

TESIS

El input lingüístico dentro de la adquisición del lenguaje: **la diada madre-hijo**



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras

Tesis para obtener el grado de
Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

Asesor
Dr. Alejandro José de la Mora Ochoa



Irma Natalia Escobar Alvarado



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 esta 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.

TESIS

**El input lingüístico
dentro de la adquisición
del lenguaje:
la díada madre-hijo**



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras

Tesis para obtener el grado de
Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

Asesor
Dr. Alejandro José de la Mora Ochoa

TESIS

El input lingüístico dentro de la adquisición del lenguaje: la diada madre-hijo



Irma Natalia Escobar Alvarado

AGRADECIMIENTOS

A mi abuela Irma, primero que a nadie. Una vez en la prepa nos pidieron que alzara la mano quien tuviera una abuela universitaria. Mi mano fue la única dentro del salón. Sé que he seguido tus pasos, pero aún me queda muy grande tu trayectoria, casi tanto como el espacio que dejaste en todos los que te conocimos, te admiramos y te amamos. Esto va por ti, abuela, porque tú me enseñaste que no hay nada imposible de lograr.

A mis papás. Mi papá es el mejor ejemplo que tengo de que el trabajo arduo rinde siempre frutos, a mi papá nadie le regaló nada y todo, todo lo que tiene se lo merece (y más). Ma, a ti, que nunca dudaste que yo pudiera acabar esta tarea que quise prolongar por años y años. Gracias por la motivación (aunque yo no estuviera lista para recibirla) y por la fe en mi capacidad, mi intelecto y mi creatividad. Todo el tiempo dudé de mí, pero tú jamás.

A Lui, que es lo máximo. Eres mi persona favorita en el mundo, y eso que he viajado. Vieja, tú sabes cuánto te amo.

A mi matriarcado: Vane, Clau, tía Cris, Victoria y María. Son unas mujeres maravillosas que me enseñan mucho sobre hacia dónde quiero caminar. Y no hay nada como compartir la vida y reír con ustedes. Obvio también incluyo a mis changuitos hermosos. Los amo y los extraño todo el tiempo.

A los Escobares. Son los más chistosos y cariñosos. Me encanta cómo no hay ningún reto que sea más grande que nuestra familia. Con ustedes he aprendido de apoyo, amor y entereza.

Tía Betty, yo fui tu regalo, pero tú eres como otra mamá para mí. Últimamente me has infundido mucha confianza, y eso jamás lo olvidaré. Gracias, tía.

Prima Isa, tú siempre me has animado, me has acompañado y me has mostrado que no hay sueños demasiado ambiciosos. Eres otra hermana, aunque no nos parezcamos mucho, sabes que lo de primas nos queda corto.

A mis amores, mis nenas chulas. Todas ustedes han sido mi ejemplo a seguir en una u otra etapa de la vida. Llegó mi momento de alcanzarlas en esto. Sé que nos esperan muchas aventuras y risas más. Les agradezco tanto todas las horas de comprensión y de paciencia, y gracias por animarme cuando lo he necesitado. El tiempo solo vuelve más fuerte lo que de por sí ya estaba bien arraigado. Les amo <3

A Pikika. Mi colega, confidente, mejor amiga universitaria, compañera de viajes, y lo que sea que esté por venir. La vida nos juntó y aunque nos hayan separado océanos, siempre cuento contigo y sobre todo, sé que esto va para largo. Te quiero mucho.

A Chelo. Somos una combinación peligrosa, pero me

encanta ser tu amiga y tu cuasihermana. Te quiero y te admiro. Tuviste que luchar desde muy chiquito, pero te has convertido en un hombre admirable.

A Male. Maletita de cuero, eres una amiga increíble. Nunca de los nuncas me has fallado, y eso se puede decir de pocas personas en la vida. Eres mi hermana astral y sé que nuestra amistad solo se acabará cuando dejemos de respirar, no lo dudo ni poquito.

A Maqui. Nuestra amistad empezó de manera curiosa, pero a paso firme desde el principio. Gracias por este bonito diseño, pero sobre todo gracias por estar siempre ahí para platicar, cocinar, pasear, comer y quererme mucho. ¡Eres tan, tan bonita!

A los hispanicosos guapos. Una más. Esta va por todos nosotros, que poco a poco hemos descubierto que las letras y la lingüística sí pueden traer felicidad sin morir de hambre en el intento. Los quiero mucho y cada vez más:

Rox, fuiste la primera, mi orgullo, la que se transformó por completo y, obviamente, mi ejemplo a seguir.

Jacobo, mi queridísimo Jacobo. Gracias totales por tus palabras siempre cargadas de amor y de fe. Ya por fin me la creí :)

Adriano, mi gurú ciclista, tú espíritu es lo mejor. Amigo, nunca olvidaré los primeros semestres, en verdad siempre pienso en ti con cariño.

Dul, Andru, Aline, Zu. Bonitas, qué bueno que la vida

nos acercó. Nunca es demasiado tarde para querer a personas como ustedes.

A mi asesor, Alejandro de la Mora. Eres una persona demasiado buena. Nadie hubiera aguantado tanto. Gracias por tener una buena cara cuando yo ni siquiera parecía humana; sabes que en mi corazón siempre estaré agradecida porque me permitiste lograrlo a mi ritmo.

A Simona. No se diga más.

A Javier Cuétara. Javier, yo te elegí como parte de mi sínodo no solo porque eres una autoridad en el tema, sino también para que vieras que amo la lingüística y ese amor me lo transmitiste tú. Aún recuerdo a mi yo del pasado, ñoña y feliz en tus clases.

A mi maestra Fulvia Colombo, que en paz descanse. Sin los Españoles que tomé con ella, esta tesis hubiera sido imposible de redactar. Gracias, Fulvia.

A todos los profesores que con su dedicación y pasión me hicieron darme cuenta de que estudiar en Filosofía y Letras no era apostarle al peor caballo. Soy feliz porque elegí con el corazón y me formaron excelentes cabezas.

A mi Universidad. Me dio tanto, que incluso después de un buen rato de haber egresado, sigo digiriendo lo que aprendí ahí.

ÍNDICE

11 Introducción

6 CAPÍTULO 1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

7 La aproximación funcionalista

8 Vygotsky

9 Bruner

10 La aproximación constructivista

11 Karmiloff

12 Brown

13 CAPÍTULO 2. EL *INPUT* LINGÜÍSTICO DENTRO DEL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

14 Facilitadores del *input*

15 Otros tipos de *input*

16 Diferencias entre géneros respecto al *input*

17 Estatus económico e *input*

18 CAPÍTULO 3. ESTUDIO DE CASO

19 Descripción del experimento

20 Resultados

21 CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

22 Apéndice textual

23 Apéndice visual

24 Bibliografía

INTRODUCCIÓN

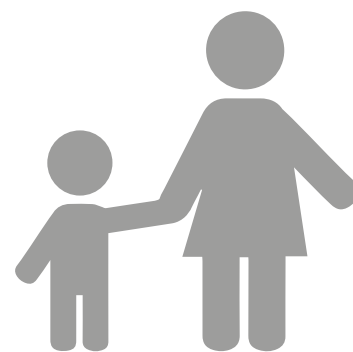
La presente investigación tiene un enfoque esencialmente social. Los postulados de los autores revisados, que sirven como eje, son aquellos que consideran no sólo el aspecto innato del lenguaje sino que brindan suma importancia al contacto humano dentro del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

En específico este trabajo se interesa en saber, a partir de un análisis fonético, qué sucede con dos rasgos del habla de la madre: la duración y la intensidad media, para conocer si hay alguna característica en ellos que permita que a la edad de tres años, el infante sea capaz de reproducir los sonidos de su lengua, pueda emplear palabras dentro de distintos conceptos, logre entender diversos discursos y siga desarrollando sus capacidades lingüísticas.

En concreto, la hipótesis es que hay algún rasgo del habla de la madre que se ve alterado cuando enseña nuevas palabras y nuevos referentes a su(s) hijo(s). Algunas características del *input* que recibe el niño –ya sea la entonación, la velocidad del discurso, el foco, la silabación sufren modificaciones que quizá la madre empleó anteriormente como recurso cuando el niño estaba en pleno proceso de adquisición del lenguaje. Para probar dicha hipótesis, ha sido neces-

rio definir los criterios a evaluar: duración e intensidad media. Estos dos rasgos se sometieron al análisis mediante el programa Praat, una herramienta para el análisis fonético del habla, por lo que existen espectrogramas y datos precisos que sirven para sostener los resultados. Esos datos han sido esquematizados en diversas tablas. A partir de ellas, es posible observar que cuando tenemos los rasgos de intensidad media y duración en el habla que una madre dirige a su hijo en comparación con la que dirige a otro adulto, hay una diferencia evidente en al menos uno de esos rasgos (la duración) que permite sostener la hipótesis como válida. Respecto de la intensidad, esta es una variable que no suele ser conscientemente modificable, por lo que este trabajo sirve como iniciativa ante una necesaria investigación más profunda.

En el primer capítulo se revisarán autores cuyos trabajos y posturas consideran que el componente social y la interacción son fundamentales en la adquisición del lenguaje. Desde el funcionalismo, está Vygostky, quien afirma que la función primaria de las palabras es la de la comunicación, es decir, nos capacitan para el contacto social. El lenguaje es un instrumento simbólico que regula las relaciones con los demás, con el medio y con uno mismo.



Más adelante, dentro de una perspectiva cognitiva, tenemos a Bruner, psicólogo social que estudia el desarrollo del lenguaje en los niños. Este autor afirma que los infantes deben estar expuestos a condiciones que propicien el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, y esto se logra en compañía de un participante mayor capacitado (un adulto). Según él, el desarrollo de la mente del niño se da esencialmente gracias al contacto con el entorno especializado de una cultura. Después, en una aproximación constructivista, tenemos a Karmiloff y a Karmiloff-Smith, cuya postura es la encontrar los puntos de convergencia entre naturaleza y educación como componentes muchas veces considerados independientes en el aprendizaje del lenguaje. Según ellas, la evolución nos ha provisto con distintos mecanismos de aprendizaje que al exponerse a la interacción con diversos elementos ambientales, van consiguiendo mayor especificidad.

Al final del primer capítulo revisamos a Brown, uno de los primeros psicolingüistas como tal. De acuerdo con su trabajo, los niños tienen un vocabulario que está determinado por lo que han escuchado previamente dentro de las prácticas nominadoras de los adultos con los que conviven. Brown observa que la interacción entre madre e hijo proporciona datos óptimos para la adquisición de la gramática por parte del niño.

En el segundo capítulo se examinan varias características del *input*, desde quiénes son generalmente las personas que lo proporcionan (las madres principalmente, los padres, pero también maestros), así como las modificaciones que éste sufre cuando el discurso está dirigido a infantes en edad de adquisición, por ejemplo disminución en la velocidad del habla, menor longitud de las oraciones, poca complejidad en las

cláusulas. Además se presentan los fenómenos que ocurren en el intercambio entre madre e hijo, como los ecos, las expansiones e imitaciones.

También aparecen algunas diferencias entre el habla materna y la paterna, donde vemos que en general la madre casi siempre representa la parte más importante y significativa del ambiente lingüístico del niño en edad de adquisición, sin embargo, como se menciona unas líneas arriba, no es la única.

Más adelante hay un apartado para las diferencias entre géneros. En general parece que los mismos mecanismos de interacción lingüística funcionan tanto para niñas como para niños. Muchos textos proponen que las niñas generalmente reciben una cantidad mayor de *input*, aunque ante la cantidad de datos, no existe unanimidad al respecto.

Finalmente tenemos una breve revisión del estatus socioeconómico en relación con el *input*. Los casos favorecidos son aquellos en donde los padres tienen mayores posibilidades de adquisición, pues la interacción lingüística es más rica y diversa, y por lo contrario, a menores recursos, menor cantidad de tiempo para la interacción lingüística, lo cual muchas veces se refleja en un retraso en el lenguaje por parte de los niños con menores posibilidades económicas.

El tercer capítulo está dedicado al estudio de caso. Primero hay una descripción del experimento: cómo fueron divididos los informantes, cómo interactuaron durante las grabaciones, los objetos que se eligieron para después ser parte de las palabras a estudiar y las características del lugar en donde se realizaron las videograbaciones así como del equipo con el que se hicieron.

También se presenta la edad de los hablantes, tanto de los niños como de sus madres. Se detallan las

condiciones de inclusión, una breve descripción de los ambientes en los que interactúan y las actividades que realizan cotidianamente. Además aparecen las condiciones socioeconómicas.

El último capítulo está destinado a las conclusiones, en donde vemos que uno de los datos analizados, el de la duración, muestra un cambio evidente, por lo que puede afirmarse que el habla materna se caracteriza por modificaciones cuando su hijo está en edad de adquisición. El otro rasgo estudiado, el de la intensidad media muestra cambios solamente en el 50% de los casos, por lo que no se considera fidedigno para una conclusión.

CAPÍTULO 1

Adquisición del lenguaje

1. Adquisición del lenguaje

En todo el mundo los niños aprenden sin esfuerzo sus lenguas maternas. Aprender la lengua materna no requiere lecciones ni una enseñanza específica, sino que ocurre como una función del desarrollo y la experiencia. Sin embargo, las pautas complejas de emisión lingüística que los niños logran producir muestran avances a un gran ritmo, ya que pueden producir textos que nunca antes habían producido; pueden hablar sobre el presente, el pasado y el futuro; pueden aludir a acontecimientos reales, a sucesos imaginarios o a conceptos abstractos; pueden utilizar el lenguaje para transmitir información o para engañar; pueden crear nuevas palabras, experimentar y jugar con los significados de las palabras así como dotarlas de nuevas connotaciones. La lengua es un sistema que permite el cambio dinámico y la flexibilidad. Es vital para la vida humana, como poderoso vehículo de interacción social y como herramienta creativa para representar experiencias y sentimientos tanto reales como hipotéticos. La complicada trayectoria que los infantes siguen para aprender los múltiples aspectos de su lengua materna es una de las áreas más fascinantes de la psicolingüística y es un camino que aún ofrece mucho por explorar (Karmiloff, 2005). Un análisis del lenguaje profundo y con ambiciones como las que puedan caber en un estudio sobre la adquisición de la lengua materna requiere del conocimiento especializado en diversas áreas (didáctica, biológica y fisiológica, percepción-producción, patologías, etc.). Estas y otras variantes que puedan considerarse han sido tratadas de diferentes maneras según el enfoque analítico. Si se hace una revisión bibliográfica sobre el área aquí estudiada se puede

observar que existe una multitud de estudios dedicados a responder interrogantes sobre la conducta de los niños, los usos que se hacen del lenguaje y, por supuesto, de su universalidad, ya que como afirma Hernández Pina (1990), lo que nos diferencia como especie es nuestro uso tan específico y refinado del lenguaje.

Existen aproximaciones a la adquisición del lenguaje por parte de lingüistas, quienes se encargan de estudiar los hechos empíricos, describirlos, transcribirlos y analizar los datos de acuerdo con las convenciones lingüísticas y las posturas a las que decida apegarse. Su interés se centra en el desarrollo empírico del niño.

También los psicólogos estudian este proceso, centrándose en la atención, percepción, memoria, etc. Desde su perspectiva, el lenguaje es un modo de ver o ilustrar tales hechos.

Desde el siglo XIX los sociólogos se han interesado en el estudio del lenguaje, específicamente en la filogenia y la ontogenia, para analizar cómo la evolución del lenguaje del individuo refleja la historia del lenguaje de la sociedad (Hernández Pina, 1990: 6).

Los biólogos, por su parte, se han interesado en el lenguaje como rasgo diferenciador de las otras especies, aunque en la evolución de los estudios no determina nada concluyente, sino que genera día a día más interrogantes respecto a esta afirmación. Es entonces evidente que son diversas disciplinas las que convergen en el interés y la investigación del lenguaje.

En las últimas décadas, podemos considerar que se han conformado dos líneas teóricas principales dentro de la adquisición del lenguaje: la propuesta

innatista y la social, que a grandes rasgos puede dividirse en funcionalismo y constructivismo.

El innatismo considera que la facultad de adquirir el lenguaje es genética y que la estructura inicial es lingüística. El aprendizaje, dentro de esta postura, es un proceso de descubrimiento y no tanto de construcción. Este descubrimiento es una pieza clave, ya que supuestamente el *input* o estímulo lingüístico es insuficiente como para permitir que los niños generen una gramática y por lo mismo, dependen del paquete genético con el que biológicamente están provistos. Las teorías innatistas entienden el proceso de adquisición del lenguaje como guiado por la intuición y las capacidades internas asociadas con la experiencia (Pasquel y Rojas, 2001: 20).

Las teorías sociales consideran que la capacidad del lenguaje es específica de la especie, incluso admiten que puede haber un aspecto innato en su adquisición, sin embargo, privilegian el aprendizaje lingüístico como un proceso sociointeractivo o cognoscitivo que, en las etapas tempranas, va asociando al lenguaje con categorías sociales y cognoscitivas.

Dentro de la propuesta social está el enfoque cognoscitivo, que entiende el proceso en su relación con las propiedades del *input* o de las características estructurales de la lengua materna. Esta propuesta plantea que los niños necesitan ciertos mecanismos restrictivos que les ayuden a resolver el problema de asociar lenguaje con referencia (Pasquel y Rojas, 2001: 22).

Según Kira Karmiloff, la adquisición del lenguaje –contrariamente a lo que los primeros estudiosos en el área creían– comienza desde el útero y continúa a través de la infancia, la adolescencia e incluso más tarde. Desde los intentos del bebé al empezar a hacer uso del sistema articulatorio compuesto por su boca,

garganta y laringe para más adelante producir los sonidos específicos de su lengua materna, hasta las complejidades de la producción y comprensión lingüística en la infancia, los aprendices sufren grandes y numerosos cambios. Incluso desde antes de nacer, el ser en gestación está expuesto ante los gorjeos, latidos y quejidos del cuerpo de su madre, pero lo más estimulante son los sonidos filtrados del lenguaje. Estas precoces experiencias intrauterinas preparan al neonato para la recepción de elementos lingüísticos y en consecuencia, puede considerarse que desempeñan un papel importante en el proceso global de desarrollo del lenguaje (2005:14).

1.1. La aproximación funcionalista

Dentro de esta postura el desarrollo cognitivo y el aprendizaje son el resultado de la interiorización de las habilidades y conocimientos que la cultura pone a disposición del niño y este los va incorporando en su desarrollo gracias a un uso interactivo y tutelado. Los autores de esta aproximación no se ciñen a un solo conjunto de principios teóricos, sino que integran contribuciones de diversos enfoques.

En el estudio de la adquisición del lenguaje, además de su desarrollo en los infantes, también se plantean cuestiones acerca de qué es en realidad el lenguaje, tomando en cuenta las perspectivas filosófica y biológica, no nada más la psicológica y la lingüística, por lo que las respuestas a las cuestiones planteadas son diversas y enriquecedoras (Serra, *et al.*, 2000: 18-19).

1.1.1. Vygotsky

Vygotsky, psicólogo ruso, se dedicó a estudiar la relación entre pensamiento y lenguaje, propone que si no entendemos la interconexión de pensamiento y palabra, no podemos responder, ni siquiera plantearnos concretamente, ninguna de las cuestiones específicas de este tema (Vygotsky, 1995: 5).

La postura vygotskiana es conocida bajo diferentes nombres. Su enfoque se llama a menudo “sociocultural”, es decir múltiple y heterogéneo. También se le han otorgado los adjetivos de sociohistórico y constructivismo social. Cada nombre sólo muestra el énfasis que es posible dar a las teorías de este autor, ya que existen diversos denominadores en común en todas las variantes. Los rasgos característicos del trabajo de Vygotsky pueden agruparse en tres principales ejes temáticos (Medina Liberty, 2007: 46):

1. La crítica de los postulados teóricos y metodológicos de la psicología de su tiempo con base en su propia noción de conciencia.
2. La génesis y el desarrollo del pensamiento poseen un carácter socio-histórico y la propia psicología debe ser concebida con esta perspectiva.
3. La consideración como esencial del problema de la naturaleza, génesis y estructura de los signos (especialmente los lingüísticos), y la orientación semiótica del pensamiento.

La función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es

esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. A cierta edad el lenguaje social del niño se encuentra dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y comunicativa. Según Vygotsky, tanto la forma comunicativa como la egocéntrica son sociales, aunque sus funciones difieran. El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales a la esfera personal-interior de las funciones psíquicas. Cuando el niño comienza a conversar consigo como lo hace con otros, dado que las circunstancias lo fuerzan, está listo para pensar en voz alta. El lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social general, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve al pensamiento simbólico (1995: 12). En suma, el lenguaje interiorizado no es un atributo interno del lenguaje exterior u oral, sino una función del lenguaje mismo; es pensamiento relacionado con palabras, pero sin hacer uso verbal de ellas. La dirección del pensamiento no se orienta de lo individual a lo colectivo, sino de lo social a lo individual.

Vygotsky consideraba clave para la psicología el concepto de conciencia, cuya importancia parecía ser poca en la literatura de su época. A partir de conceptos procedentes de varias disciplinas como la semiología, la pedagogía, filosofía, teoría del arte y sin duda, la psicología, se propuso la elaboración de una metodología y una perspectiva trascendente para acercarse a los fenómenos de la creatividad humana. Este autor tenía la idea de que la conciencia estaba estructurada con base en signos, principalmente lingüísticos. Su interés por los signos lingüísticos desembocaría más tarde en el argumento que propone a éstos como instrumentos de la psique. Los signos o símbolos son

las herramientas con las que trabaja la mente humana. Éstos cumplen la función de intermediarios entre nuestra conducta y el medio y los objetos a nuestro alrededor. Son instrumentos esencialmente psicológicos, son los utensilios primordiales de la conciencia y son proporcionados fundamentalmente por la cultura, por las personas que rodean al niño en desarrollo.

Vygotsky notó que uno de los principales errores en el estudio del habla y su relación con el pensamiento era realizar un análisis en elementos, disociado de su función comunicativa y por lo mismo social. Al tratarlos de modo separado, aunque considerándolos paralelos, el análisis estaba destinado a fallar, pues se desarrollaba sin prestar atención a su evolución estructural ni al hecho de que el significado de la palabra es una unidad de ambas funciones (: 6). Mediante el estudio genético del pensamiento y el lenguaje se ha descubierto que su relación no es estática, sino que sufre cambios constantemente y sus progresos no son paralelos. Ambas curvas de crecimiento se cruzan y entrecruzan, pueden disociarse y discurrir una frente a otra, aún sin encontrarse por un tiempo, pero siempre vuelven a divergir (: 16).

