



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Adquisición del lenguaje infantil: Las primeras palabras

Alumno: Laura Ortega López

Tutor: Prof. D. Francisco Fernández García
Dpto: Filología Española

Septiembre, 2014

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 1 |
| 1. Introducción..... | 2 |
| 2. El estudio de la adquisición del lenguaje..... | 3 |
| 3. Principales teorías sobre la adquisición del lenguaje..... | 5 |
| 3.1. Enfoques conductistas | |
| 3.2. Enfoques lingüísticos | |
| 3.3. Enfoques interaccionistas y culturales | |
| 4. El desarrollo del lenguaje..... | 11 |
| 4.1. Hitos y conductas prerrequisitas | |
| 4.2. Factores influyentes en el proceso de adquisición del lenguaje | |
| 4.3. Hacia las primeras palabras | |
| 4.4. La explosión léxica | |
| 5. Conclusiones..... | 22 |
| 6. Bibliografía..... | 23 |

RESUMEN

En el presente trabajo veremos qué es lo que sucede desde el nacimiento del bebé hasta que este es capaz de emitir sus primeras palabras. Para esto, examinaremos cómo se ha tratado el estudio de la adquisición del lenguaje infantil desde la antigüedad, resaltando las teorías más importantes que han surgido para describir este fenómeno.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, conductismo, innatismo, input, habla dirigida a los niños, balbuceo, protoconversación, protopalabra, listema, holofrase, explosión léxica.

ABSTRACT

In this work we'll see what happens from birth until babies say the first words. For this, we will examine the most important theories that have emerged to explain child language acquisition from antiquity to the present day.

Key words: language acquisition, behaviorism, nativism, input, talking to children, babbling, protoconversation, primordial word, listeme, holophrase, word boom.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje es un logro único de la especie humana que ha despertado un gran interés, al principio filosófico, a lo largo de la historia. Este proceso ha sido calificado como «misterioso» (Wanner y Gleitman, 1982) y «mágico» (Bloom, 1983), puesto que es fascinante cómo en un espacio de tiempo relativamente reducido un bebé es capaz de utilizar la lengua perteneciente a su comunidad. Así, el trabajo de fin de grado me ha parecido una oportunidad única para poder ahondar en este tema.

Mi intención inicial era poder explicar las etapas por las que atravesamos todas las personas hasta que adquirimos (hacia los tres o cuatro años) los componentes fundamentales de nuestra lengua. Sin embargo, la adquisición del lenguaje es un proceso tan complejo como extenso, por lo que he tenido que renunciar a mi primer propósito. De este modo, lo que me propongo aquí es describir qué es lo que sucede desde nuestro nacimiento hasta que somos capaces de pronunciar nuestras primeras palabras. Para ello, he considerado interesante conocer, aunque solo sea de manera sucinta, cómo se ha abordado el estudio de este asunto desde siglos atrás y las principales teorías que han surgido para dar explicación a este enigmático hecho.

2. EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Todos los investigadores coinciden en señalar la historia del faraón egipcio Psamético I, en el siglo VII a.C., como el primer testimonio de un estudio sobre el origen del lenguaje. Psamético quería saber cuál era el lenguaje original de la humanidad. Para ello, ordenó a un pastor criar junto a su rebaño de ovejas a dos niños, uno frigio y otro egipcio, y prohibió establecer con ellos contacto alguno que no fuera la satisfacción de sus necesidades vitales. Pensó que al no haber escuchado nunca el habla humana, la primera palabra que pronunciaran los niños indicaría cuál era la lengua primitiva de los hombres. Para desgracia del faraón, esta palabra fue *becos*, es decir, *pan* en frigio, por lo que quedó «demostrado» que la lengua frigia era la originaria de la raza humana, y no la egipcia (Gleason y Ratner, 2010: 25).

También Aristóteles, tres siglos después, se sintió atraído por la adquisición del lenguaje en los niños: llegó a diferenciar tres fases en este proceso y declaró que nuestro mecanismo lingüístico se desarrolla con independencia de nuestra capacidad de comprender el lenguaje.

Sin embargo, aunque el interés por el estudio del lenguaje tiene raíces antiguas, como acabamos de ver, la investigación sistemática es relativamente reciente; estudiosos de diversas disciplinas se han interesado por este proceso y han intentado dar una explicación válida para él. La psicolingüística surge gracias a la unión entre psicólogos y lingüistas. Además, con el nacimiento de la ciencia cognitiva, que estudia cómo las representaciones mentales guían el lenguaje y el pensamiento combinando conocimientos procedentes de la psicología, las ciencias de la computación, la filosofía, la neurobiología y la lingüística, el estudio sobre el desarrollo del lenguaje ha sufrido un progreso espectacular.

