

El desarrollo de la comunicación en la primera infancia

1. Introducción

La palabra infancia proviene del latín *infans*, que significa ‘mudo, que no habla; incapaz de hablar’. De hecho, términos como prelingüístico o preverbal son utilizados frecuentemente para describir a los niños pequeños. Todos estos términos reflejan la creencia común de que el desarrollo del lenguaje es el que hace que los niños se conviertan en seres comunicativos (Owens, 1996). Este hecho, junto con algunos otros, tales como (1) el predominio de la teoría piagetiana durante bastantes décadas, la cual ponía escaso énfasis en los aspectos sociales, así como de (2) las tesis chomskianas sobre el desarrollo del lenguaje, donde los aspectos socio-pragmáticos prácticamente son ignorados, y (3) la consideración de los bebés como unos seres con escasas capacidades para extraer información del mundo, así como para relacionarse, también socialmente, con su entorno, explicaría que el estudio de la comunicación previa al lenguaje comenzara a desarrollarse bastante tarde. Sin embargo, como veremos, los niños son capaces de comunicarse mucho antes comenzar a usar el lenguaje verbal.

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

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

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

Del mismo modo, se realizaron numerosos trabajos que intentaban determinar el desarrollo de las funciones comunicativas del lenguaje en el proceso de adquisición del mismo.

Junto a lo anterior, en los últimos años se ha producido un importante cambio en la visión sobre la infancia. En la actualidad, tenemos evidencia de que los niños vienen al mundo con unas capacidades sorprendentes que les permiten percibir el mundo de un modo muy similar a los adultos. En particular destacan sus capacidades para tratar los estímulos lingüísticos y para interactuar socialmente. Por lo que respecta al primer aspecto, numerosos trabajos han demostrado que desde muy temprano los niños atienden especialmente a los estímulos lingüísticos, distinguen entre distintos fonemas de un modo categorial, utilizan diversas claves para segmentar el flujo continuo del habla en unidades discretas tales como las palabras, prefieren las oraciones bien formadas desde el punto de vista prosódico que las mal formadas, etc. (ver Galeote, 2002, para una introducción a estos tópicos y Aslin, Jusczyk y Pisoni, 1998, para una revisión más exhaustiva). Por lo que respecta al segundo aspecto, como señalan Ninio y Snow (1996), la comprensión social tan precoz de los bebés les capacita para producir señales comunicativas intencionales, así como para interpretar la significación de las señales, acciones y eventos sociales que se producen en su medio mucho antes de que puedan hablar o comprender el lenguaje.

En suma, la comunicación es el centro de atención dentro de esta aproximación teórica, considerándose el lenguaje como un instrumento para expresar intenciones comunicativas. Al mismo tiempo, el conocimiento de todo aquello que antecede al lenguaje se considera esencial para entender el desarrollo lingüístico posterior. La interacción social juega un importante papel en este proceso. La siguiente cita de Rees (1978, p. 191) ejemplifica claramente toda esta orientación teórica: “las experiencias tempranas en la interacción niño-adulto no sólo contribuyen al desarrollo del hábito de la comunicación y al establecimiento de los papeles sociales, sino que proporcionan también los ingredientes para el desarrollo de las relaciones semántico-sintácticas, tal como se realizan en el lenguaje de la comunidad ... La interacción adulto-niño sería la fuerza que origina el aprendizaje lingüístico, así como su requisito”.

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

2. Recursos comunicativos empleados por los niños antes de que dominen el lenguaje verbal.

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

2.1. Sobre la comunicación intencional: el problema de la intencionalidad

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

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

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

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

Como podemos comprobar, existe un importante desacuerdo entre los diferentes investigadores por lo que respecta a si los primeros intercambios comunicativos entre los niños y sus cuidadores son verdaderamente intencionales. Y es que el debate es más profundo y va más allá del establecimiento de una serie de criterios. En definitiva, lo que se trata de determinar es qué se entiende por intencionalidad (ver Galeote, 2002, capítulo 14, para una introducción a este problema). En cualquier caso, el cambio de comunicador accidental (inconsciente) a comunicador intencional es uno de los más importantes para los niños y sus cuidadores.

2.2. Formas y evolución de los recursos comunicativos intencionales

En este apartado se trata de describir los recursos comunicativos intencionales utilizados por el niño entre los 9-18 meses que hacen posible que éste se comunique con

su entorno social (las edades indicadas son siempre aproximadas, debiendo tener en cuenta que existen importantes diferencias entre niños). Básicamente, existen tres tipos de recursos: los gestos deícticos, el gesto de indicación y los recursos simbólicos. Es preciso notar, no obstante, que en muchas ocasiones los niños siguen empleando algunos de estos recursos aun cuando han comenzado a producir palabras.

Los gestos deícticos son los que primero se emplean. Observamos estos gestos cuando el niño da o tiende un objeto al adulto llamando su atención, o bien cuando simplemente se lo muestra elevando el objeto hacia él. Un tipo especial de gesto deíctico es lo que se conoce como petición ritualizada consistente en que el niño extiende la mano hacia un objeto abriéndola, cerrándola y mirando al adulto alternativamente. Esta mirada al adulto es especialmente importante en la medida en que nos revela la conciencia, por parte del niño, de la otra persona. En otras palabras, revela una habilidad para compartir con otros las cosas que ellos perciben en el medio. Es lo que Trevarthen (1979) denomina intersubjetividad secundaria. Esta habilidad es de suma importancia en la medida en que permite a los niños comprender que las personas se refieren a objetos cuando hablan y que usan palabras para referirse a esos objetos. Por último, una característica importante de estos gestos es que no tienen carácter simbólico, debiendo ser interpretados por el adulto en función del comportamiento del niño (movimientos, expresiones, vocalizaciones que los acompañan, etc.) y del contexto en el que se producen.

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

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

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

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

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

2.3. Las funciones de las conductas comunicativas tempranas

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

Por rechazos se entiende gestos y vocalizaciones que son usados para terminar con una interacción. Por ejemplo, el niño puede rechazar un objeto que se le ofrece retirándolo y vocalizando o haciendo un gesto para acabar la acción (algunos autores llaman a esta función regulación conductual ya que la conducta de comunicación sirve para que el oyente haga algo o deje de hacerlo). Las peticiones, por su parte, consisten en gestos o vocalizaciones usados para que el adulto haga algo o ayude al niño a conseguir su objetivo. En este sentido, las peticiones también son consideradas como un tipo de regulación conductual. En general se distinguen diferentes tipos de peticiones: peticiones de interacción social (conductas que intentan atraer y mantener la atención del adulto como, por ejemplo, el uso de vocalizaciones como saludos), de objetos y de acciones (por ejemplo, el niño alza sus brazos y usa una vocalización cuando quiere que le cojan). Por último, los comentarios consisten en gestos y vocalizaciones para dirigir la atención del oyente con el propósito de observar conjuntamente un objeto o evento. Se trata del caso en que el niño, por ejemplo, muestra un objeto al cuidador manteniéndolo en la mano mientras produce algún tipo de vocalización. Entre estos gestos se incluye el acto de indicación que, como hemos visto, es usado con el propósito de dirigir la atención del adulto hacia un objeto o evento.