Aproximadamente a los dos años, las dos curvas de desarrollo: la del pensamiento y la del lenguaje, hasta entonces separadas, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento, en este momento, el niño realiza un gran descubrimiento, que 'cada cosa tiene su nombre'. Esta etapa se caracteriza por 1) la repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, hace muchas preguntas sobre

las nuevas cosas que encuentra ("¿Qué es esto?") y 2) los rápidos y cada vez más amplios aumentos en su vocabulario. En esa edad el niño conoce solamente palabras que otros le proporcionan. Más tarde la situación se modifica: el infante siente la necesidad de palabras y trata activamente a través de preguntas de aprender los signos vinculados a los objetos. Este gran descubrimiento se hace posible únicamente cuando se ha alcanzado un nivel relativamente amplio en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje (: 20-21).

Vygotsky concuerda con Piaget en que una verdadera comunicación entendida como intercambio de signos, sólo puede manifestarse cuando los participantes de dicho intercambio comparten un sistema convencional y por lo tanto simbólico. Lo primordial, entonces es el uso funcional de signos. A partir de esto, Vygotsky diferenciaba entre el pensamiento práctico –preverbal– y el pensamiento con base en el lenguaje. El primero es principalmente gestual y se relaciona con el entorno en términos de actividades fundamentalmente prácticas. El segundo se desenvuelve –una vez adquirido el lenguaje¹– con base en el manejo de símbolos, principalmente lingüísticos (Medina Liberty, 2007: 66-67).

El desarrollo del lenguaje es para Vygotsky primeramente comunicativo, después se torna egocéntrico y por último se interioriza (: 78). Esta concepción contempla al desarrollo del pensamiento del marco social al espacio individual. Una vez más, el papel del lenguaje es esencial: es un instrumento simbólico que regula las relaciones con los demás, con el medio y

con uno mismo. Alrededor de los tres años de edad, el lenguaje del niño se va consolidando en un instrumento del pensamiento dedicado a la búsqueda y a la planificación de tareas cognoscitivas. El habla regula el comportamiento, en un principio es el habla del adulto lo que dirige la atención del niño; posteriormente el niño emplea su propia habla, además de comunicarse, para dirigirse a sí mismo (: 79).

Antes de los tres años, el niño no puede desempeñarse mediante el empleo de símbolos lingüísticos, su pensamiento es preverbal; lo fundamental, entonces, en el desenvolvimiento del pensamiento humano es el empleo del lenguaje, de instrumentos o signos lingüísticos y por lo tanto no es posible apartar al pensamiento del lenguaje, así como desligar a este último de la actividad práctica. Antes de que el niño consiga dominar su propio comportamiento, comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Desde el momento en que las acciones del niño comienzan a ser intencionadas y sirven para la solución de problemas, así como a medida que las actividades se tornan más complejas, la actividad racional, al entrar en relación con los objetos reales, da forma y realidad a sus procesos intelectuales (Vygotsky, 1995: 13).

Una vez que el niño ha superado la etapa del lenguaje preverbal, experimenta con las propiedades físicas de su cuerpo y con las de los objetos; comienza a ejercitar la inteligencia práctica. Su lenguaje se desarrolla notablemente. Usa las formas y las estructuras gramaticales correctas, aunque no ha logrado entender aún las operaciones lógicas en las que se susten-

tan. Puede hacer uso de cláusulas subordinadas antes de poder entender las relaciones causales, condicionales o temporales. En resumen, domina la sintaxis del lenguaje antes que la del pensamiento. Una vez que ha acumulado la experiencia psicológica, ingresa en una tercera etapa, caracterizada por operaciones externas que son utilizadas como ayuda en la solución de problemas internos. En esta fase, el niño cuenta con los dedos, hace empleo de recursos nemotécnicos, etc. La cuarta etapa es aquella en la que la operación externa se interioriza, hay un crecimiento interno, por ejemplo, el niño comienza a contar en su cabeza, opera con relaciones inherentes y signos interiorizados. Esta es la etapa final del lenguaje interiorizado, sin sonido (: 22).

Una de las nociones fundamentales en la teoría de Vygotsky es la de "zona de desarrollo próximo" (ZDP). Este autor se interesó en el análisis y el favorecimiento de los modos de desarrollo e incorporación del niño a su medio cultural. La enunciación de la zona de desarrollo próximo se refiere a las capacidades potenciales del niño, susceptibles a desarrollarse si este interactúa con niños más capaces o adultos. Este concepto permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. Gran parte de esta afiliación tiene lugar en el entorno de la educación formal. Para Vygotsky, las funciones del pensamiento eran resultado de la incorporación de la cultura y sólo podían explicarse en su génesis, debido a su historia, situándolas en su

¹Vygotsky entendía por lenguaje cualquier forma de comunicación, incluso la no verbal (gestos, señas o movimientos corporales).

contexto originante.

Según este autor ruso, la unidad de pensamiento verbal está en el aspecto interno de la palabra; es decir, el significado. La naturaleza del significado como tal no está clara, pero es en él que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Por lo tanto, el método de Vygotsky es el del análisis semántico. (: 6). Concluye, entonces, que la fusión del pensamiento y el lenguaje, tanto en los adultos como en los niños, es un fenómeno limitado a un área circunscrita. El pensamiento no-verbal y el lenguaje no-intelectual no participan de esta fusión y son afectados sólo indirectamente por los procesos del pensamiento verbal (: 22).

La educación tiene como objetivo introducir al ser humano en una cultura preexistente de pensamiento y lenguaje. La cultura se recrea constantemente, ya sea en utensilios físicos o simbólicos. El niño se apropia de los objetos, descubre su uso gracias a la mediación de los adultos que lo acompañan. Vygotsky señala enfáticamente que casi todo el aprendizaje humano sucede con la mediación de personas más experimentadas, situación evidente y esencial en el ámbito escolar, en la interacción entre alumno y maestro. La idea subyacente es que existe un área potencial en el crecimiento intelectual del niño que únicamente puede ser apropiadamente desarrollada si existe la mediación de alguien más capaz, generalmente un adulto.

Metafóricamente, esta es un área potencial del crecimiento intelectual, y

no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (: 86).

Resulta evidente el énfasis que hace Vygotsky sobre las relaciones que el niño sostiene con otras personas, cuando estas se dan con personas más capaces, se posibilita y propicia un desarrollo más allá de su nivel actual. La ZDP emerge cuando dos o más personas en una relación asimétrica, es decir, de desigual experiencia, se comprometen en una actividad común. Los participantes pretenden alcanzar una misma meta, la cual sería imposible de alcanzar para uno de ellos sin la ayuda del otro. Lo que en dado momento el niño pueda lograr con la ayuda de adultos o pares más capaces, más tarde lo podrá hacer por sí solo.

El aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño conduce al desarrollo intelectual, activa todo un grupo de procesos del desarrollo y esta actividad no podría producirse sin el aprendizaje, este es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente (Vygotsky, 1986: 37).

El niño llega al dominio de su mundo y del papel de sus instrumentos físicos y semióticos gracias a un proceso humano, de interacción social. Las personas que rodean al infante hacen explícito el orden implícito



ya existente en el entorno humano y revelan continuamente la adecuación entre los diversos objetos y las acciones que les son propias, entre los distintos símbolos y sus significados.

Es preciso señalar que la ZDP no está configurada a partir de atributos innatos, al contrario, su naturaleza es enteramente social, cuestión medular en la concepción que tiene Vygotsky sobre la génesis del lenguaje, no hay una emergencia repentina de la ZDP así como no la hay del lenguaje, el desarrollo potencial de ambos se manifiesta mediante la ‘negociación’ o el intercambio entre el niño y los adultos o acompañantes más capaces y experimentados (Vygotsky, 1986 : 33).

La noción de zona de desarrollo próximo es la culminación y síntesis de la conceptualización vygotskiana del desarrollo como internalización y apropiación de los instrumentos simbólicos proporcionados por el entorno socio-cultural, además de que el análisis que permite elaborar la ZDP no sólo es vigente para el momento en que se realiza o para el momento anterior, sino que posibilita una proyección del futuro inmediato, así como un estado evolutivo dinámico.

En sus experimentos con niños, Vygotsky descubrió que las raíces y el curso de desarrollo de la inteligencia difieren de los del lenguaje, que inicialmente el pensamiento es no-verbal, y el lenguaje no intelectual. Hay un punto en que las dos líneas de desarrollo se encuentran, el habla se torna racional y el pensamiento verbal. El niño “descubre” que “cada cosa tiene su nombre”, y comienza a preguntar sobre la denominación de cada objeto. Durante mucho tiempo, para el niño la palabra es una propiedad más que un símbolo del objeto, este aprehende antes la estructura externa de la palabra-objeto que su estruc-

tura simbólica interna; es bastante difícil, según nuestro autor, creer que un niño de dos años de edad pueda “descubrir” la función simbólica del lenguaje. Esto ocurre más tarde, gradualmente a través de una serie de cambios “moleculares” (todos los entrecuillados aparecen en el original). En cuanto al lenguaje interiorizado, este se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje, y finalmente las estructuras del último, dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento (Vygotsky, 1995: 23).

De los datos anteriores, podemos extraer el hecho indiscutible de que el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, o sea el lenguaje. Al comparar el desarrollo temprano del habla y la inteligencia –efectuados a lo largo de líneas independientes– con el desarrollo del lenguaje interiorizado y el pensamiento verbal, Vygotsky concluye que la etapa posterior es una simple continuación de la primera. La naturaleza del desarrollo cambia de lo biológico hacia lo socio-cultural. El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no se encuentran en las formas naturales del pensamiento y la palabra. En la teoría vygotskiana, el problema del pensamiento y el lenguaje, se extiende más allá de los límites de la ciencia natural y se convierte en el problema central

de la psicología humana histórica, de la psicología social (: 24) y por lo tanto, su planteamiento difiere de cualquier otro postulado anteriormente.

Vygotsky considera que todas las funciones psíquicas superiores son procesos que hacen uso de un mediador y los signos son los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos. En la formación del concepto, ese signo es la palabra, que primero desempeña el rol de medio y más tarde se convierte en su símbolo. La formación del concepto comienza en la primera infancia, pero las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación del concepto maduran y se desarrollan solamente en la pubertad (: 26).

El niño aprende desde muy temprano muchas palabras que comparte con el adulto y significan lo mismo para ambos y el mutuo entendimiento crea la ilusión de que el concepto en la mente del niño se encuentra listo desde el comienzo y que no está sujeto a ningún proceso evolutivo. Pero no olvidemos que es una ilusión, pues el lenguaje del niño es consonante con el del adulto, ya que el primero realiza pseudo-conceptos y complejos-concepto, formas y grupos inicialmente idénticas a las que una mente adulta elabora, aunque realmente son generalizaciones cuyo método obedece a una sola característica de clasificación y no al entendimiento o aprehensión característicos del pensamiento conceptual. El adulto es incapaz de transmitir al niño su modo de pensar, únicamente

puede suministrarle el significado ya hecho de una palabra, alrededor de la cual, este forma un complejo, con todas las peculiaridades estructurales, funcionales y genéticas del pensamiento de este tipo (: 30). Este mismo autor afirma que si no fuera por los pseudo-conceptos, los complejos del niño se desarrollarían a lo largo de líneas diferentes a las de los conceptos de los adultos y la comunicación verbal entre ambos resultaría imposible. El intercambio verbal con los adultos se convierte así en un poderoso factor en el desarrollo de los conceptos del niño (: 31).

Los procesos de participación² que demuestran los niños, llaman la atención en las investigaciones del equipo de Vygotsky. Un objeto en particular puede ser incluido en diferentes complejos basándose en sus distintos atributos concretos, por lo tanto puede tener distintos nombres, determinados por el momento en que se usen.

Siguiendo a Vygotsky, la historia del lenguaje muestra claramente que el pensamiento en complejos³ con todas sus peculiaridades, es la verdadera base del desarrollo lingüístico. No existe más que una categoría de palabras –los nombres propios– cuya única función es la de la referencia y utilizando esta terminología es posible decir que las palabras del niño y del adulto coinciden en sus referentes, pero no en sus significados. Así como la identidad del referente combinada con la divergencia del significado cambia en cada lengua, esto mismo sucede en el pensamiento

²El fenómeno de participación es comúnmente definido como la relación de identidad parcial o íntima interdependencia, establecida por el pensamiento primitivo entre dos objetos o fenómenos que realmente no tienen ni contigüidad ni otra conexión reconocible.

Puesto que los niños de una edad temprana piensan en pseudo-conceptos y las palabras designan para ellos complejos de objetos concretos, pueden ejercer un pensamiento del tipo de la participación, llevan a cabo enlaces inaceptables para la lógica adulta.

³Vygotsky señala que según su teoría, el pensamiento complejo es una etapa en el desarrollo del pensamiento verbal, a diferencia de otros autores, que extienden el término complejo hasta la inclusión del pensamiento preverbal y aun de la ideación primitiva de los animales.

infantil; un niño incorpora diferentes cosas en un grupo sobre la base de la imagen concreta (1995).

Las investigaciones llevadas a cabo por Vygotsky y sus colegas han demostrado que un concepto se forma a través de una operación intelectual en la cual las funciones mentales primordiales participan en una combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de palabras como medios para centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo. Los procesos que conducen a la formación del concepto se desarrollan a lo largo de dos líneas principales. La primera es la formación de complejos: el niño une diversos objetos en grupos bajo un “apellido” común, este proceso atraviesa por varias etapas. La segunda línea de desarrollo es la formación de los “conceptos potenciales”, basada en la elección de determinados atributos comunes. En ambas, el uso de la palabra es una parte integral del proceso de desarrollo, que mantiene su función directriz en la formación de los conceptos genuinos, a los que conducen estos procesos (: 35).

En el desarrollo infantil la imitación y la instrucción juegan un papel fundamental, descubren las cualidades específicamente humanas de la mente y conducen al niño a nuevos niveles de desarrollo. Tanto en el aprendizaje del habla como en el de las materias escolares la imitación resulta indispensable. Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo (: 44).

En un determinado nivel de desarrollo, el niño es incapaz de emplear los hiperónimos, es decir, en el momento de clasificar, un niño puede aprender las palabras camisa, pantalones, chaquetas, pero tiene problemas para dominar la expresión ropas. El obstá-

culo aquí está al entender la relación de generalidad; todos sus conceptos se encuentran en un nivel, referidos directamente a objetos y se delimitan unos a los otros del mismo modo en que se delimitan a sí mismos: el pensamiento verbal no es más que un componente dependiente del pensamiento perceptual determinado por los objetos.

Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, es dinámico ya que crece y se desarrolla, funciona a través de la resolución de problemas. Antes de ser formulado en palabras, un pensamiento atraviesa diversos planos y fases. El lenguaje tiene, por lo tanto, un aspecto interno, significativo y semántico y un aspecto externo y fonético. La unidad del lenguaje es compleja y carece de homogeneidad. Vygotsky (1995) lo ejemplifica con la adquisición temprana del lenguaje: antes de dominar su propio idioma, un niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres, un poco más tarde pasa de frases simples a otras más complicadas y finalmente logra un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones; comienza por una fracción y termina con el todo. Respecto al significado, las primeras palabras del niño cumplen la función de una oración completa; semánticamente, los niños inician en la totalidad de un complejo significativo, y posteriormente comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas –los significados de las palabras– y a dividir su pensamiento anterior indiferenciado en esas unidades. Los aspectos externos y semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas, uno va de lo particular a lo general: de la palabra a la frase, y el otro de lo general a lo particular: de la oración a la palabra. Estos dos planos del lenguaje comienzan a separarse a medida que el niño crece, y aumenta gradualmente

la distancia entre ellos. Cada etapa en el desarrollo del significado de las palabras posee una interrelación específica de los planos. La capacidad de un niño para comunicarse mediante el lenguaje está relacionada directamente con la diferenciación de los significados en su lenguaje y conciencia.

1.1.2. Bruner

Jerome S. Bruner es un psicólogo estadounidense con una afiliación cognitiva. Se llama a sí mismo un psicólogo social y confiesa ser un constructivista convencido (“y lo mismo creo que construimos o constituimos el mundo, también creo que el *yo* es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización”⁴). Sus trabajos sobre el desarrollo cognitivo de los niños se caracterizan por tener una visión multidisciplinaria. Este autor afirma que la psicología y la educación deben trabajar conjuntamente y en colaboración con la sociología, la economía y las demás ciencias del hombre. Bruner admite que los escritos de Vygotsky han sido de gran influencia para su propio pensamiento. Las cuestiones de educación son demasiado complejas para una sola disciplina académica (Bruner, 1988: 10). No menciona explícitamente la lingüística, pero en efecto su interés también se dirigió hacia ella, ya que estudia el desarrollo del lenguaje en los infantes.

Bruner afirma que lo más característico de la vida mental, considerando que aprehendemos los acontecimientos del mundo que nos rodea, es que vamos

constantemente más allá de la información provista (: 23). Este es un acto de pensamiento, generado a partir de los datos de la percepción.

La codificación puede implicar una conducta inventiva. Un sistema de codificación es un conjunto de categorías no específicas, relacionadas contingentemente. Es la manera en que una persona agrupa y relaciona información sobre su entorno, por lo tanto se encuentra en constante cambio y reorganización. Los sistemas de codificación pueden ser eficaces o ineficaces en su cometido de permitirnos ir más allá de la información (: 28).

Cuando uno aprende una lengua, adquiere un sistema de codificación que va más allá de las palabras. Ir más allá de la información dada significa que puede situarse dicha información en un sistema general de codificación y que esencialmente se extrae información adicional del sistema de codificación, ya sea en función de las probabilidades contingentes aprendidas o en función de los principios aprendidos para relacionar datos (: 30).

Bruner hace hincapié en aquello que se aprende, en un proceso que implica desarrollo en el tiempo. Un entrenamiento temprano y diverso de los organismos inferiores parece ser una de las condiciones para producir conductas inteligentes en organismos más maduros, lo cual, traducido dentro del ámbito del lenguaje, quiere decir que los bebés, y más tarde niños, desde el principio de sus vidas deben estar expuestos a condiciones que propicien su desarrollo lingüístico; evidentemente necesitan de un participante inteligente –en términos de Bruner– o capacitado, que ya cuente con los principios y el dominio del

⁴Bruner, 2007: 205.

código lingüístico que el infante está adquiriendo. Este autor considera que el lenguaje proporciona un medio no sólo para representar la experiencia, sino también para transformarla. Una vez que el niño ha interiorizado el lenguaje como instrumento cognitivo, puede representar y transformar sistemáticamente las regularidades de la experiencia con mucha mayor flexibilidad y poder que antes (: 50).

Los modelos que construye el niño en edad de desarrollo se atienen a reglas que, en rigor, deben considerarse más sintácticas que asociativas. El desarrollo del intelecto no avanza de manera uniforme y progresiva, sino a saltos, a medida que se van incorporando a él las innovaciones. La mayor parte de estas son transmitidas al niño por parte de agentes culturales en forma de prototipos; hay modos de responder que deben enseñarse, así como formas de ver e imaginar las cosas y respecto a lo que aquí concierne, y primordialmente, al niño se le enseñan formas de traducir su experiencia al lenguaje (: 69).

De acuerdo con nuestro autor, lo más significativo en el desarrollo de la mente del niño es hasta qué punto este desarrollo depende, no de las propias capacidades, sino del despliegue de las mismas por medio de unas técnicas que resultan del contacto con el entorno especializado de una cultura (: 71).

El niño en desarrollo no progresa linealmente sino a saltos en los que a cada rápido avance le sigue una etapa de consolidación. Los saltos en el desarrollo parecen organizarse en torno al surgimiento de ciertas capacidades, entre estas se encuentran las intelectuales, caracterizadas por el estatuto de prerrequisitos: para que el niño pueda avanzar hacia la siguiente, es necesario que domine aquella en la que se sitúa.

Con la edad emerge una agudeza cada vez mayor en la discriminación perceptiva, y las constricciones que impone la realidad van superando a las que impone el lenguaje, de modo que unas y otras se encuentran en oposición. Evidentemente, el lenguaje influye sobre la percepción y la memoria, al menos durante la infancia (: 100).

El lenguaje afecta a las funciones cognitivas únicamente cuando ocurre una codificación lingüística, esto es, cuando se dota al estímulo de una representación verbal. Este tipo de codificación lingüística de los estímulos relevantes para una determinada situación-problema puede afectar a la ordenación de los estímulos proporcionando una forma que los relacione en el tiempo o en el espacio. El influjo de la codificación se acentúa a medida que las condiciones cognitivas se van haciendo más difíciles y el tratamiento icónico del problema resulta cada vez menos eficaz al tiempo que se va haciendo más necesario un enfoque simbólico. Bruner afirma que las condiciones bajo las cuales la codificación lingüística afecta a otras operaciones cognitivas son válidas sólo si existe una representación lingüística al alcance del individuo en cuestión y si esa representación ha sido activada (: 101).

Algunos entornos estimulan el desarrollo cognitivo de forma más eficaz, más temprana y más duradera que otros. Lo que no parece probable es que diferentes culturas produzcan diversos modos de pensamiento que además estén desconectados. Esto se debe a las constricciones impuestas por nuestra herencia biológica, la cual permite al hombre alcanzar una madurez intelectual adecuada para formar una sociedad altamente tecnificada.

Bruner (2007) se plantea la cuestión sobre la adquisición del lenguaje en términos más allá de la mera

fisiología, pues no hay duda alguna de que el niño cuenta con un magnífico sistema nervioso que permite que adquiera el lenguaje rápidamente y sin esfuerzo aparente, pero debe haber algo más, un factor como el del entorno y las relaciones que va estableciendo en los primeros años de su vida (: 173).

En efecto, y aunque de entrada parezca contradictorio, el lenguaje como código léxico-gramatical empleado en la comunicación lingüística no es una derivación de ningún otro conocimiento, salvo en el sentido histórico más general, y sin embargo, las interacciones sociales en las que el niño participa junto con su madre y otros adultos le ayudan enormemente en su dominio de aquellas peticiones condicionadas lingüísticamente.

La perspectiva de Bruner es que las investigaciones al respecto, incluyendo su trabajo, apoyan la concepción de que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere, ya sea antes o durante el momento de la adquisición. Factores que también influyen son la maduración y la privilegiada relación social entre el niño y un adulto, específicamente aquel que está bien sintonizado con su nivel lingüístico (:175). Es necesario saber cómo interviene el conocimiento de mundo en el logro de la adquisición del lenguaje y cómo ayuda un adulto estrechamente compenetrado con el niño.