Durante la segunda mitad del s.XIX fueron publicados numerosos trabajos sobre el lenguaje de los niños, sobre todo en Francia, Alemania e Inglaterra. La mayoría solían ser diarios sobre el desarrollo del lenguaje de los hijos de los propios autores, entre ellos, Darwin. Este fue el primero en concebir el lenguaje como un tipo de instinto en su obra *El origen del hombre*, 1871. Más tarde, fueron los lingüistas los que empezaron a interesarse en este asunto, viendo la importancia que podía tener para el desarrollo de la lingüística.

Al iniciarse el siglo XX, el estudio de la adquisición y el desarrollo del lenguaje estaba centrado en matices estructurales y formales. En los años siguientes (años 30 y 40), las investigaciones comenzaron a centrarse en las conductas observables. La mayoría de los estudios de esta época son conocidos como *estudios de recuento*, ya que el principal objetivo era ordenar y medir la frecuencia del comportamiento lingüístico (Owens, 2006: 32).

En la década de los 50, el conductismo, popularizado por Skinner y Watson, dominaba las ciencias sociales, pero gracias a los trabajos de Gleason y de Noam Chomsky, se produjo una revolución en los estudios sobre el lenguaje de los niños, que ahora se centrarían en aspectos estructurales.

Durante los años 60, al divulgarse el modelo de Chomsky, se originó una avalancha de investigaciones sobre la adquisición de la sintaxis por parte de los niños. Pero el interés en la sintaxis dio paso a un interés en el contexto del niño y en la influencia de este en el desarrollo del lenguaje. En los setenta, los investigadores querían saber si los niños poseían unos conocimientos innatos sobre las reglas que dominan la lengua o si los adultos eran los que proporcionaban las herramientas principales para el aprendizaje.

En los años 80 y 90 los estudios se centraban en aspectos diferentes del lenguaje: en la adquisición de la fonología, la semántica, la sintaxis y la pragmática, mientras que, en la actualidad, hay un creciente interés en la relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo psicológico y social de los niños.

Hasta aquí, hemos hecho un breve recorrido sobre el estudio de la adquisición del lenguaje que abarca desde la Antigüedad hasta nuestro tiempo. A continuación, nos centraremos en las principales teorías que han prosperado desde entonces para explicar cómo los recién nacidos adquieren la lengua de su comunidad.

3. PRINCIPALES TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Pinker (1999: 363-364) relaciona el lenguaje con la trompa del elefante. Los elefantes son los únicos animales que poseen esa maravillosa herramienta; lo único más parecido a la trompa de esta criatura es el «hociquillo» del *hyrax*, un mamífero semejante a una gran cobaya. Según Pinker, si algunos biólogos fueran elefantes, obsesionados con la naturaleza exclusiva de la trompa, se pondrían rápidamente a indagar sobre su origen. Algunos de estos biólogos se empeñarían en buscar antecedentes para dar una explicación evolutiva a este órgano, dirían que la trompa no es tan única y señalarían que el *hyrax* también tiene trompa. Por otro lado, otros investigadores seguirían sosteniendo el argumento del carácter único.

Para Pinker, algo parecido a lo que pasaría en el caso de que algún elefante fuera biólogo es lo que ha sucedido en el estudio de la adquisición del lenguaje, puesto que el lenguaje es tan distinto de otros sistemas comunicativos como lo es la trompa del elefante del hocico de los demás animales. De ahí el enorme interés por su origen y características.

Aunque se han propuesto numerosas teorías que intentan explicar cómo los niños logran adquirir los elementos fundamentales del lenguaje, ninguna de ellas ha conseguido dar una respuesta satisfactoria. Es más, las diferentes propuestas, con sus modelos correspondientes, suelen complementarse entre ellas para poder así ofrecer una explicación lo más completa posible. Son sobre todo cuatro los planteamientos principales que han surgido a raíz del estudio del lenguaje infantil: la teoría conductista, el innatismo apoyado en la *gramática generativa* de Chomsky, la perspectiva del desarrollo del lenguaje subordinado al desarrollo cognitivo de Jean Piaget y la propuesta sociocultural de Vygotsky. Más adelante, explico de una forma más detenida en qué consiste cada una de estas.

Gleason y Ratner (2010) organizan los distintos enfoques del estudio sobre la adquisición del lenguaje en conductistas, lingüísticos e interaccionistas. Otros, como Moreno Ríos (2005), disponen las diferentes teorías en dos grupos: propuestas innatistas, aquellas que sostienen que el lenguaje es congénito a la especie humana, y propuestas ambientalistas, las cuales afirman que es imposible que se produzca el desarrollo de la lengua sin que haya un continuo contacto e interacción del niño con el entorno. En esta ocasión, me he inclinado a seguir la estructura de Gleason y Ratner, dado que me parece más clara y completa.