3. Los formatos de interacción y la adquisición del lenguaje.

3.1. ¿Qué son los formatos?

Son muchas las situaciones interactivas que se producen entre adultos y niños. De todas ellas, las conocidas como *formatos* (Bruner, 1975a, 1982, 1983a) han acaparado la atención de muchos investigadores en la medida en que se suele estimar que el formato es un concepto clave para explicar el paso de la comunicación inicial al lenguaje. Para comprender en qué consisten consideremos el siguiente contexto en que una madre y su bebé están jugando a la pelota. El juego comienza cuando ambos se dirigen a la habitación del niño o bien la madre trae los juguetes a donde se encuentran. Entonces la madre coge la pelota, mientras suele decir al niño: ‘¿jugamos a la pelotita?, ¿has visto qué pelotita tan bonita? Ven, que la voy a echar’. El niño mira la pelota y la recoge con sus manos. Posteriormente, la madre le pide al niño que le devuelva la pelota: ‘¡muy bien, eso es! ¡dame la pelotita! ¡venga, dámela!’ Y así sucesivamente hasta que uno de los integrantes decide terminar el juego. Esta situación nos muestra con claridad los

elementos que definen los formatos: situaciones de interacción donde la conducta del niño y del adulto está regulada de acuerdo con pautas predecibles y repetitivas, con cortes y turnos claros, lo que permite alcanzar los objetivos de ambas partes en el proceso de la comunicación. En efecto, dado su carácter estable, repetitivo y con límites claros, el niño se encuentra con un contexto en el que sus conductas son interpretadas con pocas variaciones y casi siempre son seguidas de conductas no muy diferentes por parte de sus cuidadores. Ello hace que el niño, al contar con un entorno predecible, pueda formar un guión (*script*) de la situación, lo que le lleva a predecir la secuencia de acontecimientos. Dentro de estos marcos de interacción es posible crear, por tanto, un conjunto de expectativas comunes a los participantes que hace posible a cada uno de ellos reconocer la señal del otro y anticipar su propia respuesta. Como señala Vila (1995), en estas primeras interacciones surge un significado rudimentario, compartido por niño y cuidadores, en relación con determinados procedimientos, lo que posibilita a ambos regular sus comportamientos en dichos microcosmos interactivos que son los formatos.

La presencia y ejecución de los formatos interactivos son fácilmente observables en las interacciones niños-madres (juegos de palmitas, cucú, de construir, etc.), así como en las actividades rutinarias de cuidado de los niños (baño, alimentación, etc.).

3.2. Formatos y adquisición del lenguaje.

El contexto normal de la comunicación entre adultos suele ser dinámico, complejo y difícil de predecir. Sin duda, éste no es el mejor medio para el aprendizaje. En contraste, como hemos visto, los formatos ofrecen contextos convencionalizados y predecibles que pueden facilitar la tarea del niño. Dentro de este marco, se estipula que el formato, entendido como una interacción humana pautada, se convierte en el contexto y la situación social adecuada que permite el paso de la comunicación al lenguaje.

Sin embargo, es preciso dar un paso más: ¿cómo se produciría concretamente el paso de la comunicación al lenguaje?, ¿por qué aprenderían el lenguaje los niños en contextos de intercambios sociales altamente familiares con sus cuidadores? Ello es posible porque el contexto socio-familiar, altamente predecible, ayuda al niño a interpretar el lenguaje, de igual forma altamente predecible, que ocurre dentro de ellos, dado que los cuidadores usan el lenguaje generalmente para interpretar u hacer comentarios sobre dicho contexto (hablan del aquí y ahora). De este modo, las estructuras lingüísticas descansan sobre una base interactiva ya conocida. Como expresa Bruner, la íntima relación entre el conocimiento del niño del contexto social, en especial de las rutinas que ocurren dentro de él, y el lenguaje que escucha acompañando la interacción social le ayuda a romper el código del lenguaje.

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

de acción conjunta sobre los objetos (Bruner, 1975a y b). De este modo, el niño puede adquirir ciertos conceptos a través de la interacción con el medio y éstos son precisamente los mismos conceptos que son transmitidos a través del lenguaje y que el niño aprende. Según esta hipótesis, por tanto, las reglas de la interacción social son las reglas de la gramática.

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

3.3.. Algunos comentarios críticos sobre los formatos.

Aunque atractiva, existen serios problemas con la noción de formato como una explicación del paso al dominio del lenguaje (ver Galeote, 2002, para una revisión más exhaustiva). De todos ellos, el más importante tiene que ver con el supuesto de que los niños pueden adquirir ciertos conceptos a través de la interacción con el medio y éstos son precisamente los mismos conceptos que son transmitidos a través del lenguaje. Lo que se deriva de ese supuesto es que la forma que tiene el lenguaje se debe a la forma que tiene el mundo, por lo que el aprendizaje sobre el mundo permite al niño adquirir el lenguaje. Según esto, existe algún tipo de isomorfismo entre el lenguaje y el mundo (ver Bruner, 1983b, p. 27).

Hirsh-Pasek y Golinkoff (1996) se refieren claramente a este problema. Según estas autoras, los investigadores que se adhieren a esta aproximación teórica suelen tratar el conocimiento lingüístico como si fuera reducible al conocimiento de otros dominios. Es decir, estas teorías han tendido a tratar el lenguaje como si existiera una proyección (*mapping*) transparente entre las categorías cognitivas o sociales y las formas lingüísticas. Esta visión se enfrenta a varias cuestiones. La más importante es que las categorías cognitivas y sociales no se proyectan transparentemente en las categorías lingüísticas formales; ni el conocimiento lingüístico es el mismo que el conocimiento social o cognitivo. Por ejemplo, el sujeto gramatical de una oración puede ser un agente ('Juan rompió el regalo'), pero también un receptor (Juan recibió un regalo'), un paciente ('Juan sufrió un accidente'), etc.

Esto nos lleva a un segundo problema igualmente señalado por Hirsh-Pasek y

Golinkoff (1996): explicar cómo pasa el niño de un sistema lingüístico basado en categorías cognitivas y sociales al sistema lingüístico adulto basado en categorías sintácticas abstractas. Por ejemplo, si los niños comienzan con la categoría de 'agente' y no con la categoría de 'sujeto' de la oración, de algún modo deben transformar la primera en la segunda. Puesto que, como hemos visto, los sujetos de las oraciones pueden ser agentes, pacientes de la acción, etc., no hay una proyección uno a uno entre las categorías cognitivas y lingüísticas. Estas aproximaciones teóricas no explican cómo ocurre esto (la hipótesis de la facilitación semántica intenta dar una respuesta, aunque tampoco satisfactoria –ver Galeote, 2002, pp. 115 y ss.).