El niño actúa según su propia iniciativa y siguiendo los conocimientos de mundo que previamente ha adquirido, incluyendo la interacción social. Cuando el adulto forma parte de la escena del infante, lo hace como modelo a seguir, para que así el niño obtenga una entrada de lenguaje que le permita realizar ya sea inducciones, descubrimientos o reconocimientos intuitivos, en términos mayores, el adulto conoce ya el

lenguaje que el niño está tratando de dominar, tiene una teoría práctica e implícita acerca de cómo ayudarlo, o en palabras del propio Bruner (: 177) existe un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL) que dispone o establece formatos para la entrada del lenguaje recibida por el niño, de modo que sus reglas sean más claras para la capacidad de adquisición con la que este cuenta.

Las capacidades cognitivas juegan un papel central en la adquisición del lenguaje. Desde muy temprana edad es posible observar cómo en el aprendizaje sensoriomotor, el niño desarrolla una creciente habilidad para descomponer tareas en rutinas constituyentes y luego las vuelve a combinar en nuevos procedimientos. Formalmente, este es el mismo tipo de proceso implicado en aprender a descomponer y recomponer el flujo del lenguaje en sus constituyentes. Asimismo, algunas reglas de atención perceptiva pueden actuar eficazmente al momento de resaltar rasgos diacríticos del habla como al destacar rasgos sensoriales distintivos en el aprendizaje sensorial. Un punto más a favor del argumento de que las capacidades cognitivas van de la mano con la adquisición del lenguaje es el hecho de que el lenguaje humano opera constantemente de manera deíctica, aludiendo a referentes fuera del contexto lingüístico, por lo que es sumamente difícil imaginar cómo podría haber surgido un talento especial para el lenguaje que fuera independiente de otras formas de procesar información acerca del medio.

Bruner considera que la pragmática, que consiste en la interacción social mediante el uso del habla, implica bastantes procesos diferentes de los empleados en dominar un conjunto de códigos semánticos y sintácticos. Por lo tanto, la pragmática necesariamente se



relaciona con el discurso al tiempo que depende siempre del contexto, de un contexto compartido (:178). El discurso implica un compromiso recíproco entre hablantes, cuyos tres elementos únicos serían: a) un conjunto de convenciones compartidas para establecer la intención del hablante y la disposición del que escucha; b) una base compartida para explotar las posibilidades deícticas del contexto temporal, espacial e interpersonal, sujeto a modificaciones y c) medios convencionales para establecer y recuperar presupuestos. Estos tres elementos –anuncio de intención, regulación de la función deíctica y control de presuposición– dan al discurso sus orientaciones futura, presente y pasada.

Dado lo anterior, es claro que para que el niño reciba las claves del lenguaje, debe primero que nada, participar en un tipo de relaciones sociales que actúen de modo consonante con los usos del lenguaje en el discurso –intenciones compartidas, especificaciones deícticas y establecimientos de presuposiciones–. Esta relación social ha sido nombrada por Bruner “formato” (: 179), un microcosmos definido por reglas en el que el adulto y el niño hacen cosas tanto el uno para el otro como entre sí. Es pues, el instrumento de una interacción humana regulada. Los formatos, debido a que regulan la interacción comunicativa antes de que comience el habla léxico-gramatical entre el niño y quien se encarga de su cuidado, constituyen unos instrumentos fundamentales en la transición de la comunicación al lenguaje.

El concepto de formato, pues, es fundamental en la teoría de Bruner. Formalmente supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, concretamente un adulto, aquí llamado significativo, es decir estrechamente relacionado con el niño y

consciente de su nivel y desarrollo lingüístico y la otra parte, evidentemente, la representa el infante. Las respuestas de cada participante dependen de una anterior respuesta del otro. En la interacción entre ambos miembros, tanto las metas como los medios que se ponen en juego permiten que se cumplan dos condiciones: en primer lugar, que las sucesivas respuestas de un participante sean instrumentales respecto a esa meta, y segundo, que exista en la secuencia una señal clara que indique que el objetivo planteado ha sido alcanzado. Las metas de cada participante pueden diferir, lo único necesario es que las condiciones de contingencia de respuesta inter- e intraindividuales puedan ser cumplidas (: 180).

Los formatos no son estables, sino que cambian según el desarrollo y las necesidades de cada participante de acuerdo con la interacción en la que se producen. Pueden ser tratados como subrutinas con la posibilidad de incorporarse a rutinas de mayor escala, a largo plazo. Por lo tanto, cualquier formato puede tener una estructura jerárquica, en la que es posible interpretar las partes en términos de su localización en la estructura principal.

Un formato puede convencionalizarse, de modo que se hace independiente de las percepciones de los participantes y se “socializa”, alcanza una exterioridad, unos límites y un estatus objetivo. Los formatos, pues, proporcionan la base para los actos del habla y pueden reconstituirse por medios exclusivamente lingüísticos, según las nuevas necesidades.

Los formatos en los que participan niño y adulto conjuntamente se caracterizan por su asimetría respecto a la “conciencia” de los miembros: uno de ellos entiende lo que sucede mientras que el otro sabe menos o absolutamente nada. Es decir, el adulto

actúa como modelo, organizador y monitor hasta que el niño pueda asumir sus propias responsabilidades. En principio, el establecimiento de los formatos le corresponde al adulto, luego éstos se hacen cada vez más simétricos de modo que el niño puede iniciarlos tan fácilmente como él. Según Bruner (: 183) las culturas establecen formatos de diferentes formas, pero todas tienen modos para crear formatos de interacción y discurso cuyo fin es que sobresalgan los rasgos del mundo y de la interacción social que se proyectan más fácilmente en categorías lingüísticas y reglas gramaticales.

Lingüísticamente, el adulto ayuda al niño a conservar su meta a pesar de las distracciones, reduce los grados de libertad en las elecciones que debe realizar respecto al léxico y a la gramática, coordinando sus vocalizaciones con segmentos ya establecidos de acción, y sirve en general como organizador, ya que ayuda al niño a enlazar sus intenciones con los medios lingüísticos para lograrlas (: 182).

Bruner (: 182) se dedica al estudio de niños con una edad aproximada de 20 meses, previa a la que en este trabajo ocupa, sin embargo sus hallazgos sirven para perfilar lo que un niño de 2;6 años realiza respecto a su lenguaje. A medida que el niño obtiene una mayor comprensión del lenguaje como sistema codificado de representación comienza a operar no sobre acontecimientos concretos, provenientes directamente de la experiencia o representados en palabras, sino sobre combinaciones posibles derivadas de las operaciones realizadas sobre el lenguaje mismo.

Vemos, conforme se exponen los conceptos y las ideas medulares de Bruner, que él está muy lejos y opuesto a la concepción de la adquisición del lenguaje y el

aprendizaje en general que realiza el niño de manera solitaria, al contrario, considera que el niño aprende lo que se puede hacer con el lenguaje al tiempo que lo utiliza en las situaciones organizadas por el adulto y es por eso mismo que concede a los formatos un lugar primordial como ayuda esencial dentro del aprendizaje. Citando a este autor, quedaría completamente asentado lo anterior:

Soy tan reacio a considerar la adquisición del lenguaje como una virtuosa descomposición del código lingüístico, un subproducto del desarrollo cognitivo normal o un imposible *tour de force* inductivo que permite al niño alcanzar gradualmente el habla adulta. Más bien, sería 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 tan natural y con la cooperación de los otros (: 185).

La pragmática es un eje conductor primordial dentro de la investigación de Bruner, ya que considera que no puede darse una psicología social aislada del estudio de cómo el lenguaje se utiliza para construir un mundo social y para operar en él (2007: 187). Es entendida como los medios por los que la gente regula sus relaciones en el discurso para lograr objetivos sociales, dentro de esta perspectiva el lenguaje no es un mero cálculo de oraciones, sino un medio de relacionarse con otros seres humanos en un mundo social, con la intención de hacer algo. Nuestro autor incluso sugiere que la mitad de la práctica total de nuestra conducta social es discurso interactivo (: 191). La *forma de hablar* proviene del modo en que se *representa*⁵ y se interpreta aquello de lo que se habla. La postura y su negociación se convierten en rasgos

del mundo frente al cual uno está adoptándolas y a la vez, según uno va desarrollando el sentido del yo, se descubre el mismo patrón en el modo en que nos interpretamos a nosotros mismos (: 207).

El principal instrumento para negociar es el lenguaje, cuando este se utiliza para regular la interacción entre hablante y oyente en un contexto, estamos presenciando la pragmática del lenguaje. El lenguaje crea la realidad, es el principal medio para construir el mundo social y para regularlo (: 196).

Además es necesario señalar que el lenguaje no es neutral ni puede serlo, realmente impone un punto de vista no sólo acerca del mundo al que se refiere, sino también sobre el empleo de la mente con respecto a este mundo (: 197). Hacer uso del lenguaje implica tomar una postura. Una característica esencial del lenguaje es su gama de usos pragmáticos posibles. En este caso, la cultura es el lugar, a manera de foro, en donde se negocia y renegocia el significado y se explica la acción; es un conjunto de reglas o especificaciones de la acción (: 200).

Jerome Bruner observa que la mayor parte del aprendizaje, en la mayoría de los entornos, es una actividad realizada en común, un proceso en el que se comparte la cultura. El niño no sólo debe apropiarse de su conocimiento, sino que lo hace en una comunidad que comparte su sentido de pertenecer a una cultura (: 203).

No es posible negar que en el lenguaje existe un aspecto innato, pero este no es el único componente, sino que hay una gran parte de él que ha de ser adquirido a través del ensayo y la experiencia. Respecto a ésta, Bruner, señalando la importancia que tiene la actividad lúdica dentro de la adquisición del lenguaje,

afirma que la lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica. Un claro ejemplo es que las formas gramaticalmente complejas, así como los usos pragmáticos más complicados aparecen primero en el contexto del juego; hay algo en el juego que promueve la actividad combinatoria, incluyendo la combinatoria intrínseca a la gramática y que subyace a las expresiones más complejas de la lengua. Para llegar a ser capaz de hablar sobre el mundo de manera combinatoria, el niño debe haber sido capaz de jugar con el mundo y con las palabras de un modo flexible (: 215-216).

Bruner considera que el juego, tanto para el niño como para el adulto, es una forma de utilizar la mente, una actitud sobre cómo utilizar la mente, ahí es donde se puede combinar pensamiento, lenguaje y fantasía (: 219).

En compañía de Wood y Ross, Bruner (1976) recurrió a la metáfora del andamiaje (*scaffolding*) para referirse a la guía que los familiares, maestros o expertos realizan al encauzar y enriquecer los esfuerzos que despliega un aprendiz. Esto está estrechamente ligado al concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, ya que como este, plantea que las actividades del niño pueden ser orientadas por un adulto que se encarga de modelar y facilitar el proceso de aprendizaje, de modo que más tarde el niño sería capaz de llevar a cabo la actividad sin ninguna ayuda.

⁵Las cursivas son del texto original.

1.2. La aproximación constructivista

Esta postura considera al lenguaje como una capacidad que emerge a partir de las habilidades y procedimientos naturales empleados para solucionar el problema comunicativo en la especie: es un sistema construido a partir de habilidades diversas que cada criatura reconstruye por sí misma a partir de las mismas que ha usado la especie y ha fijado de forma transmisible. El lenguaje es el resultado de un cambio progresivo basado en capacidades naturales de dominio general, que se va construyendo de tal forma que llega a organizarse como un conjunto de procesos autónomos (Serra, Serrat *et al.*, 2000: 23).

1.2.1. Karmiloff

Kira Karmiloff es una investigadora inglesa del *Centre for Speech and Language* de la Cambridge University. Trabaja en conjunto con su hija Annette Karmiloff-Smith, catedrática y directora de la *Neurocognitive Development Unit del Institute of Child Health* de Londres.

La postura que toman estas dos autoras se orienta hacia la conciliación de las dos principales teorías que rigen la disciplina de la adquisición del lenguaje. Los argumentos giran alrededor de la dicotomía entre la naturaleza como nuestra herencia biológica y la educación, es decir el mundo que experimentamos. Ninguna teoría niega que tanto naturaleza como educación desempeñen papeles centrales en el aprendizaje del lenguaje, sin embargo difieren respecto a la diferencia en que otorgan a cada uno de los aspectos.

El debate se divide en encontrar si el papel fundamental lo tiene la naturaleza o la educación. En lugar de centrarse en las diferencias teóricas y los distintos métodos, han decidido encontrar los puntos de convergencia. Bajo su perspectiva, el lenguaje es especial pero no entienden la base de su desarrollo como representaciones prelingüísticas en la mente del neonato, y por lo contrario el cerebro tampoco se encuentra en blanco antes del período lingüístico. La evolución nos ha equipado con una serie de distintos mecanismos de aprendizaje que al exponerse a la interacción con diversos elementos ambientales, van consiguiendo mayor especificidad. Es decir, antes del nacimiento el niño posee unas predisposiciones mínimas que le hacen prestar particular atención a ciertas partes de su entorno, como a las voces y a las caras. Desde el principio, diferentes mecanismos cerebrales estarán más sintonizados para procesar ciertos tipos de entradas. Dado esto, el mecanismo susceptible a estas entradas sucesivas permite prestar atención al lenguaje oral o de signos, pero no al de rostros, y a medida que se especializa cada vez más en el procesamiento del lenguaje, estará más dedicado a ese dominio específico (Karmiloff y Karmiloff-Smith 2005). Es así que estas autoras consideran que el conocimiento del lenguaje es el producto complejo de la interacción entre unas predisposiciones iniciales, relevantes para el dominio y la rica estructura de las entradas lingüísticas. No es una mera cuestión de naturaleza o de educación, sino de la compleja relación e interacción entre ambas. Esta dialéctica permite explicar cómo se produce el proceso dinámico de adquisición del lenguaje, como añaden las autoras inglesas, desde el feto al adolescente.

A diferencia de los autores que previamente hemos

revisado, en *Hacia el lenguaje*, nuestras autoras prestan especial atención a la vida intrauterina, es decir a la etapa anterior al nacimiento del bebé. Argumentan que anteriormente se consideraba que la investigación en torno a la adquisición del lenguaje se centraba en las manifestaciones vocales del niño a partir del año, sin tomar realmente en cuenta la conducta comunicativa anterior del bebé. Ahora se estudia el balbuceo infantil, cuya función es esencial para modular el sistema articulario de acuerdo a la lengua materna. También se ha tomado en cuenta el diálogo no lingüístico precoz desarrollado entre madre e hijo. Asimismo, las formas de investigación ya no atienden exclusivamente a muestras observables o verbales por parte del niño, sino que permiten indagar acerca de la etapa anterior a la producción de las primeras palabras. Por lo tanto, la investigación ya no se limita únicamente a lo que los bebés dicen para valorar su conocimiento lingüístico. En la actualidad, son cada vez más frecuentes los experimentos científicos con niños en edad prelingüística, lo que aumenta el conocimiento sobre las raíces de la adquisición del lenguaje.

Además las autoras afirman que no por que los niños logren una fluidez en su lengua materna, común alrededor de los cinco años, quiere decir que la adquisición del lenguaje se haya consumado. Los niños siguen adquiriendo y consolidando una gramática compleja y nuevos significados lingüísticos durante sus años escolares (: 16), incluso existen elementos que siguen adquiriéndose en la adolescencia y en ocasiones hasta en la adultez. Así como el lenguaje es dinámico, los seres que lo hablamos estamos en constante adaptación a los cambios que en este se producen. Estas investigadoras notaron a lo largo de sus trabajos

que a medida que el cerebro infantil va aprendiendo a detectar las combinaciones de sonidos más frecuentes en su idioma, también se va sensibilizando ante las combinaciones anómalas. Todas las lenguas tienen pautas de sonidos 'legales' e 'ilegales'. Por ejemplo, en el español, sabemos que al principio de una palabra, la "e" precede siempre a la combinación "sp" (especial, espectáculo). Al segmentar el flujo de habla en unidades, el niño también aprende a descubrir los límites de las palabras. Según lo observado por Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) los niños pequeños ya están sensibilizados a diferencias muy sutiles de realización fonológica de combinaciones idénticas de sonidos cuando aparecen dentro de palabras y entre ellas. Esta sensibilidad, junto con la capacidad de agrupar sonidos en pautas que se producen frecuentemente, constituye la base de la capacidad infantil para segmentar el flujo de habla en unidades similares a la palabra.

Otra pista importante que ayuda a los bebés a distinguir los límites de las palabras son los patrones acentuales. Los bebés van identificando la pauta acentual más común en su lengua materna y la utilizan para segmentar el flujo de habla en unidades lingüísticas relevantes.

La frecuencia de sonidos ayuda también en la segmentación inicial. Mucho antes de que los bebés comprendan los significados de aquello que escuchan, demuestran sensibilidad a los patrones habituales de palabras. Ya a los 7 meses pueden extraer una palabra recurrente en diversos contextos oracionales (: 84).

El niño pequeño utiliza mecanismos relevantes para procesar de forma activa los estímulos auditivos mucho antes de que pueda comprender las palabras o la gramática, sensibilizándose cada vez más a deter-

minadas características importantes del flujo de habla. Esta capacidad les permite después canalizar el procesamiento de todas las entradas posteriores de manera lingüísticamente relevante.

Habitualmente se supone que la adquisición del lenguaje progresa poco a poco, a partir de la sensibilidad a los contrastes fonéticos, luego a los contrastes silábicos, a las palabras y más tarde a las oraciones antes de alcanzar el nivel del discurso extenso. No obstante, las diversas investigaciones al respecto demuestran que la percepción del lenguaje se desarrolla al mismo tiempo en muchos niveles. Además, en el transcurso de este desarrollo, el conocimiento adquirido en cada nivel limita el aprendizaje en todos los demás niveles. Los infantes no pasan de forma unidireccional de las unidades lingüísticas más pequeñas a las más grandes. Al contrario, comienzan almacenando las unidades prosódicas mayores que, más adelante, dividen en partes lingüísticamente relevantes.

En el período anterior a la producción de palabras reconocibles, los cerebros de los niños han estado procesando de manera activa el lenguaje que los rodea, utilizando una mezcla de pistas de la prosodia, la estructura de cláusulas y locuciones y los patrones distributivos de sonidos, sílabas y palabras. Estas conforman la estructura particular de su lengua materna. La capacidad de percepción del habla permite a los bebés construir sus primeras representaciones auténticamente lingüísticas de lo que oyen. Mientras estas se van consolidando poco a poco, el sistema articulador del niño va madurando, lo que lo lleva a la producción de sonidos similares a los de su lengua, desde los balbuceos hasta las primeras palabras (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Dentro de la adquisición del lenguaje, el patrón de desarrollo es relativamente similar en todos los niños. Aunque la mayor parte de las investigaciones se centran en el inglés y en otras lenguas occidentales, los trabajos transculturales que se han realizado señalan que la mayoría de los niños atraviesan aproximadamente la misma secuencia de etapas hasta llegar a hablar con fluidez. Sin embargo, son los ritmos individuales de desarrollo los que varían considerablemente, sobre todo respecto al aprendizaje de las palabras. Hay importantes variaciones en cuanto al tamaño y al contenido de los léxicos infantiles, no sólo de un niño a otro sino también entre niños y niñas (: 94). En consecuencia es importante tener en cuenta las influencias tanto biológicas como ambientales y socioculturales que contribuyen de forma directa o indirecta a las diferencias individuales de producción del lenguaje.

Hay investigaciones que han demostrado que las niñas tienden a producir el lenguaje antes que los niños. Esto obedece a una influencia biológica. Los datos exhaustivos respecto a los entornos lingüísticos de los niños han puesto de manifiesto que esta diferencia de género no es el resultado de la experiencia lingüística. Los estudios de las culturas occidentales muestran que los padres hablan igualmente y en la misma cantidad tanto a niños como a niñas. Por lo tanto, las diferencias entre géneros se deben a ciertos factores fisiológicos que hacen que el cerebro de las niñas madure algo más rápido que el de los niños. Es por eso que las niñas son capaces de controlar su aparato articulador un poco antes que los niños. Los factores biofisiológicos, como la constitución genética, pueden afectar al desarrollo del lenguaje, incluso en el nivel de la producción de palabras (Karmiloff,

Karmiloff-Smith, 2005).

Hay influencias directas, como las expresiones que emplean los padres (el habla que el niño escucha diariamente), en el aprendizaje de las palabras. Los adultos encargados del niño que adaptan su habla cuando se dirigen a él ya sea remarcando la entonación y el acento o repitiendo palabras, hacen que el lenguaje destaque más para el pequeño oyente. No obstante, son importantes tanto la forma de emitir las palabras como el contenido del habla adulta.

Existen también otros factores que desempeñan un papel indirecto, aunque significativo, en el aprendizaje de las palabras. El estatus socioeconómico materno (ESM) es uno de ellos. En las sociedades occidentales, se ha observado que las madres con un ESM elevado se dirigen a sus hijos con mayor frecuencia y con mayor diversidad de palabras en expresiones más largas que aquellas que tienen un ESM más bajo. Igualmente la educación, competencia social, los conocimientos sobre el desarrollo del niño y las actitudes con respecto al ejercicio de la paternidad son factores que pueden contribuir a la forma de interactuar de los padres con sus hijos, afectando en los contextos en los que se adquieren las palabras (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2005).

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) afirman que respecto a la interacción entre padre e hijo, esta puede ayudar a restringir la interpretación del niño ante una palabra nueva. Muy pronto, los bebés prestan atención a lo que los adultos miran y señalan. La madre o el padre dirá: "mira el perro", y al señalar, llevará su mirada hacia el objeto. El establecimiento de la atención conjunta y la alternancia de la mirada constituyen una clave parcial, aunque vital, para comunicar significados en estas interacciones. Los bebés se

aseguran de que saben lo que su madre o padre mira, aunque ellos estén ocupados en otra actividad. Esto demuestra la importancia que pueden tener las pistas sociales para ayudar al niño a establecer el significado de las palabras.

La forma en que los adultos que conviven con el bebé se comunican con este tiene un impacto sobre su desarrollo lingüístico. Las pautas de entonación del habla han revelado ser facilitadores para la sensibilidad de los niños ante la gramática. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje que tienen los niños manifiesta su capacidad de percepción de las formas gramaticales mucho antes de que sus producciones estén regidas por una gramática. Sin embargo, la prosodia, aunque es auxiliar, no se debe considerar crucial para el aprendizaje de la gramática. No en todas las culturas o en todos los casos, los padres hacen énfasis especial en su entonación y no obstante los niños aprenden bien las reglas y la estructura de su lengua.