3.1. Enfoques conductistas

Los conductistas dan mayor importancia a la actuación, es decir, al uso real del lenguaje, que a la competencia (el conocimiento que posee cada individuo sobre este). Consideran que el lenguaje no se diferencia de cualquier otra conducta y que todas las conductas son aprendidas u operantes. Así, el niño conseguirá adquirir el lenguaje mediante la repetición y la imitación, considerada esta última como imprescindible en este proceso.

El conductismo surgió a principios del siglo XX, siendo el psicólogo John B. Watson la figura principal. Watson insistía en que solo las conductas observables podían ser el objeto del estudio científico. De esta manera formuló la teoría del «estímulo-respuesta». Más tarde, otros psicólogos enunciaron sus propias hipótesis, empujados por el incremento de datos sobre el aprendizaje que había arrojado el conductismo.

Skinner, en su trabajo *Verbal Behavior* (1957), considera que la adquisición del lenguaje es el resultado de la interacción del sujeto con el ambiente. Esta hipótesis ha sido rebatida por muchos autores (como, por ejemplo, Chomsky), ya que no es capaz de explicar las diversas construcciones sintácticas que son capaces de realizar los niños ni cómo se incrementa de manera tan rápida el vocabulario y las estructuras gramaticales (Moreno Ríos, 2005: 89).

3.2. Enfoques lingüísticos

El enfoque lingüístico, al contrario que el anterior, favorece la competencia frente a la actuación. El mayor representante de esta teoría es el lingüista estadounidense Noam Chomsky.

Chomsky rescata dos principios fundamentales expuestos con anterioridad por Saussure y por Wilhelm von Humboldt. Del primero toma el principio de la «arbitrariedad del signo», que establece que la relación entre los sonidos de una lengua y el significado que reflejan es arbitraria. Por otro lado, von Humboldt sostenía que el lenguaje «*hace uso infinito de medios finitos*» (Moreno Ríos, 2005: 90). Este conjunto de reglas o «medios finitos» ha sido llamado por Chomsky *gramática generativa*: a través de un conjunto limitado de palabras y reglas se puede «generar» un número de oraciones infinitas.

Chomsky (1957) afirma que todos los miembros de la especie humana poseen la *facultad del lenguaje*, y que esta está determinada genéticamente y es similar en todos los individuos, independientemente de la lengua que hablen. Además, observó que las distintas lenguas solo se diferencian entre ellas de manera superficial, mientras que las bases subyacentes son más homogéneas.

La teoría de Chomsky es conocida con el nombre de *Gramática Universal*. Esta gramática se compone del sistema de reglas comunes para todas las lenguas del mundo y sería la explicación a cómo los niños aprenden distintos idiomas tan rápido. La Gramática Universal, a partir de su sistema de principios y parámetros, explica la gran diversidad de construcciones que son capaces de crear los niños desde muy temprano.

Por otro lado, Chomsky considera que las experiencias que el niño tiene con el entorno son insuficientes para que se produzca la adquisición del lenguaje, argumento conocido como el de «la pobreza del estímulo». Debe haber, pues, un componente innato que permita a los niños tener los suficientes conocimientos del lenguaje para poder hablar. Este mecanismo se conoce como *dispositivo de adquisición del lenguaje* o *DAL*. El DAL es universal para todas las lenguas. Otros autores, sin embargo, basándose en aquellos elementos de la gramática que tardan bastante tiempo en ser aprendidos, dudan sobre el carácter innato del DAL (Moreno Ríos, 2005: 92).

Steven Pinker llega aún más lejos y habla del lenguaje como un instinto presente en todo ser humano, «*la complejidad del lenguaje, desde el punto de vista científico, es parte de nuestro patrimonio biológico, no es algo que los padres enseñen a sus hijos o que se imparta en las escuelas*» (1999: 19)

A pesar de la creencia de una gramática innata presente en todos los individuos, los innatistas apoyan la necesidad de ciertas experiencias lingüísticas para establecer los parámetros del lenguaje. En los casos aislados de niños que han crecido sin estimulación lingüística, el resultado siempre es similar: los niños suelen ser mudos y, en el caso de conseguir hablar, nunca alcanzan un desarrollo normal. Esto demuestra que sean cuales sean las capacidades gramaticales innatas, estas son demasiado «pobres» para generar por sí solas el lenguaje humano.

3.3. Enfoques interaccionistas y culturales

Los enfoques interaccionistas ponen de manifiesto la existencia de diversos factores (sociales, culturales, cognitivos, lingüísticos...) que interactúan entre sí e influyen directamente en la adquisición del lenguaje. Encontramos argumentos a favor y en contra de la influencia de la interacción y de la cultura en la adquisición del lenguaje.

Pinker, por ejemplo, niega que el lenguaje sea un hecho social, ya que de ser así, como lo es por ejemplo la utilización de herramientas, deberían existir culturas con lenguas más avanzadas, sin embargo, no encontramos lenguas más simples que otras.

