda variación mencionada puede explicarse por la elección culturalmente determinada del cuidador de ciertos tipos de conductas afectivo-sociales del bebé (p. e., el llanto o las miradas y vocalizaciones) ante las cuales, más consistentemente, responde en forma contingente de determinada manera (retomando lo ejemplificado, en algunas culturas el adulto responde en mayor grado al llanto que a cualquier otra conducta social del bebé, estimulándolo física o cinestésicamente más que verbalmente; mientras que en otras, el cuidador relativiza su atención al llanto y responde más y en forma diferente a las miradas y vocalizaciones del infante, estableciendo con éste contactos cara a cara y estimulándolo verbalmente en ellos).

En este sentido se patentiza, por una parte, la presencia en las situaciones interactivas de cierta compensación de la comunicación a través de distintos canales (v. Snow, 1981) y, por otra, la observación (Tronick et al., 1982 en Kaye, 1986) de que el manejo adulto de la conducta infantil en las distintas culturas, constituye un proceso que en cada una de ellas socializa en los bebés, de forma algo diferente, el afecto interno junto a sus expresiones externas. Esto último explica que en ciertas sociedades, en comparación con otras, por el manejo culturalmente determinado de los niños por parte de los adultos, los primeros tiendan a ser, en forma general, más activos y espontáneamente más responsivos verbalmente, o bien más contenidos o reprimidos física y verbalmente en las interacciones (v. Schaffer, 1984 p. 79).

Ahora bien, de manera específica, el motherese se le considera un registro o código distintivo dirigido a los bebés y niños pequeños, el cual pre-

senta características propias, diferentes y de mayor simplicidad que las del habla adulta normal en las dimensiones de forma, contenido y uso, y que es empleado por cualquier cuidador (incluyendo niños de 4 años y de manera comparable a nivel gestual es también utilizado por padres sordos de niños igualmente sordos), al parecer, por razones básicamente afectivas, comunicativas (Brown en Snow y Ferguson, 1978; Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982) y también, como ha señalado Rondal (1990), por propósitos de enseñanza implícita del lenguaje.

La existencia o uso del motherese parece ser universal, pero varias de sus características no sólo son susceptibles de presentar pequeñas variaciones individuales estables, interparentales e intraculturales, sino que también son culturalmente específicas. Al respecto, en las omisiones del cuidador de algunas particularidades del código mencionado, se ha observado una tendencia a compensar con otras características de éste las funciones que tales omisiones dejan de cubrir (Bernstein-Ratner y Pye, 1984; Snow et al., 1976).

El motherese en los períodos preverbal y verbal, posibilitado por el desarrollo de la concordancia mutua, es decir, de la concordancia de la estimulación adulta con los estados y fases evolutivas (logros e intereses) del bebé y por el desarrollo en éste de los aspectos comunicativos, es de presentación cualitativamente diferente en la forma o contextos interactivos en que es desplegado (Schaffer, 1984) y en algunas de sus características propias (Kaye, 1980), lo que muestra su sensibilidad, como producto que es de los procesos interaccionales, a los aspectos de retroalimentación que el niño proporciona.

Aunado a la conceptualización del registro, el segundo punto aludido por la 'hipótesis motherese' es la especificación del papel o las implicaciones que tal código tiene en el proceso de adquisición y desarrollo lingüístico. Al respecto, dentro de la interpretación más aceptada (Lund y Duchan, 1988) en el ámbito psicolingüístico de la configuración de dicha hipótesis, se distinguen en ésta dos formas o modalidades, una fuerte y una débil, y adicionalmente una posición antagónica.

La modalidad fuerte sostiene que el motherese juega un papel esencial en la adquisición lingüística (Chapman, 1981; Furrow et al., 1979; Furrow y Nelson, 1986; Masur, 1982; Snow, 1978, 1981, entre otros), pues a través de

sus diversas características muy probablemente facilita en el niño (p. e., mediante algunos aspectos suprasegmentales como la prolongación de la duración y mayor acentuación de las palabras de contenido, contraste temporal en las duraciones de la frase y de la pausa, separación de los enunciados y frases con pausas bien marcadas y ritmo lento de elocución; aspectos léxicos y pragmáticos como las restricciones del tópico de conversación al contexto del aquí y el ahora y a la actividad del niño, etc.) (v. para otras características el apartado 4.2. del cap. IV) la interpretación semántica de las expresiones y colateralmente su aprendizaje gramatical.

La forma más débil de dicha hipótesis, sustenta que la calidad del registro, la atracción de la atención que suscita y el modo como se relaciona con la comprensión y producción infantiles son factores importantes que ayudan (animando y quizá facilitando) al aprendizaje lingüístico, pero ciertas disposiciones del niño (madurez, desarrollo intelectual, estrategias adoptadas al aprender el lenguaje) determinan la pauta de adquisición (de Villiers y de Villiers, 1980; Johnston y Johnston, 1988, entre otros).

Estas versiones difieren sólo en el grado de valoración del insumo, pues en realidad las dos atribuyen un papel importante a las disposiciones del niño y a la selección por parte de éste (punto común con la posición antagonica) de los diferentes aspectos del input a enfocar en los distintos puntos del desarrollo.

Finalmente, la posición antagonica o 'hipótesis antimotherese' le da poca importancia al registro como fuente para el aprendizaje lingüístico, argumentando que la restricción propia del motherese es perjudicial a dicho aprendizaje y que son los niños y no sus cuidadores los motores principales del proceso adquisitivo (Gleitman et al., 1984; Pye, 1986).

Se plantea ahí, hecho que es compartido también por los seguidores de la modalidad fuerte de la hipótesis motherese (Furrow y Nelson, 1986), cierta selectividad del niño en su trato al input proporcionado y en la utilización de éste.

Estas son pues, las conceptualizaciones y las opiniones más comunes acerca del habla dirigida al niño y su posible papel en el proceso adquisitivo. Es evidente que tanto cuestiones éticas como metodológicas dificultan la total comprobación de cualquiera de dichas opiniones, sin embargo, los reportes existentes de observaciones incidentales sobre el obvio retraso y

anomalías en el escaso lenguaje (aprendido principalmente de la T.V. y de eventuales modelos adultos) que presentan los niños normales de padres sordos, y acerca de la nula adquisición de un segundo idioma mediante la T.V. observada en niños extranjeros, así como también el reporte descriptivo proporcionado en este capítulo de varios datos referentes al registro, algunos de los cuales se retomarán y detallarán en el próximo capítulo, y la importante observación transcultural de la presencia en el cuidador de una tendencia a la utilización compensatoria de algunas características del código, otorgan cierto apoyo a la denominada modalidad fuerte de la hipótesis motherese.

CAPITULO IV: ENFOQUES EN LA INVESTIGACION ACTUAL ACERCA DEL "MOTHERESE"

En la descripción general de la 'hipótesis motherese' del capítulo anterior, el bosquejo teórico ahí mencionado (v. p. 76) que subyace y circunda a esta hipótesis permite afirmar con toda seguridad que el registro motherese, aún con diversas variaciones de diferente índole (individuales, interparentales, intraculturales y transculturales) en su despliegue en un nivel general y específico (v. el cuadro 3.2. y el apartado 3.3. en el cap. III), es una forma de lenguaje comúnmente hablada a los niños (Lund y Duchan, 1988). De ahí, que en el panorama de la investigación relativamente actual del tema, el énfasis original en hallar evidencia de la existencia de un código distintivo de cierto modo se halla movido, de acuerdo con Lund y Duchan (1988), principalmente en dos direcciones o enfoques, y adicionalmente en otra más aunque en controversia.

Estos enfoques denominados "fine tuning" o de la "fina sintonía" (Cross, 1978; Kaye y Charney, 1981; Ninio y Bruner, 1978 en Bruner, 1986; Phillips, 1973; Snow, 1972, entre otros) y "efectos motherese" (Furrow, Nelson y Benedict, 1979; Low y Moely, 1988; Masur, 1982; Nelson, K. E., 1980; Newport, Gleitman y Gleitman, 1978), en ocasiones no excluyentes, se han encaminado de diversas maneras: 1) a plantear y/o analizar la correspondencia de varias características del registro a la competencia comunicativa y lingüística del interlocutor infantil, 2) a valorar el papel de apoyo o de "tutoría" del adulto en el proceso de adquisición y desarrollo lingüístico y 3) a examinar los efectos de diversas características del código sobre varios aspectos de dicho proceso.

Paralelamente, el ámbito que hemos denominado de las controversias (Furrow y Nelson, 1986; Gleitman, Newport y Gleitman, 1984; Pye, 1986) se ha dirigido principalmente a debatir y a criticar aspectos metodológicos y teóricos subyacentes a la obtención de varios hallazgos en los enfoques mencionados, así como a cuestionar la generalización de algunos aspectos del registro.

Por otra parte, dentro de este panorama de la investigación actual el análisis efectuado de varias nociones (vislumbradas ya en los capítulos I y III) de los enfoques considerados allí predominantes, tales como la opinión de que la adquisición lingüística es continuada y dependiente de la adquisi-

ción de la cultura (Bruner, 1981, 1984 y 1986), la toma en consideración del inicial carácter asimétrico de los contextos de interacción social adulto-niño, del ajuste del input, de la disponibilidad y papel de apoyo del adulto en la evolución y/o convencionalización infantil de diversos aspectos comunicativos, así como la observación de ciertas variaciones de tipo cultural en el despliegue del motherese, etc., ha revelado que la 'hipótesis motherese', en general, guarda una importante convergencia con la idea vygotskiana denominada "zona de desarrollo próximo" (Bruner, 1981 y 1984). Esta idea propuesta originalmente por Vygotsky (1988), en su acepción sobre el ámbito de la instrucción-aculturación, alude a la importancia de la interacción diádica y al papel preponderante de la tutela del adulto en la cesión gradual al niño del control y de la responsabilidad en la tarea implicada (p. e., habilidades o conductas culturalmente adecuadas). El concepto tiene importantes implicaciones para el desarrollo social, cognitivo, lingüístico, etc. y los procesos de adquisición-aculturación-educación (Cole, 1984; Wertsch y Bivens, 1992).

Este capítulo pretende considerar en una forma general los puntos mencionados, dado que la intersección de todos estos va implícita en una adecuada conceptualización del habla dirigida al niño y de sus implicaciones en el proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico de éste. Así, a través del análisis de algunos estudios considerados más o menos representativos de cada uno de los puntos en cuestión, en los primeros tres apartados de este capítulo trataremos, respectivamente, los enfoques "fine tuning", "efectos motherese" y el ámbito de controversias. En el cuarto apartado, y como complemento, la convergencia entre la 'hipótesis motherese' y el concepto vygotskiano "zona de desarrollo próximo".

4.1. ENFOQUE "FINE TUNING"

El término "fine tuning" o fina o buena sintonía aparece en la literatura en básicamente dos acepciones.

Una de ellas, atañe a éste para describir cómo los adultos ajustan lo que dicen y hacen en respuesta a lo que ellos presumen que el niño con quién interactúan, piensa y hace (Lund y Duchan, op. cit.). La otra, adopta el término para dar cuenta como desde una fase evolutiva temprana, el habla hacia

el niño es comúnmente hecha por el adulto a la medida de los requerimientos infantiles comunicativos y lingüísticos (Bruner, 1981, 1986 op. cit. y Cross, op. cit.).

Evidentemente ambas acepciones son muy parecidas y no excluyentes, pues destacan en común la ya mencionada **sensibilidad** (v. los subapartados 3.2.1. y 3.2.2. en el cap. III) de los cuidadores a los cambios sutiles de la conducta infantil. No obstante, dado que estamos tratando aquí uno de los enfoques en la investigación acerca del motherese, consideraremos la segunda de dichas acepciones.

En este sentido, algunos de los autores (Phillips, 1973 y Snow, 1972) considerados inmersos en el enfoque fine tuning, en un primer momento han planteado que el registro es sensible a variaciones amplias (p. e., edad y la presencia) en el escucha; otros autores (Cross, 1978; Kaye y Charney, 1981; Ninio y Bruner, 1978 en Bruner, 1986, entre otros), posteriormente, han analizado al registro y al escucha con mayor detalle y señalado que el primero en varios aspectos -pero sobre todo en los semánticos y pragmáticos- es además sensible a cambios más específicos del escucha, esto es, al nivel de su sofisticación comunicativa y lingüística. Dado que tales señalamientos implican que en determinados aspectos el motherese es apropiadamente estructurado en los períodos preverbal y verbal del desarrollo lingüístico, varios autores de los mencionados han tratado de esclarecer por eso el papel que el cuidador desempeña en el proceso adquisitivo.

La consideración de esos puntos, es decir, de los datos más relevantes de fine tuning en los períodos prelingüístico y lingüístico del niño, es nuestro objetivo en este apartado, por lo que a continuación en respectivos rubros los presentamos.

Fine tuning en el período prelingüístico

Como puede observarse en la descripción del habla dirigida al niño en el período prelingüístico presentada en el capítulo anterior (subapartado 3.2.1.) desde el principio hay en ese input, en diversas situaciones interactivas, varios ejemplos (el patrón de alternancia implicado en el "diálogo" establecido por la madre durante el amamantamiento, la "coorientación visual", el trato peculiar del gesto de señalar, el establecimiento de formatos refe-

renciales, y en general, la primacía en este período de un primer nivel del registro de mayor simplicidad -motherese 1 para Kaye, 1980- que el subse -
cuenta -motherese 2- y el cambio de aquél nivel a éste) de "fina sintonía"
tanto a aspectos de comportamiento del infante como a aspectos de su desa -
rrollo comunicativo-lingüístico.

De tales ejemplos, consideraremos aquí dos de ellos: 1) el establecimien -
to por parte del cuidador del formato de referencia (Ninio y Bruner, 1978 en
Bruner, 1986), y 2) lo que puede considerarse (v. Kaye, 1980) el cambio de
la utilización del denominado primer nivel del registro al segundo de éste
(Phillips, op. cit.). Los datos de ambos ejemplos de fine tuning se ubican
aproximadamente en la denominada etapa intermedia del período preverbal y se
extienden hasta la etapa telegráfica del período subsecuente, del ya mencio -
nado esquema (v. cap. II y los subapartados 3.2.1. y 3.2.2. del cap. III) de
desarrollo lingüístico utilizado por Hernández (1979, 1984b).

Desde una perspectiva pragmática y semántica, Ninio y Bruner (1978 en
Bruner, 1986) han estudiado longitudinalmente el establecimiento y creci -
miento del formato referencial, nombrándole "lectura de libros", en una dí -
ada madre-niño de clase media desde que el pequeño tenía 8 meses hasta los
18 meses de edad. Puesto que alrededor de este lapso (v. también Vila, Cor -
tes y Zanón, 1987) la ocurrencia de ese formato se da naturalmente propicia -
da por el desarrollo comunicativo infantil, estos autores simplemente la vi -
deograbaron en el hogar de la díada cada 2 ó 3 semanas aproximadamente.

La lectura de libros es un formato de atención conjunta (v. Vila, 1985 y
1990) estructurado sobre técnicas establecidas (como intercambio de roles y
alternancia) en los mencionados formatos de juego mixtos (los cuales involu -
cran atención y acción conjunta) como desaparecer y reaparecer un objeto o
el escondite (v. subapartado 3.2.1. en el cap. III). En la lectura de li -
bros, dichos autores observaron que la madre adapta su participación a las
aparentes aptitudes comunicativas y lingüísticas del niño.

En ese contexto de discurso, inicialmente de carácter asimétrico, ella
retoma la incipiente habilidad de señalar del pequeño y busca que atienda a
los dibujos de un libro o a objetos cercanos del ambiente señalizando y vo -
calizando de acuerdo con las normas del diálogo. Sus vocalizaciones se res -
tringen a cuatro tipos clave de enunciados:

1) Un Vocativo de Atención (frecuentemente "Mira" o el nombre del niño);

2) Una Pregunta (del tipo ¿Qué es esto?, ¿Qué está haciendo?, ¿Quién es?, etc.);

3) Una Etiqueta (Es una X, Hay una Y, etc.) que alude mayormente a objetos completos más que a partes o atributos de ellos y;

4) Feedback (Sí, No es una X, ¡Eso es!, Es una X, no una Y, Sí, muy bien).

El cuidador hace un uso repetido de éstos con sólo una pequeña cantidad de variaciones de cada uno y manteniendo establemente su orden en el desarrollo (corresponde a 1), 2), 3), 4)) dentro de cada ciclo. Las variaciones ocurridas toman la forma de la supresión de un elemento y son producto de los intentos de la madre por responder a lo que el infante hace. Así, si éste inicia un ciclo señalizando o vocalizando, ella responde con una Pregunta y omite el Vocativo de Atención, o si él ofrece un etiquetamiento aceptable después de la Pregunta realizada por la madre, ella prescinde de la Etiqueta y salta al Feedback. El adulto responde también al supuesto conocimiento del niño de la etiqueta, descendiendo la entonación de sus preguntas, compartiendo así la distinción presuposicional entre lo dado y lo nuevo la cual es muy semejante a la de tema-comentario o sujeto y predicado.

Esta conducta verbal confiere al formato referencial una pauta reglada que el pequeño puede reconocer, por lo que éste aprende a situar correctamente sus vocalizaciones. Esto último implica por parte de él la adquisición de representaciones básicas (comúnmente denominadas "scripts", Nelson y Gruendel, 1979 en Dore, 1985) o conocimiento del suceso o evento total, la cual, como mencionamos en el capítulo 1 (subapartado 1.4.3.), es necesaria para su avance lingüístico.

La presencia de referentes compartidos visualmente con significación exclusiva en ese contexto virtual y de formas canónicas de negociación de la referencia, esto es, la aceptación o rechazo del cuidador de vocalizaciones indexicales particulares del niño, muy probablemente ayudan a éste a elaborar el concepto de designación, en el sentido lingüístico y cultural de aprender las etiquetas de las personas, objetos, sucesos y estados diferentes (Bruner, 1986 op. cit.; Vila, 1985 op. cit.).

En el formato "lectura de libros", y en general en los demás formatos los cuales, según Bruner (1984 op. cit.), todas las culturas tienen formas para crearlos pero pueden diferir en la forma de establecerlos (lo que probablemente pueda producir en los formatos avances infantiles diferentes),

Ninio y Bruner (1978 en Bruner, 1984) enfatizan que dado el conocimiento de carácter asimétrico de sus participantes, el adulto sirve como modelo, andamio y monitor hasta que el niño puede asumir sus responsabilidades por sí mismo.

Cabe señalar que estos datos que son un caso concreto de fina sintonía en la adquisición lingüística, han sido comprobados y ampliados en diadas hispanas madre-niño (Vila et al., 1987). La ampliación básicamente ha recaído en constatar (Katherine Nelson, 1973 en de Villiers y de Villiers, 1980 de cierta manera lo había notado ya) (v. los puntos Funciones lingüísticas precoces en el cap. II y Dimensión de uso en 3.2.2. en el cap. III) que los estilos interactivos idiosincrásicos de los cuidadores en dicho contexto designativo determinan la orientación funcional (expresiva o referencial) del primer lenguaje infantil.

Otro ejemplo de fine tuning a considerar en este período y que sus datos se extienden también al período subsecuente lo constituye, como mencionamos al inicio de este rubro, lo que puede considerarse de acuerdo con Kaye (1980 op. cit.) el cambio que el adulto hace en su utilización (v. el apartado 3.1. y los subapartados 3.2.1. y 3.2.2. en el cap. III) del denominado primer nivel del registro (motherese 1) al segundo de éste (motherese 2) (Phillips, 1973).

Phillips (op. cit.) en un estudio de 57 diadas madre-niño en total que diferían en el sexo de este último (30 fueron varones y 27 niñas) y que fueron divididas en dos muestras en función del sexo del interlocutor infantil y además cada una de éstas en tres grupos de acuerdo a la edad del mismo (8, 18 y 28 meses), en una situación de juego libre, desde una perspectiva estructural y semántica, comparó separadamente el motherese que el cuidador dirigía a tales interlocutores, así como las diferencias entre este insumo y el habla dirigida a un adulto (el propio investigador).

En forma general, la autora notó en sus comparaciones que casi idénticamente para ambos sexos entre los 8 y los 18 meses no hay diferencias ni cambios en el insumo utilizado, estos últimos aparecen en algún momento entre los 18 y 28 meses con un aumento relativo de la complejidad sintáctica (número de palabras, de verbos y de modificadores por expresión, número de formas verbales) y semántica (type-token ratio o proporción de diversidad léxica). Y observó además que hay un aumento mayor en estos aspectos del habla al tener como interlocutor a un adulto (v. 3.2.1. y 3.2.2. en el cap.

III).

El aumento relativo de la complejidad sintáctica y semántica del input puede constituir el mencionado cambio del denominado primer nivel del registro al segundo nivel (Kaye, op. cit.). El lapso alrededor del cual ocurre tal cambio (etapas holofrástica y de dos palabras según el mencionado esquema de Hernández; v. 2.2. en el cap. II) y las diferencias ya señaladas entre el registro y el habla adulta normal, muestran el ajuste del adulto de su input a la edad (v. también Snow, 1972) y al nivel de desarrollo comunicativo (aspectos de retroalimentación verbal) del interlocutor infantil.

Así, los ejemplos analizados correspondientes a este período obtenidos con diferente metodología, consideración del escucha y énfasis en determinadas características del input, muestran de cierto modo el ajuste que hacen los adultos del input, en una forma general, a la edad del interlocutor y a aspectos aparentes de su desarrollo comunicativo lingüístico.

Fine tuning en el período lingüístico

Al igual que los precedentes, los datos de fina sintonía en este período (Cross, 1978; Kaye y Charney, 1981; Savic, 1978 y Snow, 1972), brevemente esbozados en el capítulo anterior, presentan en su obtención las mismas diferencias recién mencionadas, aunque éstos en su mayoría tienden a considerar simultáneamente variables amplias del escucha como la edad y variables específicas, esto es, ciertas medidas del nivel lingüístico del niño en relación a diversos aspectos del input. La excepción a esta consideración simultánea la constituye el trabajo de Snow (op. cit.), por lo que a continuación lo abordamos para después presentar en una forma evolutiva los estudios restantes.

El estudio de Snow (1972 op. cit.) es uno de los primeros sobre la fina sintonía del input a variaciones amplias del escucha, específicamente a la edad y presencia. Consta de tres experimentos realizados con una muestra total perteneciente a la clase media de 12 díadas madre-niño con una edad promedio de estos de 10 años, 24 díadas madre-niño con una edad promedio de estos de 2 años y 6 mujeres sin niños, e involucra varias situaciones de juego estructurado, algunas de éstas de diferente grado de dificultad. En este estudio Snow comparó el input materno dirigido a los niños según su

edad en las condiciones presencia y ausencia de ellos (en este último caso los adultos hablaban en una grabadora como si se dirigieran a un niño de determinado grupo de edad) en relación con algunos parámetros sintácticos y pragmáticos, y comparó una parte de ese insumo con el empleado por las mujeres no madres.

La autora además de hallar como se ha señalado (v. 3.1. y 3.2.2. en el cap. III) que el input de las madres a los niños de 2 años es mayor en cantidad, menos complejo (menor MLU, complejidad de la oración, longitud promedio preverbal: MPL, incidencia pronominal de tercera persona y mayor incidencia de expresiones sin verbo) y más redundante (mayor incidencia de autorepeticiones completas, parciales y semánticas) que el empleado con los de 10 años, y que tal registro es producido también por mujeres no madres; encontró en ambos grupos de edad un efecto significativo (que no fue mayormente alterado por la diferente dificultad de las tareas) de la presencia/ausencia del niño en todas las medidas efectuadas del input. Esto es, las particularidades mencionadas del habla a los niños pequeños en relación a las de la empleada con los niños mayores fueron más marcadas en la presencia que en ausencia de ellos, lo que patentiza (acorde con Phillips, op. cit.) que las modificaciones del registro dependen en algo de las reacciones o aspectos de retroalimentación que el escucha proporciona, por lo que son un producto de los procesos interaccionales.