El contexto social del diálogo natural también ayuda al niño a interpretar lo que oye. La entrada que llega al niño pequeño está enraizada casi siempre en el aquí y el ahora, con gran cantidad de indicaciones y gestos paralingüísticos similares (: 144). En las primeras etapas de la adquisición del lenguaje, los adultos no hablan con los niños pequeños sobre los objetos, personas y/o acontecimientos ausentes, sino que se refieren a aquello con lo que el niño está familiarizado. Esto ayuda al infante cuando intenta crear representaciones de las palabras utilizadas en el habla, y así puede centrarse más en la gramática.

Los niños se sensibilizan muy pronto a las características especiales de la interacción humana y gracias a ellas aprenden a reconocer cada vez más la compleji-

dad del contenido lingüístico. Es importante que el niño sea capaz de utilizar lo que ya ha aprendido respecto a la estructura de la interacción humana como plantilla básica sobre la cual establecer las reglas gramaticales. Por tanto, la naturaleza de la interacción social abre al niño una ventana a la gramática (: 184).

1.2.2. Brown

Roger Brown es uno de los primeros psicolingüistas. Él mismo define su trabajo como producto de la fusión de la psicología y la lingüística, una disciplina híbrida. La postura de este autor (1981: 28) es que el vocabulario de un niño está determinado por las prácticas nominadoras de los adultos. Al nombrar, los niños categorizan, pero solamente de acuerdo a lo que han escuchado y aprendido en una enunciación anterior, generalmente realizada por un adulto en contacto con ellos. Además, argumenta que la secuencia en la que se adquieren las palabras está determinada por los adultos más que por los niños y, en última instancia, puede ser determinada por la utilidad de las diversas categorizaciones.

De acuerdo con Brown, los adultos se acercan a los niños con ideas preestablecidas, como que existe un lenguaje apropiado para dirigirse a ellos. De acuerdo

a esta creencia, deberían evitarse los nombres largos, es decir, los monosílabos o bisílabos serían preferibles ante opciones más largas, pero esto es sólo una creencia, porque en ocasiones es necesario emplear palabras polisílabas cuando se quiere especificar el objeto al que se hace referencia. El nombre que un adulto emplea para decirle a un niño cómo se llama una cosa, se encuentra determinado por la frecuencia con que se han aplicado varios nombres a esas cosas en la experiencia de ese adulto en especial (: 23).

Para un niño, el nombre que se da a un objeto hace ver por anticipado las equivalencias y diferencias que necesita notar cuando esté en contacto con ese objeto. Ya que lo ha logrado, no sólo resuelve un problema de lenguaje, sino que aprende a tratar y negociar en el mundo, ha aprendido las convenciones de su entorno. En uno de los estudios realizados por Brown (1981) hay una descripción de la interacción entre un niño de aproximadamente dos años y medio y su madre. Las características que saltan a la vista son que las oraciones con las que la madre se dirige al infante son cortas y sencillas así como gramaticales, a diferencia de las que suceden en las conversaciones adulto-adulto. También se presenta la imitación, es decir, el niño repite lo que su madre dice inmediatamente después de haberlo escuchado⁶. Las imitaciones preservan el orden de las palabras de las oraciones modelo, aún cuando haya palabras que se omitan. Dicha preservación del orden sugiere que el niño procesa la oración

como una construcción total más que como una lista de palabras (: 94). Además el hecho de que el orden no se altere permite al adulto comprender las oraciones del niño y mantenerse en comunicación con él.

La imitación es un fenómeno que se puede presentar en ambas vías, no solamente los niños imitan a sus padres, sino que éstos imitan a los infantes también. Las imitaciones de los adultos no son exactas, o si acaso rara vez, pero en general son expansiones. Pareciera que cada vez que el niño formula una oración reducida o incompleta, el adulto siente la necesidad de expandirla de modo que el resultado sea una oración completa y propiamente formada. Aquí el orden que presenta el habla infantil también se preserva en la reproducción por parte de la madre (en la mayoría de las ocasiones) o el padre. Según Brown (: 99) la madre actúa como si estuviese suponiendo que el niño da a entender todo lo que dice, todas las palabras y el orden en que las acomoda, pero como si también quisiese decir más de lo que dice. Desde el punto de vista de la madre, una expansión es una especie de comprobación de la comunicación.

La interacción que hay entre la madre y el niño es, en gran medida, un ciclo de reducciones y expansiones, el infante realiza la primera operación y la madre la segunda, en un intercambio que como resultado tiene una comunicación. Esta comunicación está, naturalmente, inserta en un contexto, no sólo se llevan a cabo las emisiones de los participantes, sino que otras

cosas ocurren entre ellos de manera simultánea, por lo que la mayoría de las expansiones no sólo responden a las palabras de los niños, sino también a las circunstancias que acompañan a su enunciación. Brown considera que una madre, al expandir el habla, puede estar enseñando algo más que gramática; puede estar enseñando algo así como un concepto del mundo (: 101). Al añadir algo a lo que el niño acaba de decir, se confirma su respuesta en la medida en que esta sea adecuada. El niño es llevado un poco más allá de esa respuesta. Se codifican los significados adicionales en un momento en que probablemente el niño esté atendiendo a las claves que le pueden enseñar ese significado.

Brown observó en sus experimentos que alrededor de los dos años y medio, las oraciones realizadas por los niños son principalmente simples. Esto no quiere decir que su dominio de las construcciones simples sea total, ni que no haya muestras de algún manejo de coordinación o subordinación, es decir, estos modos de construcción de oraciones no esperan hasta que el conocimiento de las oraciones simples esté completamente realizado, conviven en algún momento, pero hacia los dos años y medio, lo que mayormente se observa es la oración simple. Entre las oraciones simples con las que se comunican los niños de aproximadamente 2.5 años, la mayoría son declarativas-afirmativas. También aparecen, en menor número, oraciones negativas, imperativas e interrogativas.

⁶La imitación no siempre es perfecta. Entre los ejemplos proporcionados por Brown (1981: 93) hay uno en el que el niño, Adán, omite la flexión verbal que su madre sí había realizado y dice "There go one" en vez de la forma que escuchó "There goes one". Esta imitación es una reducción ya que omite algo de la forma original. Es también necesario señalar que los casos estudiados pertenecen únicamente al inglés, por lo que no es posible generalizar estos datos a todas las lenguas, específicamente a aquellas que no utilizan el orden de palabras como una señal sintáctica fundamental.

Tras analizar los datos obtenidos en el estudio del desarrollo del habla de tres niños desde los dos a los tres años aproximadamente, Roger Brown (1981) afirma que la gramática temprana del niño consta de una estructura de base muy similar a la gramática adulta, así como de un componente sintáctico que comienza siendo considerablemente rudimentario al inicio de sus producciones, aunque en el periodo de un año progresa notablemente.

En la relación entre madre e hijo y específicamente en las expansiones ya antes mencionadas, Brown (1981) observa que si bien esta interacción sirve para modelar el lenguaje, no solamente son ejemplos de habla bien formada para el hijo, sino que debido a su distribución ideal, proporcionan datos óptimos para la adquisición de la gramática por parte del niño. Aproximadamente el 30% del tiempo, las madres de los niños analizados por este investigador responden al habla de sus hijos con expansiones, lo cual no nos permite desligar estas intervenciones del proceso de la adquisición del lenguaje. Aunque también debemos considerar que este proceso debe facilitarse por aquellos acontecimientos del ambiente que aumentan la atención del niño hacia los enunciados adultos y hacia los rasgos relevantes del contexto verbal o no verbal en el cual ocurren (: 153).

Entonces, podemos afirmar que aún cuando las expansiones colaboran con el niño en la adquisición del lenguaje y sirven para la conformación de una gramática, el habla de los padres ayuda a la inducción de reglas generales pero no proporciona modelos para la imitación como tales (:157). Los cambios que se presentan en las oraciones al ser intercambiadas en la conversación son los datos que más claramente exponen la estructura subyacente en el lenguaje.



CAPÍTULO 2

El *input* lingüístico
dentro del proceso de la
adquisición del lenguaje

2.1 Facilitadores del *input*

El niño principalmente oye el lenguaje de la persona que lo cuida, que es casi siempre su madre. Este lenguaje es significativamente diferente de otros (de acuerdo a los estudios de Phillips y Snow⁷). Las oraciones son más cortas, las madres emplean un número menor de verbos, modificadores y conjunciones, preposiciones y palabras de función con niños de aproximadamente dos años respecto a los que manifiestan al hablar con adultos o niños de diez años. La cantidad de formas verbales diferentes también disminuye, el vocabulario es menos variado y generalmente más concreto. La velocidad también se ve modificada, es menor cuando la madre habla a un niño pequeño. De acuerdo a los estudios realizados, no hay diferencias debido al género del niño, las madres de niñas se dirigen igual que lo hacen las madres de niños. La complejidad de las cláusulas disminuye cuando las madres se dirigen a niños de alrededor de dos años, no hay demasiadas subordinadas. Hay también más repeticiones y menor presencia de pronombres. La simplificación depende en gran medida de lo que el niño pequeño le contesta al adulto, su presencia es determinante, ya que en los casos en que se pidió a algunas madres que grabaran conversaciones con el entrevistador, como si él fuese un niño de dos años, las características ya mencionadas no eran tan evidentes (Dale, 1992: 188).

Según Dale, el aprendizaje del lenguaje no se desarrollaría normalmente si durante los primeros años de vida se le hablara al niño con un lenguaje diplomático o sumamente especializado. Es necesario emplear un lenguaje que tenga el nivel ideal de complejidad, es decir que pueda ser comprendido por el niño. Además cuando el lenguaje es simplificado es mucho más fácil para los niños prestar y mantener la atención.

Sin embargo, es necesario recordar que el lenguaje de los padres no encauza el aprendizaje del lenguaje, simplemente determina lo que el niño puede hacer con él. El concepto de la atención nos permite entender que los niños pueden controlar el aducto lingüístico por medio de la atención selectiva al lenguaje. Hay un desarrollo paralelo entre el lenguaje y la comprensión del niño y el lenguaje que utilizan los adultos para dirigirse a este. Conforme el niño va entendiendo más, se le habla con un lenguaje más sofisticado (: 191).

Como ya hemos visto con Brown, en las conversaciones que ocurren entre madres e hijos en edad de adquisición, aparecen ciertos intercambios como el eco, en el que la madre trata de imitar lo que el niño dice sustituyendo la parte de la oración que no comprende por uno de los interrogativos⁸. La pregunta de la madre es similar a la estructura de una pregunta bien formulada, pero no corresponde directamente a la oración emitida por el niño, una declarativa. La oración siguiente del niño es la respuesta a la madre.

Otro tipo de intercambio, ya señalado anteriormente es la expansión. Los niños imitan a los adultos, pero es más frecuente que los adultos imiten a los niños. En cada imitación hay un cambio, generalmente los padres añaden algo a la frase del niño.

En general los padres usan muchos tipos de expansiones, basándose en razones extralingüísticas para elegir una u otra. Para decidir, en muchas ocasiones se atiende al contexto de la emisión del niño, de modo que sea apropiada a lo que este quiere decir y concuerde con lo que está sucediendo (: 194).

Slobin⁹ observó que cuando los niños imitaban las expansiones de los padres, generaban oraciones que con frecuencia eran más avanzadas que las de su lenguaje espontáneo. Estas imitaciones contrastaban con otras cuya gramaticalidad no era superior a la del lenguaje espontáneo. La discrepancia entre la frase original del niño y la expansión del adulto puede servir de motivación para que el niño imite la expansión.

Los adultos (los padres en general) presentan características específicas en el habla que dirigen a los niños pequeños, asimismo, son muy sensibles al progreso comunicativo y lingüístico que manifiestan sus hijos. Los diferentes aspectos que son modificados y adaptados especialmente por la madre cuando se comunica con el niño en vías de adquirir el lenguaje son la prosodia, fonología, léxico, contenido semántico y aspectos semanticoestructurales, morfología, sintaxis y aspectos pragmáticos (Rondal, 1990: 13-14). El

habla materna dirigida al niño cambia conforme la capacidad lingüística de este se desarrolla: conforme él comprende y se expresa mejor y de manera más elaborada.

Una de las modificaciones fonológicas reportadas por las madres y observada por Rondal es el *baby talk* (habla de bebé), que consiste en simplificaciones (*cane* por *carne*) y sustituciones (*l* por *r* en *perro*, resultando *pele*), sustituciones léxicas (por ejemplo *meme* en vez de *dormir*) y en repeticiones morfológicas. No puede afirmarse que todos, ni la mayoría de los padres hablen de este modo a sus hijos pequeños así como tampoco es posible aseverar que en cuanto a desarrollo no produce utilidad (1990: 15).

Un aspecto fonológico suprasegmental que se modifica de manera notoria en la madre cuando se dirige a un niño en edad de adquisición, es la altura del tono. Esta es más elevada que cuando se dirige a un adulto o a un niño mayor. De la Mora¹⁰ afirma que las modificaciones entonativas de los enunciados interrogativos producidos en los actos de habla de adultos con bebés, contrastadas con las interacciones adulto-adulto, se hallan determinadas muy probablemente por la intención de los participantes de modificar parámetros que favorezcan la expresión de emociones (: 134). Según las investigaciones de este autor, los patrones entonativos similares a los que se emplean en el habla dirigida a los infantes se procesan y recuerdan con mayor eficiencia. Las respuestas auditivas de los bebés son más vivas (Glenn y Cuningham, 1983)¹¹

⁷Véase Philip S. Dale, *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*, México: Trillas, 1992.

⁸En inglés son las palabras interrogativas *wh-* como *where, what, who, why, when*, etc. Correspondientemente dónde, qué, quién, por qué, cuándo, etc. En Rondal se señala que las preguntas que los padres hacen a sus hijos pequeños son "qué", "quién" y "dónde". "Por qué" y "cuándo", que implican nociones cognoscitivamente más complejas de causa y de temporalidad, son mucho más raros en el habla dirigida al niño pequeño; su uso es más frecuente en el discurso hacia niños mayores.

⁹Citado por Dale, 1992: 194.

¹⁰Alejandro de la Mora Ochoa, *Aspectos sociolingüísticos de la adquisición del lenguaje (variaciones sociolingüísticas entre participante y forma. El habla añiñada)* [Tesis doctoral], México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.

¹¹Citados por De la Mora, p. 137.

cuando las madres emplean modificaciones en su discurso (“habla aniñada”). El habla con rasgos prosódicos alterados modula la excitación de los bebés y comunica afecto (Fernald, et.al. 1984 y Papousek, et. al. 1985)¹². Los estudios de percepción del habla adulta muestran que la entonación alterada, como la del habla aniñada, posibilita concentrar la atención y coadyuva a la segmentación del habla (: 137). La modificación en la prosodia, por tanto, no sólo conduce a un desarrollo gradual y constantemente guiado en el infante, sino que también permite la demostración de afecto, factor esencial en el logro que significa la adquisición del lenguaje.

La acentuación igualmente sufre cambios, los acentos de intensidad son emitidos por la madre de manera preferente en palabras de contenido semántico. Con este tipo de palabras, también la duración es modificada, se alarga.

Las pausas en el habla son mucho más notorias que en cualquier otro contexto cuando la madre se dirige a un niño de aproximadamente dos años. Alrededor del 90% de los enunciados de las madres están separados por pausas bien marcadas¹³. La proporción disminuye hasta cerca del 61% cuando el discurso materno es recibido por niños de entre cinco y seis años de edad (: 17).

La inteligibilidad del habla materna que se dirige al niño es, en general, excelente, incluso mayor que la que tiene el habla intercambiada entre adultos.

Respecto al léxico, las palabras reportadas en el habla

materna pertenecen principalmente a las clases formales de los adjetivos, adverbios, pronombres personales así como los pronombres y adjetivos interrogativos, además de los nombres y los verbos.

La simplificación morfosintáctica del habla materna dirigida al niño probablemente se debe a que un buen número de madres creen que un bebé puede comprender parcialmente lo que escuchan, en un contexto apropiado, si ellas hablan lentamente y con enunciados cortos, utilizando modificaciones prosódicas como las que anteriormente se ha mencionado (: 31). La complejidad formal del habla materna cuando se lleva a cabo con un niño aumenta en forma gradual con la edad de este.

Haciendo un resumen de las características del habla materna dirigida al niño, podemos decir que es más corta que cuando se dirige a un adulto. El habla materna aunque comienza siendo sencilla y breve, es correcta¹⁴ y fluida. La madre hace constantes repeticiones de su discurso, lo que facilita la comprensión por parte del niño de los enunciados que ella produce. La complejidad se hace progresiva en relación con la edad del niño. Los tipos predominantes de oraciones diferencian sensiblemente el habla materna que se intercambia con un niño de la que ocurre entre adultos. Esta última contiene más enunciados declarativos que la que se desenvuelve con un infante, la cual tiene una proporción importante de preguntas y de enunciados imperativos. La función de los enunciados maternos determina el tipo de interacciones que

la madre establece con el niño pequeño. El tipo y el ambiente general de las interacciones influyen en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje en el niño (: 40).

La comunicación que sucede entre padres e hijos no solamente consiste en que éstos le hablen al niño, también reaccionan verbal y no verbalmente a las producciones verbales infantiles. Los padres responden tanto al contenido como a las formas que su hijo emplea. Estas reacciones juegan un papel importante en las interacciones adulto-niño, en relación con el desarrollo del lenguaje infantil.

Un tipo de respuesta ante el habla del niño es la aprobación, con su contraparte, la desaprobación. Existen diferentes formas de reforzar las producciones verbales del niño: aprobar o desaprobar verbalmente, proporcionar marcas no verbales de aprobación o desaprobación, repetir de manera exacta, parcial o aproximada lo que el niño acaba de decir, profundizar en sentido contrario, corregir al niño, darle o rehusarle satisfacción según lo que solicita, dar o rehusar atención, así como sencillamente responderle. Parece ser que estos aspectos de la relación verbal adulto-niño juegan un papel trascendental en el establecimiento y mantenimiento de la motivación en el niño para hablar y adquirir el código y sus usos sociales¹⁵ (: 47). Las repeticiones maternas de los enunciados infantiles son también reacciones ante la conducta verbal infantil. El papel que pueden desempeñar es el de proporcionar una información en reciprocidad a la

del niño, en uno o varios de los elementos siguientes: a) corrección del mensaje en el plano acústico, b) corrección de su referencia perceptiva o conceptual, o c) comprensión de la intensión significada (: 49). También pueden funcionar para señalar que el mensaje se ha captado y que el intercambio puede continuar. Existen diversas formas de indicar la recepción del mensaje, la más clara y quizá la más simple consiste en repetirlo directamente o sólo una de sus partes. El niño repite algunos enunciados maternos; la madre hace lo mismo. La frecuencia de las repeticiones tiende a disminuir con la edad del niño (sin que desaparezcan) a medida que se utilizan otros medios de indicación (consentimiento, rechazo o negación, comentario, aviso de recepción, respuesta, etc.) (: 50).

Asimismo aparecen expansiones, correcciones explícitas y extensiones del habla del niño. La expansión consiste en la repetición del enunciado producido por el niño, añadiéndole una o varias palabras. Los porcentajes de las expansiones parecen disminuir con el incremento en la edad del niño. Brown se ha encargado de este tema e incluso es tratado dentro del primer capítulo de esta tesis.

Por corrección explícita debe entenderse una respuesta que contiene una corrección de uno o varios aspectos del enunciado producido por el interlocutor, cuando la naturaleza correctiva del locutor es explícita en su respuesta (por ejemplo, niño: “Coche”, madre: “No, es un camión”). Las correcciones explícitas

¹²Citados por De la Mora, *ibid.*

¹³De acuerdo con Rondal, en muchas ocasiones las pausas superan los dos segundos.

¹⁴En términos de gramaticalidad.

¹⁵Confróntese con Brown, quien afirma (según Rondal) sin una verdadera base empírica, que el reforzamiento no juega ningún papel importante en la adquisición del lenguaje por parte del niño, ya que la aprobación o desaprobación del adulto hacia su discurso es poco frecuente. Rondal argumenta que existen datos que prueban lo contrario, ya que el habla materna contiene entre el 10% y 20% de instancias verbales evaluativas explicativas, según la situación. La mayoría de dichas instancias están conformadas por aprobaciones verbales (“exacto”, “bien”, “sí”, “muy bien”, “de acuerdo”, etc. por parte de los padres).



pueden dirigirse a los aspectos fonológicos, léxicos, morfológicos y sintácticos del habla del interlocutor (: 52). Por lo general la frecuencia de las correcciones explícitas es menor que la de las expansiones en edades equivalentes. Es posible que la frecuencia de esta forma de correcciones aumenten las reacciones paternas frente al habla del niño de más edad, al menos en lo que se refiere a ciertos aspectos de esta habla, sobre todo a la pronunciación correcta y al uso lexical. Es difícil imaginarse a los padres expandiendo con paciencia los enunciados de su hijo de cinco o seis años por errores sistemáticos en la pronunciación de sonidos básicos o por el uso repetitivo e incorrecto de términos léxicos conocidos por la mayor parte de los niños de su misma edad (: 52).

En cuanto a las extensiones del habla infantil, estas se consideran las repeticiones por parte del adulto de algunas palabras proporcionadas en el enunciado precedente que se integran en un nuevo enunciado que amplía el significado del enunciado infantil y proporciona una precisión o un comentario (: 52).

Evidentemente las madres reaccionan a las características del habla infantil. Dichas reacciones adoptan simultáneamente varias formas: aprueban y desaprueban, repiten y modifican algunos enunciados según sus características formales y de contenido. La proporción de aprobaciones rebasa la proporción de desaprobaciones verbales explícitas en el habla materna, factor que favorece al desarrollo en el lenguaje del niño. Las madres expanden, corrigen y prolongan los enunciados de sus hijos de diversas maneras, con una frecuencia nada desdeñable.

Acumuladas, las frecuencias medias de expansiones y correcciones representan aproximadamente el 15% de los enunciados maternos dirigidos al niño, en un rango de edad comprendido aproximadamente entre los 18 y los 35 meses (: 53).

De acuerdo con Rondal y los experimentos detallados en su texto, en general las madres logran una mejor comprensión del habla de los niños que la que tienen los padres y los hermanos¹⁶. Lo interesante es que esta elevada comprensión que la figura materna tiene, acontece incluso con niños ajenos. La transferencia de la experiencia receptiva tanto con sus propios hijos como con niños ajenos de la misma edad o de edades diferentes es siempre más elevada en las madres. Ellas igualmente alcanzan puntajes superiores a los de los adultos que no son padres en cuanto a comprensión de niños ajenos. Los hermanos y hermanas aparecen como superiores a los niños de la misma edad que no tienen hermanos menores. No es fácil explicar la superioridad de las madres en la comprensión de niños ajenos de la misma edad (y por tanto un nivel lingüístico similar). Lo que resulta claro es el mayor nivel logrado por parte de los familiares en comparación con quienes no lo son. Esta superioridad prueba lo importante que resulta tener acceso a los contextos lingüístico y extralingüístico de las producciones del habla del niño (: 57).