Por lo que respecta al control de la atención y el desarrollo léxico, aunque esta relación está bien establecida experimentalmente, es preciso realizar también varias consideraciones. En primer lugar, los padres no suelen ser perfectos a la hora de lograr esta atención conjunta. Baldwin (1991), por ejemplo, estimó que entre un 30 % y 50 % de las veces esta atención conjunta no es lograda. En otras palabras, el adulto está nombrando o haciendo comentarios sobre aspectos en los que el niño no tiene centrada su atención (el niño puede estar mirando un perro mientras la madre está mirando una copa y dice 'copa'). En consecuencia, los niños no pueden basarse únicamente en ese mecanismo para aprender el referente de las palabras. En este sentido, hay toda una línea de investigación que demuestra que desde temprano los niños tienen en cuenta determinadas claves provenientes del hablante, tales como la dirección de la mirada y la voz para determinar a qué se está refiriendo realmente. En el ejemplo anterior, el niño se daría cuenta por la dirección de la voz y de la mirada que su madre está observando la copa y, de este modo, aplicaría esa palabra al objeto 'copa' y no al 'perro' que es el objeto que ocupa su atención. Obviamente, éste es sólo un primer paso, pero básico para determinar los referentes correctos de las palabras (ver Galeote, 2002, pp. 186 y ss.).

Existe un segundo problema no menos importante. Nos referimos a lo que se conoce como el problema de la indeterminación del significado y que fue planteado por primera vez por el filósofo Quine (1960). En esencia, el problema es como sigue: si a un niño se le dice 'gato' cuando está observando a un gato sentado en un sillón, la cuestión es cómo sabe el niño que la palabra 'gato' se refiere al animal y no al gato concreto (su nombre), a gatos en general, a este gato concreto sentado, a los seres animados con pelo, a los seres animados pequeños con pelo, a la cola del gato, al acto de sentarse en el sillón, etc. Como Quine observó, no hay nada en el medio que restrinja si la denominación se refiere a un objeto como un todo más que a una parte o atributo del mismo o a su relación con otros objetos. En otras palabras, existe un número infinito de posibilidades lógicas en relación con el significado de un nuevo término, ninguna de las cuales puede ser examinada mediante la denominación ostensiva (mirar y nombrar) sin ambigüedad. De nuevo, los niños deben contar con algunos mecanismos para resolver este problema. Aunque hay mucha discusión sobre este tema, en general suele proponerse la existencia de una serie de sesgos o restricciones que guiarían las elecciones de los niños. Uno de esas restricciones es lo que se conoce como la 'restricción del objeto total', la cual establece que al escuchar un nuevo término (desconocido) ante un objeto, el niño infiere que dicho término se refiere al objeto como un todo y no a una de sus partes, propiedades, etc. En la literatura se ha propuesto diversas de estas restricciones, existiendo en la actualidad un enorme debate por lo que respecta a su naturaleza y origen. En cualquier caso, parece necesario que los niños deben emplear estrategias de algún tipo para superar el enorme problema inductivo que con tanta claridad planteaba Quine.

4. El input lingüístico dirigido a los niños y su influencia en el desarrollo del lenguaje.

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

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

4.1. La degeneración y pobreza del estímulo lingüístico y el problema de la evidencia negativa.

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

Son numerosos los ejemplos que ilustran la pobreza del estímulo lingüístico, pero el siguiente (adaptado de Pinker, 1990), es altamente clarificador. Consideremos las frases en (1). Un aprendiz del lenguaje que escuchara las frases a y b podría extraer una regla general que podría aplicar a la frase c y de aquí generalizar a d, que no es permisible.

- (1) a. Juan vio a María con el cuadro de Luis
- b. ¿Con qué vio Juan a María?
- c. Juan vio a María y el cuadro de Luis
- *d. ¿Y qué vio Juan a María?

Este ejemplo nos muestra claramente el tipo de hipótesis incorrectas que podrían resultar de seguir las reglas lingüísticas deducibles a partir de las dos primeras frases, hipótesis a las que perfectamente podrían llegar los niños si se basaran únicamente en lo que escuchan. Sin embargo, este tipo de errores nunca ha sido documentado. Esto nos lleva a un segundo problema: explicar por qué los niños no cometen este tipo de errores, no realizan este tipo de generalizaciones. Más concretamente, ¿cómo llegan a conocer que (d) es una oración agramatical si no hay nada en el lenguaje que escuchan que se lo indique? En otras palabras, ¿cómo aprenden los niños las reglas lingüísticas correctas?

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

4.2. Características del *input* lingüístico dirigido a los niños

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

- Componente fonológico:
 - Tono alto, con registro más agudo.
 - Entonación exagerada y expresiva.
 - Pronunciación clara.
 - Habla más lenta que en el caso de conversaciones entre adultos.
 - Pausas marcadas entre frases y después de las palabras de contenido.
- Componente sintáctico:
 - Enunciados cortos y con menos variación en la longitud de la frase.
 - Casi todos los enunciados bien-formados gramaticalmente.
 - Menor complejidad gramatical (menos oraciones subordinadas, etc.).
- Componente semántico:
 - Vocabulario más reducido.
 - Muchas palabras especiales y diminutivos.
 - Referencia al contexto inmediato, al aquí y el ahora.
 - Nivel medio de generalidad al nombrar objetos.
- Componente pragmático
 - Más directivas, imperativas y cuestiones.
 - Mayor utilización de gestos y mímica.
 - Más producciones dirigidas específicamente para que se preste atención a determinados aspectos de los objetos.
 - Repeticiones parciales o completas de las producciones del niño.
 - Expansiones y extensiones de las producciones del niño.

Una conducta de interés empleada por los cuidadores cuando hablan con los niños no indicada en la relación anterior, pero de una especial importancia, es lo que se conoce como sobreinterpretación de las conductas del niño. Ésta consiste en interpretar y dotar de significado determinados comportamientos del bebé que, en sí mismos, carecen de intención comunicativa. Por ejemplo, el grito de un bebé de 2 meses puede ser interpretado por su madre como “está esperando que se le cambie el pañal”. El niño de esta edad no está realmente comunicando un mensaje particular, tan sólo grita por sentirse incómodo. Sin embargo, el hecho de la madre acepte el grito como si comunicara un mensaje particular crea en el niño la posibilidad de comenzar a comunicar diferentes mensajes con diferentes gritos, y con el tiempo quizás pueda llegar a observar una correspondencia entre sus vocalizaciones y el efecto que tienen en los otros. Sin duda, esto tiene un efecto inmediato en el desarrollo de la intencionalidad en la medida en que el niño se da cuenta de que sus conductas generan respuestas en el medio. En este sentido, algunos autores llegan a denominar estos comportamientos como estrategias de optimización del desarrollo.