Entre los defensores de estas posturas, por el contrario, se ve al niño como un ser activo que combina la capacidad innata para el lenguaje con una motivación para los intercambios comunicativos. Detengámonos en las tres variantes teóricas que podemos encontrar:

a) La teoría cognitiva de Piaget

Piaget, junto con los investigadores integrantes de la *Escuela de Ginebra*, elaboró la teoría más completa de la evolución cognitiva humana. Los trabajos de Piaget fueron realizados mediante la observación rigurosa del comportamiento de los niños. En algunos de ellos, los más importantes, se encargó de analizar el desarrollo de sus tres hijos (Moreno Ríos, 2005: 34). Pero no es hasta los años 60 cuando esta teoría comienza a ser aceptada por los estadounidenses, puesto que suponía una gran ruptura con el conductismo.

Para Piaget (1954), el lenguaje es una de las tantas habilidades resultantes del desarrollo cognitivo. Las complejas estructuras del lenguaje podrían ser consecuencia de la continua interacción entre el estado cognitivo del niño en cada momento y su entorno, tanto lingüístico como no lingüístico. De la misma forma, Vygotsky, contemporáneo de Piaget, sostiene la idea de la necesidad de estudiar el lenguaje y la cognición al mismo tiempo y no de forma aislada. Este último publica en 1962 *Pensamiento y lenguaje*, obra fundamental, junto con la de Piaget, sobre la que se ha construido las bases teóricas-empíricas del desarrollo cognitivo en los últimos años.

Piaget señala un orden de estadios donde se establecen estructuras cada vez más complejas. El estadio sensoriomotor sería la etapa más primitiva del desarrollo cognitivo y abarca los primeros dos años de vida. En él, los niños conocen el mundo mediante las sensaciones inmediatas que obtienen de él (sensorio) y de las acciones que efectúan sobre este (motor). Otros estadios serían el *estadio preoperatorio* (desde los dos a los siete años), *estadio de las operaciones concretas* (desde los siete a los once años) y, finalmente, *estadio de las operaciones formales* (se inicia entre los once y los quince años y es el estadio más equilibrado del desarrollo cognitivo).

Chomsky rebatió esta teoría: por un lado señaló que el desarrollo cognitivo era incapaz de explicar el proceso de la adquisición del lenguaje y, además, sostuvo su idea sobre la insuficiencia de la información lingüística a la que están expuestos los niños.

b) Enfoque del procesamiento de la información

Las teorías del procesamiento de la información eluden el concepto de estadio que proponía Piaget. Según estos enfoques, la información que entra en el sistema cognitivo es codificada y archivada en un «almacén» temporal (memoria a corto plazo) o en otro más estable y permanente (memoria a largo plazo), desde donde será recuperada cuando sea necesario (Moreno Ríos, 2005: 45). A pesar de existir diferentes modelos que reflejan la forma en la que se procesa la información y el modo en que se almacena, todos ellos abordan la actuación lingüística y conciben a los niños como procesadores de la información en proceso de transición de novatos a expertos.

Existen dos tipos básicos de procesamiento de la información: el procesamiento en serie, en el que las operaciones se llevan a cabo de una en una, y el procesamiento en paralelo, en el que las redes de procesadores permiten que las operaciones se produzcan de manera simultánea. Estas redes son conocidas como *procesadores distribuidas en paralelo* o *PDP* (Gleason y Ratner, 2010: 268). Según Moreno Ríos, parece más convincente el procesamiento en paralelo, no sería necesario que finalizara un proceso para que actúen los demás (2005: 46).

c) Enfoque de la interacción social

Los investigadores de este enfoque consideran que los mecanismos naturales de los que hablan los innatistas no son capaces de explicar por sí solos el proceso de la adquisición del lenguaje. Así, ven como un factor imprescindible para el desarrollo del lenguaje el habla especial que los adultos utilizan para dirigirse a los niños.

Los interaccionistas sociales reivindican el papel fundamental de los padres en el aprendizaje de la lengua por parte de los bebés y afirman que estos proporcionan las experiencias lingüísticas suficientes para la adecuada progresión lingüística. Los padres facilitan la comunicación a los más pequeños destacando fonéticamente las palabras más significativas, repitiendo con frecuencia lo que dicen, etc. (Gleason y Ratner, 2010: 275).

Bruner (1984) sostiene que el lenguaje está formado por un mecanismo innato que podría ser el dispositivo de adquisición del lenguaje descrito por Chomsky, pero, de igual manera, señala que es necesaria la interacción entre el niño y las personas de su entorno para que se produzca el desarrollo de la lengua. Insiste también en la importancia de un contexto repetitivo, previsible. Este conjunto de requisitos ha sido denominado *Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL)* (Moreno Ríos, 2005: 104).