En general los padres y los adultos varían sensiblemente en cuanto a la cualidad y la cantidad de sus adaptaciones verbales al nivel lingüístico del niño y de sus reacciones al habla del mismo. Esto ocurre tanto para las comparaciones entre familiares o no, como al

interior de las clases sociales (: 59).

Como hemos visto anteriormente, la madre proporciona casi siempre la parte más importante y significativa del ambiente lingüístico del niño en edad de adquisición del lenguaje. Sin embargo, no es la única participante de este esquema, ni es este el único medio en el que el niño se desenvuelve. Muchas veces convive con su padre, hermanos o hermanas, amigos de mayor edad, a veces abuelos, vecinos, maestros escolares, por lo que no podemos considerar que el *input* que recibe el niño es en un cien por ciento originado por su madre.

La cantidad de estudios sobre el habla paterna dirigida al infante es reducida. Según Rebelsky (1967) y Rebelsky y Hanks (1971), los padres pasan sólo algunos segundos o minutos por día hablando con su hijo durante los primeros meses de su vida¹⁷; los padres hablan menos y con menor frecuencia a sus hijos que las madres, incluso después de sus primeros meses. Sin embargo, existen datos como los proporcionados por Lamb (1975) que demuestran que hay muchos padres que interactúan a menudo en su casa con sus hijos pequeños, tanto verbal como no verbalmente y las características de estos intercambios son bastante similares a las que presentan las madres (simplificaciones sintácticas, sobre todo)¹⁸. Stein (1975) y Kiedberg (1976) señalan que el habla del padre, no obstante que presenta características iguales a la que realiza la madre, contiene más amenazas y oraciones imperativas, sin embargo sus investigaciones llegan hasta aquí¹⁹. En este momento podría-

mos preguntarnos si este rasgo está íntimamente ligado al papel de autoridad que el papá debe (o siente que debe) desempeñar en el hogar, si percibe la formación del infante como más normativa y menos sensible que la madre, por ser el hombre de la casa, pero estos aspectos socio-psicológicos van mucho más allá del alcance de esta investigación, por lo que sólo nos apegaremos a presentar los datos encontrados en la bibliografía sin especular sobre las posibles causas.

Rondal caracteriza las diferencias entre el habla materna y el habla paterna. Esta última contiene un léxico más diverso, el padre dirige al niño un mayor número de peticiones de aclaración (“¿Qué quieres decir?”); también hace un mayor uso de vocativos²⁰ (“Óyeme”, “Mira”, “Ve”). Por su parte, las madres dirigen al niño más palabras, utilizan oraciones más largas y más oraciones declarativas, así como peticiones indirectas, inferencias y proposiciones de acción conjunta; también corrigen con más regularidad los enunciados del niño. Una cantidad importante de enunciados emitidos por el infante se dirigen a la madre, pero los enunciados más largos se dirigen al padre. Los niños varones repiten aproximadamente el mismo porcentaje de enunciados del padre que de la madre. Es posible concluir que el habla del padre dirigida al niño pequeño se modifica como el habla materna de modo que corresponda mejor a la capacidad del niño (: 63). Las conductas básicas de los padres son similares, aunque se den algunas diferencias en la frecuencia.

¹⁶En los experimentos que señala Rondal, la edad de los hermanos es de entre cuatro y siete años y medio. Los niños analizados en los experimentos cuentan con una edad promedio de tres años.

¹⁷Citados por Rondal, p. 59.

¹⁸Citado también por Rondal, p.59

¹⁹Citados por Rondal, p. 60.

²⁰Rondal los denomina “captadores de atención”. La función de estos es la que tienen los vocativos.

2.2 Otros tipos de *input*

Sabemos que el habla de los maestros es otro tipo de *input* importante y constante en el desarrollo del niño. El intercambio verbal representa un vehículo por excelencia de la transmisión pedagógica. Desafortunadamente existe escasa bibliografía que trate este tema. Sería importante, en otro estudio, tratarlo, ya que el niño adquiere el lenguaje de su comunidad cultural en gran medida a partir de su escolaridad maternal y primaria a través de la interacción pedagógica.

Granowsky y Krossner (1970) estudiaron en varias escuelas de Estados Unidos el habla de maestras de nivel maternal²¹. Compararon el modo en que estas se dirigían con sus colegas, durante conversaciones familiares fuera de clase, y cómo hablaban a los niños (de aproximadamente seis años) en situación de clase. Esta producción lingüística se analizó según diferentes parámetros, como la longitud media de producción verbal, la complejidad sintáctica de las oraciones producidas y el carácter común o no del vocabulario empleado. El habla que se intercambia en la conversación entre maestros rebasa de manera significativa a la que dirigen al niño con respecto a los tres índices lingüísticos considerados. Los datos proporcionados por ambos investigadores sugieren una simplificación léxica y morfológica que interviene en el habla de los enseñantes del nivel maternal, cuando se dirigen a los niños dentro de su clase (: 67). Rondal y colaboradores analizaron el habla que

dirigen las maestras a los niños de nivel maternal y de primer año de primaria en dos escuelas francófonas de la ciudad de Québec. El contraste del medio escolar según la composición social se efectuó con una de las escuelas donde acudían niños de familias con un ingreso económico alto con otra escuela de niños pertenecientes a una clase baja. Se registró una gran cantidad de muestras del habla dirigida por las maestras a los niños, en diversas actividades que proporcionan lo esencial de los intercambios verbales en clase. Las características del habla magisterial son las siguientes: la proporción de enunciados sin un verbo es de 20% a 25%. La mayoría de las oraciones son declarativas con valor afirmativo, seguidas por preguntas sí- no y Q²² afirmativas; hay pocas oraciones negativas. El tipo de enunciado dominante es el simple. Las construcciones están con más frecuencia en voz activa, en modo indicativo y en tiempo presente. La comparación según el nivel social entre las dos escuelas analizadas no presenta diferencias notables en cuanto al habla de los enseñantes (: 67).

Los términos léxicos más frecuentes en el habla de las maestras tienen una comprensión aceptable entre los niños de los diferentes niveles y escuelas, así como la comprensión de las estructuras morfosintácticas utilizadas con mayor frecuencia por los maestros. Entre las estructuras menos comprendidas se encuentran las preguntas iniciadas por los adverbios interrogativos “cuánto”, “cómo”; los pretéritos definido, perfecto e imperfecto y las oraciones pasivas reversibles. Los errores obtenidos presentan una baja frecuencia y son compatibles con el nivel de desarro-

llo lingüístico que generalmente se observa en niños de cinco a siete años (: 68).

Cuando consideramos las características formales del habla que los educadores observados dirigen a los niños en su clase, es posible afirmar que hay una adaptación óptima para el nivel de desarrollo lingüístico de los niños, las pruebas realizadas por los niños respecto a su comprensión confirman lo anterior. Asimismo se mantiene la ausencia aparente de grandes diferencias en el habla de los educadores según la composición de la clase social. Estos datos son elementos que apoyan la interesante adaptación maestro- niño a nivel maternal y en el primer año de primaria. Es probable que algunas características del ambiente lingüístico familiar del niño se encuentren en otros ambientes como la escuela (: 68).

2.3 Diferencias entre géneros respecto al *input*

En cuanto al género del niño, existen estudios que aportan resultados divergentes respecto de si el habla dirigida por los padres al niño pequeño se modifica dependiendo de si es un niño o una niña quien la recibe. Estudios como los de Phillips (1973) y Fraser y Roberts (1975), así como el de Gutmann y Turnure (1979) no encuentran ninguna diferencia notable en las producciones de las madres al dirigirse a sus hijos, ya fueran niñas o niños²³. Sin embargo,

hay trabajos como el de Lewis y Freedle (1973) que indican que las madres hablan más a sus hijas que a sus hijos²⁴. Estos autores señalan más vocalizaciones y verbalizaciones dirigidas a las hijas que a los hijos de tres meses. Encuentran mayor cantidad de enunciados, más preguntas, repeticiones de los enunciados del infante y enunciados más largos cuando la madre habla a su hija que cuando lo hacen hacia su hijo. Igualmente, las madres producen más acuses de recibo de los mensajes producidos por sus hijas que los de sus hijos; al dirigirse a los varones hay más enunciados en modo imperativo. Lo que sugieren los autores es que las madres buscan involucrar más a la hija en la conversación. Los hijos varones son alentados a actuar de manera no verbal. Kauffman (1977) por su parte, indica que el padre realiza más preguntas del tipo “¿qué es esto?” (peticiones de denominación) a su hijo que a su hija²⁵. Berko- Gleason (1979) plantea que es más fácil para las madres interactuar con sus hijas en mayor medida en el plano verbal, que con sus hijos, al ser generalmente las primeras más atentas que los segundos, ya que los niños se muestran más activos e irritables²⁶. En resumen, los datos disponibles no permiten responder con claridad a la cuestión de si el habla de los padres se adapta y modifica de la misma manera y en forma independiente del sexo. Parece que los mismos mecanismos adaptativos funcionan para niños y niñas. Sin embargo, es posible que ellas

²¹En lo Citados por Rondal, p. 66.

²²Preguntas del tipo “quién”, “qué”, “por qué”.

²³Todos ellos citados por Rondal, pp. 70- 71.

²⁴Citado también por Rondal, p. 71.

²⁵Citado por Rondal, p. 71.

²⁶Citado por Rondal, p. 71.

reciban un *input* mayor de ambos padres, ya sea porque es más fácil prolongar la interacción verbal y el turno en la conversación con ellas que con los niños, o porque ambos consideran que las niñas avanzan más rápidamente en su desarrollo del lenguaje que los niños, a edades cronológicas equivalentes. Tal opinión es compartida en general, incluso popularmente, pero ¿bajo qué fundamentos? Realmente no hay unanimidad entre los diversos estudios que tratan este asunto.

2.4 Estatus económico e *input*²⁷

Los datos disponibles muestran diferencias notables en las interacciones verbales y no verbales entre madre e hijo, según la clase social. Las díadas madre-hijo pertenecientes a una clase social con bajos recursos muestran una menor cantidad de verbalizaciones maternas (: 74). Un estudio de Clarke-Stewart (1973) realizado en el hogar de los niños confirma lo anteriormente señalado. Dicho autor encontró frecuencias de interacción verbal y no verbal significativamente menores entre madre e hijo de la clase obrera, que los hallados en una clase privilegiada. Por lo general las interacciones madre e hijo en el nivel socioeconómico alto son más diversificadas, con más contactos visuales, risas y sonrisas, vocalizaciones, verbalizaciones (por parte de la madre) y contactos físicos entre los miembros de la .. Es probable

que los niños de familias de la clase baja reciban un *input* lingüístico más simple desde el primer año de vida. Más tarde, las diferencias parecen acentuarse de acuerdo con la clase social, en diversos aspectos del habla materna dirigida al niño²⁸.

Es posible que al menos una parte del retraso relativo en el lenguaje que presentan los niños de un medio con menores ingresos económicos tenga su origen en las prácticas interactivas de los padres en el interior de las diferentes clases sociales. Un conjunto de factores son parcialmente pertinentes: las diferencias socioculturales en los estilos interactivos de padres e hijos y otras características de la organización familiar, según el nivel social, cuyas variables lingüísticas son un reflejo y un componente; la falta de tiempo de las madres de la clase baja debido a diversas razones familiares y profesionales que como consecuencia tiene una reducción de las interacciones verbales con el niño; la falta de información de estas madres con respecto a las necesidades y capacidades comunicativas del niño en edad de adquisición del lenguaje (: 75).

Es notorio que el nivel comunicativo del niño, sumado a diversas variables socioculturales y educativas, relativas a la organización de la familia, y profesionales, determinan un cierto número de características lingüísticas maternas (así como paternas, también) que modifican el *input* lingüístico que recibe el niño, lo cual puede propiciar una demora en el desarrollo lingüístico, lo que a su vez, frenaría

nuevas adaptaciones por parte de los padres, y así sucesivamente (: 76).

Existen otros ambientes que estimulan y habilitan psicolingüísticamente al niño en edad de adquisición del lenguaje. Probablemente algunas características de su entorno familiar también se encuentran en otros lugares como la escuela.

Es importante no perder de vista que aun cuando la madre juega un rol bien ponderado en el desarrollo lingüístico de los primeros años del niño, si existen otras figuras constantes como la paterna, los abuelos, tíos, hermanos; o amigos y vecinos, éstos también proveen ayuda al infante, así que no es posible afirmar que la madre brinda el cien por ciento del *input*. Esto prueba que es bastante importante tener acceso a los contextos lingüístico y extralingüístico de las producciones del habla del niño.

Aunque una buena parte de la bibliografía consultada no está escrita en español ni fue gestada en un contexto hispanohablante, además de la literatura mencionada hay algunas tesis que se dedican a este tema. Uno de los trabajos importantes, es la investigación para obtener el grado de licenciatura de Aline Hilary González Vargas, *La adquisición del lenguaje y su relación con la gestualidad en la interacción triádica: adulto -bebé- objeto*, que comparte bibliografía con este trabajo, pero que también aporta una visión importante al tema de la adquisición, ya que al poner atención en la gestualidad, identifica la forma en que los niños expresan y comprenden las situaciones comunicativas antes de que posean los medios lingüísticos convencionales. Y por otro lado, con el análisis de la interacción triádica se pueden observar los factores sociales y cognitivos que intervienen en la adquisición del lenguaje.



²⁷Por estatus económico entiéndase el factor sociolingüístico que refiere a la accesibilidad que determinan los recursos económicos. No pretendo ahondar en la distribución del capital en una específica sociedad contemporánea, sólo añado este apartado para brindar mayor precisión a la información; ya que, como reporto, sí existen ciertas diferencias en la temprana estimulación del infante de acuerdo al ingreso económico del entorno familiar y su educación, las cuales van de la mano.

²⁸En Rondal, p. 74.

CAPÍTULO 3

Estudio de caso

3.1 Descripción del experimento

A continuación revisaremos el estudio de caso que se realizó a partir de las bases teóricas que se señalan en los dos primeros capítulos. El experimento consistió en grabar a cuatro informantes de aproximadamente tres años²⁹ mientras interactuaban del modo más natural y espontáneo posible con sus madres. La atención, entonces, recae sobre la díada. cuatro pares de informantes fueron divididos en dos grupos, A y B. En cada grupo había una niña y un niño. A las madres que integraban el primer grupo se les indicó que mientras estuvieran jugando y platicando con sus hijos, les mostraran cinco diferentes objetos al tiempo que los nombraban, a manera de enseñarles una nueva palabra con su referente, el cual podía ser manipulado como la mamá o el hijo desea. En el grupo B las madres mostraron igualmente un objeto a sus hijos, pero al nombrarlo, no pronunciaron una palabra del léxico patrimonial del español, sino una pseudopalabra (“crabuji, atruve, arnipe, cobeda y sonite”). Sabiendo que las pseudopalabras probablemente no serían fáciles de memorizar, el objeto correspondiente tenía una etiqueta discreta para que las mamás pudieran leerla. Todas las pseudopalabras tienen tres sílabas y son graves. Al inventarlas se tomó en cuenta que dentro de las sílabas se usaran pautas comunes del español: consonante-vocal o consonante-consonante-vocal.

Los objetos seleccionados para esta prueba fueron los siguientes: una cuchara grande de madera (“sonite”), un llavero de piel con una parte metálica que dice

Argentina y muestra a una pareja bailando tango (“atrube”), una pinza para depilar color negro (“arnipe”), un boleto de cine (“crabuji”) y una lima negra (“cobeda”). Se eligieron estos objetos de manera aleatoria, aunque se consideró que todos ellos tuvieran un tamaño que le permitiera a los participantes de la díada manipularlos con facilidad.

La hipótesis puesta a prueba dentro de esta experimentación es que hay algún rasgo del habla de la madre que se ve alterado cuando enseñan a sus hijos nuevas palabras y nuevos referentes. Alguna característica del *input* que recibe el niño, ya sea la entonación, la velocidad del discurso, el foco, la silabación, atraviesa una modificación que quizá la madre empleó anteriormente como recurso cuando el niño estaba en pleno proceso de adquisición del lenguaje. Las pautas de entonación del habla han revelado ser facilitadores para la sensibilidad de los niños ante la gramática. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje que tienen los niños manifiesta su capacidad de percepción de las formas gramaticales mucho antes de que sus producciones estén regidas por una gramática. Sabemos que, lingüísticamente, el adulto ayuda al niño a conservar su meta a pesar de las distracciones, reduce los grados de libertad en las elecciones que debe realizar respecto al léxico y a la gramática, coordina sus vocalizaciones con segmentos ya establecidos de acción, y sirve en general como organizador, ya que ayuda al niño a enlazar sus intenciones con los medios lingüísticos para lograrlas. Las dos variables que se analizaron en este trabajo son la duración y la intensidad media de los enunciados de las mamás.

Para realizar el estudio de caso se tomaron en cuenta factores como la edad de los hablantes, sus condiciones socioeconómicas, actividades extracurriculares, y se delimitaron las condiciones de inclusión. Las grabaciones fueron hechas dentro de un cuarto de juegos con cámara de Gesell. El cuarto medía aproximadamente 2m² y contenía diversos juguetes, un espejo, una mesa y dos o tres sillitas.

a) Edad de los hablantes

La edad de los hablantes es la que tenían al momento de las grabaciones.

Niños:

- I. Caro: 3 años, 1 mes y 6 días.
- II. Max: 3 años 20 días.
- III. Lalo: 2 años, 11 meses y 12 días.
- IV. Fátima: 3 años 16 días.

Madres:

- I. Lien: 26 años.
- II. Cecilia: 38 años.
- III. Rosa: 35 años.
- IV. Alicia: 34 años.

Díadas:

- 1. Lien y Caro.
- 2. Cecilia y Max.
- 3. Rosa y Lalo.
- 4. Alicia y Fátima.

b) Condiciones de inclusión de los hablantes

Todos los niños considerados para el presente experimento son alumnos del Centro de Desarrollo Infantil

3 de la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Xochimilco. Este Cendi recibe en su mayoría a hijos de trabajadores sindicalizados de la UAM-Xochimilco.

Tres de los niños permanecen de 9 am a 4 pm en la escuela, uno de ellos llega a las 7 am y sale a las 3 de la tarde. Los infantes reportados ya han adquirido el lenguaje; la edad media es de tres años, (36.035 meses). Dos de los niños tienen hermanos; una niña tiene una hermana mayor de 6 años y un niño tiene tres hermanos, uno de 13, una hermana de 7 y otro hermano de 5 años.

La edad de las madres oscila entre los 26 y los 38 años. La de los padres está entre los 37 y los 48 años. Los niños incluidos en este estudio tienen una relación estrecha con su madre y es ella el adulto que mejor conoce su nivel lingüístico. Todos ellos viven con ambos padres y es por lo general la madre quien convive con ellos cuando no están en la escuela, además de ser ella la adulta en sintonía con su nivel lingüístico, incluso en ocasiones funge como traductora de los actos de habla poco inteligibles de su hijo o hija.

Todos los entrevistados son hablantes nativos del español. A excepción de una de las madres cuya nacionalidad es cubana, aunque ha residido en México durante más de 10 años y no tiene un acento evidente, todos son mexicanos. Algunos de los padres no son originarios de la capital (hay una mamá de Veracruz, y un padre de Michoacán) sin embargo, llevan viviendo la mayoría de sus vidas en la Ciudad de México. Cabe mencionar que una de las madres, cuyo origen es El Palmar, Veracruz, sí muestra un claro acento costeño.

Ninguno de los entrevistados tiene alteraciones

neurológicas ni auditivas. Los dos varones asisten a terapia de juego con la psicóloga del Cendi.

c) Condiciones socio-económicas de los hablantes

De las familias de los informantes, dos de los padres tienen licenciatura. Uno de ellos tiene nivel académico hasta la secundaria y otro concluyó sus estudios en bachilleres. De las madres, dos cuentan con carreras técnicas o comerciales. Una mamá solamente terminó la primaria y otra de ellas concluyó sus estudios hasta la preparatoria.

Todas las familias de los informantes cuentan con un coche particular, uno de ellos es un taxi. Los niños viajan constantemente en los automóviles de sus padres, este es su medio de transporte principal, sin embargo dos de ellos en algunas ocasiones usan el transporte público, como autobuses y metro.

En todos los casos ambos padres trabajan. Una de las madres únicamente labora un día a la semana, las

demás madres trabajan alrededor de 8 horas al día y los papás alrededor de 9 horas. Uno de los padres trabaja los sábados, mientras que los papás de una de las niñas se turnan para trabajar los sábados. Ninguno de los adultos trabaja los domingos.

Los padres de todos los niños viven juntos y están casados. Dos de los niños además de vivir con sus padres y sus hermanos si es el caso, habitan en la misma casa con algún otro pariente; un niño reside con su abuela y tiene como vecina a su tía. En el caso de una de las niñas, a veces un tío se queda en su casa por temporadas. Generalmente durante los fines de semana todos los niños van a jugar al parque al menos en compañía de su madre, también visitan a sus familiares, van a ferias, juegos de fútbol del padre o visitan el centro de la ciudad. En cuanto a actividades culturales o recreativas, una de las niñas asiste irregularmente a clases de ballet.

3.2 Resultados

TABLA 1. Duración e intensidad media de los enunciados que contienen las palabras reactivo.

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se encuentran las variables de duración e intensidad media estudiadas para la presente investigación. Cada enunciado tiene una duración en segundos y una intensidad en decibeles. La palabra subrayada es la que se considera reactivo y que dentro de la interacción la madre enseñó a su hijo junto con su referente.