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

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

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

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

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

4.3. La investigación sobre la relación entre el HDN y la adquisición del lenguaje: análisis y valoración crítica.

Una vez rebatido el argumento de Chomsky sobre degeneración del estímulo lingüístico que escuchan los niños, el segundo objetivo de la investigación fue comprobar si el HDN tenía alguna función como un “lenguaje ideal de enseñanza” para los niños que están intentando dominar el lenguaje. Más concretamente, numerosos investigadores comenzaron a estipular que las propiedades especiales del HDN juegan un papel causal y necesario en el desarrollo del lenguaje.

Desafortunadamente, las diversas investigaciones realizadas sobre el tema han resultado ser poco concluyentes. Más concretamente, se observa en ellas una clara inconsistencia en sus resultados, así como que la influencia de la sintaxis adulta sobre el desarrollo lingüístico de los niños parece más bien limitada. El único resultado que aparece de forma persistente en todos los estudios es una correlación entre el uso de los verbos auxiliares y algunas medidas del habla materna. Sin embargo, incluso en este caso no está clara la causa que explicaría este hecho. Además, existen múltiples explicaciones alternativas para unos mismos resultados (ver, por ejemplo, el análisis que realiza Pine, 1994, p. 26 y ss., sobre las preguntas del tipo sí-no y las oraciones imperativas). No pretendemos aquí realizar un análisis detallado de toda esta investigación (ver Galeote, 2002, pp. 89 y ss. para una revisión más completa). Por el contrario, en el presente punto pretendemos exponer una serie de críticas generales a la investigación realizada, deteniéndonos especialmente en el problema de la determinación de la causalidad. También intentaremos realizar algunas propuestas que podrían guiar la investigación futura.

Uno de esos problemas tiene que ver con la supuesta simplicidad del HDN, un aspecto en que el que la mayoría de los autores está de acuerdo. De hecho, algunas críticas de los teóricos de las aproximaciones chomskianas se centran en la sencillez,

indicando que este tipo de input constituye un estímulo más empobrecido que el habla adulta. A pesar de ello, no todos asumen dicha simplicidad. Por ejemplo, algunos autores apuntan que las oraciones imperativas e interrogativas, que constituyen una buena proporción del habla dirigida a los niños, son más complejas que las oraciones declarativas activas (las imperativas suprimen el sujeto de la oración y las interrogaciones mueven parte del predicado verbal delante del sujeto de la oración). Aunque esta crítica puede ser considerada de relativa relevancia, lo cierto es que demuestra el grado de desacuerdo entre autores incluso en aquellos aspectos más ampliamente aceptados.

Los problemas metodológicos existentes son también importantes. Como apunta Pine (1994), existen diferencias metodológicas importantes entre los diferentes estudios, lo que hace difícil la comparación e interpretación de los resultados. Entre ese tipo de diferencias se encuentran la edad y nivel lingüístico de los niños, los intervalos de tiempo en que son examinados, la clasificación de los verbos auxiliares y otros elementos gramaticales, etc. Según Pine, estos problemas necesitan ser superados antes de poder afirmar que existe un efecto directo del input sobre el desarrollo del lenguaje.

Podríamos señalar algunos otros problemas. No obstante, de todos ellos, el más importante tiene que ver con la determinación de la causalidad. En este sentido, como señala Harris (1992), el problema de diferenciar causa y efecto es uno de los problemas centrales en el estudio sobre el HDN. Este problema, de hecho, constituye una de las limitaciones inherentes a los estudios correlacionales normalmente empleados en este área. De este modo, la existencia de correlaciones entre el HDN y la tasa de desarrollo del lenguaje no asegura en ningún caso que existan relaciones causales.

El problema de la causalidad se halla a veces incrustado en un nivel tan profundo que no siempre es reconocido de manera clara. Un ejemplo evidente de ello, al que ya nos hemos referido, lo encontramos en el hecho de que los cuidadores ajusten su habla al nivel de habilidades lingüísticas del niño. Como señala Harris (1992), de acuerdo con esa conducta de ajuste es de esperar que la madre de un niño con una comprensión lingüística relativamente sofisticada use un lenguaje más complejo que la madre cuyo hijo muestra una comprensión menos avanzada. Ahora bien, mostrar que el habla materna y el habla del niño están relacionadas de este modo no demuestra si la forma en que una madre habla a su hijo tiene una influencia sobre el desarrollo lingüístico de éste. Simplemente, tales correlaciones podrían ser el efecto de cómo afecta la conducta del niño a la forma en que se comunica la madre. Más concretamente, como señalaban Baker y Nelson (1984), es imposible determinar a partir de los estudios correlacionales “quién está guiando a quién” en el desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, las dificultades de interpretación que crea la metodología correlacional para el estudio de los efectos del habla materna es omnipresente. Consideremos, por ejemplo, la alta correlación (.99) que encontraron Gleitman, Newport y Gleitman (1984) entre ininteligibilidad materna y desarrollo en el uso de los verbos por producción, algo incomprensible y que los autores interpretaban como un artefacto de sus datos. O la correlación encontrada por Furrow, Nelson y Benedict (1979) entre la frecuencia de uso de nombres vs. pronombres en el habla materna y el desarrollo de los sintagmas verbales. Sin duda, esta dificultad se ve agudizada por la tendencia de los investigadores, como indica Pine (1994), a teorizar tras la obtención de los resultados, así como a explicitar al azar los supuestos que se derivan de tal teorización. De hecho, como señalaba ese mismo autor, existen pocos trabajos que comiencen con predicciones específicas sobre los posibles efectos del HDN. De este modo, no es de extrañar que las relaciones entre los efectos encontrados y las teorías generales sobre el desarrollo del lenguaje se vean oscurecidas.

Un último problema tiene que ver con la supuesta universalidad del HDN. En efecto, si como se propone desde el interaccionismo social este tipo de habla es necesario para la adquisición del lenguaje, debería estar presente en todas las comunidades lingüísticas del mundo. Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado (punto 5.2.), esto no parece ser lo que realmente ocurre.