Presentando ahora sí en una forma evolutiva los mencionados trabajos restantes de fina sintonía en este período que consideran unisonante de determinadas variables amplias del escucha y diversas variables específicas de él en relación a varios aspectos del input, tenemos primeramente el estudio de Savic (1978) cuyos datos abarcan la Etapa holofrásica a la telegráfica del señalado esquema de Hernández (1979, 1984b op. cit.).

El estudio de tipo longitudinal de la mencionada autora de la conversación espontánea entre adultos y un par de gemelos heterocigóticos serbo-croatas de clase media desde 1 a los 3 años, desde una perspectiva pragmática, analizó en los adultos las funciones de cuatro tipos de preguntas (Verdadera, Sugestiva, Rutinaria e Intima), determinados según los factores de obtención del cuidador de nueva información del escucha, orientación o dirección de su pregunta, y relación o no de ésta con la actividad del niño. Asimismo, estudió la utilización de esas preguntas en relación con los cam-

bios de capacidad verbal y cognitiva infantil (deducidos éstos por las respuestas de los niños a las preguntas de los adultos y su inicio y progreso en la utilización de preguntas) en el intervalo mencionado.

Respecto al análisis funcional de los cuatro tipos de preguntas, considerando siempre su contexto de emisión (v. algunos ejemplos en el cuadro 4.1.), Savic observó que solo las verdaderas comparten la misma función de las preguntas comunes en la interacción adulto-adulto, esto es, obtener del interlocutor información nueva, los tipos de preguntas restantes dado el conocimiento del adulto de las respuestas, tienen funciones particulares.

Cuadro 4.1. ALGUNOS EJEMPLOS DE LOS TIPOS DE PREGUNTAS CONSIDERADOS POR SAVIC (1978).

Tipo de preguntas	Ejemplos con la edad en años y meses. Adulto: A Niño: N	Contexto de emisión
Verdadera	(1;11) A: ¿Quieres hacer pipí? N: No quiero	El niño juega, la madre se acerca y se interesa por las necesidades de él.
Sugestiva	(2;0) A: ¿Dónde está mamá? N: Aquí	La madre y el niño miran unas fotos de familia. Ella verifica que él la reconoce.
Rutinaria	(1;6) A: ¿Quién te pellizca? N: Peca	La niña juega con una muñeca. Su abuela quiere mostrar a otra persona como sabe hablar, le pregunta algo repetido a menudo en la familia. Peca es un chico de la vecindad.
Íntima	(2;3) A: ¿De quién es la niña? N: De papá y nadie más.	El padre interrumpe a la niña en su juego para hacerle la pregunta.

Así, las preguntas sugestiva, rutinaria e íntima pretenden respectivamente, verificar, al principio en relación con la actividad directa infantil, el nivel de conocimientos del niño acerca de su ambiente; hacer participar a éste en una conversación con una persona extraña presente en el curso de la

interacción⁶ y demostrarle a la misma lo que el niño sabe; y satisfacer la emotividad del adulto respecto al niño.

En cuanto a la utilización o frecuencia de ésta por parte de los adultos de los cuatro tipos de preguntas en el intervalo abarcado, Savic observó que al comienzo de éste las preguntas verdaderas son escasas y que su frecuencia se incrementa en relación con la edad y el desarrollo verbal y cognitivo de los niños. En proporción inversa al tipo de pregunta mencionado, la frecuencia de las preguntas sugestivas, rutinarias e íntimas decrece en relación con los mismos parámetros. Esto y lo anterior sugiere (considérese aquí las variaciones socioculturales mencionadas) que los adultos parecen ser conscientes de la dificultad que presentan para el niño las preguntas verdaderas al comienzo del período lingüístico, razón por la cual en dicho lapso le facilitan la respuesta mediante la abundante utilización de preguntas sugestivas, paulatinamente menos relacionadas con la actividad directa infantil, y rutinarias.

En la misma línea del estudio recién descrito, encontramos el trabajo de Cross (1978) cuyos datos abarcan la Etapa de las emisiones de dos palabras a la telegráfica.

Esta autora empleó, en una situación de juego libre, una muestra anglo-parlante de 16 díadas madre-niño (6 niños y 10 niñas) pertenecientes a la clase media, los pequeños con edades entre 19 y 32 meses y MLUs de 1.49 a 3.44 seleccionados porque mostraban señales de rápida adquisición lingüística (confirmadas mediante ciertas pruebas sintácticas y léxicas) y porque tenían un hermano(a) mayor de 4 a 6 años de edad valorado también como lingüísticamente avanzado.

Cross analizó correlacionalmente varias características sintácticas, pragmáticas y semánticas del input y algunas variables del escucha como la edad, medidas de su habla espontánea (MLU, longitud máxima de la expresión, type-token ratio y comprensibilidad o inteligibilidad del habla infantil)

⁶ Esto constituye otro ejemplo de la asignación al niño por parte del adulto del estatus de partícipe igual en la conversación en las culturas occidentales, por lo que en el tipo de preguntas rutinarias, y quizá también en las íntimas (v. Savic, 1978), pueden existir variaciones transculturales (v. Blount, 1972 y 3.1. y 3.2.2. en el cap. III).

y habilidad receptiva (establecida ésta mediante una prueba diseñada especialmente de comprensión de oraciones).

Las características pragmáticas y semánticas del registro fueron categorizadas conjuntamente como características del discurso (imitaciones, extensiones, enunciados maternos sin relación semántica con el habla infantil, autorepeticiones, etc.), características referenciales (enunciados referentes al contexto inmediato de las interacciones adulto-niño y enunciados referentes al contexto no inmediato de las mismas interacciones) y estilo conversacional (promedio de palabras por minuto en un intervalo corto de tiempo, proporción de expresiones madre a niño y proporción de expresiones maternas por turno de conversación). Las características sintácticas del input incluyeron en general diversos índices de la complejidad morfosintáctica (MLU, porcentaje de expresiones largas, expresiones disfluente, expresiones ininteligibles, oraciones abreviadas, los diversos tipos de oración, etc.).

En forma general, Cross encontró que numerosos aspectos (35 de 62 considerados) del input se correlacionan significativamente, ya sea positiva o negativamente según el caso, con las variables receptivas, productivas y edad del escucha.

Así, en el ámbito pragmático-semántico estudiado -en el que sólo las medidas de estilo conversacional no presentan alguna correlación- la proporción de expansiones, de autorepeticiones y de las denominadas por Cross secuencias sinérgicas (combinaciones de las autorepeticiones con las expansiones y/o con las extensiones), así como las referencias maternas a la actividad infantil en el contexto inmediato, correlacionan negativamente o disminuyen con todas las medidas productivas, edad, y particularmente con la receptiva (nivel de comprensión) del escucha. Otros aspectos tales como las referencias maternas al contexto no inmediato de la interacción aumentan en frecuencia con las medidas mencionadas de modo similar.

En el ámbito sintáctico, de forma consistente sólo los índices de extensión o morfológicos, sobre todo el MLU y porcentaje de expresiones largas, se relacionan incrementándose particularmente con las habilidades receptiva y productiva (MLU, longitud máxima de la expresión infantil) del escucha. Los índices restantes (excepto algunos como expresiones disfluente e ininteligibles que aumentan principalmente con la edad) no muestran un patrón

claro de relación con las variables del escucha.

Esta imagen de correlaciones presentada muestra que de manera más firme el registro, en las etapas de desarrollo consideradas, es más finamente sintonizado a los cambios específicos del escucha, particularmente a sus niveles de comprensión y producción, en los aspectos pragmático-semánticos que en los sintácticos, debido posiblemente a que las formas de expresión de estos últimos índices son por lo regular relativamente independientes de la información o contenido semántico de las intenciones de la madre (p. e., las proporciones de ella de los tipos de oración que incluyen mayormente tipos considerados sintácticamente complejos como las preguntas si-no y wh, son dictadas por propósitos comunicativos como su interés de obtener retroalimentación del estado y deseos de su niño, y no por determinadas elecciones formales). Donde esas intenciones pueden expresarse en diversos niveles de realización sin alteración significativa de su contenido, las madres no escogen consistentemente un nivel simple (cfr. Chapman, 1981). Esa imagen asimismo, sugiere que el insumo (al menos el dirigido a los niños lingüísticamente acelerados) es favorable o relevante al proceso adquisitivo, pues los ajustes observados que son más sensibles al nivel infantil según Cross -los ajustes correspondientes a las características del discurso y referenciales-, son precisamente aquellos que proveen al niño con oportunidades ideales para aprender la estructura de su lenguaje (v. Dimensión de uso en 3.2.2. en el cap. III).

Compartiendo la misma línea de éste y del anterior estudio mencionado, presentamos finalmente en el rubro que nos ocupa el trabajo de Kaye y Charney (1981) cuyos datos abarcan la Etapa telegráfica del período lingüístico.

El estudio de tipo longitudinal de estos autores, empleando una muestra angloparlante de 27 madres y sus niños (13 niñas y 15 niños, dos de ellos gemelos) interactuando en tres situaciones de juego semiestructurado (con un libro con dibujos, con un juego de té y con una casa de muñecas) cuando ellos contaban con 2 años 2 meses de edad y otra vez cuatro meses más tarde; analizó desde una perspectiva pragmática (considerando categorías básicas de turnos o de participación) la estructura discursiva o patrón de alternancia de cada uno de los integrantes de las diadas en esas situaciones.

Las categorías de turnos consideradas, las cuales incluían tanto aspectos verbales y gestuales, fueron cuatro (v. ejemplificado en el cuadro 4.

2.): Respuestas (R: turnos que fueron respuestas verbales o gestuales al turno anterior del otro interlocutor), Mandatos (M: turnos que en el discurso adulto normal hubieran requerido de alguna forma una respuesta), Turnos reversibles ("turnabouts", turnos que eran ambas cosas, Respuestas y Mandatos: RM) e Inconexos (I: turnos que no fueron Respuestas ni Mandatos).
 Cuadro 4.2. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE LOS TURNOS PROVENIENTE DE UNO DE LOS SEGMENTOS DE LA INTERACCIÓN MADRE-NIÑO EN LA SITUACIÓN DEL LIBRO CON DIBUJOS DEL ESTUDIO DE KAYE Y CHARNEY (1981).

Madre	Niño
1. (Señala una ilustración) ¿Qué es eso? (M)	
	2. Gatito (R)
3. Bien, ¿qué es? (RM)	4. Gatito (R)
5. Bien, ya sé que hay un gatito; ¿en que está? (RM)	
	6. ¿Eh? (RM)
7. ¿En qué viaja? (RM)	8. Avión (R)
9. Correcto (R)	10. (Pasa la página) (I)

En forma general, los autores encontraron que en todas las situaciones y en ambas edades, las madres producen proporciones más altas de la mayoría de las categorías de turnos (R, M y RM) consideradas que los niños (el tipo de turno Inconexo es la excepción dado que los últimos producen muchos más). Particularmente, ellas al conversar con el niño, en contraste al discurso adulto normal donde eso resultaría descortés, emiten una alta proporción (de 50 a 57%) así como una amplia variedad (p. e., preguntas tag*, preguntas contingentes, sugerencias, correcciones de la expresión o conducta previa del otro interlocutor, etc.; v. Kaye y Charney, 1981) de turnos reversibles propiciando así, por las características propias de éstos (responder

* Las preguntas tag o coletillas interrogativas (afirmativas o negativas) son giros conversacionales que continúan la conversación e implican petición de confirmación, p. e., "Es una taza, ¿no es así?" (v. Miller, 1985).

y mandar), que el pequeño continúe la cadena de turnos en el diálogo.

Lo anterior, pone de manifiesto el esfuerzo del cuidador de mantener en gran parte la estructura discursiva para el niño, así como también su ajuste a las limitaciones en la habilidad conversativa de éste para hacer lo anterior por sí mismo. Tal comportamiento del cuidador que de acuerdo con Kaye y Charney (op. cit.) constituye una continuación de la estrategia ya familiar del adulto de crear para el infante desde edades tempranas de una u otra manera una semblanza de un diálogo significativo (p. e., las rutinas de amamantamiento y el juego cara a cara; v. subapartado 3.2.1. en el cap. III), puede enseñar al niño a participar en la estructura discursiva y ayudarle también a la adopción de la misma (Kaye, 1986).

Cabe señalar que esta característica de asimetría conversacional del *motherese* ha sido estudiada también en madres y niños (de 2 y 4 años) mexicanos hispanoparlantes (Martínez, 1981 en Kaye, 1986). Ese estudio ha agregado a lo ya descrito que las diadas madre-niño hispanoparlantes se comportan idénticamente a las angloparlantes, que las madres adoptan el papel directo en la conversación con cualquier niño no sólo con los suyos, que los niños al interactuar entre ellos no muestran una mayor aptitud en la utilización de turnos reversibles que la mostrada con sus madres, y que los niños de 4 años aún no adoptan el papel mencionado al interactuar con niños de 2 años.

En resumen, los datos de los estudios presentados en los dos rubros correspondientes al enfoque de investigación *Fine tuning* patentizan de diversas maneras que en ambos períodos del desarrollo lingüístico infantil el *motherese* es finamente sintonizado no sólo a variables amplias como la edad y presencia del niño en la interacción, sino también a aspectos más específicos o refinados de éste como son sus niveles de competencia comunicativa y lingüística (aunque lo último por razones ya mencionadas ocurre más consistentemente en los aspectos semánticos y pragmáticos del input que en los sintácticos). Tal observación ha llevado a los autores inmersos en este enfoque a plantear y a valorar el implícito papel de apoyo o de "tutoría" del adulto en el proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico, valoración que, sin embargo, requiere un exámen explícito, presentado a continuación, de los efectos de diversas características del registro sobre aspectos específicos de este proceso.

4.2. ENFOQUE "EFECTOS MOTHERESE"

Habiendo mostrado evidencia de la fina sintonía del motherese a diversos aspectos del escucha, y la valoración sugerente del registro propiciada por ésta, toca ahora considerar cierta evidencia relevante existente en la literatura acerca de los efectos de este insumo en el proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico.

En el ámbito de la investigación actual del tema, el interés compartido por diversos autores (Fernald, 1982; Furrow, Nelson y Benedict, 1979; Low y Moely, 1988; Masur, 1982; Nelson, K. E., 1980; Newport, Gleitman y Gleitman, 1978) de examinar, de una u otra manera, este importante aspecto en diferentes momentos del desarrollo lingüístico infantil, se le ha denominado enfoque "efectos motherese".

Ahora bien, como podría esperarse la obtención de los datos en este enfoque no ha sido fácil pues intervienen ahí cuestiones éticas; y como señalamos brevemente en el capítulo anterior (apartado 3.1.), los resultados obtenidos algunas veces han sido discrepantes (debido a problemas metodológicos), pero en general como verenos se han encontrado varias correspondencias entre diversas características del insumo y adquisiciones específicas de los niños. Estos hallazgos de forma general, otorgan cierto apoyo a la denominada versión fuerte de la 'hipótesis motherese', en el sentido interpretativo de Lund y Duchan (op. cit.) (v. el apartado 3.2. en el cap. III), que recordemos sostiene que el registro juega un papel esencial en la adquisición lingüística.

Para explicitar tal evidencia y ese apoyo a dicha versión fuerte existentes en el enfoque de investigación que nos ocupa, como en el apartado anterior, presentaremos a continuación la información en rubros respectivos correspondientes a los efectos motherese en el período prelingüístico y lingüístico del niño.

Efectos motherese en el período prelingüístico

Los datos disponibles al respecto, hasta la fecha, son algo escasos (Fernald, 1982 y Masur, 1982), posiblemente por la existencia en este lapso, dado su naturaleza preverbal, de cierta dificultad metodológica en la

elaboración de medidas que capten el desarrollo comunicativo-lingüístico de los niños en relación al insumo o quizá por el mayor interés que suscita en los investigadores el estudio de esa relación en el período lingüístico.

Así, en la etapa inicial de este período siguiendo el esquema de desarrollo lingüístico empleado por Hernández (1979, 1984b), encontramos el trabajo de Fernald (op. cit.) que está constituido por 4 experimentos.

Esta autora, desde una perspectiva fonológica, estudió en un amplio número de bebés de 4 meses (48 en el experimento I y 24 en cada uno de los experimentos II, III y IV), a través del procedimiento de preferencia auditiva (manifestada ésta por un giro principal de ellos mayor o igual a 30° en determinada dirección -hacia la izquierda o la derecha- ante la cual se presentaba contingentemente la grabación de una u otra de las muestras de habla consideradas), el efecto inmediato, en general, del habla dirigida al niño vs. habla dirigida al adulto (ambos tipos de muestras de habla fueron grabadas por 4 mujeres no familiares a los infantes) (exp. I) y, en particular, el efecto de los diversos rasgos suprasegmentales aislados (tono ó frecuencia fundamental, amplitud y características de duración, experimentos II, III y IV respectivamente) derivados de las muestras de habla mencionadas.

Fernald observó una proporción significativamente mayor de conductas de orientación y/o de atracción de la atención infantil, en general, ante el motherese frente al habla adulta normal y, en particular, ante la frecuencia fundamental elevada del registro frente a los restantes rasgos suprasegmentales.

Por una parte, este hallazgo, examinado a la luz de la evidencia existente ya mencionada de variación transcultural de la elevación del tono o uso diferencial de ésta observado en algunas comunidades (como la Maya-Quiché; v. Bernstein-Ratner y Pye, 1984; Pye, 1986 y los puntos 3.1. y 3.2. 1. en el cap. III), patentiza realmente solo uno de los efectos incidentales o funciones sociolingüísticas que el tono elevado puede cumplir en las interacciones, el cual, como ya señalamos en el capítulo anterior, puede ser compensado en esas comunidades por otras características del código (las madres en la comunidad mencionada obtienen la atención infantil por bisbiseos o murmullos, otro rasgo suprasegmental del motherese; Bernstein-Ratner y Pye, op. cit.).

Por otra parte, cuando menos en las culturas donde la particularidad del

tono elevado es empleado más consistentemente, constituye una de las evidencias del efecto positivo de la prominencia perceptual del registro sobre la atención infantil hacia el input lingüístico (cfr. Lund y Duchan, 1988).

Correspondiendo a la etapa intermedia de este período y extendiendo sus datos hasta la etapa holofrástica del período subsecuente, encontramos el trabajo de Masur (op. cit.).

Esta autora empleó una muestra de sujetos blancos angloparlantes de clase media constituida por 4 díadas madre-niño (2 niñas y 2 niños, todos primogénitos) en el tiempo en que los infantes contaban con aproximadamente 9 meses hasta los 18 meses de edad. Desde una perspectiva pragmático-semántica, ella examinó longitudinalmente, mediante videgrabaciones quincenales de las díadas, las respuestas maternas a tres gestos infantiles dirigidos a objetos tridimensionales (indicación, extender un objeto hacia la madre y alargar la mano hacia un objeto) en una diversidad de contextos interactivos naturales (p. e., rutinas de baño, juego mutuo espontáneo, etc.); y el efecto de una de esas respuestas, las otorgadas al gesto indicativo, en la transición de los niños a la producción léxica.

Masur, observó que aunque las madres activamente interpretan y responden a la gran mayoría de los gestos infantiles relacionados al objeto, todas ellas responden diferencialmente al gesto indicativo desde el principio de su adquisición y más consistentemente con una proporción significativamente mayor de etiquetas que las otorgadas a los gestos de extender un objeto y alargar la mano hacia éste, lo que muestra su interpretación de dicho gesto como una función referencial deíctica. Los niños en respuesta, y reflejando el desarrollo en ellos de dicha función, producen significativamente más palabras designadoras de objeto con la indicación que con los otros gestos.

La autora notó además que las proporciones de respuesta materna de etiquetado a la indicación infantil predijeron significativamente el grado de vocabulario designativo de los infantes. Es decir, el número de palabras diferentes etiquetantes de objeto que acompañan las indicaciones de los niños y el número de nombres diferentes de objeto en sus lexicones totales.

Estos hallazgos complementan los ya mencionados del estudio descriptivo de Ninio y Bruner (1978 en Bruner, 1986; v. Fine tuning en el período pre-lingüístico en el apartado anterior), pues manifiestan en sí el efecto po-

sitivo de la denominada contingencia intencional y semántica del input (v. Lund y Duchan, 1988) -es decir, de la interpretación funcional del adulto y de sus correspondientes respuestas etiquetantes a la iniciativa infantil gestual y/o verbal indicativa-, en el desarrollo del señalamiento gestual al lingüístico de los niños.

Así pues, en este período mediante los dos estudios considerados aquí cada uno enfocado en distintos aspectos y realizado con diferente metodología, evidenciamos los efectos positivos de la prominencia perceptual (ejemplificada por el alto tono) y de la contingencia intencional y semántica (ejemplificada por la interpretación funcional y respuestas designativas al gesto indicativo infantil) del motherese en, respectivamente, la elicitación de conductas de orientación y/o atracción de la atención de los infantes hacia el input, y en la transición de ellos a la producción léxica.

Efectos motherese en el período lingüístico

Los estudios al respecto, y en contraste a los del rubro anterior, son numerosos en la literatura especializada. No obstante, y dado que nuestro propósito, como señalamos al inicio de este capítulo, es el trato general de cada uno de los puntos involucrados, nos limitaremos a presentar aquí en una forma evolutiva los datos del tema considerados más relevantes (Furrow, Nelson y Benedict, 1979; Low y Moely, 1988; Nelson, K. E., 1980; Newport, Gleitman y Gleitman, 1978).

Así, tenemos primeramente el estudio de Low y Moely (1988) cuyos datos se sitúan, siguiendo el esquema de Hernández (1979, 1984b op. cit.), en la Etapa holofrástica del período lingüístico.

Estos autores emplearon una muestra angloparlante, diversificada en cuanto al nivel socioeconómico familiar, constituida por 27 díadas madre-niño (10 niños y 17 niñas). En una situación de juego estructurado (v. el cuadro 4.3. para una idea de esta situación y de la clasificación involucrada de los ítems) efectuada cuando los pequeños fluctuaban en edades de 9 meses 19 días a 19 meses (\bar{X} = 13 meses) y con un repertorio de 1 a 15 palabras (\bar{X} = 6.8), analizaron la relación entre aspectos sintácticos (MLU de las madres al niño, MLU al adulto, y diferenciación de su MLU, esto es, la diferenciación entre ambos MLUs maternos) y semánticos (el uso materno

de lo considerado por dichos autores "etiquetas básicas del niño" y "etiquetas básicas del adulto") del input y ciertas medidas inmersas (la edad de adquisición de los niños de las primeras 10 y 20 palabras y la proporción de palabras referenciales en su vocabulario, derivadas ambas medidas de los precedentes registros diarios de las madres) en la adquisición infantil temprana de palabras, mediante procedimientos de regresión múltiple y correlación parcial.

Cuadro 4.3. MATERIAL EMPLEADO POR LOW Y MOELY (1988) EN LA SITUACION DE JUEGO ESTRUCTURADO Y CLASIFICACION DE LOS ITEMS O DENOMINACIONES PREDICHAS.