Una teoría intermedia entre las propuestas innatistas y las teorías culturales es la llamada *Teoría de la aprendibilidad*. Esta acepta el conjunto de reglas gramaticales vigentes en el niño desde el nacimiento, pero también admite que es necesario el trabajo constructivo del niño con respecto al input que recibe. De este modo, el lenguaje es innato y, a la vez, incompleto; los bebés necesitarán la interacción social para adquirir el significado del lenguaje, sus posibilidades de uso, etc. (Moreno Ríos, 2005: 97).

Una vez vistas las principales propuestas que han surgido a lo largo de los años para satisfacer la gran pregunta de cómo los niños adquieren, en situaciones normales, la capacidad para comunicarse, nos centraremos en describir el comportamiento de estos hasta que consiguen emitir el primer vocablo con significado.

4. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Antes de comenzar es conveniente destacar la importancia de los factores individuales en la adquisición del lenguaje infantil. Las edades que se indican en el desarrollo del lenguaje varían según los autores y según las condiciones específicas de cada niño. También es importante señalar que explico el desarrollo normal de la adquisición del lenguaje; queda fuera pues el estudio del desarrollo atípico.

Antes de nacer, los niños ya están expuestos al idioma que se habla a su alrededor, pues la melodía del habla de la madre es audible dentro de su vientre. De hecho, algunos estudios han llegado a la conclusión de que los bebés vienen dotados con ciertos conocimientos de su propia lengua. Los psicólogos Peter Jusczyk y Jacques Mehler han señalado a partir de unas investigaciones que los niños franceses de pocos días de edad succionan el biberón con más fuerza cuando escuchan el francés que cuando oyen, por ejemplo, el ruso (Pinker, 1999: 289).

Al principio, los bebés son fonetistas universales, pero hacia los seis meses de edad ya empiezan a clasificar los sonidos pertenecientes a su idioma, mientras discriminan aquellos ajenos a este. Según Pinker (1999: 289), los bebés de seis meses pertenecientes a una comunidad angloparlante diferencian fonemas empleados en lenguas como el checo o el hindi, algo imposible para los adultos de esta misma colectividad. La capacidad de percibir los sonidos que no son utilizados en su idioma se pierde casi por completo hacia el primer año de vida (Gleason y Ratner, 2010); Pinker sitúa este hecho en los diez meses de edad. Otros, como Clemente, hablan de un período de adaptación a la propia lengua: «*Los niños necesitan un tiempo de exposición a un idioma para adaptarse a él, ese tiempo es de más de ocho meses*» (Clemente, 1995: 33).

En un primer momento, el niño es un simple receptor pasivo de los signos lingüísticos producidos a su alrededor. A mediados del primer año, empieza el balbuceo del bebé. Ha habido una gran controversia sobre la relación entre el balbuceo y el habla; se ha hablado de un *período de silencio* (Jakobson) que sigue al balbuceo. Jakobson afirmaba que el balbuceo es un sistema aislado e irrelevante para la adquisición del lenguaje. Este autor defendía dos fases en la evolución de los sonidos: en la primera se produce el balbuceo con una gran gama de sonidos y, en la segunda, muchos sonidos presentes en la fase anterior desaparecen. Igualmente advirtió una tercera «fase» previa al primer lenguaje, conocida como *período de silencio* (Galeote, 2004: 44).

Actualmente, casi todos los investigadores coinciden en que no hay un corte brusco entre la etapa prelingüística (aquella en la que el bebé no utiliza palabras) y la lingüística; el balbuceo suele coexistir con el primer lenguaje. Aunque aún se esgrimen razones favorables y contrarias a esta hipótesis, las tesis que sostienen la continuidad entre el balbuceo y el primer lenguaje son más abundantes y convincentes. Los conductistas, por ejemplo, defienden que mediante el refuerzo y la imitación los sonidos del balbuceo van transformándose gradualmente hasta ser idénticos a los fonemas que producen los adultos. Desde posturas no conductistas, también se afirma que no existe un corte radical entre la etapa prelingüística y lingüística.

Por otro lado, los defensores de la discontinuidad insisten en la existencia de un tiempo de ruptura entre el balbuceo y las primeras palabras. Según estos, los niños producen inicialmente una gran cantidad de sonidos de los cuales muchos desaparecen posteriormente; algunos no volverán a emitirse hasta pasado un largo tiempo (como la /r/ y /l/ en castellano) (Clemente, 1995: 34-35). Alarcos Llorach habla de una reducción (y no desaparición) en las emisiones fónicas del niño al pasar de la fase prelingüística a la lingüística:

«Todos los observadores señalan el hecho fundamental de la reducción de las emisiones fónicas del niño a un ínfimo número de articulaciones al entrar en la fase semiótica. Sucede como si el niño perdiera la habilidad articulatoria manifestada durante el balbuceo. Determinada producción fónica, hasta poco antes frecuente, desaparece, y pasarán varios meses antes de que sea producida nuevamente» (1976: 18).