En cualquier caso, si algo ha puesto de manifiesto la investigación sobre la relación entre el HDN y el desarrollo del lenguaje es que los supuestos efectos facilitadores de dicho habla no son tan simples como pudiera pensarse. Por ejemplo, las diferencias individuales en algunos de los rasgos del HDN pueden parecer poco importantes una vez que se supere un umbral mínimo, y algunos aspectos del HDN pueden no tener una correlación lineal con el desarrollo del lenguaje (Bohannon y Hirsh-Pasek, 1984). De acuerdo con esto, puede que gran parte de los problemas encontrados en la investigación sobre la relación entre el HDN y la adquisición del lenguaje se deban al supuesto implícito de que ésta debería ser la misma independientemente del nivel de habilidad lingüística de los niños (Pine, 1994). Pero esto no parece plausible. Por el contrario, como señala ese mismo autor, los niños parecen hacer uso del lenguaje que escuchan de formas diferentes en distintos momentos del desarrollo. De este modo, la cuestión crucial no es cuán facilitadora puede ser el HDN, sino cómo es realmente usada por el niño en un punto concreto del proceso de adquisición. En consecuencia, una forma de superar los problemas apuntados, en consonancia con los argumentos de Pine (1994), sería el especificar a priori qué aspectos del HDN influyen en qué tipo de procedimiento de aprendizaje y en qué momento del desarrollo, más que basarse en caracterizaciones globales del estilo materno. Sólo de esta forma podemos derivar hipótesis específicas comprobables que sean capaces de diferenciar entre explicaciones alternativas. Sin embargo, también es cierto que en esta propuesta, el peso de la adquisición del lenguaje vuelve a recaer en el niño, bien en términos de conocimientos disponibles (tal como plantean algunas propuestas de la aproximación chomskiana), bien en términos de variables de procesamiento (cómo procesan los niños el lenguaje que escuchan) o de los mecanismos de aprendizaje de los que disponen los niños para apropiarse del lenguaje a través del input que escuchan.

Por último, como ha podido comprobarse, gran parte del debate sobre la relación entre el HDN y el desarrollo del lenguaje se centra en el componente gramatical, morfosintáctico, del lenguaje. Puede que no ocurra lo mismo con los componentes semántico y pragmático. En este caso, la evidencia parece demostrar que un medio enriquecedor puede facilitar el desarrollo en estos otros componentes del lenguaje, menos computacionales en la terminología de Fodor y Chomsky.

5. El fenómeno de las expansiones y el problema de la evidencia negativa.

5.1. Una nueva forma de definir la evidencia negativa

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, las investigaciones sobre las características del habla que los adultos dirigen a los niños lograban rebatir el argumento de Chomsky por lo que respecta a la ‘degeneración’ del estímulo lingüístico, si bien dichas características no parecen guardar una relación clara por lo que respecta al desarrollo del lenguaje. Sin embargo, el segundo argumento esgrimido por este autor, el relativo a la pobreza de dicho estímulo, era mucho más contundente. Además, como indicamos, la única forma de superar este problema era suministrando a los niños evidencia negativa, es decir, corrigiendo sus producciones agramaticales. El problema, como se dijo, es que los adultos no parecen ofrecer esa evidencia negativa y en ausencia de tal evidencia, los lenguajes naturales no pueden ser aprendidos a menos que estipulemos que las hipótesis iniciales sobre el lenguaje estén restringidas de manera

innata.

En los últimos años, sin embargo, se ha reabierto la cuestión de si los niños reciben o no evidencia negativa. Para ello, se suele partir de una definición menos restrictiva de lo que podría constituir dicha evidencia. En efecto, los resultados obtenidos en una serie de trabajos más recientes han puesto de manifiesto que los padres responden de forma diferente a las producciones gramaticales y agramaticales de los niños, señalando que esta diferencia en las respuestas podría ser suficiente para indicar los errores a los niños (Sokolov y Snow, 1994). Por ejemplo, Hirsh-Pasek, Treiman y Schneiderman (1984) encontraron que los padres tienden a repetir más las producciones mal-formadas de sus hijos que las bien-formadas, de modo que esta tendencia podría suministrar a los niños información distribucional de sus errores. Además, estos autores encontraron también que estas repeticiones generalmente incluyen correcciones. Sobre la base de estos resultados, diversos investigadores han comenzado a emplear una definición menos restringida de lo que podría constituir evidencia negativa (por ejemplo, Bohannon y Stanowicz, 1988; Hirsh-Pasek et al., 1984). Estos autores argumentan que las correcciones explícitas (“no, esto es incorrecto”) no son la única forma de evidencia negativa. Más concretamente, la noción de evidencia negativa se ha generalizado para incluir cualquier clave verbal que diferencie el habla bien formada de la mal formada.

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

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

5.2. Algunas reflexiones críticas: ¿necesidad o suficiencia?

Como hemos visto, los trabajos anteriores parecen rebatir el segundo argumento de Chomsky relativo a la pobreza del estímulo. La polémica, no obstante, está lejos de estar resuelta. Pinker (1989), por ejemplo, plantea 4 condiciones que deben reunirse

para que la evidencia negativa pueda explicar la adquisición del lenguaje:

1. La evidencia negativa debe estar presente. La forma más informativa de evidencia negativa deberían ser las negaciones explícitas, las cuales dan al niño información sin ninguna ambigüedad de lo que está gramaticalmente equivocado en su producción de modo que puedan formular la regla lingüística correcta. Las expansiones y extensiones podrían no ofrecer tal información, dado que tales conductas adultas no demuestran necesariamente que se ha cometido un error, sino que podrían reflejar simplemente una forma alternativa de expresar la misma idea.
2. La evidencia negativa debe ser usada. Asumiendo que los padres corrigen a sus hijos, éstos tienen que usar esa información y necesitan producir cambios en su gramática. Podría darse que los niños sean insensibles a las correcciones de sus padres y no usen esta información para aprender el lenguaje.
3. La evidencia negativa tiene que ser útil. Incluso aunque la evidencia negativa existiera, no está claro cuál es el mecanismo de cómo utilizan los niños esa información, especialmente si los padres no diferencian de forma consistente y con fiabilidad entre las frases gramaticales y agramaticales en sus respuestas.
4. La evidencia negativa debe ser necesaria. Tiene que demostrarse que la evidencia negativa es el único mecanismo plausible que explique los cambios en la gramática. Si no todos los niños reciben evidencia negativa, pero aún así aprenden el lenguaje, los argumentos para la necesidad de la evidencia negativa se ven comprometidos.

Como señala Farrar (1992), en la actualidad existe una gran controversia sobre el estatus teórico y conceptual de estas condiciones, indicando además que existen muy pocos datos sobre ellas. De hecho, como hemos podido comprobar, los más abundantes son los relativos a la primera, habiéndose comenzado a abordar la segunda. Sin embargo, el resto de condiciones, el mecanismo que utilizan los niños y si todos los niños reciben o no evidencia negativa implícita, no son menos importantes. Con respecto a la primera, como afirmaba Pinker (1979), en ausencia de algún tipo de mecanismo mediante el que pueda argumentarse que las modificaciones concretas del habla influyen en la adquisición, la afirmación de que el HDN es de algún modo facilitador es más bien necia desde el punto de vista teórico. Respecto a la segunda, Marcus (1993) afirma que “cualquier tipo de feed-back que no esté disponible universalmente no puede ser un tipo necesario de feed-back” (pag. 72).