Enunciado	Duración	Intensidad media
1. Ésto es un <u>atruve</u> . (Lien-Caro)	1.128106 s	64.5724209943232 dB
2. Caro, mira, un <u>crabuji</u> . (Lien-Caro)	3.347837 s	64.03470381368302 dB
3. Mira, te voy a prestar este, este <u>atruve</u> , ¿va? (Cecilia-Max)	5.956001 s	71.96334708938397 dB
4. Bueno, ten, préstale esta <u>cobeda</u> para que espante a los, a los estos, <u>este</u> , animales. (Cecilia-Max)	5.352167 s	72.5160872484096 dB
5. Mira, unos <u>boletos</u> . (Rosa-Lalo)	.999113 s	60.52015986479954 dB
6. ¿Me prestas tu <u>arnipe</u> ? (Cecilia-Max)	.795963 s	62.549961960562264 dB
7. Este es un <u>llaverito</u> , <i>tons</i> aquí metes una llave, por aquí, <u>mira</u> , metes una llavecita y la pones aquí... y ya la, para que no se te pierda la llave, ¿mmh? (Alicia-Fátima)	12.917625 s	73.08354806306902 dB
8. Y este es un, un... <u>boleto</u> del cine. (Alicia-Fátima)	5.681531 s	68.37753883050893 dB
9. Ah, mira, <u>este</u> es una <u>cucharita</u> , de madera. (Alicia-Fátima)	5.161858 s	72.89715450826677 dB
10. Mira, esto es una <u>cobeda</u> . (Lien-Caro)	3.849657 s	62.35264433354882 dB

En la mayoría de los enunciados aparece algún vocativo o algún deíctico; en el caso del enunciado número dos incluso está el nombre de la niña. Esto se explica debido a que los niños y las madres estaban manipulando los objetos cuyos nombres aprendían los infantes y por lo tanto el referente y su contexto son constantemente aludidos. Aparece el verbo *mirar* en modo imperativo en seis ocasiones (enunciados 2, 3, 5, 7, 9 y 10). Además hay otros imperativos como *ten* y *préstale* en el enunciado 4.

Sólo uno de los enunciados es una pregunta plena (número 6). Sin embargo el número tres y el número 7 aunque tienen una modalidad afirmativa, concluyen con una interrogación o al menos con tono de interrogación como manera de involucrar a los niños dentro del discurso.

TABLA 2. Apariciones de las palabras y pseudopalabras reactivo.

Fuente: elaboración propia.

Aquí se listan todas las palabras reactivo, considerando las diez palabras (cinco del inventario del español, cinco pseudopalabras) más sus equivalentes con modificaciones morfológicas como diminutivos o plurales).

Palabra	Número de apariciones
1. Arnipe	16
2. Atruve	12
3. Boletos	3
3.1. Boleto	1
3.2. Boletito	1
4. Cobeda	11
5. Crabuji	21
6. Cuchara	2
6.1. Cucharita	1
7. Lima	1
8. Llaverito	2
8.1. Llaverito	1
9. Pinzas	1
9.1. Pincita	1
10. Sonite	17

Puede observarse que hay gran disparidad en el número de apariciones de las palabras reactivo. De las quince palabras en total, siete ocurren una sola vez. Dos aparecen en dos ocasiones. *Boletos* aparece tres veces. Después está *cobeda*, con once registros; *atruve* con doce apariciones. Le sigue *arnipe*, que ocurre dieciséis veces; *sonite*, diecisiete veces, y con el número más alto de registros está *crabuji* (21). Las palabras que se presentan más de diez veces en el discurso aquí analizado son, sin excepción, todas inventadas. Los morfemas que pertenecen al corpus del español no llegan ni siquiera a las cinco apariciones.

TABLA 3. Duración e intensidad media de los enunciados entre las mamás y un adulto.

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla aparecen los diez enunciados que al azar –mediante un sorteo– fueron elegidos dentro de las conversaciones entre las madres y un adulto. La modalidad fue de entrevista. El adulto preguntaba ciertas cuestiones respecto del entorno del niño y las madres contestaban.

Enunciado	Duración	Intensidad media
1. No, nos turnamos, porque... (Lien)	2.914875 s	64.97026647117497 dB
2. Ahorita está de sabático. (Lien)	1.242125 s	64.16598928250446 dB
3. Le decíamos: Maximiliano haz esto, y hace otras cosas. (Cecilia)	3.603250 s	65.31790531580904 dB
4. De las, de las nueve de la mañana a las casi cuatro de la tarde. (Cecilia)	4.753250 s	66.40988446601251 dB
5. Salimos al parque. (Rosa)	1.076625 s	72.09867127599318 dB
6. ¿Por qué? (Rosa)	0.586000 s	72.89783951942883 dB
7. Pues ahorita no, pero anteriormente estaba yendo a ballet, nada más que desde agosto la maestra este, nos dijo que no iba a ir un mes, y ya no la llevé. (Alicia)	10.573500 s	65.99597006789611 dB
8. No, regularmente no, nada más con su prima. (Alicia)	2.552375 s	65.19087672734098 dB
9. P'ro 'orita ya volvió otra vez la maestra. (Alicia)	1.853625 s	65.55819768230529 dB
10. No llegué a la universidad. (Lien)	1.193375 s	62.43069830696365 dB
Total	30.34900 s	592.13845959600019 dB
Media	3.0349 s	59.21384595960001 dB

El enunciado con la mayor duración es el número 7, por parte de Alicia (madre de Fátima). Es declarativo, corresponde a la respuesta ante una pregunta hecha dentro de la entrevista con un adulto. Aún cuando este es el enunciado más largo, no es el que tiene la mayor intensidad.

El enunciado que registra mayor intensidad es también el más corto, el número 6 por parte de Rosa (madre de Lalo). Sin embargo esto se explica ya que corresponde a una pregunta, y como sabemos, esa modalidad enunciativa se caracteriza por un ascenso en tono e intensidad hacia el final, a diferencia de una afirmación, donde estos rasgos tienen a descender.

TABLA 4. Comparación de duración e intensidad media entre enunciados mamá-niño(a) y mamá-adulto.

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se presenta un enunciado que realiza la madre al conversar con su hijo (a) y otro enunciado con las mismas características, sólo que en conversación con un adulto. Por mismas características, me refiero a un número idéntico de palabras y a la misma modalidad enunciativa, es decir, si la madre usó una pregunta con su hijo (a), en la conversación registrada con el adulto, también se elige una pregunta.

Enunciado 1 Lien-Caro	Enunciado 1' Lien-adulto
Ésto es un atruve.	No, nos turnamos porque...
<u>Duración:</u> 1.128106 s	<u>Duración:</u> 2.914875 s
<u>Intensidad media:</u> 64.5724209943232 dB	<u>Intensidad media:</u> 64.97026647117497 dB
Enunciado 2 Lien-Caro	Enunciado 2' Lien-adulto
Caro, mira, un crabuji.	Ahorita anda de sabático.
<u>Duración:</u> 3.347837 s	<u>Duración:</u> 1.385250 s
<u>Intensidad media:</u> 64.03470381368302 dB	<u>Intensidad media:</u> 74.67847642621145 dB
Enunciado 3 Cecilia-Max	Enunciado 3' Cecilia-adulto
Mira, te voy a prestar este, este <u>atruve</u> , ¿va?	Le decíamos: Maximiliano haz esto, y hace otras cosas.
<u>Duración:</u> 5.956001 s	<u>Duración:</u> 3.603250 s
<u>Intensidad media:</u> 71.96334708938397 dB	<u>Intensidad media:</u> 66.40988446601251 dB

Enunciado 4 Cecilia-Max	Enunciado 4' Cecilia-adulto
Bueno, ten, préstale esta cobeda para que espante a los, a los estos, este, animales.	De las, de las nueve de la mañana a las casi cuatro de la tarde.
<u>Duración:</u> 5.352167 s	<u>Duración:</u> 4.753250 s
<u>Intensidad media:</u> 72.5160872484096 dB	<u>Intensidad media:</u> 66.40988446601251 dB
Enunciado 5 Rosa-Lalo	Enunciado 5' Rosa-adulto
Mira, unos boletos.	Salimos al parque.
<u>Duración:</u> 0.999113 s	<u>Duración:</u> 1.076625 s
<u>Intensidad media:</u> 60.52015986479954 dB	<u>Intensidad media:</u> 72.09867127599318 dB
Enunciado 6 Rosa-Lalo	Enunciado 6' Rosa-adulto
¿Qué es?	¿Por qué?
<u>Duración:</u> 0.830364 s	<u>Duración:</u> 0.586000 s
<u>Intensidad media:</u> 62.549961960562264 dB	<u>Intensidad media:</u> 72.89783951942883 dB
Enunciado 7 Alicia-Fátima	Enunciado 7' Alicia-adulto
Este es un llaverito, <i>tons</i> aquí metes una llave, por aquí, mira, metes una llavecita y la pones aquí... y ya la, para que no se te pierda la llave, mmh.	Pues ahorita no, pero anteriormente estaba yendo a ballet, nada más que desde agosto la maestra, este, nos dijo que no iba a ir un mes, y ya no la llevé.
<u>Duración:</u> 12.917625 s	<u>Duración:</u> 10.573500 s
<u>Intensidad media:</u> 73.08354806306902 dB	<u>Intensidad media:</u> 65.99597006789611 dB

Enunciado 8 Alicia-Fátima	Enunciado 8' Alicia-adulto
Y este es un, un... boleto del cine.	No, regularmente no, nada más con su prima.
<u>Duración:</u> 5.681531 s	<u>Duración:</u> 2.552375 s
<u>Intensidad media:</u> 68.37753883050893 dB	<u>Intensidad media:</u> 65.19087672734098 dB
Enunciado 9 Alicia-Fátima	Enunciado 9' Alicia-adulto
Ah, mira, <i>este</i> es una cucharita, de madera.	<i>P'ro'orita</i> ya volvió otra vez la maestra.
<u>Duración:</u> 5.161858 s	<u>Duración:</u> 1.853625 s
Enunciado 9 Alicia-Fátima	Enunciado 9' Alicia-adulto
Ah, mira, <i>este</i> es una cucharita, de madera.	<i>P'ro'orita</i> ya volvió otra vez la maestra.
<u>Duración:</u> 5.161858 s	<u>Duración:</u> 1.853625 s
<u>Intensidad media:</u> 72.89715450826677 dB	<u>Intensidad media:</u> 65.55819768230529 dB
Enunciado 10 Lien-Caro	Enunciado 10' Lien-adulto
Mira, esto es una <u>cobeda</u> .	No llegué a la universidad.
<u>Duración:</u> 3.849657 s	<u>Duración:</u> 1.193375 s
<u>Intensidad media:</u> 62.35264433354882 dB	<u>Intensidad media:</u> 62.43069830696365 dB

De los diez enunciados de la interacción madre-hijo, ocho tienen una mayor duración que sus equivalentes realizados con un adulto. La mayor diferencia se da en el número 9, entre Alicia y su hija, Fátima. A diferencia de los 1.8 segundos de duración que le toma decir ocho palabras con un adulto, tarda 5.16 segundos en decir el mismo número de palabras con su hija.

Del total de diez enunciados madre-hijo, sólo la mitad manifiestan una elevación en la intensidad media a comparación de los enunciados madre-adulto. La diferencia más grande se da en el número cinco, con Rosa y su hijo Lalo, aunque de manera inesperada, pues en uno de los extractos de conversación con él, emite un enunciado que registra 60.52 decibeles, a diferencia de los 72.09 dB que aparecen cuando conversa con un adulto. Véase más adelante las gráficas 1 y 2.

TABLA 5. Comparación entre los totales y las medias de duración e intensidad media entre los enunciados mamá-niño(a) y mamá-adulto.

Fuente: elaboración propia.

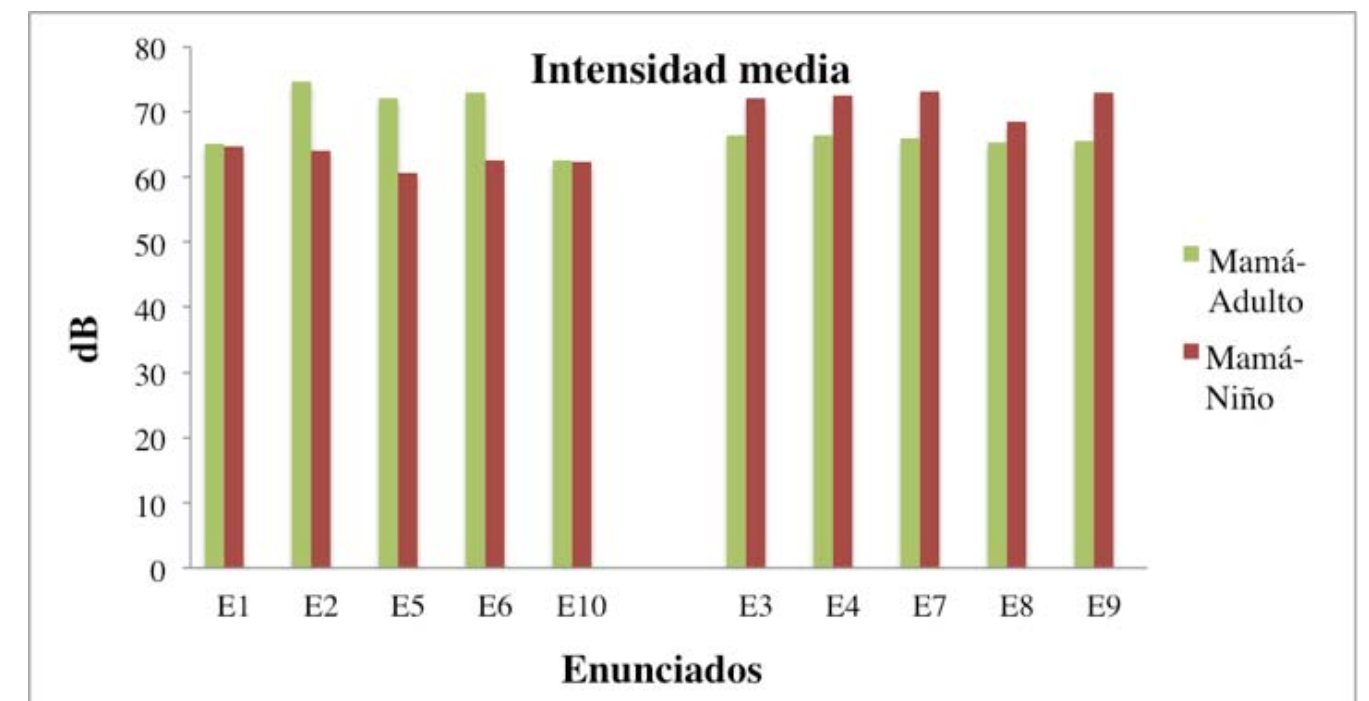
Esta tabla organiza los resultados tanto de la duración como de la intensidad promedio que se presentan en los enunciados que realizan las madres con sus hijos, así como lo que ellas realizan en la entrevista con un adulto.

	Enunciados mamá-niño(a)	Enunciados mamá-adulto
Duración total	45.224259 s	30.34900 s
Intensidad media total	677.573575939115224 dB	592.13845959600019 dB
Media de duración	4.5224259 s	3.0349 s
Media de intensidad media	67.7573575939115224 dB	59.21384595960001 dB

En general los enunciados que emiten las madres al interactuar con sus hijos son más largos, al menos por un segundo. Ello coincide con la opinión de los autores que se revisan en los dos primeros capítulos. La intensidad media también es mayor, en promedio unos 8 decibeles.

GRÁFICA 1. Comparación de intensidad media entre los diez enunciados mamá-niño(a) y mamá-adulto.

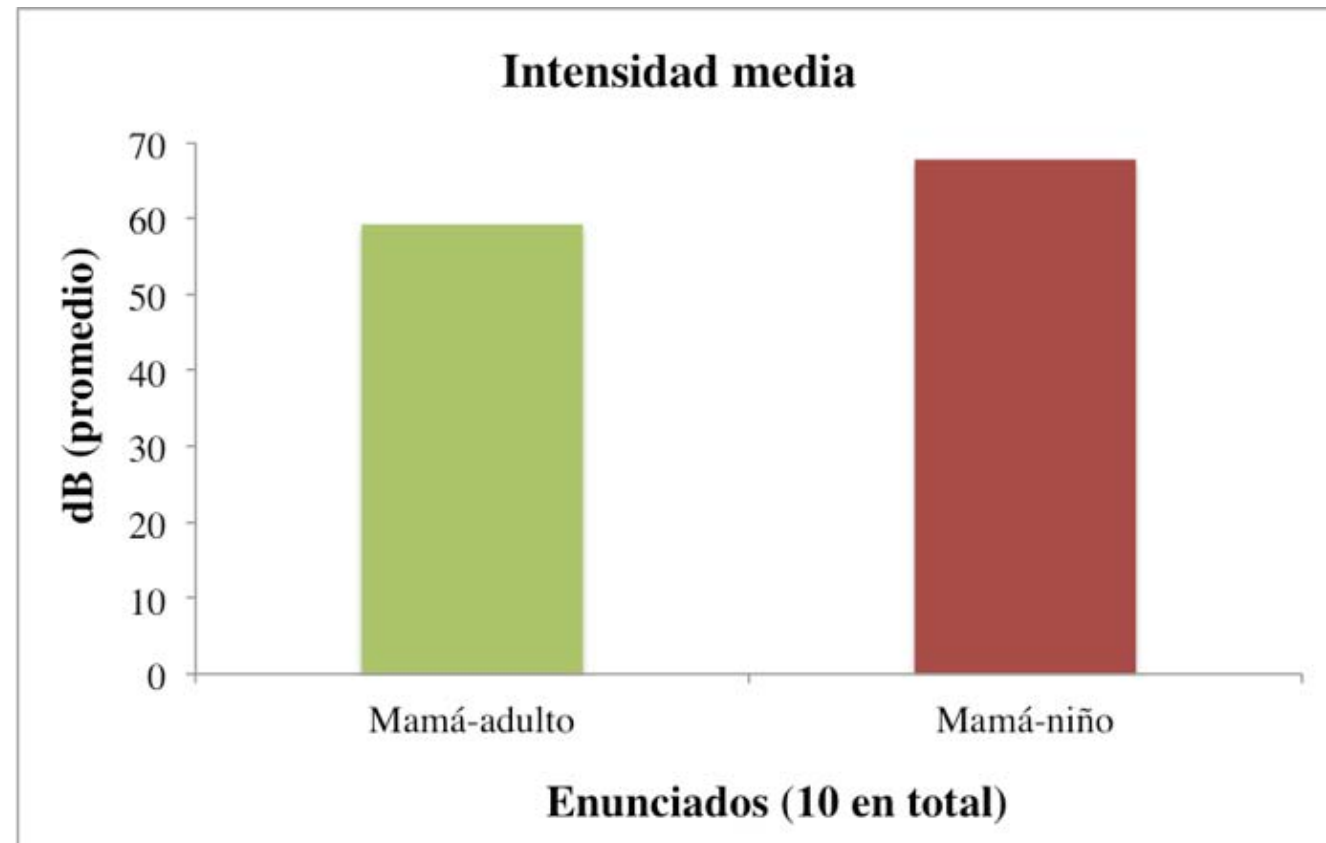
Fuente: elaboración propia.



En la presente gráfica se esquematiza la distribución que resultó de haber comparado los enunciados que realiza una madre con su hijo a diferencia de los que realiza con un adulto, teniendo la intensidad media como rasgo a analizar. Del lado izquierdo están agrupados aquellos enunciados en los que la intensidad media en la interacción mamá adulto es mayor en comparación con la que tienen los enunciados mamá-niño. En realidad vemos que sólo la mitad de los enunciados contienen una elevación a comparación de los enunciados madre-adulto, por lo que los datos aquí arrojados no pueden considerarse estadísticamente fidedignos para la hipótesis.

GRÁFICA 2. Comparación del promedio de la intensidad media de los diez enunciados mamá-niño(a) y mamá-adulto.

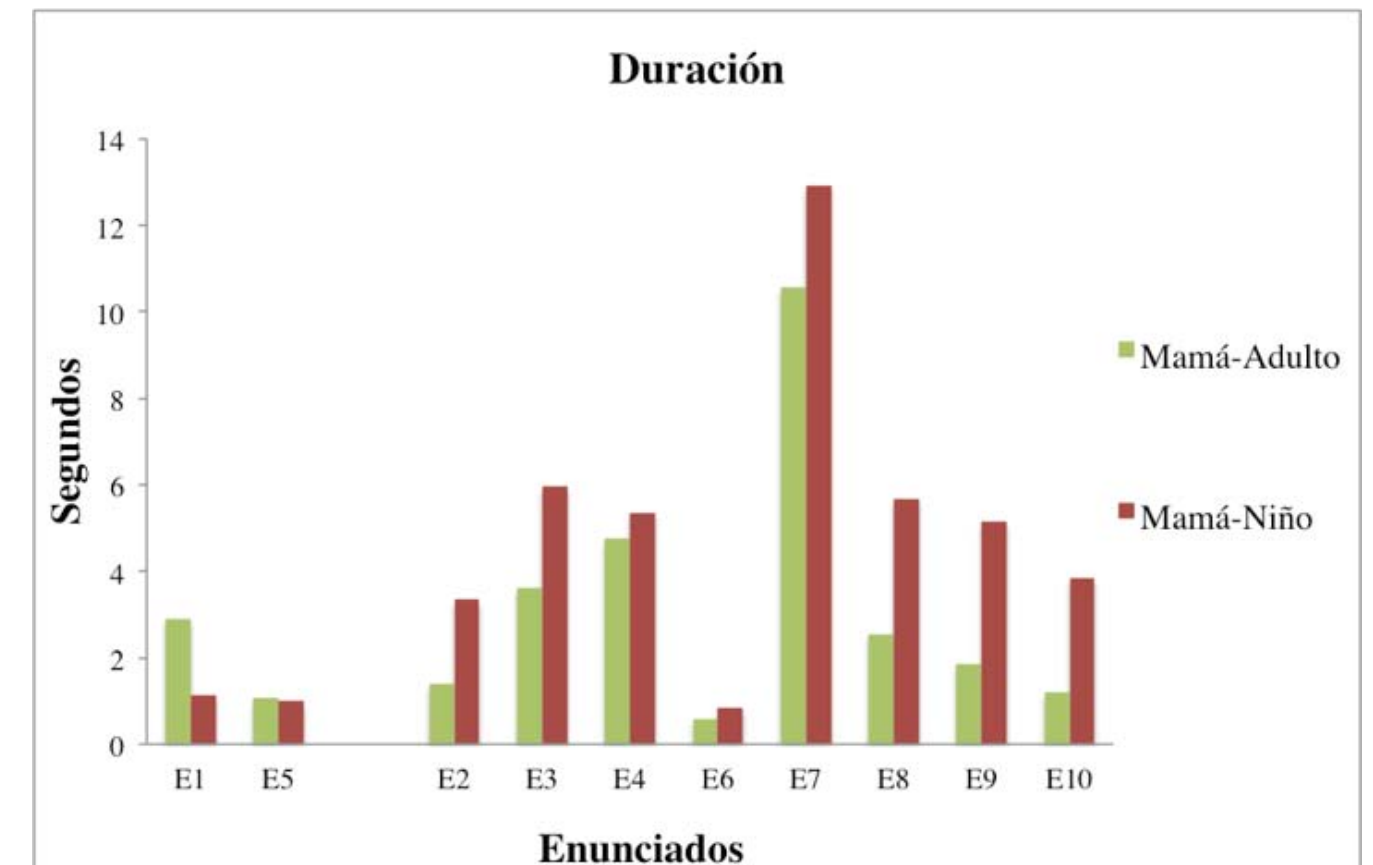
Fuente: elaboración propia.