Items de etiquetas iguales
(se predijo que las denominaciones maternas de estos juguetes serían las mismas para el niño y para el adulto)

Item	Etiqueta
1. Un gatito relleno de esponja	Gatito
2. Un carrito Cadillac	Carro
3. Una pelota pequeña de hule	Pelota

Items de etiquetas diferentes
(estos objetos podrían ser nombrados en un nivel referencial algo diferente dependiendo del interlocutor)

Item	Etiqueta básica del adulto	Etiqueta básica del niño
1. Un tigre relleno de esponja	Tigre	Gatito
2. Un león relleno de esponja	León	Gatito
3. Un camión de gas	Camión	Carro
4. Un autobús	Autobús	Carro
5. Una naranja de plástico	Naranja	Pelota
6. Un durazno de plástico	Durazno	Pelota

Low y Moely (op. cit.) hallaron relaciones, independientemente del nivel socioeconómico familiar, entre la mayor longitud del MLU de las madres hacia los adultos, la alta diferenciación de su MLU, y la mayor proporción de etiquetas básicas de adulto emitidas por ellas en su habla a los niños, con la velocidad o edad más temprana de adquisición infantil de cantidades específicas de palabras. Los dos índices sintácticos recién mencionados se re-

lacionaron además con la mayor proporción de palabras referenciales en el vocabulario infantil.

Estos hallazgos manifiestan, en conjunto, los efectos positivos del ajuste del cuidador de la complejidad morfológica de su habla dirigida al niño (v. también Furrow, Nelson y Benedict, 1979) y los de la frecuencia o su utilización regular en este insumo de un nivel referencial adulto (nivel que en realidad corresponde al ya mencionado "nivel de utilidad usual" o "nivel de extensión medio" propio tanto del motherese como del habla adulta normal; v. Dimensión de contenido en 3.2.2. en el cap. III), en la comprensión y en la velocidad de adquisición del vocabulario temprano de los niños.

El siguiente estudio a considerar aquí, es el realizado por Newport, Gleitman y Gleitman (1978) cuyos datos abarcan desde la Etapa holofrástica a la telegráfica del período que nos ocupa.

El estudio de tipo longitudinal de estos autores se basó en una muestra angloparlante de clase media constituida por 15 madres y sus niñas y en dos sesiones de grabación, cada una de una hora y efectuadas con un intervalo de seis meses, del insumo verbal emitido por ambos miembros de esas diadas en contextos conversativos naturales (en la primera sesión las niñas fluctuaban en edades de 12 a 27 meses y con MLUs de 1.00 a 3.46). Y en el se examinaron los efectos durante ese lapso de varios aspectos sintácticos y pragmáticos del motherese en el crecimiento de algunas medidas lingüísticas infantiles, a través de un análisis correlacional parcial de segundo orden.

Esta técnica consistió en relacionar el motherese emitido en la sesión 1 con la tasa de crecimiento de las niñas (la diferencia entre la primera y segunda sesión en cada una de las medidas infantiles) mostrada en la sesión 2. Sin embargo, dado las marcadas diferencias en la muestra infantil, el cálculo de dicha tasa de crecimiento requirió como parámetro previo la aplicación en la primera sesión del procedimiento denominado "partialling out" o igualdad estadística de las edades y niveles lingüísticos productivos iniciales de las niñas. Adicionalmente, las correlaciones parciales obtenidas entre el motherese del tiempo 1 y el progreso infantil en el tiempo 2, para su recomprobación o confiabilidad, fueron sometidas a un análisis de "mitades divididas" (split-half) (para más detalles de la metodología, v. Newport et al., 1978).

Los aspectos sintácticos del input considerados en este estudio fueron

el MLU, porcentaje de interjecciones (emisiones como "Si", "Mm-hmm", "No", etc.), porcentaje de los diversos tipos de oración y complejidad proposicional (número promedio de nodos de oración -nodos S- u oraciones subyacentes por expresión). Los aspectos pragmáticos fueron el porcentaje de expansiones y de autorepeticiones.

Las medidas lingüísticas infantiles fueron el MLU, el número promedio de inflexiones por frase nominal (marcación del plural), de auxiliares por frase verbal (modales y marcación de tiempo), de frases nominales por expresión y de verbos por expresión.

Los autores mencionados, en contraste con la mayoría de los citados en el rubro que nos ocupa, observaron que pocos aspectos del motherese tuvieron un efecto significativo, ya sea positivo o negativo, sobre correspondientemente pocos aspectos del lenguaje infantil.

Así, dentro de los tipos de oración, el empleo materno frecuente de enunciados deícticos y de preguntas si-no correlacionó en forma positiva con el crecimiento infantil del número promedio de inflexiones por frase nominal y con el del número promedio de auxiliares por frase verbal, respectivamente. El uso de las madres de imperativos correlacionó negativamente⁷ con ambas medidas mencionadas. Finalmente, su empleo frecuente de interjecciones y de expansiones se asoció positivamente con el crecimiento de auxiliares verbales.

Newport et al. (op. cit.) concluyen que las características anteriores del motherese, durante el intervalo considerado de seis meses, ejercieron su efecto solamente (y aún entonces mediado siempre por las predisposiciones de los niños de atención y procesamiento del input, p. e., su atención selectiva a los inicios de las oraciones y a ítems cuyos referentes son claros) sobre los elementos morfosintácticos superficiales (Gleitman, Newport y Gleitman, 1984 los consideran elementos de la clase cerrada, v. p. 161 del próximo apartado) del habla infantil específicos del inglés (la

⁷ La frecuencia materna de autorepeticiones en este estudio correlacionó también negativamente con las dos medidas infantiles señaladas pero Newport, Gleitman y Gleitman (1978) aclaran que se trata sólo de un pseudo efecto, ya que tal correlación es consecuencia de la predominancia involucrada de oraciones imperativas en las autorepeticiones.

lengua estudiada) (marcado de inflexiones en la frase nominal y construcción del auxiliar verbal), pero esas características no influyeron en lo que ellos consideran elementos generales o universales de la estructura y contenido (clase abierta) (número promedio de frases nominales y de verbos por expresión) no específicos del inglés.

Cabe señalar, sin embargo, que el planteamiento de la existencia en el niño de un centramiento analítico hacia el inicio de los enunciados que se le dirigen basado en los efectos positivos y negativos en el crecimiento infantil del auxiliar verbal de respectivamente las preguntas si-no (aquellas que tienden a presentar auxiliares frontales, p. e., *Can you sing?: ¿Puedes cantar?*) y los imperativos (en particular los positivos que no presentan auxiliar, p. e., *Sing!: ¡Canta!*), es considerado en la literatura como no plausible. Esto ocurre principalmente por la dificultad de conciliar simultáneamente tal interpretación con la fuerte evidencia transcultural existente de que el niño pequeño atiende principalmente a la parte terminal de las expresiones (v. Slobin en Pérez, 1988 y 1.4. en el cap. I) y a las instancias acentuadas que en ellas aparecen, todo ello en torno a la explicación de las producciones infantiles imitativas y espontáneas (puesto que una parte importante de los enunciados del motherese contienen dos palabras o dos morfemas, un doble centramiento simultáneo del niño en este tipo de enunciados debería originar una alta proporción de imitaciones exactas y producciones con dos morfemas también en el niño muy pequeño, lo que no se observa salvo raras excepciones; Rondal, 1990).

En general, los datos mencionados del estudio de Newport et al. (op. cit.) y la conclusión derivada de estos son considerados en la literatura como no fundamentados, ambiguos y no probatorios (Furrow et al., 1979; Furrow y Nelson, 1986 y Rondal, 1990) por ser producto de ciertos supuestos metodológicos (p. e., la igualación estadística de la edad y del nivel lingüístico productivo iniciales de la muestra infantil excluye completamente la presencia de diferencias eventuales subsistentes en esta muestra con posibilidad de afectar los datos correlacionados) y teóricos (p. e., los efectos del motherese son similares en todas las edades y niveles de desarrollo lingüístico; los cambios en el uso de formas particulares del motherese, son igualmente probables independientemente de la edad o etapa del niño) de poca fiabilidad.

Una demostración más convincente que la anterior de los efectos motherese, pues evita dichos supuestos ingarantizables en su diseño de investigación, la constituye el trabajo de Furrow, Nelson y Benedict (1979) cuyos datos abarcan también las Etapas holofrásica (finales de ésta), de dos palabras y telegráfica.

Estos autores en su estudio de tipo longitudinal constituido por una muestra angloparlante de 7 díadas madre-niño (4 niños y 3 niñas, todos primogénitos) pertenecientes a la clase media, grabaron en dos ocasiones (la primera cuando todos los niños tenían 18 meses, MLUs de 1 -excepto un niño que tuvo un MLU de 1.4-, y una tasa de desarrollo del lenguaje receptivo o comprensión algo similar; y la segunda ocasión cuando ellos tenían 27 meses) durante una hora las interacciones verbales de esas díadas en una situación de juego libre en el hogar, y estimaron el efecto de varios aspectos sintáctico-semánticos del motherese emitido en la primera ocasión sobre algunos aspectos del lenguaje infantil producidos en la segunda, mediante correlaciones simples (calcularon los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson entre las medidas de ambas muestras de habla).

Cabe aclarar que en su diseño de investigación, los autores mencionados para asegurar mayormente la interpretación o validez de esa relación "causal" (de cierta manera el emparejamiento de la edad y del nivel lingüístico productivo y receptivo de la muestra infantil otorgó a esto algo de garantía; v. Furrow et al., 1979), aunado a las correlaciones diacrónicas principales (motherese en tiempo o T1 y el habla infantil en T2) calcularon también correlaciones concurrentes (motherese en T2 y el habla infantil en T2). Esto para descartar que la significancia observada en la primera clase de correlaciones no había resultado de las posibles diferencias existentes en las madres desde el punto de vista lingüístico en T1, que al persistir en T2, fueran responsables de las diferencias en el habla infantil en T2. Tal explicación alternativa se descartó al observar que ninguna correlación significativa observada entre motherese en T2 y el habla infantil en T2, tuvo el mismo signo que las correlaciones significativas obtenidas entre motherese en T1 y el habla infantil en T2.

Ahora bien, las medidas consideradas de los aspectos sintáctico-semánticos del motherese fueron la frecuencia promedio de los diversos tipos de oración (declarativas, imperativos, preguntas wh, preguntas si-no e inter -

jecciones), de unidades estructurales (palabras, nodos de oración, nombres, pronombres, verbos, cópulas, etc.) y de morfemas gramaticales (entre otros, tiempo y contracciones incluyendo en estas últimas, cópulas, auxiliares y negativos con contracción).

Las medidas del habla infantil fueron similares a las de Newport et al. (op. cit.): MLU*, verbos por expresión, frases nominales por expresión y auxiliares por frase verbal (la medida inflexiones por frase nominal fue excluida del análisis por su escasa frecuencia).

Furrow et al. (op. cit.) encontraron, a diferencia de Newport et al. (op. cit.), que varios aspectos del input materno emitido en la etapa infantil de los 18 meses afectaron en diferente grado positiva o negativamente el crecimiento de las 4 medidas consideradas, esto es, en el sentido de Newport et al. (op. cit.), tanto "aspectos específicos" y "aspectos generales" del habla de los niños a los 27 meses.

En el grupo de las medidas infantiles presumiblemente más básicas o generales -MLU, frases nominales y verbos por expresión- hubieron muchas correlaciones significantes o predictores del progreso lingüístico, algo más que en la medida restante de auxiliares por frase verbal.

En general, las correlaciones positivas indicaron que el uso por parte de las madres en la etapa evolutiva mencionada de las preguntas si-no (especialmente las que no son inversiones regulares del orden de la estructura de la oración -esto es, del orden sujeto-verbo-, y las que presentan deletiones y solo entonación interrogativa), su proporción mayor de nombres en relación con los pronombres, y de interjecciones, es asociado subsecuentemente con una mayor ejecución lingüística de los niños. A su vez, las correlaciones negativas señalan que el uso materno de un mayor número de palabras, verbos, pronombres, cópulas y contracciones por expresión, es asociado con un menor progreso infantil.

Cabe señalar que de esta serie de correlaciones, solo dos de ellas, una más definitivamente (las preguntas si-no) que la otra (interjecciones), son

* Furrow, Nelson y Benedict (1979) calcularon el MLU como número promedio de palabras por expresión, mientras que Newport, Gleitman y Gleitman (1978) emplearon morfemas, pero se ha visto que el primer cálculo es altamente correlacionado con el de morfemas por expresión.

coincidentes con el estudio de Newport et al. (op. cit.).

En conjunto, los datos de Furrow et al. (op. cit.) sugieren que la utilización con los niños de 18 meses de un input sintáctico-semánticamente (p. e., construcciones como los nombres que no añaden complejidad en la estructura superficial, su referencia no es intercambiable y tienen más concreción, en comparación con los pronombres) y estilísticamente (p. e., claridad fonológica, sensibilidad a las necesidades e intereses de los niños y sensibilidad a los significados de sus expresiones -las dos últimas deducidas por el uso de las preguntas si-no, algunas de éstas con delesiones-) más simple favorece su progreso lingüístico durante los meses siguientes, mientras que la de uno más complejo lo retarda.

Más específicamente, y sin excluir lo anterior, dichos autores también confirman (Newport et al., op. cit. de cierta manera lo habían notado ya) el efecto positivo de la frecuencia de ocurrencia en el habla de las madres de formas lingüísticas como las preguntas si-no en el más rápido aprendizaje de auxiliares y en el aumento del MLU de los niños; y el efecto positivo de la retroalimentación materna (interjecciones) en su progreso lingüístico en general.

Ante todo esto, Furrow et al. (op. cit.) concluyen que el motherese es un contribuyente significativo en todos los aspectos del proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico, y atribuyen las diferencias observadas en su estudio y el trabajo de Newport et al. (op. cit.) sobre los efectos del registro en dicho proceso a las decisiones metodológicas ya mencionadas, entre ellas el tomar en cuenta el nivel actual de competencia lingüística de los niños en el tiempo de la estimación de los efectos ambientales.

Asimismo, ellos enfatizan (mediante un análisis de la dirección de las diferencias -mayor uso que o menor uso que- de varias medidas del registro consideradas en su estudio en relación al habla adulta normal con predicciones a partir de ese análisis de los efectos del motherese sobre la adquisición lingüística de los niños y comprobación de varias de estas predicciones con las correlaciones obtenidas entre las medidas del registro a los 18 meses y el MLU infantil a los 27 meses; v. Furrow et al., 1979 p. 439) que el motherese difiere del habla adulta normal en formas que facilitan el aprendizaje lingüístico.

Cabe señalar que, en particular, la investigación recién descrita y las

mencionadas objeciones de Furrow et al. (op. cit.) al trabajo de Newport et al. (op. cit.), entre otras diferencias existentes entre ambos grupos de autores, han sido una de las fuentes en la literatura de acaloradas discusiones (v. el apartado 4.3. en este capítulo).

La última investigación a considerar aquí y que comparte con la de Furrow et al. (op. cit.) ciertos aspectos metodológicos, es la reportada por Nelson, K. E. (1980) cuyos datos abarcan las Etapas de las emisiones de dos palabras y telegráfica.

Este autor en su estudio de tipo longitudinal denominado Proyecto FIFFIN, en una muestra de 19 díadas madre-niño observadas en dos ocasiones cuando los pequeños contaban con 22 meses y cuando tenían 27 meses, analizó, mediante correlaciones de Pearson, el efecto de ciertos aspectos pragmáticos del motherese emitido en la primera ocasión sobre el progreso mostrado en la segunda ocasión de algunas medidas sintácticas (MLU, auxiliares y verbos en total) del habla infantil.

Los aspectos pragmáticos del habla de las madres fueron el uso de éstas de dos formas de repeticiones* ("recasts") denominadas simples (respuestas maternas que mantienen la referencia semántica de la expresión infantil precedente y que sólo implican un cambio estructural que recae sobre el sujeto, verbo u objeto de esa expresión) (en esta categoría se incluyeron las expansiones; v. Dimensión de uso en 3.2.2. en el cap. III) y complejas (respuestas maternas que involucran cambios estructurales simultáneos en dos o tres de los componentes mencionados de la oración infantil precedente), de imitaciones de las expresiones precedentes de los niños, y de cambios del tema de conversación.

Durante el intervalo de edad mencionado, Nelson, K. E. (op. cit.) observó que una alta proporción materna de repeticiones simples es asociada positiva y significativamente con el rápido crecimiento infantil del MLU y de los verbos auxiliares; mientras que una alta proporción materna de repeti -

* Aunque Nelson, K. E. (op. cit.) no lo hace explícito, su definición general de las repeticiones como toda respuesta que retoma la referencia semántica de la oración infantil precedente y la presenta en la estructura de una nueva oración cubre, además de las expansiones, a las extensiones que mencionamos en el capítulo anterior.

ciones complejas se asocia negativamente con dichas medidas y con la de verbos en total. Los restantes aspectos pragmáticos considerados no tuvieron una relación clara con las medidas infantiles.

Estos hallazgos corresponden con los de Furrow et al. (op. cit.) al mostrar que los niños alrededor de los 2 años de edad, por sus limitaciones y centramientos analíticos, aún continúan necesitando simplicidad en su input.

Asimismo, constituyen en la literatura una evidencia más (hay demostración complementaria al respecto proveniente de algunos estudios de manipulación experimental del suministro de repeticiones por parte del adulto y su efecto sobre el crecimiento de ciertas medidas lingüísticas generales y específicas de niños ligeramente mayores; Nelson, K. E., 1977a; Nelson, K. E. y Denninger, 1977, citados ambos por Nelson, K. E., 1980) del efecto positivo en el período lingüístico de la denominada contingencia semántica (ejemplificada en este caso por el uso de ciertas repeticiones, incluyendo expansiones) del motherese en el más rápido progreso sintáctico de los niños.

En resumen, los hallazgos de los estudios presentados a lo largo del apartado enfoque de investigación Efectos motherese, han demostrado que en ambos períodos del desarrollo lingüístico infantil diversas características (tono elevado, interpretación funcional y respuestas designativas al gesto indicativo infantil, complejidad morfológica adecuada al interlocutor, nivel de generalidad o referencial medio, preguntas si-no, proporción de nombres, pronombres, verbos, cópulas y contracciones, interjecciones, MLU y repeticiones que incluyen expansiones) del registro afectan de alguna manera, en diferentes momentos evolutivos, varios aspectos del proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico de los niños.

Agrupadas estas características, constituyen evidencias de los efectos de aspectos involucrados en el motherese: 1) de la contingencia intencional y semántica (Masur, 1982; Nelson, K. E., 1980), 2) de la prominencia perceptual (Fernald, 1982) y frecuencia (Furrow et al., 1979; Low y Moely, 1988; Newport et al., 1978) de la forma lingüística, 3) de los indicadores o retroalimentación (Furrow et al., 1979; Newport et al., 1978) de que tan bien el niño comunica y, 4) de la directividad (p. e., el eventual efecto negativo de los imperativos reportado por Newport et al., 1978) del estilo interactivo de los adultos, las cuales, como señalamos previamente (apartado 3.2. en el cap. III y al inicio de 4.2. en este capítulo), apoyan la se-

ñalada versión fuerte de la 'hipótesis motherese' que afirma que el registro juega un papel esencial en la adquisición lingüística.

Así, tales evidencias muestran que en la adquisición los aspectos del motherese tienen más regularmente una relación general que de uno en uno (p. e., el uso materno de las preguntas si-no las cuales tienden comúnmente a presentar auxiliares, en cierta etapa evolutiva tienen efectos en el progreso infantil de los auxiliares, pero también lo tienen en el MLU, verbos y frases nominales por expresión). Asimismo, manifiestan que donde se han encontrado las influencias del registro, éste difiere (podría pensarse que el nivel referencial del motherese constituye la excepción, pero éste en realidad, como señalamos en el cap. III -Dimensión de contenido en 3.2.2.-, es algo similar más no completamente igual al utilizado entre adultos) del habla adulta normal en formas que facilitan el aprendizaje lingüístico. Finalmente, plantean que a través de diversas características del motherese (p. e., la interpretación funcional y respuestas designativas al gesto indicativo infantil, nivel referencial medio, proporción alta de nombres, MLU breve, repeticiones, entre otras) (puesto que psicológicamente implican una atención mutua o intersubjetividad en la comunicación; v. cap. V) se facilita en el niño, en particular, la interpretación semántica de las expresiones y colateralmente su aprendizaje gramatical (cfr. Furrow y Nelson, 1986).

4.3. CONTROVERSIAS

Una vez presentada en el capítulo anterior la descripción de la 'hipótesis motherese' que incluyó, principalmente, las distintas interpretaciones (Gleitman, Newport y Gleitman, 1984; Lund y Duchan, 1988) de la configuración de ésta (v. 3.2. en el cap. III) y la enunciación de los aspectos más relevantes del registro en los dos períodos del desarrollo lingüístico, y habiendo mostrado en el presente capítulo los enfoques de investigación "fine tuning" y "efectos motherese" cuyos hallazgos apoyan la denominada versión fuerte de dicha hipótesis, en el sentido interpretativo más aceptado (Lund y Duchan, op. cit.), toca ahora retomar y considerar más explícitamente el ámbito de las controversias (Furrow y Nelson, 1986; Gleitman et al., 1984; Pye, 1986).

Los escritos en este ámbito, como hemos visto de alguna manera a lo largo del presente trabajo, se han dirigido principalmente, por un lado (Furrow y Nelson, 1986; Gleitman et al., 1984) a debatir y a criticar recíprocamente aspectos metodológicos y teóricos subyacentes a la obtención de los hallazgos de particulares investigaciones (Furrow, Nelson y Benedict, 1979; Newport, Gleitman y Gleitman, 1978) inmersas en el enfoque "efectos motherese"; por otro lado (Pye, 1986) a cuestionar la generalización de algunos aspectos del registro.

Así, en la primera dirección y como respuesta a las objeciones citadas de Furrow, Nelson y Benedict (1979, en adelante FNB) (v. p. 151 del rubro anterior a este apartado) referentes a los supuestos metodológicos (la igualación estadística de la edad y del nivel lingüístico productivo iniciales de la muestra infantil excluye completamente la presencia de diferencias eventuales subsistentes en esa muestra con posibilidad de afectar los datos correlacionados) y teóricos (los efectos del motherese son similares en todas las edades y niveles de desarrollo lingüístico; los cambios en el uso de formas particulares del motherese son igualmente probables independientemente de la edad o etapa del niño) implícitos en el estudio de Newport, Gleitman y Gleitman (1978, en adelante NGG), Gleitman, Newport y Gleitman (1984, en adelante GNG) publican una discusión comparativa de ambos estudios mencionados y un reanálisis de los datos originales de NGG.

En esa discusión comparativa en la que como hemos visto GNG proporcionan su interpretación de la configuración de la 'hipótesis motherese' (la cual en el ámbito psicolingüístico no ha sido aceptada; v. 3.2. en el cap. III) y favorecen una 'hipótesis antimotherese' que enfatiza que la restricción de la complejidad es perjudicial al aprendizaje lingüístico, dichos autores opinan, respecto a las objeciones de FNB referentes a los supuestos metodológicos, que el dejar de igualar estadísticamente (lo cual implica no elaborar correlaciones parciales) las diferencias entre los niños en la curva de aprendizaje puede obscurecer las oportunidades de desenredar las relaciones de causalidad entre el input y el desarrollo del lenguaje infantil. En contraste, afirman estar de acuerdo con las objeciones de FNB referentes a los supuestos teóricos.