Hacia el final del primer año, los niños descubren cómo comunicarse mediante gestos y vocalizaciones. Producen las primeras palabras reales hacia aproximadamente el primer año de edad, pero hasta que eso ocurre, han tenido que recorrer un largo y, a la vez, rápido camino.

El estudio del desarrollo de lenguaje ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de patrones generalmente universales (Owens, 2006: 68):

- El desarrollo es predecible
- Los grandes logros son conseguidos por todos los niños más o menos a la misma edad
- Los niños atraviesan varias fases o etapas evolutivas
- Es necesaria la interacción para la aparición del lenguaje

4.1. Hitos y conductas prerrequisitas

Las teorías cognitivas como la de Bloom y las teorías de la interacción social como la de Bruner (1983) establecen una serie de requisitos que deben estar presentes para la aparición del lenguaje. Principalmente, es necesario el esquema de la permanencia del objeto que menciona Piaget y la intencionalidad comunicativa para que se produzca este gran logro. No menos importantes son las protoconversaciones y la toma de turnos.

a) El concepto de permanencia del objeto

Cuando Small (1990) habla del *conocimiento sobre el mundo y los objetos*, hace referencia a la hipótesis de Piaget sobre la *adquisición del esquema de permanencia de los objetos*, es decir, notar la existencia de los objetos aun cuando estos se encuentran fuera de la vista (Moreno Ríos, 2005: 118). Según Bloom y Brown, este esquema es un factor necesario para la adquisición del lenguaje (Galeote, 2004: 77-78).

Para Piaget, la consecución del esquema de permanencia del objeto se sitúa entre los ocho y doce meses, es decir, dentro del período sensorio-motor. Sin embargo, otros muchos investigadores han demostrado que la sensibilidad a la permanencia o desaparición del objeto aparece incluso en bebés menores de cuatro meses (Moreno Ríos, 2005: 37). Antes de este logro, lo que quedaba fuera de la vista del bebé dejaba de existir.

b) La expresión de intenciones comunicativas

Para que exista la comunicación es necesario que el bebé tenga el deseo de comunicar. A pesar de lo que muchos padres afirman, el llanto no tiene ningún carácter comunicativo, puesto que se produce tanto en presencia como en ausencia de otras personas, no es intencional. Alarcos Llorach habla de signo “primario” para referirse a las comunicaciones intencionales de los bebés (1976: 16).

A finales del primer año de vida, los bebés descubren que pueden hacer señales (bien un gesto o una vocalización) que provocan cierto efecto en su cuidador; estas señales se conocen como *funciones comunicativas*. Se han señalado tres etapas para describir el desarrollo de las funciones comunicativas (Owens, 2006: 166-170):

- Etapa prelocutiva: desde el nacimiento hasta la segunda mitad del primer año. Aún no ha aparecido la intencionalidad comunicativa. Al final de este período el intento de los niños por atrapar aquellos objetos que llaman su atención desembocará en el gesto de señalar.
- Etapa ilocutiva: se inicia entre el octavo y el noveno mes de edad. Los niños ya poseen la capacidad de señalar sus intenciones mediante gestos y vocalizaciones.
- Etapa locutiva: en esta etapa las intenciones del niño se convierten en palabras con significado.

Gleason y Ratner señalan la aparición de la intencionalidad a los once meses (2010: 42). Piaget sitúa este logro entre los ocho y los doce meses (período sensorio-motor).

c) Protoconversaciones y toma de turnos

A los tres meses de edad, aproximadamente, comienzan a aparecer intercambios comunicativos llamados «protoconversaciones», debido a la semejanza con las conversaciones mantenidas entre adultos.

Una de las características principales de las protoconversaciones es la toma de turnos, aunque no siempre es el habla lo que cambia de turno, pueden ser otras acciones como, por ejemplo, sacar la lengua. El desarrollo de esta destreza es fundamental para las interacciones posteriores. Owens señala que la adopción de turnos se inicia desde los primeros contactos entre una madre y su bebé. También en juegos, como las cosquillas, se puede observar que se hacen ciertas pausas para que el niño tenga la oportunidad de responder (Owens, 2006: 188).

4.2. Habla maternal o input lingüístico dirigido a los niños

Todas las personas del mundo, independientemente de la cultura a la que pertenezcan, tienen un modo especial de hablar a los niños. Se ha llamado a esta forma de hablar *baby talk*, *habla dirigida al bebé* y *motherese* o *maternés* en español, ya que suelen ser las madres los principales cuidadores y, por tanto, los sujetos primarios de socialización. Estas expresiones hacen referencia a ese tipo especial de habla que los adultos utilizan con los niños. Gleason y Ratner definen *baby talk* como «*las imitaciones por parte de los adultos de la forma de hablar de los bebés*» (2010: 48).