Intentando buscar apoyo para su afirmación, Marcus (1993) revisó gran parte de los trabajos que proponen la existencia de evidencia negativa implícita. De acuerdo con su hipótesis, Marcus afirmaba que para que la evidencia negativa implícita sea necesaria para la adquisición del lenguaje, deben cumplirse los siguientes supuestos: (1) debe estar disponible para todos los niños, (2) a lo largo de todo el proceso de adquisición, (3) para los diferentes componentes del lenguaje y (4) para todos los tipos de errores dentro de un componente dado. Los resultados de su revisión mostraron que ninguno de esos supuestos se cumplía. Junto a ello, Marcus presenta otras críticas que hacen dudar de la existencia misma de la evidencia negativa, así como del papel que podría jugar en caso de que existiera.

Por último, la investigación inter-cultural ha mostrado diferencias notables entre distintas culturas, de modo que la evidencia negativa implícita, de existir, está lejos de constituir un fenómeno universal. Un conocido estudio es el de Pye (1986). Este autor comparaba el lenguaje que usan los padres mayas con el de los padres norteamericanos, realizando una descripción muy detallada del habla adulta. Entre sus resultados se

encuentra que las madres mayas no hacen ajustes prosódicos cuando hablan a sus hijos. Tampoco usan una entonación exagerada. De hecho, estas madres bajan su voz hasta parecer que susurran. Además, la no modificación prosódica se refleja en una no modificación sintáctica. Estas madres no usan tampoco frases más cortas con sus hijos, aunque parecen adoptar un orden de palabras más fijo. En general, hay pocas diferencias entre el lenguaje dirigido a los niños y a otros adultos, siendo bastante similar la longitud de la LME, la complejidad sintáctica y la cantidad de repeticiones.

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

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

Por otro lado, dentro de la misma cultura occidental, la raza, la educación y la clase social también influyen en la conducta de las madres hacia sus hijos. Owens (1996) ha revisado algunos de los trabajos realizados sobre el tema que a continuación resumimos. Por ejemplo, las madres afro-americanas de ciudad muestran muy pocas conductas vocales. En general, las madres de clases bajas, independientemente de su raza o etnia, son menos responsivas a las vocalizaciones de sus hijos y exhiben menos expansiones y repeticiones de la conducta vocal de sus hijos. Además, mientras que las madres de clase media americana hacen más preguntas, las de ambientes socioeconómicos inferiores usan más imperativas y directivas. En algunas comunidades afro-americanas de Carolina del Sur, no se ve a los niños como capaces de comunicarse intencionalmente, por lo que no suele atenderse a sus gritos y vocalizaciones. Dentro de estas mismas comunidades tampoco se espera de los niños que inicien las conversaciones, sino que respondan a las preguntas adultas de la forma más corta posible. Tampoco se espera que el niño actúe para los adultos, y la mayoría de sus peticiones de información son ignoradas. Las únicas expansiones que existen son las expansiones adultas de su propio lenguaje, no el del niño.

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

6. La dimensión intervención / explicación: algunas consideraciones.

Como hemos podido comprobar a lo largo de la exposición, son numerosos los procedimientos y estrategias que emplean los niños y los cuidadores para comunicarse.

Como indicábamos en la introducción, estos procedimientos y estrategias han sido propuestos como factores causales que pueden explicar la adquisición del lenguaje. Sin embargo, como también se ha podido comprobar, los datos empíricos no siempre apoyan esta propuesta. Ello nos lleva a plantearnos si realmente vale la pena su empleo como técnicas de intervención. Nuestra respuesta es que sí, aunque hay que ser cautos. A continuación intentamos justificar esta posición.

Para comprenderla, vamos a poner un ejemplo proveniente de la explicación conductista de la adquisición del lenguaje. Uno de los factores propuestos por esta aproximación es el reforzamiento de la conducta verbal. En efecto, cuando una conducta verbal es reforzada en el laboratorio, lo que suele observarse es un aumento de su frecuencia. En este sentido, podemos decir que esta técnica es útil para la intervención. Sin embargo, como vimos, en el medio natural los padres no refuerzan a sus hijos. En este sentido, no podemos decir que el reforzamiento sea un factor explicativo de cómo los niños adquieren el lenguaje. De este modo, una técnica que se ha demostrado eficaz en el laboratorio y es útil para intervenir, no tiene ningún valor explicativo en el medio natural.

Algo similar podemos decir por lo que respecta a algunos de los factores que hemos analizado, como por ejemplo, las expansiones y la producción de palabras cuando el niño está atendiendo un determinado objeto o evento. Tanto en un caso como en otro, existe evidencia empírica de que, en el primer caso, los niños introducen variaciones en su gramática y, en el segundo, los niños aprenden con mayor facilidad el léxico. Sin duda, ello los presenta como estrategias útiles para la intervención. Sin embargo, como también hemos demostrado, ambos factores se revelan insuficientes a la hora de explicar cómo adquieren los niños la sintaxis y el léxico respectivamente.

Todo lo anterior nos lleva a proponer que hay que ser prudentes a la hora de hacer determinadas recomendaciones a los padres, censurar ciertos aspectos de su comportamiento o incluso a la hora de aplicar ciertas técnicas en la intervención. En efecto, como hemos podido comprobar los niños aprenden el lenguaje en un amplio rango de contextos y situaciones, no estando en condiciones de afirmar que unas sean mejores que otras en términos absolutos. Un ejemplo de lo que acabamos de decir será presentado en el último apartado en relación con las conductas directivas de los padres de niños con síndrome de Down.

7. A modo de conclusión.

Como hemos podido comprobar, explicar el papel de la experiencia lingüística en el desarrollo del lenguaje no es tarea fácil. Aunque existe cierto consenso sobre algunos aspectos, tales como las características del habla que los niños escuchan o las variables que determinan los ajustes de ese habla al nivel de habilidades lingüísticas de los niños, estamos lejos de contar con un modelo explicativo sobre cómo influye dicha experiencia en el desarrollo del lenguaje. Uno de los aspectos que dificulta avanzar en el campo son los problemas de tipo metodológico. Sin embargo, son los problemas teóricos, en concreto, la necesidad de articular una teoría detallada sobre los posibles efectos del input lingüístico en el desarrollo del lenguaje, los que deben ser nuestro objetivo principal.

En cualquier caso, el debate sobre la suficiencia de la interacción social y el input lingüístico que reciben los niños como factores explicativos del desarrollo del lenguaje sigue en pie. Por lo que respecta a la experiencia lingüística, el debate no se plantea en cuanto a si el input lingüístico que escuchan los niños es o no importante, sino si es o no suficiente. De hecho, nadie niega la importancia del input; todos los teóricos están de

acuerdo en que es necesaria una experiencia con el lenguaje para que éste tenga lugar. Incluso la posición innatista más extrema reconoce que se necesitan algunos datos lingüísticos, dado que el lenguaje concreto que el niño aprende no puede estar genéticamente determinado. Además, los casos de deprivación extrema, como es el caso de los niños que han crecido en total aislamiento, ponen de manifiesto que los niños no consiguen aprender un lenguaje si nadie los habla. Pese a ello, necesitamos una mayor investigación antes de que podamos establecer con certeza cómo interacciona la experiencia social y lingüística con las predisposiciones del niño a la hora de aislar factores causales que expliquen cómo se adquiere el lenguaje.