Con esas opiniones respecto a las objeciones de FNB al estudio de NGG y con una opinión negativa (muchas veces exagerada, v. la correspondiente

respuesta de Furrow y Nelson, 1986) del propio trabajo de FNB (critican a éstos su muestreo, el empleo de correlaciones simples, la falta de un análisis de confiabilidad interna de los hallazgos, sus hallazgos y la interpretación de estos), NGG efectúan un reanálisis de sus datos originales que según ellos responde a la principal queja de FNB (p. 420), esto es, que NGG dejaron de tomar en cuenta el nivel de competencia lingüística de los niños en el tiempo de la estimación de los efectos ambientales.

Este reanálisis de los mismos datos de NGG descartó a los 3 sujetos más jóvenes (grupo I) de la muestra original (para los detalles de ésta v. p. 149 del rubro Efectos motherese en el período lingüístico), efectuándose sobre los datos de las 12 niñas restantes que fueron agrupadas de acuerdo a la edad que tenían en la primera medición. Así, 6 sujetos que variaban en edades de aproximadamente 18 a 21 meses y con MLUs de 1.05 a 3.32 formaron el grupo II y 6 sujetos dentro del intervalo de edad de 23 a 24 meses y con MLUs de 1.16 a 3.46 constituyeron el grupo III.

En cada uno de estos dos grupos de edad (diferente a NGG cuya consideración de los sujetos fue global), NGG calcularon separadamente correlaciones simples (esto con el objeto de comparar más directamente sus resultados con los de FNB) y correlaciones parciales (ambos tipos de correlaciones sin y con análisis de confiabilidad) entre los aspectos ya mencionados (v. pp. 149-150 de este capítulo) del input emitido en el tiempo 1 y los índices, también ya mencionados, de crecimiento infantil valorado en el tiempo 2.

Cabe señalar que estos autores, como lo hicieron previamente en NGG, estimaron la confiabilidad de las correlaciones (mediante un análisis de mitades divididas⁸) porque consideraron (al parecer erróneamente, v. más adelante) que su débil base de datos (número pequeño de sujetos y muchos datos de cada uno) generaría por la sola casualidad un buen número de correlaciones significantes pero no confiables.

⁸ El análisis de "mitades divididas" (split-half) es una prueba estadística (usualmente empleada en test psicológicos; v. Furrow y Nelson, 1986) efectuada en este reanálisis en cada uno de los dos grupos de edad, dividiendo los datos u hojas de codificación en dos mitades -par e impar- en las que en cada una de ellas, separadamente, se computaron las medidas en estudio y las correlaciones (simples o parciales) entre éstas y finalmente

En el cálculo de correlaciones simples (sin análisis de mitades divididas), GNG obtuvieron muchas correlaciones significantes (más en el grupo II que en el III) esparcidas entre varias medidas maternas e infantiles, mismas que ellos tomaron con cautela por faltarle aún el análisis de confiabilidad y principalmente, por considerar inapropiado el procedimiento correlacional simple debido a que en éste las correlaciones pueden ser contaminadas por una tercera variable, el estado inicial del niño tanto en edad y habilidades lingüísticas.

No obstante, en dicho cálculo GNG señalan particularmente (puesto que estas son algo parecidas a las obtenidas por FNB) las correlaciones negativas observadas en el grupo III del MLU materno con las medidas infantiles de MLU y frases nominales por expresión así como la de nodos de oración de la madre con las medidas mencionadas y con la de verbos por expresión; y enfatizan después que estas correlaciones son no confiables por no haber sobrevivido al criterio del análisis de confiabilidad. Asimismo, arrojan dudas sobre los hallazgos de FNB por no haber sido sometidos a una prueba de confiabilidad.

En el cálculo de correlaciones parciales que como hemos señalado implica previo a éste la "igualación" estadística de la edad y lenguaje inicial de la muestra infantil, obtuvieron, a diferencia del cálculo de correlaciones simples, un menor número de correlaciones significantes en ambos grupos de edad en la situación sin análisis de confiabilidad y un número aún más pequeño de éstas en la situación final con dicho análisis, lo cual según GNG resta credibilidad al procedimiento correlacional simple de FNB.

En esta situación final (v. Tabla 8 p. 63 en GNG), en la que los mismos autores dudan sobre sí deben o no interpretarlas con gran seriedad pues hallaron allí una correlación ilógica (la ininteligibilidad materna en el grupo II correlacionó positivamente con los verbos por expresión infantil),

se compararon las correlaciones obtenidas en esas dos mitades con aquellas obtenidas en el análisis completo (eso es, con ambas páginas combinadas par e impar de las hojas de codificación). El criterio de GNG para considerar una correlación confiable fue que esa obtuviera en cada una de las dos mitades aproximadamente el mismo nivel de significancia estadístico que el obtenido en el análisis completo.

la mayoría de las correlaciones se ubicaron en el grupo II de edad más joven, que en el III (en éste sólo las preguntas si-no se relacionaron de alguna forma con el crecimiento lingüístico infantil).

De las correlaciones del grupo II, tres (la de las interjecciones, expansiones y autorepeticiones maternas) fueron de cierta forma parecidas a las del análisis original de NGG, y tres fueron nuevas (las oraciones declarativas maternas tuvieron una relación positiva con el crecimiento infantil de verbos por expresión; el MLU y los nodos de oración maternos correlacionaron positivamente con el crecimiento infantil de auxiliares). Otras correlaciones obtenidas por NGG (la de los imperativos y la de los enunciados deícticos maternos) desaparecieron en este reanálisis.

Mediante cierta "selección" de GNG en la aproximación a sus datos (p. e., por no haberla predicho y porque no aparece en los estudios correlacionales previos, estos autores no aceptan la correlación de las declarativas maternas con la medida infantil verbos por expresión, a pesar de ser alta (.98, $P < .05$), y la ignoran en su conclusión, pues la afectaría ya que esta última medida pertenece a la clase abierta), dichos autores concluyen, similarmente a como lo hicieron en su trabajo original (v. pp. 150-151 en este capítulo), que en las edades más tempranas del período de aprendizaje, sobre todo, las características anteriores del input, en las que destaca ahora la complejidad incrementada, afectaron (mediada siempre esta influencia por las predisposiciones de los niños de atención y procesamiento del input, esto es, atender al material inicial y al enfatizado) solamente las medidas infantiles pertenecientes a la denominada clase cerrada, pero no afectaron las medidas consideradas de la clase abierta.

Así consideran, por una parte, que sus hallazgos en cierta forma apoyan la opinión de la selectividad del niño respecto a QUE usar del input proporcionado, CUANDO en el curso de la adquisición decidirse a utilizarlo, y PARA QUE usarlo. Por la otra, que éstos se oponen a la 'hipótesis motherese' (como inapropiadamente la conciben GNG -v. 3.2. en el cap. III-, y atribuyen esta posición a FNB) que supone que el input más simple será el más útil en las etapas más tempranas y que el ambiente, más que las predisposiciones natales del niño, guía y organiza su aprendizaje.

Cabe señalar, no obstante, que el reanálisis de GNG de sus datos originales que favorece una 'hipótesis antimotherese' y lo implicado en éste

(algunas de las críticas dirigidas a FNB por parte de GNG y la interpretación de estos últimos de la 'hipótesis motherese'), es considerado engañoso en la literatura especializada por la mencionada "selección" en su aproximación a los datos, y por otras razones a continuación expuestas.

Al respecto, Furrow y Nelson (1986) señalan, en primer lugar, la existencia de varios problemas en el método de GNG que de alguna forma restan credibilidad a ciertas críticas (p. e., el empleo de correlaciones simples, la falta de un análisis de confiabilidad interna de los hallazgos, el tamaño reducido de la muestra de expresiones de los sujetos) de estos últimos al trabajo de FNB. En segundo lugar, Furrow y Nelson esclarecen su propia posición respecto a la 'hipótesis motherese' y respecto a la opinión de GNG de la selectividad infantil en el aprendizaje lingüístico.

En cuanto al primer punto, los autores mencionados distinguen principalmente los siguientes problemas metodológicos en el reanálisis de GNG.

1) GNG siguieron violando los MISMOS PRINCIPIOS que FNB objetaron a NGG.

En el reanálisis, el agrupamiento por edad de las 12 niñas estudiadas no redujo la variación entre sus habilidades (el grupo II tuvo MLUs variantes de 1.05 a 3.32, por lo que incluyó sujetos situados en las etapas I a III de Brown; el grupo III tuvo MLUs variantes de 1.16 a 3.46 incluyendo así sujetos en las etapas I a finales de la III), lo que podría ser un problema para la utilización del procedimiento correlacional parcial debido a que éste puede ser insensible a los efectos del input que ocurren solamente dentro de una fase particular de desarrollo. Como en NGG, entonces, GNG ignoraron el hecho de que los efectos del input variarían en los diferentes niveles de desarrollo lingüístico.

2) El tratamiento de confiabilidad de GNG contiene: a) problemas lógicos y b) errores de estimación.

a) Como mencionamos, GNG decidieron estimar la confiabilidad de las correlaciones porque consideraron que su débil base de datos generaría un número de correlaciones significantes, pero no confiables. En esta lógica, sin embargo, hay una confusión acerca de la validez estadística en dos puntos importantes:

Primero, confunde el problema de la significancia estadística con la confiabilidad. La probabilidad de obtener una correlación significativa por la pura casualidad no es determinada por la confiabilidad, sino por el va -

lor alfa establecido al probar la significancia de las correlaciones, el cual toma en cuenta el tamaño de la muestra.

Segundo, asume que la no confiabilidad produciría correlaciones significantes, cuando lo opuesto es verdadero según la clásica teoría de la confiabilidad. Así, si las medidas son de baja confiabilidad ellas BAJARAN la probabilidad de encontrar relaciones verdaderas que existan, no generarán unas que no lo sean (Wiggins, 1973 en Furrow y Nelson, 1986).

b) Se distinguen 4 errores de estimación de GNG.

Primero, en el caso de una muestra de expresiones maternas en una situación de juego libre, las correlaciones de mitades divididas valoran la fuerza de los factores situacionales casuales que influyen el muestreo cuyo efecto supuesto es bajar, no inflar las correlaciones, por lo que dichas correlaciones no reflejan la confiabilidad de la medición sino más bien la estabilidad de las expresiones maternas.

Segundo, GNG no calcularon la confiabilidad de mitades divididas como es convencionalmente entendida. En vez de correlacionar las mitades impar y par de las expresiones de las madres mutuamente y reportar los marcajes resultantes de cada variable materna, ellos independientemente correlacionaron las expresiones maternas con las variables de los niños en ambas partes impar y par, y usaron esas correlaciones para determinar la "confiabilidad" de las correlaciones totales (v. los detalles al respecto en la nota de pie de página 8 en las pp. 159-160 de este apartado).

Así pues, el procedimiento de GNG no revela la relación entre las partes impar y par del habla o respuestas de las madres. Cuando es probable que la correlación entre estas respuestas sea MAS ALTA, porque son medidas del mismo rasgo, que la correlación de cualquiera de las respuestas maternas impar o par con una variable infantil.

Tercero, GNG exageraron la baja confiabilidad con un criterio estricto de significancia. Definieron la no confiabilidad de las correlaciones significantes totales como el fracaso en una o ambas mitades impar y par para correlacionar significativamente con una variable infantil, lo cual disminuyó por supuesto el número de resultados significantes muy por abajo del nivel establecido $P < .05$.

Finalmente, GNG no corrigen sus correlaciones de las mitades divididas. La corrección (la más frecuentemente empleada es la de Spearman-Brown) es

necesaria porque estas correlaciones realmente están relacionadas a la confiabilidad de sólo una mitad de los datos (Anastasi, 1961 en Furrow y Nelson, 1986); y, por supuesto, la aplicación de dicha corrección afecta los puntajes de confiabilidad (o mejor dicho estabilidad).

3) Las muestras de habla de los sujetos en el estudio de NGG y, por tanto, del reanálisis de GNG no parecen ser representativas.

Cada una de las sesiones de grabación (del T1 y T2) de las interacciones verbales de las díadas de los estudios de NGG y de FNB fueron de una hora de duración, sin embargo, hay grandes diferencias entre ellos en el número de expresiones muestreadas en dicho lapso. NGG muestrearon en promedio 513 expresiones por cada madre y alrededor de 300 por niño, mientras que FNB (cuyas díadas formaban parte de un estudio longitudinal más amplio dirigido por uno de estos autores -H. Benedict-, quién a su vez ya no era considerada una extraña por estas díadas al recolectar las muestras, pues las había visitado cada determinado tiempo desde antes que los niños tuvieran 10 meses) muestrearon 100 expresiones por madre y 100 por niño.

El muestreo elevado de expresiones maternas (y por tanto de expresiones infantiles) es un índice de que fueron empleadas realmente en un estilo especial de producción del lenguaje para beneficio del investigador, propiciado esto muy posiblemente por la información de NGG a las madres, en ambas sesiones de grabación, que su propósito era estudiar el desarrollo del lenguaje de sus niños y que ellas simplemente charlaran y jugaran con éstos durante el lapso de observación.

Así, esta indicación y la precaución señalada de FNB respecto a su muestreo de expresiones manifiestan por qué el muestreo de NGG y, por tanto, de GNG no puede considerarse representativo.

4) El reanálisis de GNG no puede considerarse (como estos autores lo hacen) como una réplica o reproducción de los hallazgos de NGG, pues su base de datos es precisamente la misma de NGG.

Así, respecto a tales problemas metodológicos de GNG que, por supuesto, le restan credibilidad a los hallazgos y a la postura de estos autores así como a varias de sus críticas dirigidas a FNB, Furrow y Nelson (op. cit.) reconocen que aunque la muestra de sujetos de FNB fue de tamaño pequeño, el análisis fue apropiado, esto es, el procedimiento correlacional simple conducido en su muestra de sujetos los más posiblemente igualados no fue infe-

rior al procedimiento correlacional parcial como lo afirman GNG. Sin embargo, señalan, acorde con GNG, que las correlaciones simples obtenidas por estos últimos no pueden ser tomadas literalmente porque los grupos de sujetos estudiados difirieron ampliamente en habilidad lingüística, y porque dichos autores no examinaron (como lo hicieron FNB, v. p. 152 de este capítulo) las correlaciones de "desplazamiento cruzado" (cross-lag) para comprobar la validez o asegurar mayormente la interpretación de los efectos correlacionales observados entre las muestras de habla materna de la primera medición y las de lenguaje infantil de la segunda medición.

Ahora bien, continuando con la respuesta correspondiente de Furrow y Nelson a GNG, el segundo punto mencionado abordado por dichos autores hace referencia a dos aspectos relacionados: el planteamiento de su propia posición dentro de la 'hipótesis motherese' y respecto a la opinión de GNG de la selectividad infantil en el aprendizaje lingüístico.

Antes de plantear su posición dentro de la hipótesis motherese, ellos primeramente desmienten que FNB se adhiran a una 'hipótesis motherese' que implique (como suponen GNG) que el aprendizaje es una función directa del ambiente lingüístico en el que los input más restringidos siempre resultan en un aprendizaje más rápido, ya que, en realidad, FNB únicamente plantearon que un estilo comunicativo más simple era positivamente relacionado al crecimiento lingüístico en determinada edad y nivel de desarrollo infantil, lo que parece lógico puesto que regularmente los niños siguen la secuencia de lo simple a lo complejo en el proceso adquisitivo.

Furrow y Nelson (op. cit.), como vimos con anterioridad (v. 3.2. en el cap. III), adhieren su posición dentro de la hipótesis motherese (ésta apropiadamente concebida) a lo que actualmente, en el sentido interpretativo de Lund y Duchan (op. cit.), corresponde a la versión fuerte de tal hipótesis, proponiendo algunos señalamientos. Estos, como hemos mencionado (v. 3.2. en el cap. III y 4.2. en este capítulo), sugieren que:

a) los aspectos del motherese sobre los aspectos del aprendizaje lingüístico infantil tienen más regularmente una relación general que de uno a uno (GNG suponen en cambio que la relación debe ser regularmente de uno a uno, de lo contrario la consideran inajustada y confusa).

b) que donde se han encontrado las influencias del registro éste difiere del habla adulta normal en formas que facilitan el aprendizaje lingüístico, y

c) que diversas características del motherese facilitan en el niño, en particular, la interpretación semántica de las expresiones y colateralmente su aprendizaje gramatical.

Aunado a tales señalamientos (que ciertamente se han constatado en lo esencial en el enfoque de investigación "Efectos motherese", v. pp. 156-157 en este capítulo), para manifestar su acuerdo con la opinión de GNG acerca de la selectividad infantil en el aprendizaje lingüístico, Furrow y Nelson (op. cit.) en la relación input-adquisición, atribuyen un papel importante no sólo a las disposiciones del niño (edad y nivel de habilidad lingüística) sino también a ciertas predisposiciones de él (no especificadas por ellos) de diferente índole (lingüística, cognitiva y social) que de alguna manera influyen su selección en los distintos puntos del desarrollo de los diferentes aspectos del input a enfocar.

En resumen, en lo que concierne a la primera dirección que nos ha ocupado en el ámbito de las controversias, esto es, al debate y crítica mutua iniciado por Gleitman, Newport y Gleitman (1984) en relación al trabajo de Furrow, Nelson y Benedict (1979) y, en respuesta, continuado por Furrow y Nelson (1986), hemos visto que estos últimos autores han proporcionado argumentos muy convincentes tanto metodológicos como teóricos que, en general, restan credibilidad al reanálisis de GNG de sus datos originales y a lo en él implicado (ciertas críticas de GNG hacia FNB y la interpretación de los primeros de la 'hipótesis motherese'), mantienen sin alterar la consideración difundida del estudio de NGG como no probatorio (v. p. 151 en este capítulo) y mantienen en lo esencial la evidencia del trabajo de FNB.

Ahora bien, la segunda dirección en el ámbito de las controversias a considerar en el presente apartado, corresponde a ciertas publicaciones (en particular, Bernstein-Ratner y Pye, 1984; Pye, 1986) cuyos hallazgos han cuestionado la generalización de algunos aspectos del registro.

El trabajo etnográfico de Pye (1986), cuyo reporte es más general que el de Bernstein Ratner y Pye (1984), pues éste trata sólo del tono elevado, está basado en el análisis de grabaciones del input de 3 madres indígenas maya Quiché hacia sus niños (1 niño y 2 niñas con una edad promedio de 30 meses y con un MIU promedio de 1.29) y hacia un adulto (el experimentador o sus asistentes) recolectado en general en sesiones de juego de una hora, en una comunidad guatemalteca, y en la evaluación del primer input con respec-

to a 17 características listadas por Ferguson (1978 en Pye, 1986) (alto tono, contorno expandido del tono, velocidad pausada, reducción en la agrupación de consonantes, sustitución de sonidos, reduplicación, sonidos especiales, términos especiales de parentesco y nombres especiales para partes del cuerpo, juegos infantiles, formas de habla de bebé -HB- para cualidades, verbos compuestos, diminutivos, MLU breve, estilo telegráfico, repetición, uso más frecuente de preguntas y sustitución pronominal).

El trabajo de Pye (op. cit.) proporciona una evidencia importante (otras más son p. e., la de Blount, 1972 y el reporte indirecto de Snow et al., 1976, v. respectivamente 3.1., 3.2.2., y la nota de pie de página 5 en el cap. III) de la variación transcultural del registro y propicia cierta controversia al opinar su autor que esa evidencia no mantiene la versión fuerte de la 'hipótesis motherese'.

Así, de modo informal, Pye señala que en la comunidad maya Quiché, aun que hay alguna variación entre los cuidadores, las madres en forma mínima interactúan vocalmente con sus niños. De modo formal, reporta que cuando lo hacen ellas efectivamente usan un estilo especial o registro motherese que es diferente de su habla adulta normal y que tiene sólo 5 de las 17 características listadas por Ferguson (sonidos especiales, formas HB para cualidades, verbos compuestos, diminutivos y repetición*) y, al parecer, 8 características adicionales (bisbiseos o murmullos, deleción de la sílaba inicial de la palabra, formas HB para verbos, un sufijo verbal que aparece exclusivamente en el habla a los niños, un orden de palabras más fijo con relativamente menos frases nominales evidentes, más imperativos y una especial rutina interpretativa). Algunas de estas últimas (bisbiseos o murmullos, formas HB para verbos, más imperativos, y en forma algo parecida el verbo "decir" implicado en la rutina interpretativa) han sido observadas también en otras culturas (v. p. e., Blount, 1972 y Ferguson, 1964).

En la opinión de Pye (op. cit.), este hallazgo de que el registro aunque de uso aparentemente universal es en varios aspectos culturalmente específico, por razones ya mencionadas (v. 3.1., 3.2.2. y 3.3. en el cap. III), no mantiene la versión fuerte de la 'hipótesis motherese' que afirma que el

* En la característica de repetición, Pye incluye la autorepetición de las expresiones de la madre.

habla dirigida a los niños juega un papel esencial en la adquisición lingüística. Ya que si esto fuera el caso las características de dicha habla (que considera Pye son generalmente mencionadas al establecer la versión fuerte) tales como tono alto, velocidad pausada del habla, reduplicación, hipocorismos, nombres de partes del cuerpo, onomatopeyas y cambios pronominales, tendrían que estar presentes en el motherese de todas las comunidades lingüísticas sin excepción.

Puesto que el registro Quiché tiene solamente una de estas propiedades, los hipocorísticos o sonidos especiales manifestantes de cariño, y porque sintácticamente, propiciado por la propia estructura del lenguaje Quiché adulto, no parece más simple (recuérdese que tal registro no presenta consistentemente a los niños un MLU más breve que a los adultos y que le son añadidas más cláusulas por ciertos fines pragmáticos de los adultos; v. Dimensión de forma en 3.2.2. en el cap. III) que el habla adulta normal, Pye concluye que ninguna característica particular necesita estar presente en el input a los niños para la adquisición y que el motherese no fue diseñado como un recurso de enseñanza del lenguaje.

Es difícil concordar con la opinión mencionada de Pye y con la primera parte de su conclusión (coincidimos con dicho autor, no obstante, en la idea de que el registro no fue diseñado a propósito como un recurso de enseñanza del lenguaje; v. 1.4.2. en el cap. I; 3.2.1., 3.2.2. y 3.3. en el cap. III), al menos, por dos razones que les restan credibilidad.

Primero, puesto que se ha reportado que el motherese presenta aproximadamente más de 100 características (Chapman, 1981; v. 3.1. en el cap. III), resulta aventurado emitir una opinión y conclusión como la de Pye basándose en la evaluación de un número bastante limitado de estas características en el input Quiché a los niños.

Realmente, Pye evaluó en dicho input sólo 10 características (alto tono, contorno expandido del tono, velocidad pausada, juegos infantiles, verbos compuestos, MLU breve, estilo telegráfico, repetición -mejor dicho autorepetición-, uso más frecuente de preguntas y habla de bebé) y no 17 como reporta, porque el número restante de características (reducción en la agrupación de consonantes, sustitución de sonidos, reduplicación, sonidos especiales, términos especiales de parentesco y nombres especiales para partes del cuerpo, formas HB para cualidades, diminutivos y sustitución pronomi -

nal) mencionadas en el listado de Ferguson que utilizó en su estudio forman parte de una sola particularidad del registro denominada "habla de bebé" (cfr. Ferguson, 1964; v. Dimensión de forma en 3.2.2. en el cap. III). Además de esas 10 características, sólo 5 de ellas han sido consideradas de alguna manera relevantes (alto tono, juegos infantiles, MUJ breve, autore - petición y uso más frecuente de preguntas).

Por otra parte, de las 8 características adicionales que el autor men - ciona que presenta el registro Quiché, al menos 3 de ellas (bisbiseos o murmullos, más imperativos y la rutina interpretativa) son relevantes por ciertas funciones que cumplen en la interacción (v. Bernstein-Ratner y Pye, 1984; Blount, 1972 y Pye, 1986).