En esta gráfica aparece el promedio de intensidad media de los enunciados emitidos por las mamás al interactuar con un adulto (izquierda, color verde), así como el promedio de intensidad media de la interacción mamá niño (derecha, color rojo). El promedio de la derecha es mayor, por 8.54 decibeles.

GRÁFICA 3. Comparación de duración entre enunciados mamá-niño(a) y mamá-adulto.

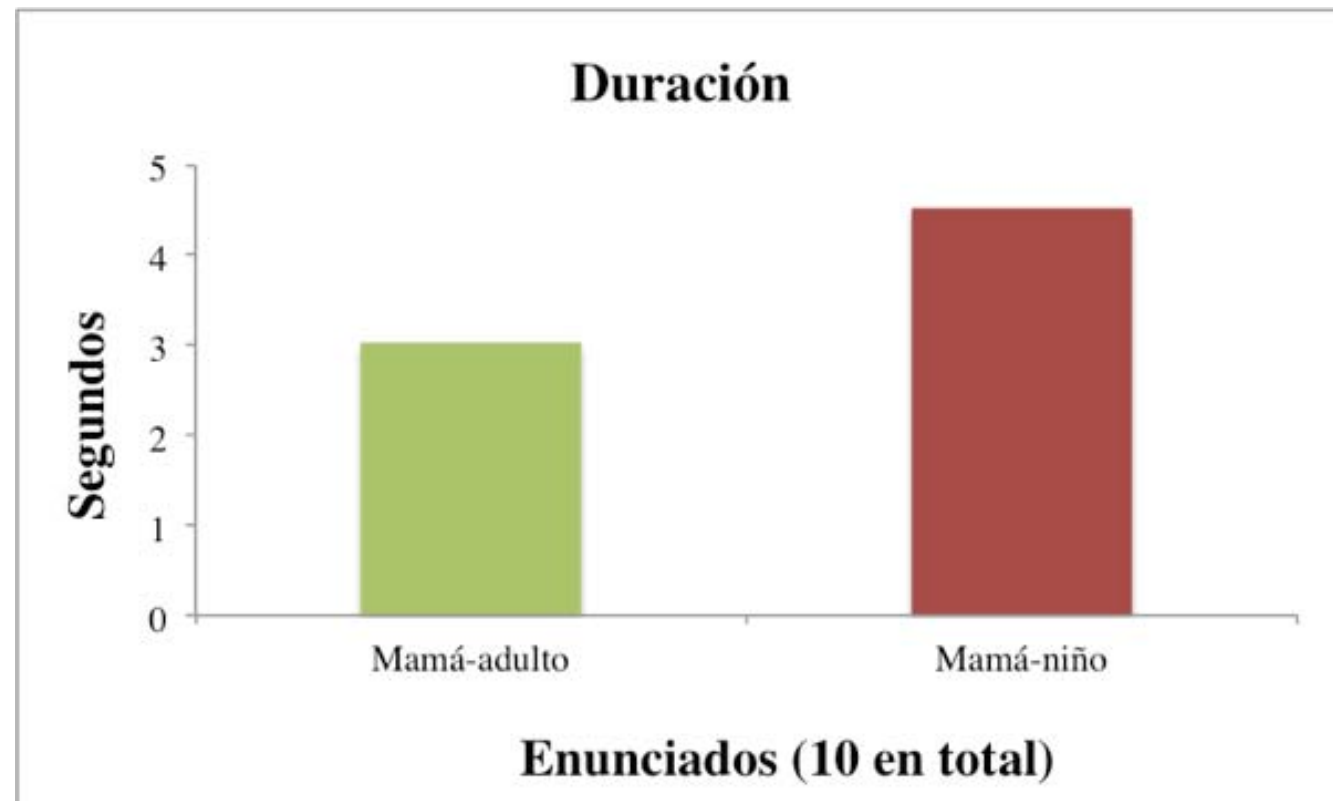
Fuente: elaboración propia.



Esta gráfica nos muestra uno a uno los enunciados que las mamás emitieron con su hijo en comparación con aquellos que resultaron de la interacción con un adulto. Solamente los primeros dos enunciados muestran una duración más elevada cuando la interacción fue entre la mamá y un adulto, y de hecho el segundo (Enunciado 5) es apenas notoriamente más largo.

GRÁFICA 4. Comparación del promedio de la duración de los diez enunciados mamá-niño(a) y mamá-adulto.

Fuente: elaboración propia.



En esta gráfica tenemos la esquematización de los diez enunciados por madre-hijo en comparación con los diez enunciados que realiza la madre cuando conversa con un adulto. Vemos que cuando la mamá interactúa con su hijo, ocho de cada diez enunciados tienen una mayor duración. Dado esto, es posible afirmar que la duración definitivamente es un rasgo que se modifica en el habla de las madres cuando los niños están en edad de adquisición.

CAPÍTULO 4

Conclusiones



En el primer capítulo se revisaron distintos enfoques que sirven como marco teórico de este trabajo. El funcionalismo atiende especialmente la interiorización de las habilidades y conocimientos que la cultura pone a disposición del infante en edad de adquisición; mientras que el constructivismo se enfoca detenidamente en las habilidades y la especificidad que una de estas puede tener como consecuencia del propio aprendizaje, de modo que el lenguaje es el resultado de un cambio progresivo a partir de las habilidades naturales de dominio general.

Más adelante, en el segundo capítulo, revisamos las características y necesidades lingüísticas del habla materna y de quienes se dirigen a un niño en edad de adquisición del lenguaje, y acorde con la bibliografía, es necesario emplear un lenguaje que pueda ser comprendido por el infante. Además cuando el lenguaje es simplificado es mucho más fácil para los niños prestar y mantener la atención. El lenguaje de la madre tiene oraciones más cortas, un número menor de verbos, modificadores y conjunciones, preposiciones y palabras de función con niños de aproximadamente dos años respecto a los que manifiestan al hablar con adultos o niños de diez años. El vocabulario es menos variado y generalmente más concreto. De acuerdo a los estudios realizados, no hay diferencias debido al género del niño, las madres de niñas se dirigen igual que lo hacen las madres de niños.

En el estudio de caso se reporta lo que se realizó dentro del experimento, en el que, a partir de las afirmaciones teóricas de los diversos autores consultados, se pretende comprobar la hipótesis de que hay algún rasgo del habla de la madre que se ve alterado

cuando enseña nuevas palabras y nuevos referentes a sus hijos. Para probarla, ha sido necesario definir los criterios a evaluar: duración e intensidad. La entonación y la intensidad se sometieron a análisis mediante el programa Praat, los datos obtenidos, que fueron esquematizados en las tablas y las gráficas nos permiten observar que cuando comparamos los rasgos de intensidad y duración de los enunciados que una madre dirige a su hijo con la que dirige a otro adulto, hay ciertos cambios. En todas las diadas, la interacción es casi siempre dirigida por las madres, esto es obvio si se piensa que son ellas quienes tienen las instrucciones de nombrar y mostrar a sus hijos objetos, sin embargo, esto también ocurre aún cuando no están llevando a cabo lo indicado por el experimento. Por lo general, la mamá propone y los niños aceptan (la mayoría) y actúan de acuerdo a la idea que se les ha brindado. Es también la madre quien regula el uso de los objetos, en una ocasión cuando una niña dejó de jugar con ciertas fichas su mamá le indicó que para poder continuar jugando, ahora con otro objeto, era necesario primero recoger y acomodar lo que habían usado previamente.

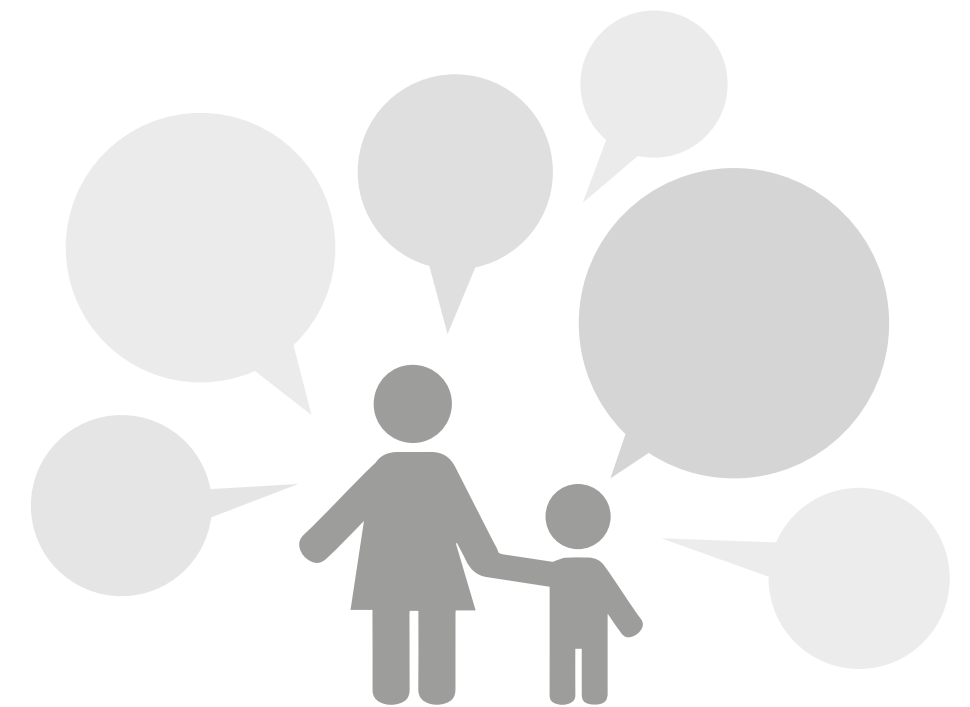
A partir de las tablas 5 y 6 del tercer capítulo es posible afirmar que cuando el destinatario del discurso de una madre es su hijo, la duración total de sus enunciados es mayor. En promedio, los enunciados mamá-niño duran casi 1.5 segundos más que los enunciados mamá-adulto. En cuanto a la intensidad, la mitad de los enunciados emitidos por las madres representan una mayor intensidad cuando el receptor es su hijo. Esta aumenta aproximadamente 8 decibelios con respecto del habla mamá-adulto.

Esto prueba que cuando una madre se comunica con su hijo, hace modificaciones en al menos estos dos rasgos, lo cual ya estaba planteado desde el marco teórico, cuando cito a De la Mora (2011), Dale (1992) y a Rondal (1990). Los cambios que hacen las madres al dirigirse a sus hijos suceden tanto cuando emplean palabras del corpus del español, como cuando emplean pseudopalabras. En realidad no hubo una diferencia notoria o ningún dato que revelara una tendencia específica según el uso de las palabras reactivo, sucede lo mismo con los dos tipos de palabras. Parece que los ajustes que hace la mamá están determinados por su destinatario, no por el contenido léxico de su discurso.

Por lo tanto, es posible afirmar que existen modificaciones en el habla de la madre cuando su hijo es el otro participante del evento comunicativo. Estas

modificaciones favorecen el desarrollo lingüístico del niño, el cual es un proceso que ambos participantes van estableciendo; según el avance del infante, la madre adapta sus emisiones y el niño responde ante ellas, de modo que después de un tiempo ya no es necesario que esas adaptaciones o modificaciones sean la constante del discurso materno; la complejidad se hace progresiva en relación con la edad del niño.

Para próximos estudios sería apropiado ahondar en los motivos del cambio poco visible en la intensidad. Probablemente se debe a que es una variable que conscientemente es menos modificable, sin embargo para poder afirmar esto, es necesario un trabajo en donde se evalúe un mayor número de casos, así como bibliografía específica más extensa y profunda.



APÉNDICES

1. Transcripción de los enunciados madre-hijo seleccionados para el análisis.

La selección de estos extractos se debe a que dentro de ellos aparecen las palabras o pseudopalabras reactivas.

1.1

Clips Caro (36 minutos en total)

Mamá: Mira Caro...

Caro: Sí... eh mami.

Mamá: Esto...

Caro: Esto, sí...

Mamá: ...se llama *sonite*.

Caro: *Sonite*.

Mamá: Sí, ¿sabes qué es?

Caro: *Sonite*.

Mamá: Mhh (afirmando).

Caro: *Mía ma*.

1.2

Mamá: Oye Caro...

Caro: ¿Qué, mamá?

Mamá: Mira, esto es una *cobeda*.

Caro: *Cobeda*.

Mamá: *Cobeda*.

1.3

Mamá: Oye Caro, mira...

Caro: Ay, ¿qué mamá?

Mamá: Ésto es un *atruve*.

Caro: *Truve*.

Mamá: *Atruve* (disminuye la velocidad de dicción).

1.4

Mamá: Mira, un *arnipe*.

Caro: *Nipe*.

Mamá: *Arnipe*.

1.5

Mamá: Caro, mira, un *crabuji*.

Caro: Un *cabuji*.

Mamá: (risas).

Al principio, en esta interacción, parece que la niña reitera a su madre que está prestando atención al responder afirmativamente "sí". Incluso en una ocasión repite lo que su madre está diciendo "-Mamá: Esto...-Caro: Esto, sí..." pero después deja de hacerlo. Al parecer la niña opta por responder de una manera menos sintética ante las participaciones de su mamá y repite la pseudopalabra aunque no reciba una indicación para hacerlo. Probablemente la entonación, la velocidad, el foco que su madre emplea, además de que en efecto, está escuchando una nueva palabra, inciten a la pequeña a reproducir la parte más relevante del discurso, el nuevo elemento.

Clips Max (26 minutos en total)

2.1

Mamá: Ahora le vamos a prestar esta, esta...

Max: No, esa no.

Mamá: *Cobeda*.

Max: No, esa no.

Mamá: ¿Cómo se llama?

Max: Son de niños.

Mamá: ¿Esa es de niños?

Max: Sí.

Mamá: ¿Y para qué sirve esta *cobeda*, a ver?

Max: Sí.

Mamá: ¿Para qué sirve? ¿No te gusta?

Max: No.

Mamá: ¿Por qué?

2.2

Mamá: Y le prestamos esta *arnipe*, le prestamos este *arnipe* para que esté, para que con este vaya así, como un caballero, ¿va?

Max: ¡No!

Mamá: ¡Sí! Va a ir así como su espada, pero se llama *arnipe* (disminuye velocidad). ¿Cómo se llama?

Max: *Arnipe*.

Mamá: Ah, muy bien. Pero vuela, dice “Yo soy un caballero, ja ja ja ja y es mi *arnipe* favorito ja ja ja ja, con este voy a disparar, a acabar con los malos”.

Max: (ininteligible, ruido).

Mamá: ¿Me prestas, me prestas tu *arnipe*?

Max: Sí.

Mamá: Gracias. ¿Cómo se llama?

Max: *Arnipe*.

Mamá: *Arnipe* (disminuye velocidad), perfecto.

2.3

Mamá: ¿Y a la princesa qué le vamos a prestar? “Ay yo quiero, yo quiero eso (mamá fingiendo ser la princesa)”. Dile “Yo quiero esto, esto que se llama *sonite*”.

Max: ¡Vámonos, mamá!

Mamá: Ah y va a ser como una varita mágica, pero se llama *sonite* (disminuye velocidad), ¡eeh!

2.4

Mamá: *Traime* tu ar..., *traí* tu *arnipe*, este, *traí* tu *arnipe* para que puedas luchar con, con los monstruos que estén aquí, ¿va?

Max: ¡Sí!

Mamá: Órale. Tu *arnipe* (disminuye velocidad).

¿Cómo se llama?

Max: ¡*Arnipe!*

Mamá: Perfecto.

2.5

Mamá: Mira, te voy a prestar este, este *atruve*, ¿va? Y le haces así mira, mira “croac, croac, ay una mosca, croac”. Como una rana “croac, croac”.

Max: Mami, *mía lo jubete y se y...*

Mamá: ¿Quieres tus juguetes de ahí?

Max: Sí.

Mamá: A ver.

Max: ¿Qué son?

Mamá: Es una canasta para la ropa sucia, como la que usas tú para tu ropa sucia. Ten, guarda ahí... el *atruve*. *Atruve* (disminuye velocidad), se llama *atruve*. ¿Cómo se llama?

Max: *Atuve*.

Mamá: Bueno, órale, esto que sea una ropa sucia, échalo a la sesta.

Max: Uy, es un *apuve*.

Mamá: ¿Es una qué?

Max: Un *apuve*.

Mamá: *Atruve*, ¿cómo se llama?

Max: Un *apuve*.

2.6

Mamá: Ten, te presto este también. *Crabuji*.

Max: ¡No!

Mamá: Sí, para que sea como un tapete mágico, como el de Aladdín, ¿va?

Max: ¿Mh?

Mamá: Como el de Aladdín, ¿te acuerdas? El tapete mágico de Aladdín.

Max: No.

Mamá: Pero se llama un *crabuji*. ¿Cómo se llama? *Crabuji*.

Max: *Abuji*.

Mamá: *Crabuji* (disminuye velocidad). ¿Cómo, papi?

Max: *Crabuji* (imita a la mamá y disminuye velocidad).

Mamá: *Crabuji*, eso. Vamos a jugar con el *crabuji*, mira, aquí.

Max: Déjame.

Mamá: Mira, ah... Y se sube, se sube en su *crabuji* mágico, ¿va? Y va volando “uuuuh”. Y llegó a la casa “uuuh voy en mi *crabuji*, un *crabuji* mágico”.

2.7

Mamá: Bueno, ten, préstale esta *cobeda* para que espante a los, a los estos, este, animales.

Max: Ah, buu (lo demás es ininteligible).

Mamá: Oye, se está rompiendo, ten cuidado. Este no se puede doblar de las piernas, así. *Ora*, su *cobeda* para que espante los insectos.

Max: Oh, *di*.

Mamá: Uy se le cae. Bueno, se la prestamos al señor Max Steel, una *cobeda* (disminuye velocidad). ¿Cómo se va a llamar esto, Max?

Max: Una...

Mamá: *Cobeda*.

Max: Y le pone ah yo...

Mamá: Pero agarra la *cobeda* para que se lo...

Max: ¡No!

Mamá: ... para que vaya para el caballo...

La interacción y los diálogos de esta díada son muy interesantes, sumamente dinámicos. La madre demuestra estar bastante involucrada y a lo largo de las grabaciones estuvo muy propositiva. Nombró y mostró a su hijo los objetos sin un orden y a lo largo del juego los retomó e integró constantemente.

El niño, sin embargo, constantemente muestra su desaprobación, en diferentes ocasiones está en desacuerdo con lo que su madre dice “¡No!; No, esa no”. Esta díada es la que más muestras proporcionó, aún ante la resistencia del infante, que finalmente no impidió el desarrollo de la interacción, la madre hizo uso de las pseudopalabras en más ocasiones que las otras madres. Además integró esas “nuevas palabras” al contexto de juego “Bueno, ten, préstale esta *cobeda* para que espante a los, a los estos, este, animales.” La mamá de Max hace personificaciones dentro del juego al modificar su tono de voz, el niño responde a esto manteniendo abierto el canal del diálogo y muchas veces con negativas, lo cual muestra que aunque se oponga a las propuestas de su madre, las entiende. Al tiempo ella personifica, introduce preguntas (“¿Esto qué será? ¿Cómo se llama?”), lo cual es bastante productivo, ya que Max respondió “crabuji” y su mamá hizo un eco, contestando y confirmando “crabuji”. 77

Hay reforzamientos por parte de la madre, pues ante las participaciones de su hijo dice en una ocasión “perfecto”. Eso, aunque atañe primordialmente a la psicología, es claramente una prueba para decir que Maximiliano se siente en un ambiente, al menos lingüísticamente, de confianza, así como escuchado, pues obtiene respuestas y retroalimentación. También se observa la silabificación por parte de ella (/cra': bu.ji), a lo cual Max responde imitándola, reproduciendo lo mismo en sus emisiones.

Clips Lalo (28 minutos en total)

3.1

Mamá: Mira, Ángel.

Lalo: ¿Qué?

Mamá: ¿Qué es?

Lalo: Eh, es *pa'la* la comida.

Mamá: No (interrumpiendo a su hijo), es una cucharera.

Lalo: *Pala* comer.

Mamá: Ah. Para hacer comida.

Lalo: ¿*Pala* hacer comida?

Mamá: Ajá, para moverle a la comida.

Lalo: Sí.

Mamá: ¿Qué es?

Lalo: Mamá, mira, mira, una víbora.

Mamá: Mira, la víbora.

3.2

Lalo: (ininteligible)... oreja.

Mamá: Mira, unos boletos. Boletos (disminuye velocidad).

Lalo: Sí, boletos.

Mamá: ¿Ya viste?

3.3

Lalo: Es para oreja.

Mamá: No, es una lima, para las uñas.

Lalo: ¿Sí?

Mamá: Sí, para los pies.

Lalo: Ten.

3.4

Lalo: Mamá, qué *eh* (ininteligible).

Mamá: Es un llavero.

Lalo: ¿*Pala* qué?

Mamá: Para las llaves...

Lalo: ¿Sí?

Mamá:... ponerlo en tu bolsa.

3.5

Mamá: Esta es una pinza.

Lalo: ¿*Pala* qué?

Mamá: Para quitarte los pelitos así, *ira*.

Lalo: ¿Sí?

Mamá: Sí.

La mamá llama al niño de diferentes formas, conmigo se refirió a él como Lalo, sin embargo al momento del juego, lo llamó Ángel.

Mientras interactuaba con su hijo, la madre hizo pocas repeticiones y pocas expansiones de las palabras que presentaba al niño. Tampoco promovió mucho la interacción con los objetos ni se involucró en el juego con él. De hecho hay un momento en que

el niño insiste a la madre que preste atención a lo que está haciendo mientras ella se encuentra distraída con un libro.

Clips Fátima (20 minutos en total)

4.1

Mamá: Ah, mira, *este* es una cucharita, de madera.

Fátima: Sí.

Mamá: Y esta sirve para moverle al, a la comida...

Fátima: Sí.

Mamá: ...cuando preparas algo.

4.2

Mamá: Mira este...

Fátima: ¡Sí!

Mamá: ¡Ve! esta es una pincita...

Fátima: Sí.

Mamá: ... una pincita para, para que te quites los, las, las *ceja*, las cejitas, aquí los pelitos...

Fátima: Sí.