Es en los años setenta y ochenta cuando comienzan a publicarse trabajos dedicados a describir las características del habla que las madres dirigen a sus pequeños. Snow y Ferguson son los primeros en utilizar el término *motherese* en su obra *Talking to children: language input and acquisition* (1977).

Moreno Ríos señala en su obra *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje* (2005) las características principales de este tipo de input:

«Una de las características del habla maternal es la utilización de frases cortas, bien articuladas y simples, tanto en su sintaxis como en su contenido. En su contenido, el lenguaje es redundante con repeticiones, paráfrasis y referencias continuas al presente, en tiempo y espacio. Además, las frases tienen una entonación exagerada y la pronunciación es lenta. (...) Otra característica interesante del lenguaje dirigido al niño es que los adultos lo adaptan a medida que el niño se hace mayor. Esta adaptación no parece intencional, ni siquiera los adultos son conscientes de hacerlo» (2005: 134-135).

Chomsky se basaba en la pobreza de este tipo de habla para defender su teoría innatista, sostenía que, a pesar del limitado input lingüístico que reciben los niños, estos son capaces de aprender el lenguaje. Lo cierto es que, contrariamente a lo que pensaba Chomsky, dicha habla no es tan «degradada», es más, es posible descubrir en ella ciertas regularidades que permiten empezar a formar el conocimiento gramatical. De hecho, nadie niega en la actualidad la especial importancia del input para el posterior desarrollo de la lengua. Incluso los teóricos innatistas más radicales admiten la necesidad de ciertas experiencias lingüísticas para que se produzca el lenguaje.

Según Owens, *«este input lingüístico suele estar repleto de errores (...) Sin embargo, resulta suficientemente apropiado como para permitir al niño la extracción de reglas lingüísticas que al fin y al cabo están basadas en su conocimiento innato»* (2006: 44).

El debate actual sobre el input no gira en torno a la necesidad o no necesidad de este, sino en términos de suficiencia. (Galeote, 2004: 86). Es decir, sabemos que el input es imprescindible para que los más pequeños empiecen a crear su sistema lingüístico, la pregunta es: ¿Cuánto input es necesario para que el lenguaje se desarrolle adecuadamente?

4.3. Hacia las primeras palabras

El estudio sobre el desarrollo de la fonología ha sufrido grandes avances en los últimos años, pero aún siguen planteándose algunos problemas como el origen del sistema fonológico de los más pequeños. En España sobresalen los trabajos de Laura Bosch (Galeote, 2004: 43).

La mayor parte de los autores han visto una organización por niveles en las producciones fonológicas de los niños; el problema está en considerar qué da coherencia al nivel y cuándo tiene lugar el cambio de estadio.

Ingram relaciona los niveles fonológicos con los demás componentes lingüísticos y con los estadios cognitivos de Piaget; sin embargo, no hay apenas posibilidad de poder relacionar estos tres tipos de comportamiento (Clemente, 1995).

| est. | Edad | est. fonol. | Etapas lingüíst. | des. cog. |
|------|-------------|--|--|-----------------------------|
| 1 | hasta 1 año | Balbuceo | Comunic. Preling. (gestos y llantos) | Sensr-motor |
| 2 | 1 año-18 m | 50 primeras palabras | Holofrases | Sensr-motor |
| 3 | 18 m-4 años | Fonología de expansión procesos de simplificación | Telegráfica Frases simples | Subperíodo preconceptual |
| 4 | 4-7 años | Fin del repertorio fonológico | Frases complejas | Subperíodo intuitivo |

Cuadro 1. Adaptación y resumen de los estadios de Ingram para el desarrollo fonológico, lingüístico e intelectual (Clemente, 1995: 36).

Otro de los autores que organizan las producciones fonológicas de los bebés por niveles es Stark (Clemente, 1995):

| Estadio | Edad | Características |
|---------|-----------------|---|
| 1 | 0-6 semanas | Vocalizaciones reflejas, sonidos vegetativos y llanto |
| 2 | 6-16 semanas | sonidos de arrullo y risas |
| 3 | 16-30 semanas | juego vocálico |
| 4 | 6-10 meses | balbuceo reduplicado |
| 5 | 10-14 meses | jerga/balbuceo no reduplicado |
| 6 | más de 14 meses | transición palabra |

Cuadro 2. Resumen de los estadios de Stark para el desarrollo fonológico (Clemente, 1995: 38).

Durante la etapa prelingüística, los llantos dan paso a un balbuceo que cada vez va haciéndose más complejo. Lise Menn y Carol Estoel- Gammon (Gleason y Ratner, 2010) clasifican las distintas vocalizaciones producidas en la etapa prelingüística en *vocalizaciones reflejas* (llantos, toses y gruñidos involuntarios) y *vocalizaciones no reflejas* (arrullos y gruñidos voluntarios o balbuceos). También señalan cinco fases de desarrollo vocal por las que parecen atravesar todos los bebés.