Segundo, Pye no toma en cuenta en su mencionada opinión y conclusión la importante observación efectuada por su propio equipo de trabajo (Bernstein Ratner y Pye, op. cit.) y por otros autores (p. e., Snow, 1981; Snow, et al., 1976, entre otros), que funciones esenciales que cumplen algunas par - ticularidades del motherese que son omitidas por cuestiones culturales tienden a ser compensadas con otras características del código.

En el despliegue del motherese en un nivel general (esto es, considerán - dolo un elemento más del denominado "sistema de comportamiento maternal"; Schaffer, 1984; v. 3.1. y 3.3. en el cap. III) destaca la forma de presen - tación diferente en algunas comunidades de las respuestas maternas o "res - puestas contingentes" (Snow, 1981; v. 1.4.2. en el cap. I, 3.2.1. y 3.3. en el cap. III) a la conducta infantil en las interacciones en el período pre - lingüístico, las cuales se consideran necesarias para el desarrollo de la habilidad comunicativa (aprendizaje de las señales; v. 1.4.2. en el cap. I) y del lenguaje. A diferencia de varias comunidades, en la comunidad maya Quiché estudiada por Pye (op. cit.) (como ocurre también en la maya de Mé - xico; Brazelton, 1977 en Schaffer, 1984), las madres, quienes llevan a sus bebés en un "cabestrillo" sobre la espalda durante buena parte del día, en el período prelingüístico en forma mínima responden con vocalizaciones a las insinuaciones sociales infantiles. Sin embargo, ellas interpretan y responden prontamente a cualquier señal de inquietud o angustia de sus ni - ños proporcionando ante ésta alimento y estimulación cinestésica, por lo que de este modo compensan ahí la disponibilidad de respuestas contingentes a los niños o la comunicación por canales alternativos (cfr. Snow, 1981).

En el despliegue del motherese en un nivel específico (esto es, considerándolo propiamente un registro lingüístico distintivo; v. 3.1. y 3.3. en el cap. III), como vimos con detalle previamente (v. 3.2.1. en el cap. III), destaca la tendencia del cuidador a la compensación funcional notada en los casos de variación transcultural de la elevación del tono (Bernstein Ratner y Pye, op. cit.; Pye, op. cit.) y de la pregunta ocasional (Snow, et al., op. cit.).

El primer caso ha mostrado, que a pesar del hecho de que el input de las madres en la comunidad maya Quiché mediante el uso diferencial de la elevación del tono dependiente del sexo del interlocutor infantil que cumple allí una particular función sociolingüística (asignación de estatus en base a diferencias sexuales), deja de cubrir diversas funciones importantes (asignación de estatus libre de diferencias sexuales, función expresivo-afectiva y atrayente de la atención infantil) que el uso regular del tono elevado cumple en la mayoría de las comunidades; ese input compensa algunas de esas funciones por el uso de otras características del registro. Así, esas madres expresan afecto por estimulación cinestésica, empleo de diminutivos y de bisbiseos o murmullos, y por este último rasgo suprasegmental del motherese obtienen además la atención infantil.

El segundo caso a su vez, ha mostrado (Snow et al. op. cit.) que el input de las madres holandesas en lugar de presentar, como lo hace el de las norteamericanas o el de otras madres occidentales, la denominada pregunta ocasional (reformulación de la pregunta cambiando la palabra interrogante de su posición inicial en la frase a la posición del elemento por el que se interroga; v. Brown, 1981) en las situaciones donde el niño falla en la comprensión de una pregunta *wh* normal o no responde a ella, ése emplea las preguntas indirectas (reformulaciones que muestran el orden más normal de la oración en determinado idioma, en este caso el holandés) cumpliendo así la misma función comunicativa.

Así pues, englobando lo tratado en este apartado, puede afirmarse que debido al hecho de que a las publicaciones analizadas en la primera (Gleitman, Newport y Gleitman, 1984) y segunda dirección (Pye, 1986) en el ámbito de las controversias se les ha hallado, respectivamente, diversos problemas metodológicos (el reanálisis de GNG viola los mismos principios objetivos anteriormente por FNB a NGG, presenta problemas lógicos y errores de

estimación en el tratamiento de la confiabilidad, muestras de habla de los sujetos no representativas, y el hecho de que tal reanálisis no fue realmente una réplica) y teóricos (interpretación inapropiada de GNG de la 'hipótesis motherese'), así como ciertas objeciones importantes (evaluación de Pye de un número bastante limitado de características del registro en el input quiché a los niños, y la omisión en su conclusión de la observación de cierta compensación funcional existente en casos de variación transcultural en el despliegue del motherese en un nivel general y específico), esas publicaciones no pueden considerarse oposiciones serias a la denominada, en el sentido interpretativo de Lund y Duchan (op. cit.), versión fuerte de la 'hipótesis motherese'. Esto, sin embargo, no excluye la posibilidad de que investigaciones futuras con mayores precauciones metodológicas en su diseño puedan proporcionar evidencia que se oponga a dicha versión, puesto que el problema en cuestión -la relación entre el registro y la adquisición lingüística- es muy complejo y la verdad será revelada solo a través de muchos estudios convergentes.

4.4. CONVERGENCIA ENTRE LA 'HIPOTESIS MOTHERESE' Y EL CONCEPTO VYGOTSKIANO "ZONA DE DESARROLLO PROXIMO"

El análisis efectuado a lo largo del presente trabajo de varios hechos relevantes observados en los diversos estudios conducidos principalmente en los señalados enfoques de investigación predominantes en el área del motherese, tales como la opinión de que la adquisición del lenguaje es continua y dependiente de la adquisición de la cultura (Bruner, 1981, 1984 y 1986), la consideración del inicial carácter asimétrico de los contextos de interacción social adulto-niño, de la disponibilidad y papel de apoyo del adulto en la evolución y/o convencionalización infantil de diversos aspectos comunicativos, del ajuste del input, de la influencia de éste en la adquisición y desarrollo lingüístico, y de la observación de ciertas variaciones de tipo cultural en el despliegue del motherese; nos ha revelado adicionalmente que la 'hipótesis motherese', en general, guarda una fuerte convergencia con la famosa idea vygotskiana denominada "zona de desarrollo próximo" (Bruner, 1981, 1984 y 1988; Rivero, 1993). Esta idea alude al carácter instruccional (implícito o explícito) de la acción conjunta entre

participantes de competencia diferencial.

La convergencia mencionada requiere considerarse para situar mejor nuestra conceptualización social-cultural del proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico, por lo que en el presente apartado, en respectivos rubros, la trataremos a través de una explicación general del concepto "zona de desarrollo próximo" y de algunos paralelismos implicados en la hipótesis motherese.

El concepto "zona de desarrollo próximo"

En términos generales, el concepto "zona de desarrollo próximo" (en adelante ZDP) se refiere a un sistema interactivo diádico (regularmente adulto-niño) en el que sus miembros con competencia diferencial se ocupan, al principio asimétricamente (el adulto inicialmente ejerce ahí un mayor control; de ahí el señalado carácter instruccional del sistema), de problemas y de habilidades o conductas culturalmente adecuadas. Y proviene originalmente, al parecer, de la publicación en ruso de 1934 y de la versión al inglés de 1962 de la conocida obra *Pensamiento y Lenguaje* del gran psicólogo y semiótico ruso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).

El concepto de ZDP, muy en boga actualmente (Bruner, 1981, 1984, 1986, 1988; Cole, 1984; McLane, 1987; Newman, Griffin y Cole, 1991, entre otros), bajo un enfoque sociohistórico (v. Rivière, 1988; Vygotsky, 1988 y Wertsch, 1988) fue introducido por Vygotsky como un caso especial de su preocupación por la denominada "ley genética general del desarrollo cultural" (Wertsch, op. cit.) formulada previamente (alrededor de 1930) dentro de una de sus principales tesis: la génesis social de las funciones psicológicas superiores. Asimismo, para tratar problemas concernientes a la educación como la evaluación-instrucción-aculturación (Rivière, op. cit.).

Así pues, como esta última consideración que es de nuestro interés se halla presidida por la alusión a dicha ley, antes de abordarla en sí presentaremos esta ley ubicándola dentro del contexto del cual se extrajo, esto es, la tesis de la génesis social de las funciones psicológicas superiores.

Esta tesis afirma que, en contraposición a las denominadas por Vygotsky (1978 en Wertsch, 1988) funciones psicológicas elementales, las funciones psicológicas superiores (en terminología más actual procesos cognitivos su-

periores como la atención, memoria, pensamiento y percepción) característicamente humanas son, en gran medida, el resultado del trabajo de las fuerzas sociales.

Se plantea ahí que las funciones psicológicas elementales y las funciones psicológicas superiores (estas últimas consideradas transformaciones dialécticas de las primeras) (v. Wertsch, 1988) están asociadas respectivamente a las denominadas líneas de desarrollo "natural" y de desarrollo "social" o "cultural", las cuales se hallan interrelacionadas desde las primeras fases de la ontogénesis. La línea de desarrollo "natural" implica casi exclusivamente principios biológicos (p. e., maduración y desarrollo orgánico), mientras que la línea de desarrollo "social" o "cultural" involucra factores extraindividuales o procesos interpsicológicos, los cuales son explicables en términos de la implicación de pequeños grupos de individuos o diadas en interacciones sociales determinadas mediadas por "herramientas" psicológicas o signos (como el lenguaje) que controlan la actividad propia y la de los demás (Newman et al., op. cit.; Wertsch, op. cit.).

Con estos puntos básicos dentro de la tesis de la génesis social de las funciones psicológicas superiores, Vygotsky, haciendo referencia básicamente a los procesos interpsicológicos, formula la señalada "ley genética general del desarrollo cultural" (Wertsch, op. cit.) o "ley de la doble formación" (Rivière, op. cit.) que afirma:

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero **entre** personas y como una categoría interpsicológica, y después en el **interior** del propio niño como una categoría intrapsicológica. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotsky, 1988 p. 94; v. también Wertsch, 1988).

Esta argumentación es redondeada por la afirmación de que la "internalización" (reconstrucción interna en el plano intrapsicológico de una actividad externa; Vygotsky, op. cit.) transforma la conducta aprendida, el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones, lo que implica que las formas intrapsicológicas de las funciones superiores no son meras copias de las interpsicológicas (Wertsch, op. cit.).

Así pues, la ley genética general del desarrollo cultural hace referencia al vínculo inherente entre funcionamiento inter e intrapsicológico. Para analizar más concretamente ese vínculo y, sin excluirlo, para tratar problemas concernientes a la educación como la evaluación-instrucción-aculturación, Vygotsky introdujo, posterior al planteamiento de la mencionada ley, la noción "zona de desarrollo próximo".

Además de considerar a la ZDP como la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico (v. Wertsch, 1988), Vygotsky (1988 p. 133) la define como "la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con compañeros más capaces".

El nivel de desarrollo real del niño, revelado por la capacidad de éste de realizar o resolver independientemente determinada tarea o problema, define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo, mientras que su nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, determinado por lo que es capaz de hacer el niño gracias a la intervención o ayuda de alguien, define funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de hacerlo.

Por todo esto, es fácil entender porqué el autor que nos ocupa consideró al concepto ZDP de gran utilidad para: 1) la evaluación o diagnóstico de las capacidades intelectuales de los niños y 2) el proceso de instrucción o aprendizaje⁹ (Rivière, op. cit.; Vygotsky, op. cit.; Wertsch, op. cit.). Misma consideración que actualmente ha sido retomada y en varios casos constatada (v. p. e., McLane, 1987; Newman et al., 1991) y también, como veremos más adelante, ampliada (Cole, 1984; Palacios, 1987b).

1) De acuerdo con Vygotsky, en la evaluación, en la cual comúnmente sólo está implicada la medición del nivel de desarrollo real, la medición de ambos niveles de desarrollo (real y potencial) proporciona información (re -

⁹ Según Wertsch (1988) una traducción más literal de Vygotsky respecto al término "instrucción" sería "proceso de enseñanza aprendizaje", pero en la literatura comúnmente se emplea el término mencionado o como sinónimo de éste el de "aprendizaje".

tropectiva y prospectiva) más indicativa del estado de desarrollo mental del individuo. Además, el análisis específico del nivel de desarrollo potencial resulta importante porque éste puede variar independientemente del nivel de desarrollo real.

2) En cuanto al proceso de instrucción o de aprendizaje, el otro campo en que la noción ZDP resulta útil, de nuevo la ley general del desarrollo cultural preside la argumentación de Vygotsky (p. e., concibe el aprendizaje más como un aspecto de la línea social del desarrollo que de la natural, que es responsable de la aparición de funciones psicológicas superiores más bien que de las elementales; Wertsch, op. cit.), pero, además, considera una relación específica entre aprendizaje y desarrollo.

Vygotsky (v. Palacios, 1987; Vygotsky, 1988 y Wertsch, 1988) sostiene que el proceso de aprendizaje y el proceso evolutivo de desarrollo, desde los primeros días de vida del niño, coexisten en una interrelación muy compleja y no coinciden directamente.

Al respecto, de un modo general, señala que las posibilidades de aprendizaje del niño guardan estrecha relación con su nivel de desarrollo e igualmente el proceso de desarrollo, especialmente en aquellas circunstancias donde el niño ha logrado ya un cierto grado de desarrollo potencial, es influenciado también por el aprendizaje; por lo tanto, no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y no hay desarrollo sin aprendizaje. Estos procesos mencionados, sin embargo, no coinciden directamente, el aprendizaje (el "buen aprendizaje" según Vygotsky, op. cit.) precede temporalmente al desarrollo y contribuye determinadamente para potenciarlo, es to es, el proceso de desarrollo va a remolque del proceso de aprendizaje y esta secuencia es lo que se convierte en la ZDP.

De un modo más concreto, dicho autor afirma que el aprendizaje (y en forma algo parecida a éste, también el juego; Vygotsky, op. cit., v. también Hodapp, 1987) crea la zona de desarrollo próximo (la cual en parte se halla determinada por el nivel de desarrollo del aprendiz) y en ella aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo que son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que lo rodean y en la colaboración con sus compañeros, pero que una vez internalizados por él, esos procesos se convierten en parte de sus logros evolutivos independientes.

En este sentido, Vygotsky (op. cit.) sugiere que la adquisición del lenguaje proporciona un caso paradigmático para ilustrar lo anterior. Está, en un principio, surge como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno y se domina en colaboración con ellas; más tarde, una vez que de esa manera se domina suficientemente, se internaliza (o apropiada; Leontiev, 1959 en Wertsch, 1988) y así contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, planifica y autoregula su actividad convirtiéndose de esta manera en una función mental interna.

Finalmente, aceptando la consideración de Vygotsky de la utilidad del concepto de ZDP en los campos mencionados de la evaluación y de la instrucción o aprendizaje, más recientemente, otros autores la han ampliado en forma interesante.

Así, Palacios (1987) ha propuesto que en el campo de la instrucción es también de utilidad una extensión del concepto de ZDP al área de las expectativas de los padres y educadores respecto al desarrollo y educación de los niños, pues esas influyen en la conducta que les dirigen a éstos y además son susceptibles de ciertas variaciones (p. e., intraculturales, los padres de nivel socioeconómico alto, frente a los de bajo, formulan expectativas más optimistas de las capacidades de realización del niño a corto y mediano plazo, por lo que, hipotéticamente, es más probable que den lugar a interacciones que favorezcan sus adquisiciones posteriores).

Relacionado posiblemente de alguna forma con lo anterior, Cole (1984) ha señalado, basándose en la observación de que el funcionamiento intersicológico encontrado en las zonas de desarrollo próximo puede variar en función de los contextos sociales (p. e., el juego, el aprendizaje formal y el trabajo) en los que aquel tiene lugar, debido a que tales contextos pueden a su vez variar en función de sus contextos sociohistóricos o socioculturales; que la ZDP resulta útil para examinar en interacción los dominios ontogenético y sociocultural.

Ahora bien, una vez descrito el concepto zona de desarrollo próximo, esto es, su ubicación dentro de la teoría vygotskiana, su definición y campos de utilidad práctica, explicitaremos a continuación la convergencia en sí o los paralelismos, bosquejados en forma muy general al inicio de este apartado, de dicho concepto con la hipótesis motherese.

Algunos paralelismos con la ZDP implicados en la hipótesis motherese

Los paralelismos que con el concepto recién explicado guarda la hipótesis motherese han sido tratados principalmente por Bruner (1981, 1984, 1986, 1988) y retomados y/o constatados, de alguna manera, por Kaye y Charney (1981) y Vila et al. (1987) (v. también Garton y Pratt, 1991; Vila, 1985, 1987). Estos autores son algunos de los considerados previamente en los enfoques de investigación ("fine tuning" y "efectos motherese") predominantes en el área del input.

Bruner (1981, 1988 op. cit.) coincide con Vygotsky en la idea señalada en el rubro anterior de que la adquisición lingüística proporciona un ejemplo para ilustrar el "aprendizaje por transacción" (ayudado o vicario), es decir, una zona o zonas de desarrollo próximo.

Así, como vimos en el primer capítulo (subapartado 1.4.3.), Bruner sostiene que el niño aprende o incorpora el lenguaje posibilitado por un encuentro crucial entre un supuesto Mecanismo de Adquisición de él o predisposición innata para la interacción social activa y el aprendizaje del lenguaje (en el subapartado mencionado y en el 2.2.2. en la segunda sección del cap. I vimos que Bruner considera que tal mecanismo podría ser algo parecido al IAD chomskyano aunado a ciertas "facultades originales cognitivas"; pero aceptando su postura pueden considerarse además, como señalamos en dicha sección, otros factores -p e., biológicos, sociales, lingüísticos- constituyentes del repertorio conductual del niño) y un "Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje" (LASS, por sus siglas en inglés), proporcionado por el entorno social. Este Sistema de Apoyo incluye el empleo con el infante de marcos de interacción rutinarios y familiares y del lenguaje apropiadamente verbal con sus elementos de sintonización o ajuste.

Bajo esta concepción, Bruner (1981, 1988 op. cit.) plantea que el LASS con los procedimientos mencionados que implican transmisión de un tipo de conocimiento, en este caso conocimiento lingüístico, mediante un "préstamo" del mismo por parte del interlocutor que sabe más (el cuidador) al que sabe menos (el niño), es lo que ayuda a este último a atravesar la zona de desarrollo próximo para llegar al control pleno y consciente del uso del lenguaje.

En los procedimientos del LASS, dicho autor (v. 1.4.3. en el cap. I, 3.1. -punto c)-, 3.2.1. en el cap. III y 4.1. en este capítulo) enfatiza el

papel de "andamiaje" y "vicaría" del adulto, pues éste, en los denominados "formatos" de carácter asimétrico en los que se ha observado cierta continuidad funcional o pragmática entre la comunicación infantil pre y propiamente verbal (Bruner, 1986; Vila, 1987 op. cit.), "sostiene" no sólo en gran parte la estructura de la actividad o interacción para el niño, sobre todo inicialmente, sino también las consecuciones lingüísticas del pequeño. Esto ocurre a través de la aceptación de lo que el niño puede hacer espontáneamente y "relleno" o completamiento del resto por parte del adulto, por lo que éste mantiene la interacción y el input en el límite creciente de la competencia del pequeño, impulsándolo así a entrar y a avanzar en la ZDP.

El concepto de "andamiaje", extensivo también al arreglo y/o sintonización del input dirigido al niño (v. p. e., Kaye y Charney, 1981) y a otras situaciones educativas más formales (p. e., educación escolar y la interacción profesor-alumno; v. Newman et al., 1991), según Coll y Solé (1990) implica una estructura básica (v. Figura 1) de los ambientes educativos que lo emplean.

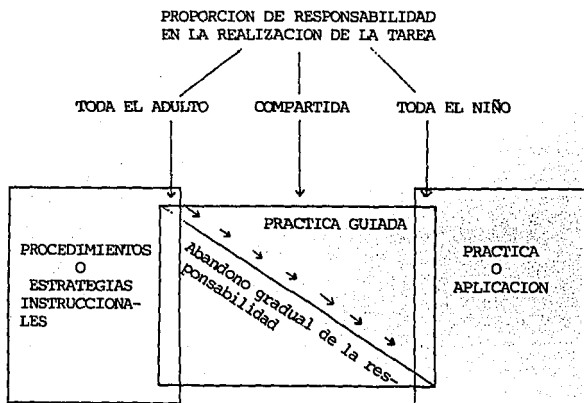


Figura 1. Estructura básica de los ambientes educativos que responden al concepto de andamiaje (adaptada de Coll y Solé, 1990 p. 327).

La estructura esquematizada en la Figura 1 muestra que los ambientes

educativos que cumplen con las exigencias del concepto mencionado: a) integran desde el principio al niño o aprendiz en la realización de la tarea, b) le proporcionan ayudas o andamios de carácter transitorio, pues se retiran progresivamente a medida que el niño asume mayores cotas de autonomía o responsabilidad en el desempeño de la tarea y c) sitúan la influencia educativa en la ZDP tomando como punto de partida lo que el niño aporta a la situación (su nivel de desarrollo real) y respetando la dinámica de construcción o reconstrucción del conocimiento que exige el verdadero aprendizaje.

Volviendo de nuevo al papel de andamiaje en el proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico asignado (al principio en cierto grado especulativamente) al adulto y a su input regularmente estructurado un paso más adelante de la competencia del interlocutor infantil, éste ha sido respaldado de alguna forma por los estudios ya analizados (v. 4.2. en este capítulo) sobre los efectos de diversas características del input en momentos determinados y aspectos específicos de dicho proceso.

Ahora bien, relacionado con el mencionado señalamiento de Bruner en torno a los procedimientos del LASS, dicho autor especula (v. 1.4.3. en el cap. I y 4.1. en este capítulo) que todas las culturas tienen formas para crear los formatos o juegos rutinizados que son instrumentos para transmitir tanto la cultura como el lenguaje, pero que pueden diferir en la forma de establecerlos (p. e., en algunas culturas como la de los Kaluli de Papúa Nueva Guinea, los cuidadores "actúan" más que interactúan; Schieffelin, 1979 en Bruner, 1984) produciendo en los formatos, probablemente, avances infantiles diferentes.

En línea con esta especulación y proporcionando apoyo para una conceptualización del motherese como una zona de desarrollo próximo, existe evidencia, ya analizada (v. 3.1. -puntos c) y d)-, 3.2.1., 3.2.2., 3.3. en el cap. III y 4.3. en este capítulo), de ciertas variaciones de diferente índole (transculturales, intraculturales, interparentales e individuales) y grado en lo que puede considerarse, siguiendo a Vygotsky, el funcionamiento "interpsicológico" en el despliegue en un nivel general y específico del motherese. Estas variaciones constituyen, en varios casos, un factor explicativo de las diferencias observadas en el desempeño del niño en la interacción y/o en el desarrollo comunicativo y lingüístico de éste.

Por ejemplo, la forma de presentación culturalmente determinada de las respuestas maternas o "respuestas contingentes" a la conducta socioafectiva infantil en las interacciones en el período prelingüístico (señalada, entre otros, por Snow, 1981), guarda relación con la diferente socialización de los bebés, en las distintas culturas, de su afecto interno junto a sus expresiones externas (Tronick et al., 1982 en Kaye, 1986). O bien, en ese mismo período, la menor cantidad y calidad de estimulación lingüística en las situaciones cara a cara que reciben los niños de madres de clase trabajadora (Kagan y Tulkin, 1971 en Schaffer, 1984), parece estar involucrada en el distinto ritmo de desarrollo verbal -menos favorable- de estos niños en relación a los de madres de nivel socioeconómico más elevado (Chapman, 1981; Schaffer, op. cit.) (v. al respecto 3.2.1., 3.2.2. y 3.3. en el cap. III).