Mamá: ...te *las* arranca con este, las, le aprie... (tose), le aprietas aquí y la jalas y te quitas las pestañitas...

Fátima: Sí.

Mamá: ...y los vellitos.

4.3

Mamá: ¿Ese qué es? Este es un llavero.

Fátima: ¿*Velo*?

Mamá: Ven, pero mira, ven. Este es un llavero para que aquí pongas una llave...

Fátima: Mhh (asiente).

Mamá: ...y no se te pierda. Y este llaverito...

Fátima: Mhh (asiente).

Mamá: ... tiene una como moneda...

Fátima: Aaah.

Mamá: ... y este, y aquí dice “Argentina”.

Fátima: Sí. Sí, mamá.

Mamá: Y aquí *vienen* una pareja bailando tango.

Fátima: Sí.

Mamá: Este es un llaverito, *tons* aquí metes una llave, por aquí, mira, metes una llavecita y la pones aquí...

Fátima: Mhh (asiente).

Mamá: ... y ya la, para que no se te pierda la llave, ¿mmh?

Fátima: Sí.

4.4

Mamá: Y mira ésta. ¿Este qué es?

Fátima: *Pa le* pies.

Mamá: Para lijar las, para limar...

Fátima: *Mar*.

Mamá: ...las uñas.

Fátima: *Sunas*.

Mamá: Las uñas. Así para darle forma...

Fátima: *Foma*.

Mamá: ... a tus uñas, mira.

Fátima: ¿*Ya vite?*

Mamá: Te las va limando (mientras hace una demostración en las uñas de su hija).

Fátima: Mamá, ese bebé *guta* (ininteligible).

Mamá: Sí.

Fátima: Mamá...

Mamá: Eh, entonces, ¿este para qué es, para qué sirve?

Fátima: *Pa* que manos.

Mamá: Para limar.

Fátima: *Mar.*
 Mamá: *Pa limar.*
 Fátima: *Sí.*

4.5
 Mamá: *Oyes, mira, ven.*
 Fátima: *Sí.*
 Mamá: *Y este es un, un... boleto del cine.*
 Fátima: *Sí.*
 Mamá: *Cuando vas a ver una película...*
 Fátima: *Sí.*
 Mamá: *...y pagas...*
 Fátima: *Sí.*
 Mamá: *... te dan este boletito para que puedas entrar a la sala...*
 Fátima: *Sí.*
 Mamá: *... a ver la función.*
 Fátima: *Sí.*
 Mamá: *Mira, ¡ven! Aquí tiene unas letras...*
 Fátima: *Sí.*
 Mamá: *... y aquí viene la sala donde te, donde vas a entrar, a ver la, el, la función...*
 Fátima: *Sí.*
 Mamá: *... del cine. ¿Mmh?*
 Fátima: *Sí.*

Una característica del diálogo entre Fátima y su mamá es que la niña constantemente hace saber a su madre que la está escuchando, que está ahí y su atención está centrada en los mensajes que recibe. En numerosas ocasiones, interviene con un “sí” incluso aún antes de que la participación de su madre haya concluido. Esto aparece también en el habla de otros

niños, sin embargo, es con esta informante con quien más veces se observa, podríamos decir que es una característica de su habla.

En esta interacción la madre respalda mucho la introducción de una nueva palabra y probablemente un nuevo objeto ante su hija con demostraciones “Ven, pero mira, ven. Este es un llavero para que aquí pongas una llave...” Al tiempo que describe aquello que está presentando, explica su función y manipula los objetos. La mamá es bastante exhaustiva y considera muchos detalles para asegurarse no sólo de tener la atención de su hija, sino también su comprensión. Otra cosa que noté de esta interacción es que la madre no corrige a su hija cuando esta trata de repetir lo que ella dice “Mamá: Las uñas. Así para darle forma... Fátima: *Foma.* Mamá: *... a tus uñas, mira.*” Sin embargo, a veces hace eco de lo que la niña dice, más que a manera de corrección, modelando, para proveer la forma adecuada “Mamá: *...las uñas.* Fátima: *Sunas.* Mamá: *Las uñas. Así para darle forma...*”

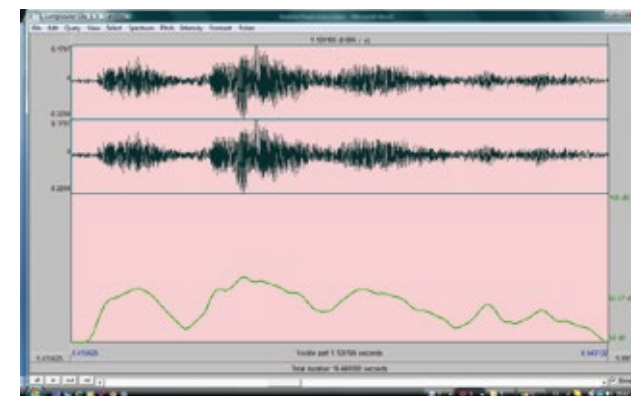
De las cuatro grabaciones, esta fue la más corta, aún cuando no existieron indicaciones sobre la duración, las mamás por lo general mostraron disfrutar el tiempo con sus hijos sin estar pendientes del reloj. Lo más probable es que esta grabación haya durado menos que las demás porque la mamá mostró y nombró los objetos durante los primeros 10 minutos (tampoco hubo indicación respecto a cada cuánto o en qué momento preciso debían hacerlo) y al haber concluido lo requerido, sólo tomó un rato más para jugar y acompañar a su hija.

En todas las diadas, la interacción es casi siempre

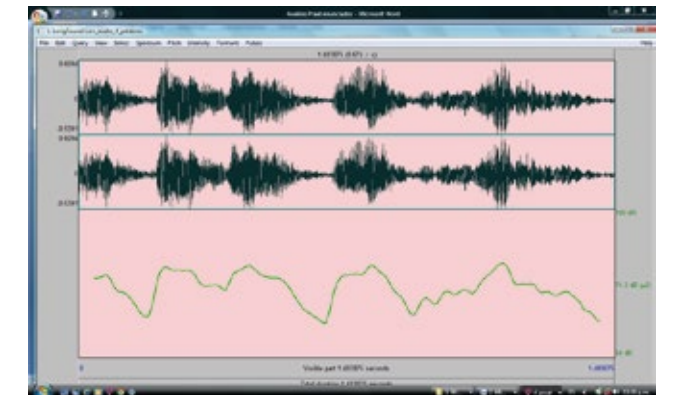
dirigida por las madres, esto es obvio si se piensa que son ellas quienes tienen las instrucciones de nombrar y mostrar a sus hijos objetos, sin embargo, esto también ocurre aún cuando no están llevando a cabo lo indicado por el experimento. Por lo general, la mamá propone y los niños aceptan (la mayoría) y actúan de acuerdo a la idea que se les ha brindado. Es también la madre quien regula el uso de los objetos, en una ocasión cuando una niña dejó de jugar con ciertas fichas su mamá le indicó que para poder continuar jugando, ahora con otro objeto, era necesario primero recoger y acomodar lo que habían usado previamente.

2. Espectrogramas arrojados por el programa Praat de los enunciados madre-hijo

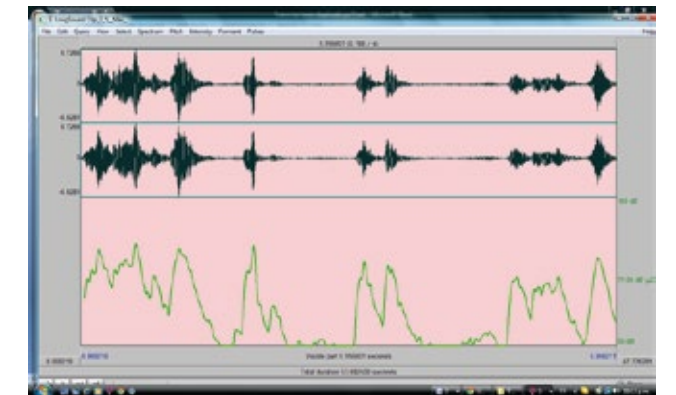
Enunciado 1.
 Esto es un atruve.



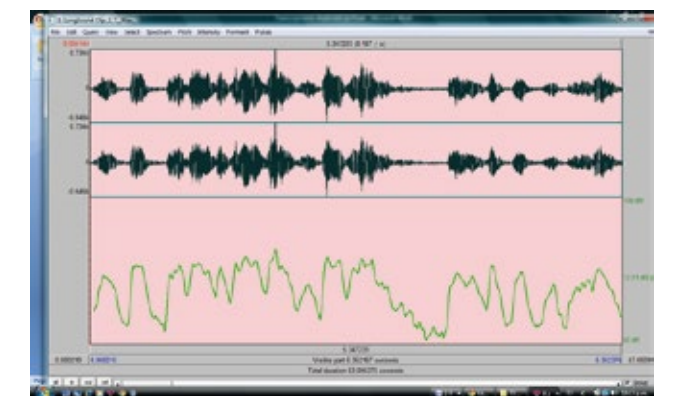
Enunciado 2.
 Caro, mira, un crabuji.



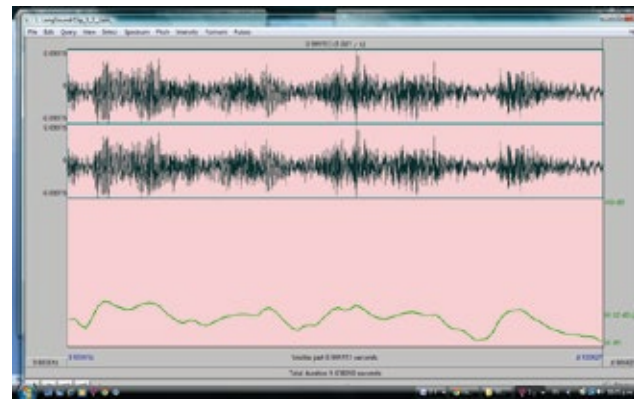
Enunciado 3.
 Mira, te voy a prestar este, este atruve, ¿va?



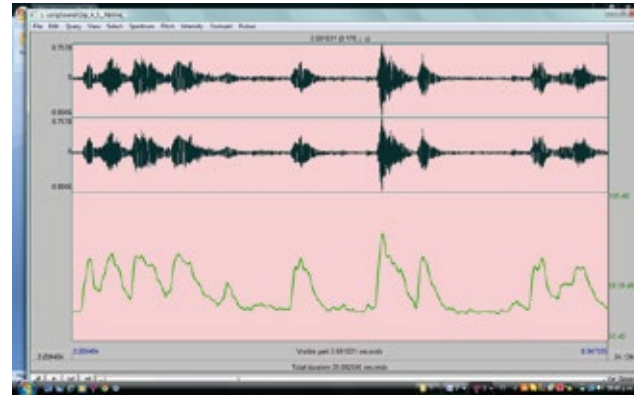
Enunciado 4.
 Bueno, ten, préstale esta cobeda para que espante a los, a los estos, este, animales.



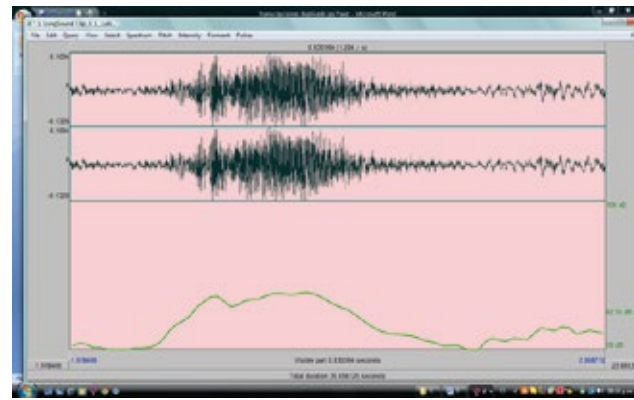
Enunciado 5.
Mira, unos boletos.



Enunciado 8.
Y este es un, un... boleto del cine.



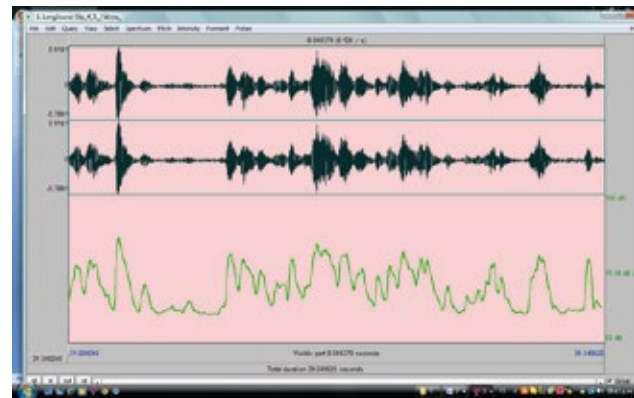
Enunciado 6.
¿Qué es?



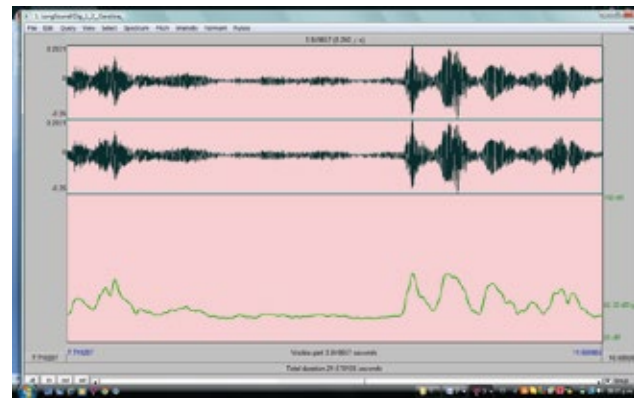
Enunciado 9.
Ah, mira, *este* es una cucharita, de madera.



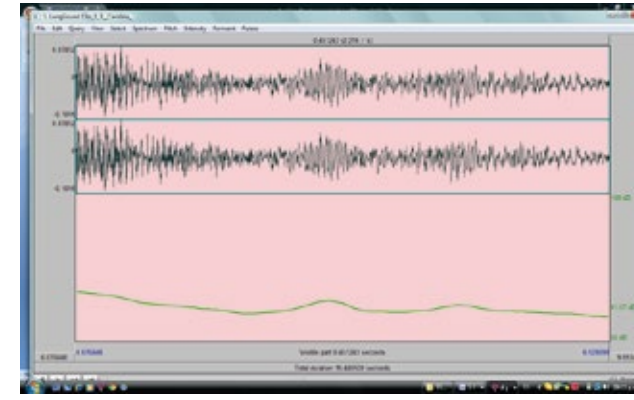
Enunciado 7.
Este es un llaverito, *tons* aquí metes una llave, por aquí, mira, metes una llavecita y la pones aquí... y ya la, para que no se te pierda la llave, mmh.



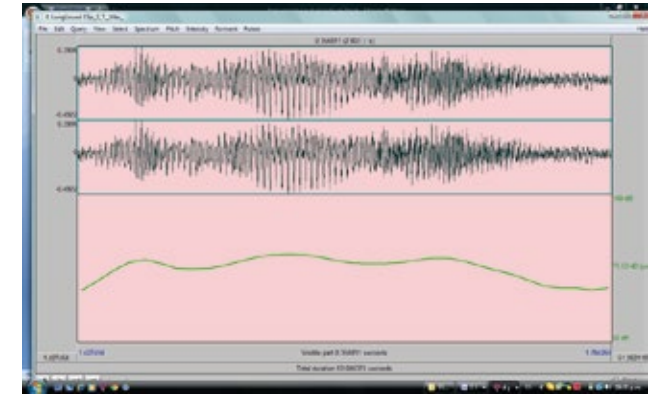
Enunciado 10.
Mira, esto es una cobeda.



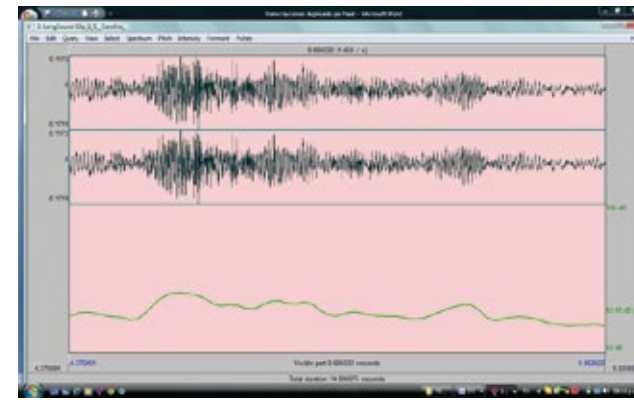
3. Espectrogramas de las palabras reactivo
1. Atruve



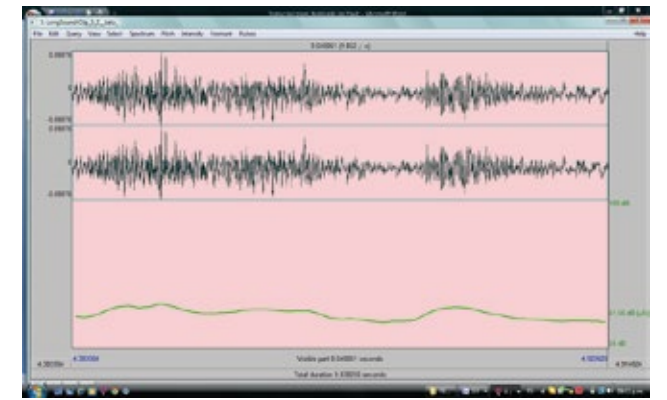
4. Cobeda



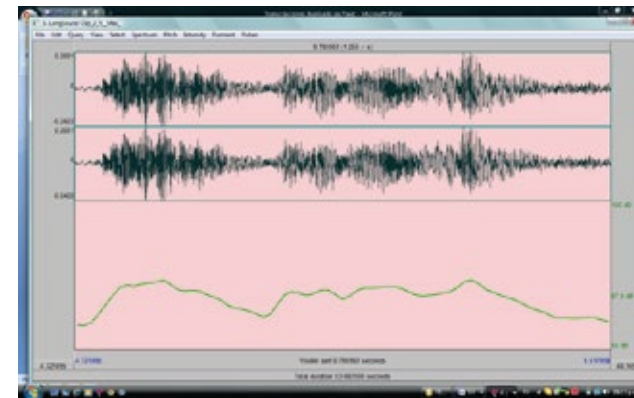
2. Crabuji



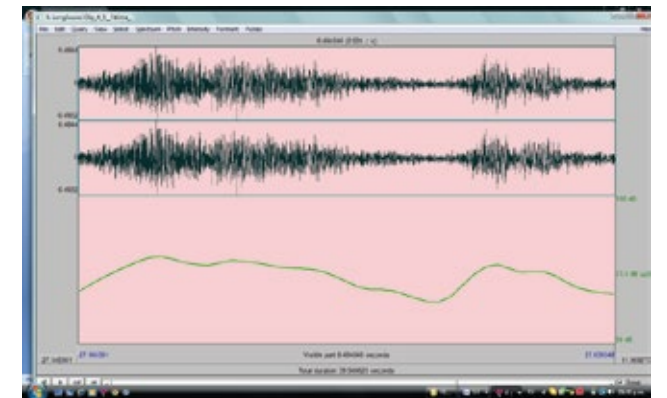
5. Boletos



3. Arnipe



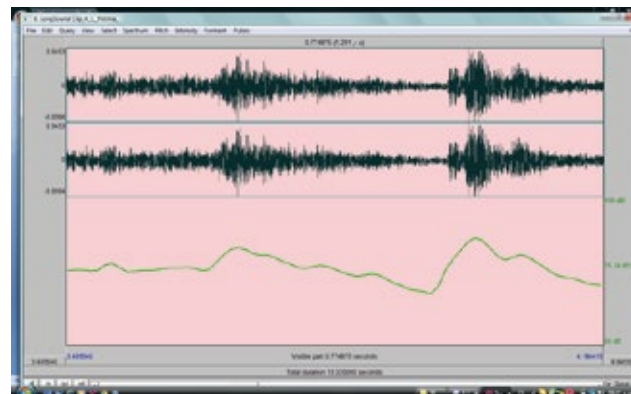
7. Llaverito



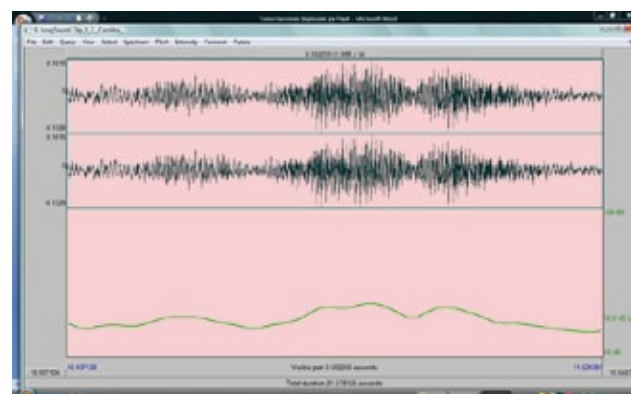
8. Boleto



9. Cucharita



10. Cobeda



BIBLIOGRAFÍA

- 1981 Brown, Roger, *Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*, México: Trillas.
- 1988 Bruner, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata.
- 1990 Hernández Pina, Fuensanta, ***Teorías psicopsicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna***, Madrid: Siglo XXI de España.
- 1990 Rondal, Jean Adolphe, *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*, México: Trillas.
- 1992 Dale, Philip S., *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*, México: Trillas.
- 1995 Aguado Alonso, Gerardo, ***El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años***, Madrid: CEPE.
- 1996 Rojas Nieto, Cecilia, “El sí de los niños: funciones tempranas” en *Anuario de Letras*.
- 2000 Serra, Miquel, Elisabet Serrat *et al.*, *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- 2001 Rojas Nieto, Cecilia y Lourdes de Leon Pasquel, *La Adquisición de la lengua materna : español, lenguas mayas, euskera*, México: UNAM-CIESAS.
- 2005 Karmiloff, Kyra, Annette Karmiloff-Smith, *Hacia el lenguaje*, Madrid: Ediciones Morata.
- 2007 Bruner, Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Jose Luis Linaza (comp.) Madrid: Alianza editorial.
- 2007 Medina Liberty, Adrián, *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*, México: McGraw-Hill.
- 2011 de la Mora Ochoa, Alejandro, *Aspectos sociolingüísticos de la adquisición del lenguaje (variaciones sociolingüísticas entre participante y forma. El habla añiñada)* [Tesis doctoral], México: Universidad Nacional Autónoma de México,
- 2012 González Vargas, Aline Hilary, *La adquisición del lenguaje y su relación con la gestualidad en la interacción triádica: adulto-bebé-objeto* [Tesis de licenciatura], México: Universidad Nacional Autónoma de México.