8. Desarrollo comunicativo temprano y discapacidad

Obviamente, las condiciones de las distintas discapacidades determinan de diferente modo el desarrollo comunicativo temprano de los niños que las padecen. No es lo mismo, sin duda, un niño con discapacidades auditivas, que otro con discapacidades motóricas o psíquicas. Pese a ello, no es nuestro objetivo describir aquí las características del desarrollo comunicativo temprano en las distintas discapacidades. Por un lado, esta tarea nos llevaría un espacio del que carecemos. Por otro lado, se trataría de una mera catalogación descriptiva que poco nos podría decir, existiendo múltiples trabajos donde podemos encontrar esta información. Por el contrario, nos parece más importante señalar cómo esas características podrían influir en el desarrollo comunicativo temprano así como en el desarrollo del lenguaje posterior. Para ello, vamos a considerar tan sólo dos aspectos y dos discapacidades: (1) el desarrollo léxico temprano en niños con deficiencia auditiva y (2) el papel de la directividad en el desarrollo comunicativo de los niños con síndrome de Down.

8.1. Desarrollo léxico temprano en niños con deficiencias auditivas.

Como ya hemos indicado, el denominar los objetos o eventos a los que están atendiendo los niños es un factor que resulta positivo a la hora de explicar el desarrollo léxico temprano. Pero, ¿qué ocurre en el caso de los niños con problemas de audición? Como resulta obvio, estos niños tienen acceso al contexto visual observable del lenguaje, pero el lenguaje mismo tiene que ser percibido a través de la modalidad visual. Este hecho, aunque simple, tiene importantes consecuencias dado que reduce las posibilidades que tiene el niño sordo para observar simultáneamente el lenguaje y el contexto en que ocurre. De acuerdo con lo anterior, será de esperar que los niños sordos tuvieran un desarrollo del lenguaje similar a los oyentes, puesto que el contenido de su experiencia será en general similar, pero podrían mostrar una tasa más lenta de desarrollo en los comienzos, dado que tienen potencialmente menos oportunidades para relacionar los signos (lenguaje) con el contexto en que son producidos. Este es precisamente el resultado que encontraron Harris, Clibbens, Chasin y Tibbitts (1989) en un estudio sobre el desarrollo del primer léxico en niños sordos.

8.2. Directividad y desarrollo comunicativo en niños con síndrome de Down.

En repetidas ocasiones nos hemos referido al papel negativo que juega la directividad, tanto por lo que respecta al desarrollo léxico, en particular, como al desarrollo del lenguaje en general. Precisamente, una de las conductas que parecen caracterizar a los padres de niños con síndrome de Down, así como de aquellos otros de niños con muy diversos tipos de discapacidad, es su extrema directividad. En consecuencia, y dado el carácter negativo de la misma, una recomendación muy común que se da a este tipo de padres es que disminuyan este tipo de conductas, existiendo incluso programas de intervención con este objetivo. Es preciso matizar no obstante esta

conclusión. Dicho brevemente, es posible que las conductas directivas puestas de manifiesto por las madres y padres de niños con síndrome de Down no sean tan desajustadas como a primera vista pudiera parecer sino que, por el contrario, podrían responder a las características evolutivas de sus hijos. A continuación vamos a intentar desarrollar este argumento.

Para ello, en primer lugar, hay que considerar la evolución de las habilidades de atención conjunta en niños con un desarrollo normal. Cuando se examina dicha evolución (ver Bakeman y Adamson, 1984), lo que se encuentra es que en un primer momento los niños pasan de examinar visualmente los objetos y las personas a interactuar con ellos hacia los 6 meses de edad; posteriormente, entre los 6 y los 9 meses, los niños se implican en situaciones de atención conjunta que se denominan pasivas, en la medida en que la madre y el niño comparten objetos, pero los niños no son conscientes de la presencia de la madre (carecen de lo que Trevarthen denomina intersubjetividad secundaria); por último, entre los 9 y 12 meses, los niños comienzan a coordinar su atención entre la persona y un objeto con el que la persona está implicada. Lo más interesante para nuestra argumentación ocurre en el periodo intermedio. En ese periodo, los niños tienen más dificultades para comprender el lenguaje, seguir las miradas de los otros, así como hacia el lugar hacia donde apuntan. Curiosamente, en estos momentos, las madres se comportan de un modo directivo tendiendo a redirigir la atención de sus hijos con el fin de establecer la atención conjunta hacia los objetos y / o eventos. Lo importante es que estudios con niños de estas edades muestran que éstos se benefician más de una estructuración más directiva y controlada del contexto de interacción. Por ejemplo, los cambios de las madres del foco de atención de sus hijos cuando éstos tienen 6 meses está relacionado positivamente con sus capacidades subsiguientes de atención conjunta, la cual estaba relacionada positivamente a su vez con la competencia lingüística a los 17-24 meses (Saxon, 1997). De este modo, la directividad no parece ser siempre negativa, sino que más bien parece guardar relación con el momento evolutivo en que se encuentran los niños.

¿Qué ocurre en el caso de los niños con síndrome de Down? En general, se ha encontrado que estos niños suelen mostrar una menor atención a los objetos, así como un grado menor de atención conjunta. Ello podría explicar el comportamiento de sus padres. De este modo, al igual que ocurre con los niños muy pequeños con un desarrollo normal que aún no coordinan su atención entre las personas y los objetos, estos padres podrían necesitar dirigir la atención de sus hijos hacia los objetos y eventos a fin de lograr un desarrollo de las habilidades de atención conjunta. Una vez logradas estas habilidades, el aprendizaje del lenguaje se podría ver favorecido. Esto es lo que encontraron Legerstee, Varghese y van Beek (2002) en una investigación reciente sobre niños con síndrome de Down y niños con un desarrollo normal, ambos de distintos niveles evolutivos. Como en estudios anteriores, estos autores encontraron también que redirigir el foco de atención del niño no estaba relacionado positivamente con la producción de conductas referenciales (nombrar / producir un gesto en relación con un objeto o evento, etc.). Sin embargo, en un análisis más profundo de sus datos, esos mismos autores encontraron que muy frecuentemente, la redirección de la atención era seguida por un mantenimiento de la misma y este mantenimiento de la atención a su vez precedía significativamente a la producción de gestos referenciales por parte de los niños. Además, esta redirección de la atención ocurría con mayor frecuencia en el caso de los niños con un menor desarrollo, lo que parece indicar que con esta conducta las madres parecen promover indirectamente la comunicación referencial de estos niños, preparándolos para la atención conjunta.