La existencia de variaciones (sobre todo las de índole transcultural e intracultural que son las más marcadas) en el despliegue en un nivel general y específico del motherese y su relación con las diferencias observadas en el desempeño del niño en la interacción y/o en su desarrollo comunicativo y lingüístico, así como también el hecho de que tales variaciones son, entre otras cosas, suscitadas por las creencias del cuidador acerca de los infantes y de la comunicación y por sus expectativas determinadas culturalmente de las personas en general y de los niños en particular, resultan compatibles con los señalamientos en torno a la ZDP de Cole (1984) y Palacios (1987b). Estos señalamientos, como explicamos en el rubro anterior, aluden respectivamente a la variación sociocultural en el funcionamiento interpsicológico en las zonas de desarrollo próximo y al papel eventual en un tipo de esa variación (variación intracultural) de las expectativas que los adultos tienen de los niños y de su desarrollo.

En resumen, hemos puesto de manifiesto algunos puntos específicos que señalan una fuerte convergencia entre la 'hipótesis motherese' y el concepto de "zona de desarrollo próximo".

Este concepto, que fue introducido en la teoría vygotskiana para analizar el vínculo inherente (o la transición) entre funcionamiento inter e intrapsicológico extraído de la denominada "ley de la doble formación" que alude al origen social de las funciones psíquicas y, paralelamente, para tratar problemas concernientes a la educación como la evaluación-instruc

ción-aculturación; hace referencia a un sistema interactivo diádico (regularmente adulto-niño) donde el adulto como miembro más competente juega un papel preponderante en la cesión gradual al niño del conocimiento, del control y de la responsabilidad en la tarea implicada, al inducirlo, mediante diversos procedimientos de carácter instruccional (implícito o explícito) o de tutela, a resolver problemas o a realizar habilidades o conductas culturalmente adecuadas que están, en determinado momento, más allá de sus capacidades individuales o independientes.

De acuerdo con Vygotsky (1988 op. cit.), quién lo descubrió sin conocer aún la calidad del input dirigido al niño pero con una profunda convicción de la naturaleza interpersonal del instrumento lingüístico, y con Bruner (1981, 1988 op. cit.) la adquisición del lenguaje (la cual es continuada y dependiente de la adquisición de la cultura) constituye un proceso análogo al de la construcción de la zona (o si se prefiere zonas) de desarrollo próximo.

Esta analogía radica en que desde una fase evolutiva temprana y junto a un supuesto Mecanismo de Adquisición del niño, existe un "Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje" proporcionado por el entorno social que con sus procedimientos, el empleo con el infante de marcos de interacción rutinarios y familiares y del habla con sus elementos de sintonización, los cuales patentizan el "andamiaje" y vicaría de los adultos, posibilita en el niño el aprendizaje o apropiación del lenguaje del grupo sociocultural en que crece.

Y reside también, respaldando con ello dicho papel del adulto, en la influencia del input (en general) en el proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico notada en diversas investigaciones; así como en la observación de ciertas variaciones, sobre todo de tipo cultural (transcultural e intracultural que son las más marcadas), en el despliegue en un nivel general y específico del motherese que, concordando simultáneamente con Cole (1984 op. cit.) y Palacios (1987b op. cit.) quienes han escrito sobre la ZDP, pueden considerarse como variaciones en el funcionamiento interpsicológico que son, en buena medida, motivadas por las creencias del cuidador acerca de los niños y de la comunicación y por sus expectativas determinadas culturalmente de las personas en general y de los niños en particular.

4.5. CONCLUSIONES

Con el objetivo de proporcionar una conceptualización más adecuada del habla dirigida al niño y de sus implicaciones en el proceso adquisitivo y de desarrollo del lenguaje de este último, y también para situar nuestra conceptualización social-cultural de dicho proceso en un marco teórico más amplio (neovygotzskiano), en este capítulo donde hemos retomado, detallado y ampliado varios datos presentados brevemente en el cap. III, tratamos, de un modo general, los enfoques actuales de investigación psicolingüística ("fine tuning", "efectos motherese" y ámbito de controversias) considerados predominantes en el área del motherese y pusimos de manifiesto la fuerte convergencia que con el concepto propuesto por Vygotsky "zona de desarrollo próximo" guarda la 'hipótesis motherese'.

Los estudios que hemos descrito en los enfoques de investigación Fine tuning, Efectos motherese (ambos en ocasiones no excluyentes) y ámbito de controversias, son los considerados más relevantes y, centrados en diferentes momentos del desarrollo lingüístico infantil, han sido conducidos con diferente metodología y énfasis en determinadas características del input.

Los estudios inmersos en el enfoque de investigación Fine tuning (Cross, 1978; Kaye y Charney, 1981; Ninio y Bruner, 1978 en Bruner, 1986; Phillips, 1973; Savic, 1978; Snow, 1972; Vila et al., 1987) han revelado, en diversos aspectos (formatos referenciales, el cambio de la utilización del primer nivel del registro al segundo nivel de éste, complejidad gramatical, utilización de ciertos tipos de preguntas, de características del discurso, de características referenciales, así como de la estructura discursiva) en los períodos preverbal y verbal del desarrollo lingüístico infantil, la fina sintonía del motherese a variaciones amplias (p. e., edad y la presencia) y más específicas o refinadas del niño, esto es, a sus niveles de competencia comunicativa y lingüística (p. e., su desarrollo verbal -receptivo y productivo- y cognitivo).

Tales estudios también, han aclarado que esto último, por ciertas razones (las formas de expresión sintáctica son por lo regular relativamente independientes de la información o contenido semántico de las intenciones del cuidador, por lo que aquellas no son siempre escogidas por éste en un nivel simple; Cross, 1978; Chapman, 1981), ocurre más consistentemente en los

aspectos semánticos y pragmáticos del input que en los sintácticos. Asimismo, dichos trabajos han propiciado con su evidencia el planteamiento y valoración sugerente del implícito papel de apoyo o de "tutoría" del adulto en el proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico.

Por su parte, los estudios en el enfoque Efectos motherese han respaldado dicho papel asignado al adulto y a su input al mostrar que diversas características (tono elevado, interpretación funcional y respuestas designativas al gesto indicativo infantil, complejidad morfológica adecuada al interlocutor, nivel de generalidad o referencial medio, preguntas si-no, proporción de nombres, pronombres, verbos, cópulas y contracciones, interjecciones, MLU y repeticiones que incluyen expansiones) del registro afectan de alguna manera, en diferentes momentos evolutivos, varios aspectos (p. e., las conductas de orientación y/o de atención de los infantes hacia el input, la transición de ellos del señalamiento gestual al lingüístico, su comprensión, la velocidad de adquisición del vocabulario temprano, el MLU, la proporción de frases nominales por expresión, de verbos auxiliares y de verbos en total) del proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico de los niños.

Agrupadas las características mencionadas del registro constituyen evidencias de los efectos de los siguientes aspectos involucrados en éste: 1) de la contingencia intencional y semántica (Masur, 1982; Nelson, K. E., 1980), 2) de la prominencia perceptual (Fernald, 1982) y frecuencia (Furrow et al., 1979; Low y Moely, 1988; Newport et al., 1978) de la forma lingüística, 3) de los indicadores o retroalimentación (Furrow et al., 1979; Newport et al., 1978) de qué tan bien el niño comunica y 4) de la directividad (Nelson Katherine, 1973 en Rondal, 1990; Newport et al., 1978) del estilo interactivo de los adultos. Todas estas evidencias apoyan la versión fuerte de la hipótesis motherese (Lund y Duchan, 1988).

Esta versión, la cual afirma que el habla dirigida al niño juega un papel esencial en la adquisición lingüística, presenta algunos señalamientos (los aspectos del motherese sobre los aspectos del aprendizaje lingüístico infantil tienen más regularmente una relación general que de uno a uno; donde se han encontrado las influencias del registro éste difiere del habla adulta normal en formas que facilitan dicho aprendizaje; y diversas características del motherese facilitan en el niño, en particular, la interpre-

tación semántica de las expresiones y colateralmente su aprendizaje gramatical) y una valoración, algo semejante a la de la posición antagonista (Gleitman et al., 1984), de las disposiciones (edad y nivel de habilidad lingüística) y supuestas predisposiciones (de diferente índole: lingüística, cognitiva y social) del niño en su selectividad en los distintos puntos del desarrollo de los diferentes aspectos del input a enfocar (Furrow y Nelson, 1986).

En cuanto a los trabajos en el ámbito de las controversias, es decir, el reanálisis de Gleitman, Newport y Gleitman (1984) de sus datos originales (Newport, Gleitman y Gleitman, 1978) que fue propiciado por ciertas objeciones a éstos por parte de Furrow, Nelson y Benedict (1979), y el trabajo etnográfico del input efectuado por Pye (1986), estos han pretendido con su evidencia favorecer una 'hipótesis antimotherese' y/o no sostener la versión fuerte de la hipótesis motherese.

Sin embargo, a dichos trabajos de Gleitman et al. (1984) y Pye (1986) se les ha hallado (v. Furrow y Nelson, 1986) respectivamente, diversos problemas metodológicos (el reanálisis de GNG viola los mismos principios objetivos anteriormente por FNB a NGG, presenta problemas lógicos y errores de estimación en el tratamiento de la confiabilidad así como muestras de habla de los sujetos no representativas y el hecho de que este trabajo no fue realmente una réplica) y teóricos (interpretación inapropiada de GNG de la 'hipótesis motherese'), así como algunas objeciones importantes (evaluación de Pye de un número bastante limitado de características del registro en el input Quiché a los niños y la omisión en su conclusión de la observación de cierta compensación funcional existente en casos de variación transcultural en el despliegue del motherese en un nivel general y específico), que invalidan dicha pretensión.

Finalmente, con el consenso notado en el análisis de los estudios mencionados y de otros más a lo largo de este trabajo acerca de la naturaleza interpersonal del proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico, esto es, la consideración simultánea en éste del indudable papel activo del niño (él es activo en los contextos de interacción con el cuidador y en la adquisición posibilitado por ciertos factores interrelacionados -biológicos, intelectuales, sociales y lingüísticos- que constituyen su repertorio conductual inherente o "natural"; v. la segunda sección del cap. I y el cap.

II) y del importante papel del adulto, situamos nuestra conceptualización social-cultural de dicho proceso en un marco teórico más definido. Este consiste en que la 'hipótesis motherese' converge fuertemente con el concepto vygotskiano "zona de desarrollo próximo" (Bruner, 1981, 1984, 1988).

Este concepto (Vygotsky, 1988; v. también Boada, 1987 y Cole, 1984) hace referencia a un sistema interactivo diádico (regularmente adulto-niño) donde el adulto, en virtud de su mayor competencia y de su utilización de diversos procedimientos de carácter instruccional (implícito o explícito) o de tutela, juega un papel preponderante en la cesión gradual al niño del conocimiento, del control y de la responsabilidad en la tarea implicada (p. e., resolución de problemas, realización de habilidades o conductas culturalmente adecuadas).

Así, dicha convergencia radica en que dentro de la hipótesis motherese, la adquisición del lenguaje constituye un proceso análogo al de la construcción de la zona o zonas de desarrollo próximo.

Pues, como hemos visto, en línea con Bruner (1981, 1984, 1986 y 1988) y Vila (1985), en el proceso adquisitivo, aunado a un supuesto Mecanismo de Adquisición del niño (que puede afirmarse, en forma general, consta de la interrelación de los factores previamente mencionados), el entorno social proporciona, desde una fase evolutiva temprana, un "Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje".

Este Sistema posee procedimientos (en buen grado de influencia constatada y susceptibles de ciertas variaciones que constituyen variaciones en el funcionamiento interpsicológico) como el empleo con el interlocutor infantil de marcos de interacción rutinarios y familiares y del motherese con sus elementos de sintonización, que están regularmente estructurados un paso más adelante de la competencia de éste, por lo que patentizan el "andamiaje" y "vicaría" de los adultos o el hecho de una zona o zonas de desarrollo próximo para el niño. Así, mediante ellos, dicho Sistema le posibilita la apropiación del lenguaje y con ésta la de la cultura en la que crece.

CAPITULO V: CONCLUSIONES GENERALES Y SUGERENCIAS

Nuestro objetivo general al realizar este trabajo fue recopilar información teórica y empírica que nos permitiera considerar el motherese y su influencia en el proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico infantil, bajo el supuesto en tal consideración del innegable papel activo del niño, para proporcionar así una visión más integral del proceso mencionado, con elementos de utilidad para favorecer, paralelamente, una mejor intervención en el mismo. Esta visión integral implicó además, por su fuerte convergencia, la conceptualización del motherese o habla dirigida al niño como algo semejante a la idea vygotskiana "zona de desarrollo próximo".

En la presentación en el capítulo I de las distintas líneas teóricas en torno al proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico que conviven actualmente, quedó claro que el papel otorgado (su relativización o trato pormenorizado) al habla dirigida al niño en dicho proceso ha dependido del enfoque (empirista, innatista e interaccionista) de la aproximación teórica (conductual, lingüística, cognitiva y psicolingüística) que pretenda explicarlo.

El enfoque interaccionista, el cual hemos adoptado, de acuerdo con Bruner (1986), ha llenado el vacío entre los supuestos de las clásicas posiciones empirista y nativista propias de las aproximaciones conductual y lingüística, respectivamente. Lo anterior ha ocurrido porque, en contraste a las recientemente mencionadas, las aproximaciones cognitiva y, sobre todo, psicolingüística (en sus líneas de investigación del acto de habla, interactuante y la enfocada al hecho o evento) que comparten dicho enfoque, han considerado en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje la necesaria valoración e interrelación de las aportaciones del niño y del contexto social y, además, en el estudio del mismo la integración de las dimensiones de forma (fonología, morfología y sintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática).

La inclusión de la dimensión de uso en el estudio del lenguaje, además de la utilidad globalizadora que tiene en éste (Johnston y Johnston, 1988; Muñoz, 1983; Shum et al., 1988) (v. Desarrollo pragmático en 2.2. en el cap. II), ha mostrado la motivación funcional o comunicativa del infante para el aprendizaje del lenguaje, así como la continuidad del proceso adquisitivo, pues las formas gestuales y vocales del período preverbal cumplen algunas

funciones comunicativas que posteriormente cumplirán también, y ampliarán, las formas lingüísticas durante el período verbal (v. el apartado 1.4. y sus subapartados en el cap. I y el cap. II). Esto que implica en los contextos de actividad conjunta adulto-niño la negociación del sentido de la interacción o de las intenciones comunicativas, los significados y los procedimientos formales convencionales para expresarlos, ha afianzado la consideración en el proceso mencionado del entorno social (Bruner, 1984; 1986; Rivero, 1993; Vila, 1985).

Ahora bien, para la valoración mutua individuo-entorno en dicho proceso tendríamos que analizar brevemente las aportaciones del niño (a) y del contexto social o interpersonal (b).

a) En cuanto a las aportaciones del niño, hemos visto (segunda sección del cap. I y el cap. II) que posibilitado por la interrelación de varias propiedades inherentes, "naturales" o internas de él, de diversa índole (biológica, intelectual, social y lingüística), desde edades tempranas es activo en los contextos de interacción con la madre o cuidador en los cuales tiene su génesis el lenguaje, y lo es también en todo el proceso de adquisición.

En las interacciones cuidador-lactante, el bebé es activo desde un principio, y no pasivo; su comportamiento está organizado y desde edades tempranas aporta determinadas características que afectan el comportamiento del cuidador hacia él (Schaffer, 1981).

Así, para facilitar su entrada en los contextos interactivos y con ello el acceso al estímulo lingüístico, el infante cuenta con cierta "preadaptación social" (estructural y funcional) (Schaffer, 1980, 1981) manifestada en las estructuras corporales (p. e., el aparato oral, el equipo auditivo y las estructuras visuales) que le sirven para contactar con otras personas y el uso organizado (p. e., el llanto y la succión) de las mismas. Este último, de acuerdo con Kaye (1986), permite el "engranaje" con el comportamiento del adulto.

La disponibilidad del bebé del llanto (el cual además es el primer uso de su aparato fonador) y de la sonrisa (ambos considerados "medios de señalización"; Schaffer, 1979) le garantizan el acercamiento de una pareja co-

municativa y la última además, el mantenimiento de la interacción.

Asimismo, cuando el infante ya está inserto en los contextos de interacción, él distingue, atiende especialmente y responde a la voz, a las acciones y a los gestos humanos y presenta también ciertas habilidades cognitivas (v. Bruner, 1986 y el subapartado 2.2.2. en el cap. I) bien acomodadas a estos contextos. Por ejemplo, ilustrando con ello la sensibilidad para las situaciones transaccionales una de tales habilidades, la actividad del pequeño se orienta muy tempranamente hacia las situaciones sociales y comunicativas y en éstas es bastante sensible a las respuestas (positivas y negativas) del interlocutor.

En la adquisición propiamente dicha, el niño presenta un peculiar proceso de maduración y de lateralización cerebral que determinan en él la aparición del lenguaje, el procesamiento de los sonidos lingüísticos y su especial sensibilidad a los mismos (Lenneberg, 1975; Molfese, 1973 en de Villiers y de Villiers, 1980; Palacios, 1985b).

En el período prelingüístico del proceso adquisitivo la actividad infantil se manifiesta también en aspectos más específicos. Puesto que en este período las dimensiones del lenguaje o niveles de desarrollo de uso, contenido y forma surgen en el niño en dicho orden, recapitulamos en el mismo lo siguiente.

Dentro de la dimensión de uso, como parte de su desarrollo comunicativo, en los primeros meses el infante establece con su entorno una "intersubjetividad primaria" (trata de manera algo diferente el mundo de las personas y el de los objetos) y posteriormente una "intersubjetividad secundaria" (integra a ambos mundos -social y físico- en una misma secuencia conductual) (Trevarthen, 1977, 1979, 1980 en Vila, 1985). Además, como ya se señaló, tempranamente presenta una motivación funcional o gran interés por la comunicación (Boada, 1987; Bruner, 1986; Miller, 1985; Schiefelbusch y McCormick, 1981) expresado con formas gestuales y vocales que en esta fase es muy ligado al contexto y también adecuadamente interpretado por su medio.

En la dimensión de contenido (en la que los avances están muy unidos a los que ocurren en la dimensión anterior), paralelamente a lo mencionado y aunado a las habilidades cognitivas (Bruner, 1986) acomodadas a los contextos interactivos, construye otros elementos cognitivos (esquema del objeto permanente, causalidad y temporalidad) que constituyen prerequisites para

la utilización de las palabras (v. de Villiers y de Villiers, 1980; Johns - ton y Johnston, 1988).

Dentro de la dimensión de forma, en un nivel fonológico y receptivo, el niño desde un principio no es funcionalmente sordo (Schaffer, 1981) y dentro de su ya mencionada sensibilidad a los sonidos lingüísticos destacan su "preferencia" a escuchar el "motherese" a oír el habla adulta normal (Fernald, 1982); su destreza temprana para el análisis y síntesis temporal de la secuencia de sonidos (Demany et al., 1977 en Schaffer, 1984) y su relativa mayor comprensión de formas verbales (aplicable también a las formas gestuales) de las que en la última fase de este período es capaz de emitir (Brown, 1981; Dale, 1984; de Villiers y de Villiers, 1980). Expresivamente, presenta en el transcurso de este período una serie de vocalizaciones (llanto, arrullo, gorgoros, balbuceo, primeras palabras) (Hernández, 1979; 1984b), en buen grado dependiente de factores madurativos, que provocan regularmente una respuesta social.

En el período lingüístico del proceso mencionado, en el cual surge el lenguaje propiamente dicho porque el niño coordina a las tres dimensiones señaladas, hasta entonces algo independientes (Bruner, 1986; Pérez, 1981 y 1984), la actividad infantil destaca en lo siguiente.

En la dimensión de forma, en el aspecto fonológico, el pequeño "orienta" las formas adultas hacia su propio manejo del sistema lingüístico, al aplicar ciertos "principios simplificadores" (sustitución, supresión, adición, etc.) o estrategias en su producción de las palabras (Dale, 1984). Similarmente, en el aprendizaje del aspecto gramatical él presenta comúnmente en el transcurso de este período una hiperregularización y un habla telegráfica (que incluye la imitación abreviada) que muestran su extracción, y aplicación en sus propias expresiones, de reglas o regularidades de la sintaxis de la lengua de exposición (Brown, 1981; Dale, 1984; Hernández, 1984b). El habla telegráfica es también, eventualmente, su estrategia en el aprendizaje de nuevas estructuras (Brown, 1981).

Dentro de la dimensión de contenido, propiciado en parte por el desarrollo cognitivo y sus posibilidades de percepción de las características de los referentes, el niño en las primeras etapas del período de adquisición léxica, mediante la sobreextensión y/o subextensión de algunas designaciones, hace un uso particular de las significaciones (Hernández, 1984b; Olé -

ron, 1985; Pérez, 1981; Piaget, 1946/1975). Influído también por el desarrollo cognitivo o su comprensión del mundo, él es capaz de expresar en un contexto con una combinación mínima de dos palabras, varias relaciones semánticas básicas entre los referentes (Brown, 1981; de Villiers y de Villiers, 1980; Hernández, 1984b).

En la dimensión de uso, la cual incorpora lo anterior y la motivación social, con el lenguaje paulatinamente más descontextualizado propiciado por el incremento en su desarrollo cognitivo, su conocimiento gramatical y la complejidad y longitud de sus producciones así como de las significaciones de éstas, el pequeño participa en el entorno social con emisiones que poseen un muy claro y diverso componente funcional o de comunicación intencional, rompiendo así, ayudado por dicho entorno, la similitud entre uso y función imperante en el período anterior (Boada, 1987; Johnston y Johnston, 1988).

b) Respecto a las aportaciones del cuidador o compañero del infante en los contextos interactivos, en un primer momento de carácter asimétrico, en los que este último lleva a cabo el proceso adquisitivo o de apropiación del lenguaje de su grupo sociocultural, éstas, como vimos en los capítulos III y IV, constituyen las características del habla dirigida al niño o "motherese" en cada nivel evolutivo, las cuales comúnmente se hallan coordinadas con las contribuciones infantiles formando una secuencia unitaria (Schaffer, 1984).

Por tal razón, hemos conceptualizado complementariamente al "motherese" (v. 3.1., 3.3. en el cap. III y 4.3. en el cap. IV), de un modo general, como una parte del "sistema de comportamiento maternal" (Schaffer, 1984) del adulto o uno de los diversos tipos de cuidados que éste suministra al infante en las interacciones y, de un modo específico, como el registro lingüístico distintivo que le dirige. El motherese es posibilitado por cierta "preadaptación" o sensibilidad y ajuste del cuidador a la conducta organizada del bebé (propiciada por la propia preadaptación social de éste; Schaffer, 1984) que permite el "engranaje", por sus propósitos afectivos, comunicativos y de enseñanza implícita del lenguaje (Brown en Snow y Ferguson, 1978; Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982; Rondal, 1990), y por los procesos

sociales aprendidos y transmitidos por cada nueva generación (Kaye, 1986; Schaffer, 1984 y Thoman, 1981).

Bajo esta conceptualización no excluyente (aunque a veces más inclinada al modo específico de ésta en la descripción presentada), mencionamos múltiples características en las tres dimensiones lingüísticas del motherese en los períodos preverbal y propiamente verbal del proceso adquisitivo infantil entre las que han destacado por su valor sugerente en este proceso y su formalmente comprobada "fina sintonía" y/o su influencia sobre aspectos específicos del mismo, las siguientes.

En el período prelingüístico, en general, el input materno es desplegado en diversas actividades o contextos interactivos bien adaptados a los estados y fases evolutivas (logros e intereses) infantiles (Schaffer, 1984), y corresponde al primer nivel del registro (motherese I; Kaye, 1980).

Este en la dimensión de forma muestra rasgos fonológicos suprasegmentales (alto tono, contraste temporal en las duraciones de la frase y de la pausa, ritmo lento de elocución, bisbiseos, etc.) que lo hacen perceptualmente prominente, y se ha visto particularmente que el tono elevado (Fernald, 1982) -susceptible como otras características de cierta variación transcultural (Bernstein Ratner y Pye, 1984; Pye, 1986)-, y los bisbiseos (Bernstein Ratner y Pye, 1984) atraen la atención infantil. Sintácticamente, el motherese I es aún más breve y más simple que el nivel subsecuente.

Dentro de la dimensión de contenido, el input es en forma relativa léxicamente limitado, presenta diminutivos y designaciones. En esto último, complementando lo hallado en los formatos referenciales, se ha observado que la interpretación funcional y las correspondientes respuestas designativas (contingencia intencional y semántica) del adulto a la iniciativa gestual y/o verbal indicativa del infante, tiene un efecto positivo en la transición de éste a la producción léxica (Masur, 1982).

En la dimensión de uso, la madre estructura como un "diálogo" las rutinas de interacción temprana con el bebé (como el amamantamiento, el juego cara a cara, etc.) mediante la inserción de un patrón de alternancia, estimulación verbal y la atención y asignación de significaciones a determinadas conductas infantiles afectivo-sociales (miradas, vocalizaciones, llanto).

Las variaciones intracultural (Kagan y Tulkin, 1971 en Schaffer, 1984) y transculturales (Brazelton, 1977 *ibídem*; Pye, 1986) en la estimulación ver-

bal y en ésta y la atención y asignación de significaciones respectivamente, han sido asociadas cada una con el distinto ritmo de desarrollo lingüístico infantil relacionado con la clase socioeconómica (Chapman, 1981 y Schaffer, 1984) y con la diferente socialización (del afecto interno y sus expresiones externas) de los bebés en las distintas culturas (Tronick et al., 1982 en Kaye, 1986).

El input se sitúa en el "aquí y ahora" de la actividad del niño, es bastante redundante, presenta diversos recursos referenciales (coorientación visual, deícticos indiferenciados, trato peculiar del gesto de señalar), denota la interpretación funcional adulta de las producciones (gestuales y/o vocales) infantiles de uso y la configuración cultural de las peticiones, y es desplegado en diversos formatos de juego entre los que destaca el formato referencial.

En este formato que es un caso concreto del apoyo y de la sintonización adulta en el proceso adquisitivo y también, por lo que implica, un buen contexto para la utilización infantil de aspectos funcionales y desarrollo léxico cognitivo (Ninio y Bruner, 1978 en Bruner, 1986), se ha constatado además que el estilo interactivo o preferencia funcional (continuo expresivo-referencial) del cuidador determina la propia orientación del primer lenguaje del niño (Vila et al., 1987).

En el período lingüístico, el input materno es desplegado en intercambios sociales semejantes a las conversaciones, y corresponde al segundo nivel del registro (motherese 2; Kaye, 1980).

En la dimensión de forma, aunado a varios rasgos fonológicos suprasegmentales previos, éste presenta un relativo incremento en la velocidad de enunciación, marcada duración y acentuación de las palabras de contenido y una excelente inteligibilidad.

A un nivel gramatical, el insumo no es completamente simple y, exceptuando diversos aspectos de complejidad morfosintáctica (alta fluidez y diferenciación del MLU, breve MLU y MPL, número de verbos por expresión, etc.) adecuados al interlocutor infantil (Phillips, 1973; Snow, 1972), no es firmemente sintonizado como en las otras dimensiones.

Algunos de tales aspectos morfosintácticos (ambas medidas del MLU, el número de verbos por expresión) aunado a otros (preguntas si-no, la proporción de interjecciones, de nombres, pronombres, cópulas y contracciones;

Furrow et al., 1979) y a otros más de las dimensiones restantes, afectan de cierta manera (positiva o negativamente) y en determinado momento el proceso adquisitivo infantil. De todos ellos, algunos (el valor del MLU -y quizá también el de la diferenciación de éste-, la distribución de los tipos de oración y las expansiones) presentan en su uso cierta variación de diferente índole (interparental, intracultural y transcultural) y grado (Blount, 1972; Malone y Guy, 1982; Pineda y Cortes, 1989; Pye, 1986; Snow et al., 1976).

En la dimensión de contenido, el input es sintonizado en varios aspectos tales como la diversidad y concrecicidad léxica (Phillips, 1973; v. también Torres, 1989). Su nivel referencial regularmente es, como el del input adulto, de generalidad media, el cual además de determinar el propio nivel referencial del niño (de Villiers y de Villiers, 1980; Oléron, 1985) afecta, junto con ciertos índices de complejidad morfológica, su comprensión y la velocidad de su adquisición léxica (Low y Moely, 1988).

Por último, en la dimensión de uso, sintonizadamente al nivel de competencia comunicativa y lingüística del pequeño interlocutor, el insumo despliega ciertos tipos de preguntas que implican diversas funciones (Savic, 1978), descripciones de las cosas, situaciones y personas, varios mecanismos dialógicos o de relaciones del discurso (peticiones directas o imperativos, expansiones, extensiones, prevalencia de aprobaciones sobre desaprobaciones, etc.), sitúa las referencias mayormente en el contexto inmediato y en la actividad infantil (Cross, 1978), denota el mantenimiento asimétrico del adulto de la estructura discursiva (Kaye y Charney, 1981) y, en general, la conducta de retroalimentación de éste.

De esto, hay reportes del efecto positivo de las preguntas genuinas, expansiones, extensiones (las dos últimas consideradas como contingencias semánticas) (Nelson, K. E., 1980; v. también Sánchez y Schnabel, 1993) y retroalimentación (Furrow et al., 1979; Newport et al., 1978) y del efecto negativo de los imperativos (Newport et al., 1978; Sánchez y Schnabel, 1993) y desaprobaciones verbales (Nelson Katherine, 1973 en Rondal, 1990) en la velocidad del progreso lingüístico infantil, particularmente en ciertos aspectos sintácticos (MLU, proporción de frases nominales, verbos y auxiliares por expresión) y pragmáticos (número de turnos de habla).

La valoración de las aportaciones del niño (que aunque no han sido com -

pletamente especificadas por los representantes de esta versión pueden ser en general, y entre otras, las que hemos señalado) en la adquisición y desarrollo lingüístico así como el hecho, contrario a la expectativa negativa chomskiana (Chomsky, 1965/1975 y 1981), de la calidad innegable y cierta influencia en diferentes momentos evolutivos reportada en dicha adquisición de las aportaciones del cuidador, pese a algunas objeciones poco fundadas (Gleitman et al., 1984 y Pye, 1986; v. 4.3. en el cap. IV), caracterizan y/o respaldan la denominada (Lund y Duchan, 1988) versión fuerte de la hipótesis motherese (Chapman, 1981; Furrow et al., 1979; Furrow y Nelson, 1986; Nelson, K. E., 1980; Masur, 1982; Snow, 1978 y 1981, entre otros) (v. 3.2. y 3.3. en el cap. III; 4.3. y 4.5. en el cap. IV).

Esta versión, que con lo anterior (propio de la evolución de los descubrimientos) no implica un planteamiento causal o unidireccional sino más bien uno interpersonal, parece sostener, como hemos reiterado, que el motherese juega un papel esencial en la adquisición lingüística.

Cabe señalar que aunque la versión fuerte respecto a las otras opciones (versión débil de la hipótesis motherese e hipótesis antimotherese) de la configuración de la hipótesis motherese (Lund y Duchan, 1988) parece ser más adecuada y sostenible, creemos, en acuerdo con algunos autores (Bruner, 1986; Rivero, 1993 y Vila, 1985), que sería más fructífera si se hace explícito que el motherese, input o insumo no debe centrarse solamente en las cadenas lingüísticas que el niño oye, pues ese abarca también otros aspectos del contexto comunicativo como los gestos, la acción conjunta y en general las diversas situaciones interactivas en que esto ocurre.

Con esta interpretación y retomando los señalamientos de dicha versión (la cual, sin embargo, empírica y teóricamente no está concluida), entre varios de los aspectos del input y de los del aprendizaje lingüístico infantil hay regularmente una relación general y también en algunos casos, a través del ofrecimiento al niño de datos particulares, una relación específica (Furrow y Nelson, 1986; Nelson, K. E., 1977a en Nelson, K. E., 1980; Rivero, 1993). Por lo que puede afirmarse que el motherese facilita el aprendizaje lingüístico, dado que diversas de sus características muy probablemente por ejemplo, posibilitan al niño la interpretación semántica de las expresiones (Furrow y Nelson, 1986), acrecentan la comprensión fundamental de éste (Chapman, 1981), promueven intercambios comunicativos con él

y el uso del lenguaje (Bruner, 1986; Rivero, 1993) etc., lo que colateralmente incide en su aprendizaje gramatical.

Ahora bien, nuestro análisis de todo lo anterior, esto es, de las aportaciones a) del niño y b) del cuidador y de sus implicaciones en la mencionada versión fuerte de la hipótesis motherese, como se ha visto (4.4. y 4.5. en el cap. IV) adquiere pleno sentido y fundamento teórico en el enfoque sociocultural de Vygotsky (Bruner, 1981, 1984, 1988; Rivière, 1988; Vygotsky, 1988; Wertsch, 1988, entre otros) particularmente en los conceptos cruciales **zona de desarrollo próximo** e **intersubjetividad** (v. Wertsch, 1988).

Considerando al término de intersubjetividad no sólo en el sentido ya mencionado (v. Desarrollo de la comunicación en 2.1. en el cap. II y la p. 188 del presente capítulo) de Trevarthen (1977, 1979, 1980 en Vila, 1985) que correspondería (siguiendo la teoría vygotskiana) más al plano intrapsicológico (el cual de algún modo refleja implícitamente la evolución en el plano o funcionamiento interpsicológico) del niño, sino también en el sentido otorgado por Rommetveit (1974, 1979a, 1979g, 1985 en Wertsch, 1988) aplicable al plano interpsicológico o a la interacción adulto-niño en la zona de desarrollo próximo.

En dicha interacción, de acuerdo con Wertsch (1988), los interlocutores mencionados comúnmente representan o definen de modo diferente el conjunto de objetos y eventos o los significados allí implicados, es decir, presentan una diferente "definición de la situación". La noción de intersubjetividad, entonces, hace referencia al establecimiento en los contextos comunicativos de una realidad social temporalmente compartida o compartimiento mutuo por parte del adulto y del niño de algún aspecto o significado de las definiciones de situación implicadas. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad. El estado de intersubjetividad es creado gracias a la "negociación" semióticamente mediada.

Así, en este sentido, aunque Wertsch (1988) no lo hace explícito, el motherese por lo que supone (p. e., es motivado por propósitos comunicativos, a lo largo del proceso adquisitivo en varios aspectos es ajustado al nivel de la competencia comunicativa y lingüística del interlocutor infantil) podría ser considerado, en general, como un mecanismo semiótico que ayuda a

establecer, mantener y restablecer niveles de intersubjetividad entre adulto y niño en el plano interpsicológico y, por lo tanto, ayuda también a la transición infantil de dicho plano al individual.

Ahora bien, el concepto zona de desarrollo próximo, el cual resume varios principios básicos de la teoría vygotskiana (cfr. John-Steiner y Soubelman, 1988) pone de relieve, dentro de un contexto histórico cultural determinado, la importancia para el niño de la interacción social con los más experimentados en la transformación de un proceso interpersonal en intrapersonal y la internalización; de acuerdo con Vygotsky (1988) y Bruner (1981, 1988), parece capaz de explicar la manera en que los seres humanos adquieren el lenguaje, además de otras formas de conocimiento y las funciones psicológicas superiores.

El proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico es similar al de la construcción de la zona o zonas de desarrollo próximo pues comporta a través de los marcos de interacción social con miembros más capaces, la incorporación, apropiación o internalización del niño de uno de los instrumentos culturales más preciados.

En este proceso, como vimos al analizar a lo largo del mismo las aportaciones de ambos miembros de la diada, existe desde muy temprano un encuentro crucial entre lo que puede considerarse un Mecanismo de Adquisición del niño y un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje por parte del cuidador (Bruner, 1981, 1984, 1986, 1988). Este Sistema dispone diversos procedimientos (algunos susceptibles de variación sociocultural) regularmente estructurados en el límite creciente de la competencia infantil que constituyen el input o motherese y patentizan en muchos casos las acciones adultas de "andamiaje" o de instrucción, por lo regular implícita, del lenguaje (la mayoría de las veces de su uso y/o significado) (Bruner, 1981, 1986; Rivero, 1993 y Vila, 1987) en la interacción.

Finalmente, consideramos que lo expuesto en el presente trabajo es de utilidad al profesional de la psicología, ya que en el estudio del proceso adquisitivo y de desarrollo lingüístico del niño, un acto humano altamente personal y, a la vez, profundamente social, le otorga información de las particularidades del lenguaje en sí y su evolución y, en ésta última, conocimiento de las características invariantes en el modo de interactuar y hablar del cuidador. Este conocimiento, como veremos en el siguiente rubro,

si bien requiere incrementarse con investigación adicional conducida en nuestro propio contexto socio-cultural, es aplicable en la elaboración de programas de intervención lingüística dirigido a niños que presentan un desarrollo del lenguaje poco favorecido, el cual es atribuido a cierta desventaja en la calidad de las pautas de interacción social y habla de su entorno.

SUGERENCIAS

Para finalizar este capítulo y nuestra investigación documental es conveniente presentar algunas sugerencias generales en relación al tema de marras. Estas se refieren básicamente a: 1) trabajos futuros y 2) aplicaciones prácticas.

1) Trabajos futuros

Sugerimos al menos dos puntos de investigación futura, uno en torno a la versión fuerte de la hipótesis motherese y el otro alrededor del concepto zona de desarrollo próximo en la adquisición lingüística.

En cuanto al primer punto, dado que la versión fuerte de la hipótesis motherese en la actualidad no está concluida empírica y teóricamente y que ésta se ha ido construyendo con evidencia proveniente en la mayoría de los casos de contextos angloparlantes y muestras de clase media (si bien como hemos visto la evidencia proveniente de otros contextos y muestras se ha tratado de integrar), se requiere de investigación adicional (en nuestro país ya existe alguna proveniente de distintas perspectivas: De Lima, 1988; Pineda y Cortes, 1989; Sánchez y Schnabel, 1993; Torres, 1989) conducida en nuestro caso en contextos hispanoparlantes y/o en alguno de los diversos contextos étnicos existentes, y con muestras más variadas (distintos niveles socioeconómicos, niños de parto múltiple, etc.) que pueda apoyar y/o refutar los planteamientos de dicha versión.

Tal investigación creemos no debe centrarse exclusivamente, aunque puede hacerlo a la par puesto que es de importancia, en hechos plenamente comprobados como por ejemplo la diferencia respecto al habla adulta normal del motherese en las dimensiones de uso, contenido y forma o la buena adaptación en general del registro al nivel de la competencia comunicativa y lingüística infantil, sino más bien debe estudiar empíricamente en el amplio espacio disponible más aspectos de relación o de influencia del insumo (considerándolo en el sentido amplio previamente explicado, pero claro eligiendo características de cualquiera de sus dimensiones) sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje -en cualquiera de sus elementos fonológico, sintáctico, semántico y pragmático- del niño, en diferentes momentos evolu_

tivos.

Dicho estudio empírico puede efectuarse principalmente bajo procedimientos experimentales, "naturalistas" o etnográficos (v. Garton y Pratt, 1991; Rivero, 1993), e independientemente de cual se elija, debe tomarse en cuenta para una interpretación válida (Furrow et al., 1979; Furrow y Nelson, 1986) el estado de desarrollo actual (edad, habilidades lingüísticas -productivas y receptivas-) de los niños en el tiempo de la estimación de los efectos ambientales.

El procedimiento experimental, empleado p. e. en algunos estudios dirigidos por Nelson, K. E. (v. Nelson, K. E., 1980), supone por parte del investigador el control del input o la asignación (en X número de sesiones a lo largo de un período de intervención) de diferente tratamiento lingüístico a los grupos de niños o situaciones experimentales integrantes del estudio, y la evaluación final de los efectos de la manipulación a través de la comparación entre los grupos de las mediciones infantiles generales o específicas. Es importante notar que el procedimiento en cuestión indica cuáles podrían ser los efectos de las características consideradas del input, mas no lo que efectivamente son, pues éstas en condiciones naturales difícilmente se presentan con la frecuencia y sistematización aquí involucradas (Rondal, 1990).

El procedimiento naturalista, empleado mayormente por los autores analizados en este trabajo, implica la recolección, regularmente en un Tiempo 1 (T1) y en un Tiempo 2 (T2) (unos meses después del anterior) durante un lapso especificado, de las muestras de habla de los miembros de cada una de las diadas (adulto-niño) involucradas, ocurridas "naturalmente" en determinado(s) contexto(s) interactivo(s), las cuales se analizan y a través de correlaciones se localizan variaciones en el habla de los cuidadores en T1 que puedan predecir las variaciones de los niños en la proporción de adquisición de ciertas formas de lenguaje en T2.

El procedimiento etnográfico, por último, implica comúnmente un análisis socio-cultural de la utilización del motherese (varias características de éste) en uno o más determinados contextos étnicos o grupos culturales poco o nada investigados (Bernstein Ratner y Pye, 1984; Blount, 1972; Ervin-Tripp y Strage, 1985; Ferguson, 1964; Grieser y Kuhl, 1988; Pye, 1986) e idealmente (lo que por cierto pocas veces se ha realizado; Bernstein Ratner y

Pye, 1984; Blount, 1972) la emisión de señalamientos acerca de los efectos que algunas variaciones posibles en el input en cuestión, respecto al de otros contextos prevalentemente estudiados, tienen sobre el lenguaje de los aprendices. Cabe señalar que la valoración de los efectos del input efectuada mediante el procedimiento etnográfico (Bernstein Ratner y Pye, 1984; Blount, 1972) se ha realizado sobre todo a nivel observacional; sin embargo, para tal valoración es posible también, sin excluir al procedimiento recién mencionado, incorporar a éste el procedimiento naturalista ya explicado.

Refiriéndonos ahora al segundo punto de investigación sugerido, en línea con la consideración de la adquisición y desarrollo lingüístico como un proceso análogo al de la construcción de la zona o zonas de desarrollo próximo, creemos que podría aplicarse a esta área la propuesta de Palacios (1987a, 1987b), enunciada en el campo más general de desarrollo y educación infantil, de considerar en el pequeño dos vertientes (no excluyentes) de la ZDP, la descrita por Vygotsky, esto es, la posibilidad de desarrollo existente en el niño (la zona de desarrollo o nivel potencial a la que puede acceder con ayuda) y la percepción de esa posibilidad ("zona de desarrollo próximo percibida") por parte de quienes interactúan con él.

Se supone que cuanto más ajustada y optimista sea dicha percepción (ZDP percibida más amplia) más probable será que los adultos den lugar a interacciones que, iniciadas y controladas por ellos, y de acuerdo con la ley del origen social de las funciones psíquicas, acaben por convertirse en desarrollo.

La ZDP percibida implica (puesto que es determinada por éstas) el estudio de las denominadas ideas evolutivo-educativas de los padres (p. e., ideas sobre las causas de la conducta y los factores que la influyen; sobre el calendario evolutivo; sobre valores, expectativas, actitudes; sobre cómo aprenden los niños y cuál es el papel de los padres; sobre estrategias educativas) o contenidos cognitivos que están implícitos tras su conducta que desarrollan en las interacciones con el niño (Palacios, 1987a).

Ahora bien, en el caso de la adquisición y desarrollo lingüístico podrían estudiarse algunos contenidos cognitivos (p. e., las ideas o creencias que los adultos tienen acerca de las causas que producen los cambios en la conducta comunicativo-lingüística de los pequeños a lo largo de los

primeros años, y el grado de influencia que creen tener sobre este desarrollo; sus previsiones de calendario evolutivo respecto a la edad en que los niños empiezan a comunicar, tener intenciones, comprender, hablar, etc.; el valor que le otorgan los adultos a la participación activa vs. pasiva -de ellos mismos y también a la de los niños- en las interacciones tempranas y en la conversación; sus expectativas en la faceta lingüística de acuerdo al sexo de los infantes; sus actitudes -aceptación, desaprobación o rechazo, neutralidad- en torno a la conducta lingüística de éstos; sus ideas o "teorías" sobre como aprenden el lenguaje los niños y cuál es el papel de los padres en ese proceso, etc.) acerca de dicho proceso de la madre o cuidador principal, y la eventual relación de tales contenidos con determinados aspectos de su conducta verbal y no verbal desplegada con el niño.

Esto puede realizarse en algunos contextos étnicos de nuestro país y en los distintos niveles socioeconómicos en los cuales es posible predecir, según hemos visto, variaciones algo marcadas en el uso de algunas características importantes del motherese. Además, puede también efectuarse en grupos de padres o cuidadores principales de niños que presentan algún déficit o retraso en el desarrollo del lenguaje, pues permitiría observar la relación o dinámica entre esto último y las ideas evolutivo-educativas acerca de los niños de los adultos mencionados, el tipo de insumo lingüístico que éstos les presentan, su estilo de interacción, etc., y así establecer comparaciones.

El estudio cuidadoso de los puntos propuestos en torno a la versión fuerte de la hipótesis motherese y de la ZDP percibida en la adquisición, respectivamente, incrementará el conocimiento de los aspectos de relación del insumo con diversas formas comunicativas y lingüísticas infantiles en diferentes momentos del proceso adquisitivo, y en los mismos, el conocimiento de la selectividad u orientación analítica cambiante de los niños en su trato al input; y determinará formalmente (no en forma sugerente como regularmente -a excepción de Zukow, 1987- se ha hecho) el papel que desempeñan las ideas evolutivo-educativas de los cuidadores en las variaciones socioculturales (transculturales e intraculturales) más marcadas en el uso del motherese, así como también la relación entre dichas ideas, la calidad del insumo presentado, estilo de interacción, etc., y la condición de déficit de los niños. Todo esto, puede aportar más elementos para una fructife

ra, psicológicamente significativa y comprobable teoría de adquisición del lenguaje (Furrow y Nelson, 1986) y también, por supuesto, para elaborar programas de intervención lingüística más eficaces (Rondal, 1990).

2) Aplicaciones prácticas

Hemos visto que aunque el motherese es de uso universal, existen variaciones en diversas de sus características, las cuales en los casos más marcados (transcultural e intraculturalmente) se reflejan en diferencias en la adquisición infantil. Estas diferencias en los niños, en el primero de los casos mencionados, son adaptativas dentro de la comunidad sociocultural en la que el infante crece (Kaye, 1986; Schaffer, 1984), lo que patentiza la dependencia entre la adquisición del lenguaje y la de la cultura (Bruner, 1986); pero, en el segundo de ellos, se ha afirmado (dado el desarrollo verbal menos favorable que presentan los pequeños de grupos socioeconómicos bajos y de procedencia institucional en relación a los de grupos socioeconómicos más elevados y de procedencia familiar) reflejan cierta desventaja en la calidad del entorno lingüístico (Chapman, 1981; Schaffer, 1984; Shum et al., 1988 y 1989).