Lo que nos demuestra este estudio es que las conductas directivas de las madres de

niños con síndrome de Down parecen responder a las características evolutivas de sus hijos. En efecto, dadas las dificultades de estos niños para implicarse en episodios de atención conjunta, lo que las madres y padres están haciendo es promover la comunicación referencial de sus hijos. Su comportamiento, por tanto, no puede ser calificado de negativo sino que, por el contrario, el dirigir la atención de sus hijos apoya el desarrollo de las conductas referenciales de los mismos al hacerles prestar atención a los objetos y eventos sobre los que hablan los cuidadores. En suma, cuando los adultos redirigen la atención de los niños, lo que están promoviendo es la aparición de las conductas de atención conjunta, lo que a su vez es un buen predictor del desarrollo del lenguaje. Cuando los niños son pequeños, se necesitan interacciones más activas para dirigir su atención a los objetos o eventos apropiados. Cuando son capaces de sostener la atención durante periodos más largos, los adultos mantienen este interés y cuando los niños comienzan a usar la comunicación referencial, los adultos intensifican su foco atencional. Es en estos momentos cuando la directividad disminuye a niveles mínimos e incluso desaparece.

Referencias.

- Aslin, R.N.; Jusczyk, P.W. y Pisoni, D.B. (1998). Speech and auditory processing during infancy: Constraints on and precursors to language. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2: Cognition, Perception, and Language* (pp. 147-198). Nueva York: John Willey & Sons, Inc. (5ª edición).
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bakeman, R. y Adamson, L. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interactions. *Child development*, 55, 1278-1289.
- Baker, N. y Nelson, K.E. (1984). Recasting and related conversational devices for triggering syntactic development in children. *First Language*, 5, 3-22.
- Baker, N. y Nelson, K.E. (1984). Recasting and related conversational devices for triggering syntactic development in children. *First Language*, 5, 3-22.
- Baldwin, D. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 62, 875-890.
- Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. En E. Bates, L. Benigni, L. Bretherton, L. Camaioni y V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. Nueva York: Academic Press.
- Bates, E., O'Connell, B. y Shore, C. (1987). Language and communication in infancy. En J.D. Osofsky (Ed.), *Handbok of infant development*. New York: Wiley.
- Bohannon, J. y Hirsh-Pasek, K. (1984). Do children say as they're told? A new perspective on motherese. En L. Feagans, C. Garvey y R. Golinkoff (Eds.), *The origins and growth of communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bohannon, J. y Stanowicz, L. (1988). The issue of negative evidence: Adults responses to children's language errors. *Developmental Psychology*, 24, 684-689.
- Bruner, J. (1975a). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287 (traducción castellana en *Infancia y aprendizaje*, monografía 1, 133-163, 1981).
- Bruner, J. (1975b). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-21.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language acquisition. En R.H. Schaffer (Comp.), *Studies in mother-infant interaction*. Londres: Academic Press.
- Bruner, J. (1982). The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics* (trad. cast. de J. Linaza (Rec.), Jerome Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje.

- Madrid: Alianza, 1984).
- Bruner, J. (1983a). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1983b). The acquisition of pragmatic commitments. En R.M. Golinkoff (Ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Caselli, M.C. (1983). Gestos comunicativos e prime parole. *Eta evolutiva*, 16, 36-51.
- Farrar, M.J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28, 90-98.
- Furrow, D.; Nelson, K. y Benedict, H. (1979). Mothers' speech to children and syntactic development: some simple relations. *Journal of Child Language*, 6, 423-442.
- Gleitman, L.; Newport, E. y Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.
- Gold, E.M. (1967). Language identification in the limit. *Information and control*, 16, 447-474.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Vol. 3: Speech acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Grimshaw, J. y Pinker, S. (1989). Positive and negative evidence in language acquisition. *Behavioral and Brain Sciences*, 12, 341-342.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. New York: Elsevier-North Holland Publishing.
- Harris, M. (1992). *Language experience and early language development*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M.; Clibbens, J.; Chasin, J. y Tibbitts, R. (1989). The social context of early sign language development. *First Language*, 9, 81-97.
- Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R.M. (1996). *The origins of grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hirsh-Pasek, K.; Treiman, R. y Schneiderman, M. (1984). Brown & Hanlon revisited: Mothers' sensitivity to ungrammatical forms. *Journal of Child Language*, 11, 81-88.
- Legerstee, M.; Varghese, J. y van Beek, Y. (2002). Effects of maintaining and redirecting infant attention on the production of referential communication in infants with and without Down syndrome. *Journal of Child Language*, 29, 23-48.
- Marcus, G.F. (1993). Negative evidence in language acquisition. *Cognition*, 46, 53-85.
- Morgan, J.L. y Travis, L.L. (1989). Limits on negative information in language input. *Journal of Child Language*, 16, 531-552.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, n° 149.
- Nelson, K.E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- Nelson, K.E.; Carskaddon, G. y Bonvillian, J. (1973). Syntax acquisition: impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44, 497-504.
- Ninio, A. y Snow, C.E. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder, Colorado: Westview Press, Inc.
- Ochs, E. y Schieffelin, B.B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. En R.A. Shweder y R.A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays of mind, self and emotion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Owens, R.E. (1996). *Language development: An introduction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Pine, J.M. (1994). The language of primary caregivers. En C. Gallaway y B. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinker, S. (1979). Formal models of language learning. *Cognition*, 3, 217-283.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pinker, S. (1990). Language acquisition. En D.N. Osherson y E.E. Smith (Eds.), *An invitation to cognitive science* (Vol. 1). Cambridge, MA: MIT Press.
- Pye, C. (1986). Quiché mayan speech to children. *Journal of Child Language*, 13, 85-100.
- Quine, W. V.O. (1960). *Word and object*. England: Cambridge University Press.
- Rees, N.S. (1978). Pragmatics of language: Applications to normal and disordered language development. En R.L. Schiefelbusch (Ed.), *Bases of language intervention*. Baltimore, MD: University Park Press. (trad. cast. *Bases de intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra, 1986).
- Roth, F. (1984). Accelerating language learning in young children. *Journal of Child Language*, 11, 89-107.
- Saxon, T.F. (1997). *The relationship between maternal following or switching verbal references to objects and infant language competence*. Society for Research in Child Development.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1983). A cultural perspective on the transition from prelinguistic to linguistic communication. En R. Golinkoff (Ed.), *The transition from preverbal to verbal communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. New York: Cambridge University Press.
- Sokolov, J.L. y Snow, C.E. (1994). The changing role of negative evidence in theories of language development. En C. Gallaway y B. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language acquisition. *Language Sciences*, 10, 69-88.
- Tomasello, M. y Farrar, M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 454-463.
- Tomasello, M. y Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communicative behavior. En R.H. Schaffer (Comp.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 227-270). Londres: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Vila, I. (1995). Adquisición del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología (9ª reimpresión, original de 1990).