Algo similar a lo anterior, en lo cual sólo nos hemos referido brevemente (v. el punto b) de 3.1. en el cap. III) dado el abordaje más general del presente trabajo, se aplica al insumo de los niños que presentan algún trastorno en el desarrollo comunicativo y/o lingüístico (Sánchez y Schnabel, 1993; Schiefelbusch y McCormick, 1981). No es que el trastorno o déficit de estos niños se le atribuya directamente al insumo que reciben, sino que éste como producto interactivo que es se ve afectado (desplegando algo más frecuentemente, en contraste al input dirigido a infantes con desarrollo lingüístico normal, ciertas características consideradas negativas y con menos frecuencia las positivas) por el habla de los mismos niños (Sánchez y Schnabel, 1993) y, eventualmente, por las expectativas (las cuales recordemos se incluyen en las denominadas ideas evolutivo-educativas) quizá más limitadas que de ellos tienen los cuidadores (Gartón y Pratt, 1991).

Así pues, las poblaciones infantiles mencionadas, la de estatus socioeconómico bajo, debido muy posiblemente a que los padres de estos niños presentan una menor tendencia a atribuirles desde tempranamente habilidades

de comunicación y/o de comprensión, menor disponibilidad de tiempo, menor valoración del lenguaje, menor estimulación lingüística, etc., que los padres de estatus más elevado (Chapman, 1981; Garton y Pratt, 1991; Schaffer, 1984) (v. 3.2.1. y 3.2.2. en el cap. III); la procedente de instituciones (p. e., orfanatorios), debido a cierta privación afectiva y poca interacción social y trato verbal personalizado que reciben por parte de los cuidadores (Shum et al., 1988, 1989) (v. Desarrollo pragmático en 2.2. en el cap. II); y la que presenta algún trastorno en el lenguaje por las razones previamente expuestas, disponen comúnmente de un entorno lingüístico de menor calidad en diversos aspectos.

Dado que esto implica para dichas poblaciones un desarrollo del lenguaje poco favorecido (p. e., los niños normales de estatus socioeconómico bajo y los procedentes de instituciones presentan cierto retraso en el desarrollo lingüístico; los que presentan alguna alteración, aunada a ésta, inhiben su conducta verbal) que tiene además supuestas repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo, afectivo y social, sugerimos en tales poblaciones la implementación de programas de intervención lingüística que, adecuándose a cada una, logren solventar en algo lo anterior.

Por ejemplo, en la población de niños con algún trastorno o déficit en el desarrollo comunicativo y/o lingüístico, de acuerdo con Sánchez y Schnabel (1993), el programa puede aplicarse paralelamente como apoyo de un tratamiento más específico con resultados alentadores; o bien por el terapeuta entrenado en el área en cuestión, en los casos en que la interacción social en el medio familiar del niño no apoye el proceso rehabilitatorio.

Ahora bien, estos programas en cualquiera de las poblaciones infantiles mencionadas, implicaría el entrenamiento de los cuidadores (el cual incluye la sensibilización en ellos de la importancia de las pautas de interacción social y verbal que ofrecen al niño para el adecuado desarrollo comunicativo-verbal de éste, y la adquisición de confianza en los mismos de su papel como agentes activos de cambio) en la incorporación o el incremento en sus rutinas de interacción cotidiana con el pequeño, de las respuestas o aspectos del insumo considerados facilitadores del desarrollo lingüístico, así como también en la evitación de los considerados no favorecedores del mismo.

Este entrenamiento estaría precedido por una valoración general por parte del profesional, del lenguaje del niño y del insumo que el cuidador le di -

rige, e iría seguido también por la supervisión y retroalimentación de aquél del desempeño del cuidador y, después de cierto intervalo de tiempo, por la evaluación (e idealmente también por un seguimiento posterior a ésta) del lenguaje de este último y del niño para observar los efectos del entrenamiento.

Finalmente, las respuestas comunicativo-lingüísticas (positivas y negativas) del adulto que creemos aconsejables para incluirse en un programa de entrenamiento, en forma general, podrían ser las a continuación expuestas. Cabe señalar que varias de ellas fueron tratadas con detalle en este trabajo y que esencialmente son pragmático-semánticas, ya que éstas son más fáciles de incorporar por parte de los adultos en las interacciones sociales cotidianas que establecen con los niños y, además, favorecen la función comunicativa del lenguaje y el uso espontáneo del mismo.

Respuestas positivas

- Interacciones o rutinas atractivas semejantes a diálogos

Dependiendo del desarrollo comunicativo e interés del niño disponer formatos de juego (p. e., desaparición y reaparición de un objeto, escondite, etc.) y referenciales ("lectura de libros" o designación de objetos, sucesos, etc.).

- Contingencia intencional y semántica

Esto es, respectivamente, responder funcional o pragmáticamente a los intentos comunicativos (gestuales y/o verbales) del niño (atender a lo que hace y dice y con base en esto responderle, p. e., responder a sus preguntas, etc.) y retomar los tópicos o referentes semánticos introducidos por él (p. e., imitaciones* -exactas y parciales- del habla del pequeño, correcciones implícitas*, expansiones y extensiones).

-Sensibilidad a las necesidades e intereses del niño y a los significados de sus expresiones

* El efecto de las imitaciones y correcciones implícitas, ambas respuestas de contingencia semántica, no es del todo claro. Mientras las correcciones implícitas no han sido valoradas, las imitaciones, según la revisión de Sánchez y Schnabel (1993), la cual no menciona la etapa de desarrollo lingüístico o edad de la muestra infantil en el momento de establecer las relaciones, son favorables al desarrollo del lenguaje. Según nuestra revisión

Supone el uso de las preguntas si-no (Furrow et al., 1979).

- Retroalimentación de que el mensaje del niño ha sido entendido y de la calidad de éste

Implica el uso de interjecciones, expansiones, aprobaciones y cierto tipo de correcciones explícitas elaboradas (v. Lund y Duchan, 1988).

- Utilización de mensajes no verbales por parte del adulto como apoyo a la comprensión infantil del lenguaje verbal (v. Zukow, 1987).

- Involucrar al niño en la conversación

Requiere el uso de turnos reversibles por parte del cuidador, es decir, turnos que a la vez responden al turno anterior del niño y requieren de él una respuesta. Por ejemplo, preguntas tag (v. p. 142 en el cap. IV), preguntas contingentes -se incluyen aquí las denominadas por Garvey (1987) peticiones de esclarecimiento (que frecuentemente implican formas interrogativas si-no y wh) y dentro de éstas las preguntas ocasionales (Brown, 1981)-, sugerencias, correcciones de la expresión o conducta previa del otro interlocutor, etc. (v. Kaye y Charney, 1981).

- Estilo de interacción comunicativo

Supone ciertos aspectos de retroalimentación adulta a los intentos del niño (aceptación o aprobación, expansiones) y el uso de preguntas verdaderas o genuinas cuando éste ya es capaz de responderlas (Sánchez y Schnabel, 1993; Savic, 1978).

- Restricciones del tópico de conversación principalmente a la situación inmediata y a la actividad del niño

Respuestas negativas

- Estilo de interacción directivo

Implica el uso de imperativos u órdenes, preguntas sin esperar respuesta o autorespuesta a las preguntas, desaprobación o apatía a lo que el niño dice y, conversaciones muy dirigidas por el adulto en las cuales hay una

sión, las imitaciones, cuando menos a la edad de 22 meses -aproximadamente a la mitad de la Etapa de las emisiones de dos palabras en el esquema visto de Hernández (1979, 1984b)-, no tienen una relación marcada con las medidas de los niños (Nelson, K. E., 1980). Esto muestra la importancia de considerar el nivel de desarrollo comunicativo-lingüístico infantil antes del programa de entrenamiento.

mayor participación de éste que del niño (Nelson Katherine, 1973 en Rondal, 1990; Newport et al., 1978; Sánchez y Schnabel, 1993).

- Poca restricción contextual y a la actividad del niño en la conversa
ción

Empleo frecuente en la conversación de referencias a situaciones pasadas y/o futuras y pocas referencias o codificación verbal en la misma de la ac
tividad infantil (v. Sánchez y Schnabel, 1993).

REFERENCIAS

- Ardila, A. (1983). Psicobiología del lenguaje. México: Trillas.
- Austin, J. (1962/1971). Palabras y acciones: Cómo hacer cosas con palabras. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1962).
- Belinchón, M. (1985). Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: Un estudio evolutivo. Estudios de Psicología, (19-20), 35-49
- Bernstein Ratner, N. (1988). Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children. Journal of Child Language, 15 (3), 481-492
- Bernstein Ratner, N. y Pye, C. (1984). Higher pitch in BT is not universal: Acoustic evidence from Quiche Mayan. Journal of Child Language, 11 (3), 515-522
- Blount, B. G. (1972). Parental speech and language acquisition: Some Luo and Samoan examples. Anthropological Linguistics, 14 (4), 119-130
- Boada, H. (1987). El desarrollo de la comunicación en el niño. Barcelona: Anthropos.
- Brown, R. (1978). Introduction. En C. E. Snow y C. A. Ferguson (Eds.), Talking to children. Language input and acquisition (pp. 1-27). Cambridge: University Press.
- Brown, R. (1981). Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje. México: Trillas.
- Bruner, J. (1981). Vygotsky: Una perspectiva histórica y conceptual. Infancia y Aprendizaje, (14), 3-17
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje (Comp. J. L. Linaza). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Chapman, R. S. (1981). Mother-child interaction in the second year of life: Its role in language development. En R. Schiefelbusch y D. Bricker (Eds.), Early language: Acquisition and intervention (pp. 201-250). Baltimore: University Park Press.
- Chomsky, N. (1957/1974). Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI. (Tra -

- bajo original publicado en 1957).
- Chomsky, N. (1965/1975). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar. (Trabajo original publicado en 1965).
- Chomsky, N. (1981). Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognitivas. México: Trillas.
- Clark, H. H. Y Clark, E. V. (1977). Psychology and language: An introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. Infancia y Aprendizaje, (25), 3-17
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación: II. Psicología de la educación (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Conti-Ramsden, G. y Friel-Patti, S. (1983). Mothers' discourse adjustments to language-impaired and non-language-impaired children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 48 (4), 360-367
- Cross, T. G. (1978). Mothers' speech adjustments: The contributions of selected child listener variables. En C. E. Snow y C. A. Ferguson (Eds.), Talking to children. Language input and acquisition (pp. 151-188). Cambridge: University Press.
- Dale, P. (1980). Is early pragmatic development measurable?. Journal of Child Language, 7 (1), 1-12
- Dale, P. (1984). Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico. México: Trillas.
- Delgado, C. N. G. (1990). La categorización: análisis del input materno de cuatro sesiones de observación. Manuscrito inédito, Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- De Lima, J. D. A. (1988). Interacción verbal madre-hijo. Una perspectiva psicogenética. Tesis de maestría en Psicología Educativa, UNAM.
- Delval, J. (1989). La construcción del conocimiento social. Manuscrito inédito, Universidad Autónoma de Madrid.
- de Villiers, P. A. y de Villiers, J. G. (1980). Primer lenguaje. Madrid: Morata.
- Dore, J. (1985). Children's conversations. En T. A. Van Dijk (Ed.), Handbook of discourse analysis: Vol. 3. Discourse and dialogue (pp. 47-63).

- London: Academic Press.
- Ervin-Tripp, S. y Strage, A. (1985). Parent-child discourse. En T. A. Van Dijk (Ed.), Handbook of discourse analysis: Vol. 3. Discourse and dialogue (pp. 67-77). London: Academic Press.
- Ferguson, C. (1964). Baby talk in six languages. American Anthropologist, 66, (6), 103-114
- Fernald, A. (1982). Acoustic determinants of infant preference for "motherese". Dissertation Abstracts International, 43, 545B
- Fouts, R. S., Fouts, D. H. y Bodamer, M. D. (1986). La investigación sobre lenguaje por señas en chimpancés. Revista Latinoamericana de Psicología, 18 (2), 299-321
- Furrow, D., Nelson, K. y Benedict, H. (1979). Mothers' speech to children and syntactic development: Some simple relationships. Journal of Child Language, 6 (3), 423-442.
- Furrow, D. y Nelson, K. (1986). A further look at the motherese hypothesis: A reply to Gleitman, Newport & Gleitman. Journal of Child Language, 13 (1), 163-176
- Garton, A. y Pratt, Ch. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1987). El habla infantil. Madrid: Morata.
- Gleitman, L. R., Newport, E. L. y Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. Journal of Child Language, 11 (1), 43-79
- Grieser, D. L. y Kuhl, P. K. (1988). Maternal speech to infants in a tonal language: Support for universal prosodic features in motherese. Developmental Psychology, 24 (1), 14-20
- Hernández, P. F. (1979). Etapas en la adquisición del lenguaje: Estudio de un caso concreto. Infancia y Aprendizaje, (8), 23-32
- Hernández, P. F. (1984a). Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil. Infancia y Aprendizaje, 25, 35-60
- Hernández, P. F. (1984b). Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Madrid: Siglo XXI.
- Hodapp, R. M. (1987). Las funciones del juego social madre-niño. Infancia y Aprendizaje, (37), 1-10
- Hoff-Ginsberg, E. y Shatz, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. Psychological Bulletin, 92 (1), 3-26

- John-Steiner, V. y Soubberman, E. (1988). Epílogo. En L. S. Vygotsky. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Comp. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubberman) (pp. 181-200). Barcelona: Grijalbo.
- Johnston, E. B. y Johnston, A. V. (1988). Desarrollo del lenguaje: Lineamientos piagetianos. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Johnston, J. R. (1985). The discourse symptoms of developmental disorders. En T. A. Van Dijk (Ed.), Handbook of discourse analysis: Vol. 3. Discourse and dialogue (pp. 79-93). London: Academic Press.
- Kaye, K. (1980). Why we don't talk 'baby talk' to babies. Journal of Child Language, 7 (3), 489-507
- Kaye, K. (1986). La vida mental y social del bebé. Barcelona: Paidós.
- Kaye, K. y Charney, R. (1981). Conversational asymmetry between mothers and children. Journal of Child Language, 8 (1), 35-49
- Lenneberg, E. H. (1975). Fundamentos biológicos del lenguaje. Madrid: Alianza.
- Low, J. M. y Moely, B. E. (1988). Early word acquisition: Relationships to syntactic and semantic aspects of maternal speech. Child Study Journal, 18 (1), 47-57
- Lund, N. y Duchan, J. (1988). Assessing children's language in naturalistic contexts. New Jersey: Prentice Hall.
- Malone, M. J. y Guy, R. F. (1982). A comparison of mothers' and fathers' speech to their 3-year-old sons. Journal of Psycholinguistic Research, 11 (6), 599-608
- Masur, E. F. (1982). Mothers' responses to infants' object-related gestures: Influences on lexical development. Journal of Child Language, 9 (1), 23-30
- McLane, J. B. (1987). Interaction, context and the zone of proximal development. En M. Hickmann (Ed.), Social and functional approaches to language and thought (pp. 267-285). Florida: Academic Press.
- Miller, G. A. (1985). Lenguaje y habla. Madrid: Alianza.
- Mitsou, R. (1981). Conversaciones con Noam Chomsky. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, T. (1983). Las intenciones comunicativas de los niños: Estudio de dos casos. Un enfoque pragmático. Infancia y Aprendizaje, (24), 19-33
- Nelson, K. E. (1980). Toward a rare-event cognitive comparison theory of

- syntax acquisition. En P. Dale y D. Ingram (Eds.), Child language: An international perspective (pp. 229-240). Baltimore: University Park Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento: Trabajando por un cambio cognitivo en educación. Madrid: Morata.
- Newport, E. L., Gleitman, H. y Gleitman, L. R. (1978). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. En C. E. Snow y C. A. Ferguson (Eds.), Talking to children. Language input and acquisition (pp. 109-149). Cambridge: University Press.
- Oléron, P. (1985). El niño y la adquisición del lenguaje. Madrid: Morata.
- Palacios, J. (1985a). La inteligencia sensoriomotora. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comps.), Psicología evolutiva: Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño (pp. 57-83). Madrid: Alianza Psicología.
- Palacios, J. (1985b). Procesamiento de información en bebés. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comps.), Psicología evolutiva: Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño (pp. 17-55). Madrid: Alianza Psicología.
- Palacios, J. (1987a). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. Infancia y Aprendizaje, (39-40), 97-111
- Palacios, J. (1987b). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski. En M. Siguán (Coord.), Actualidad de Lev. S. Vigotski (pp. 176-188). Barcelona: Anthropos.
- Pérez, P. M. (1981). Piaget y las holofrases. Revista de Psicología General y Aplicada, 36 (4), 677-696
- Pérez, P. M. (1984). Lenguaje y pensamiento en el desarrollo: Un nuevo modelo teórico. Estudios de Psicología, (17), 117-129
- Pérez, P. M. (1988). Presentación y entrevista a Dan I. Slobin [Monográfico: Lenguaje y comunicación]. Estudios de Psicología, (33-34), 3-10
- Phillips, J. R. (1973). Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: Age and sex comparisons. Child Development, 44, 182-185
- Piaget, J. (1946/1975). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1946).
- Piaget, J. (1977). El lenguaje y las operaciones intelectuales. En J. de

- Ajurriaguerra, F. Bresson, P. Fraisse, B. Inhelder, P. Oléron y J. Piaget (Eds.), Introducción a la psicolingüística (pp. 61-72). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1973). Psicología del niño. Buenos Aires: Editor 904.
- Pineda, L. A. y Cortes, A. (1989). Actividad materna y desarrollo del lenguaje: Algunas ideas y datos preliminares. Revista Sonorense de Psicología, 3 (1), 17-27
- Pye, C. (1986). Quiché Mayan speech to children. Journal of Child Language, 13 (1), 85-100
- Rice, M. L. y Haight, P. L. (1986). "Motherese" of Mr. Rogers: A description of the dialogue of educational television programs. Journal of Speech and Hearing Disorders, 51 (3), 282-287
- Rieber, R. W. y Voyat, G. (1981). An overview of the controversial issues in the psychology of language and thought. Journal of Psycholinguistic Research, 10 (4), 341-361
- Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: Valor y límites de la hipótesis del input. Anuario de Psicología, (57), 45-64
- Rivière, A. (1985). Acción e interacción en el origen del símbolo. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comps.), Psicología evolutiva: Vol 2. Desarrollo cognitivo y social del niño (pp. 145-173). Madrid: Alianza Psicología.
- Rivière, A. (1988). La psicología de Vygotsky. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rivière, A. y Belinchón, M. (1981). Reflexiones sobre el lenguaje autista. I. Análisis descriptivos y diferencias con la disfasia receptiva. Infancia y Aprendizaje, (13), 89-120
- Rondal, J. (1990). La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. México: Trillas.
- Sánchez, R. G. y Schnabel, P. N. (1993). Programa de entrenamiento para la enseñanza incidental del lenguaje, dirigido a madres de niños con trastornos funcionales del habla, entre 4 y 7 años. Tesis de licenciatura en Psicología, UNAM.
- Savic, S. (1978). Algunas funciones de las preguntas de los adultos a los niños pequeños. En J. P. Bronckart, P. Malrieu, M. Siguán, H. Sinclair

- de Zwart, T. Slama-Cazacu y A. Tabouret-Keller (Eds.), La génesis del lenguaje: Su aprendizaje y desarrollo. Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa (pp. 173-181). Madrid: Pablo del Río.
- Schaffer, H. R. (1979). El desarrollo de la sociabilidad. Madrid: Pablo del Río.
- Schaffer, H. R. (1980). La socialización y el aprendizaje en los primeros años. Infancia y Aprendizaje, (9), 73-83
- Schaffer, H. R. (1981). Ser madre. Madrid: Morata.
- Schaffer, H. R. (1984). Interacción y socialización. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Schiefelbusch, R. L. y McCormick, L. (1981). Language and speech disorders. En J. M. Kauffman y D. P. Hallahan (Eds.), Handbook of special education (pp. 108-140). New Jersey: Prentice Hall.
- Shum, G., Conde, A. y Díaz, C. (1988). Lenguaje y adquisición del conocimiento. Un estudio comparativo. Estudios de Psicología, (33-34), 69-81
- Shum, G., Conde, A. y Díaz, C. (1989). ¿Cómo se adquieren y usan los términos deícticos en lengua española?. Un estudio longitudinal. Infancia y Aprendizaje, (48), 45-63
- Siguán, M. (1978). De la comunicación gestual al lenguaje verbal. En J. P. Bronckart, P. Malrieu, M. Siguan, H. Sinclair de Zwart, T. Slama-Cazacu y A. Tabouret-Keller (Eds.), La génesis del lenguaje: Su aprendizaje y desarrollo. Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa (pp. 23-50). Madrid: Pablo del Río.
- Siguán, M. (1982). Del gesto a la palabra. Revista de Psicología General y Aplicada, 37 (3), 397-416
- Siguán, M. (1987). Prólogo a la edición española. En C. Garvey. El habla infantil (pp. 11-18). Madrid: Morata.
- Skinner, B. F. (1957/1981). Conducta verbal. México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1957).
- Slobin, D. I. (1974). Introducción a la psicolingüística. Buenos Aires: Paidós.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. Child Development, 43 (2), 549-565
- Snow, C. E. (1978). Mothers' speech research: From input to interaction. En C. E. Snow y C. A. Ferguson (Eds.), Talking to children. Language

- input and acquisition (pp. 31-49). Cambridge: University Press.
- Snow, C. E. (1981). Social interaction and language acquisition. En P. Dale y D. Ingram (Eds.), Child language: An international perspective (pp. 195-214). Baltimore: University Park Press.
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J. y Vorter, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. Journal of Psycholinguistic Research, 5 (1), 1-20
- Snow, C. E. y Ferguson, C. A. (Eds.). (1978). Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge: University Press.
- Soto, P. (1985). El desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comps.), Psicología evolutiva: Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño (pp. 283-303). Madrid: Alianza Psicología.
- Thoman, E. (1981). Affective communication as the prelude and context for language learning. En R. Schiefelbusch y D. Bricker (Eds.), Early language: Acquisition and intervention (pp. 182-200). Baltimore: University Park Press.
- Torres, L. E. (1989). Análisis morfológico y formal de la interacción madre-hijo: Implicaciones para el desarrollo del lenguaje. Revista Sorense de Psicología, 3 (1), 69-79
- Vila, I. (1985). Del gesto a la palabra: Una explicación funcional. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comps.), Psicología evolutiva: Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño (pp. 85-104). Madrid: Alianza Psicología.
- Vila, I. (1987). Notas acerca de un modelo sobre la ontogénesis del lenguaje. En M. Siguán (Coord.), Actualidad de Lev S. Vigotski (pp. 160-175). Barcelona: Anthropos.
- Vila, I. (1990). Adquisición del lenguaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación: Vol. I (pp. 85-97). Madrid: Alianza Psicología.
- Vila, I., Cortès, M. y Zanón, J. (1987). Baby talk y designaciones infantiles en el contexto de lectura de libros. Anuario de Psicología, 36/37 (1-2), 89-105
- Vygotsky, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Comp. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubberman). Barcelona: Grijalbo.

- Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. y Bivens, J. A. (1992). The social origins of individual mental functioning: Alternatives and perspectives. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 14 (2), 35-44
- Zukow, P. G. (1987). Teorías populares sobre lo que los niños comprenden y prácticas interactivas en una población rural de México Central. Infancia y Aprendizaje, (39-40), 151-158