Una nueva fase muestra la aparición de conductas vocales que no se observaban anteriormente, aunque esto no quiere decir que las conductas del período anterior desaparezcan por completo, es más, conviven durante cierto tiempo con las nuevas conductas.

Fase 1: Vocalizaciones reflejas

Esta fase se prolonga hasta los dos meses de vida. En ella predomina el llanto y los sonidos asociados a la digestión, la respiración, etc. Las vocalizaciones en este período están en cierto modo limitadas por el pequeño tamaño de la cavidad oral y la posición de la laringe. A los tres meses, la laringe desciende hasta situarse en la base del tracto vocal, permitiendo que la lengua se desplace horizontalmente y se puedan así producir los sonidos vocálicos utilizados por los adultos (Pinker, 1999: 290).

Fase 2: Arrullos y risas

Abarca de los dos a los cuatro meses. Aparecen los arrullos, es decir, vocalizaciones producidas por placer. Es probable que estos arrullos no tengan un carácter intencional. En cambio, los arrullos posteriores se emiten con frecuentes cambios de entonación y darán lugar al llamado «juego vocálico». El llanto es menos frecuente y aparecen también las sonrisas.

Fase 3: Juegos vocales

Esta fase comprendería desde el cuarto al sexto mes de vida. Los bebés empiezan a jugar con los sonidos produciendo gritos, susurros, gruñidos y chillidos. Algunos autores consideran los ruidos de este período como los chasquidos, las fricciones y las oclusiones, precursores de las consonantes vibrantes, oclusivas y fricativas (Moreno Ríos, 2005: 145).

Fase 4: Balbuceo canónico

Durante las primeras fases del balbuceo las vocalizaciones se producen a la misma vez que se mueven los brazos, las piernas, etc.; es como si el balbuceo también respondiera a la activación general del organismo. Esta fase comienza aproximadamente a los seis meses de edad. Lo más característico es la producción de secuencias de sílabas consonante-vocal con ritmos parecidos a los adultos. Las series de sílabas idénticas como /abababa/ se conocen con el nombre de *balbuceos reduplicados*, mientras que las series de sílabas que alternan consonantes y vocales se llaman *balbuceos variados*.

Clemente (1995: 39) indica que el balbuceo reduplicado producido por niños de habla española contiene frecuentemente las sílabas /la/, /da/ y /ta/, la repetición de diptongos /ea/, /ea/, /ea/ y la prolongación de los sonidos finales, ya sean vocálicos, /atataaaaa/, o consonánticos, /agagarrrr/.

Solo a partir de los doce o trece meses comienzan a ser más frecuentes los balbuceos variados. Oller fue el primero en indicar el estrecho vínculo que mantienen los sonidos producidos en este período con el habla posterior.

Fase 5: Fase de la jerga

A partir de los diez meses, los sonidos y sílabas producidos por los bebés muestran una entonación y acentuación similar al habla de los adultos. Estas producciones reciben el nombre de *balbuceo conversacional* o *jerga*. Moreno Ríos llama a este tipo de balbuceo *balbuceo abigarrado*, y lo sitúa entre los diez y los catorce meses (2005: 145). La jerga tiene la apariencia externa de la conversación adulta debido, principalmente, a los patrones de entonación. Se trata esta de la última fase del balbuceo y suele mezclarse con las primeras palabras.

La articulación de las vocales predomina los primeros seis meses de vida; después, el inventario de sonidos aumenta notablemente. En las fases finales del período prelingüístico, las sílabas empiezan a adquirir los tiempos y la tonalidad de la lengua propia de cada individuo.

Pinker (1999) sitúa el juego vocálico entre los cinco y los siete meses. Entre los siete y los ocho meses balbucean con sílabas como *ba-ba-ba* o *ta-ta-ta*. Hacia el final del primer año se empieza a producir la característica jerga pseudolingüística del bebé.

Los balbuceos tienen un papel fundamental en la adquisición de la lengua. Pinker habla así de ellos en su obra *El instinto del lenguaje*:

«Un bebé es como una persona a la que se le da un complicado equipo de sonido con un montón de mandos y botones que no llevan etiquetas y además sin un manual de instrucciones. En tales situaciones, la gente recurre a lo que en la jerga informática se llama «frobear», esto es, probar los controles por ensayo y error para ver qué pasa. (...) Al escuchar sus propios balbuceos, los bebés van componiendo su propio manual de instrucciones de uso. (...) Este es un requisito indispensable para poder emular el habla de sus padres» (1999: 291).

En la actualidad, casi todos los investigadores parecen estar de acuerdo en que existe una continuidad entre el balbuceo y las primeras palabras. El supuesto período de silencio solo favorecía la distinción entre los períodos prelingüístico y lingüístico.

Sobre los doce meses de edad tiene lugar uno de los mayores logros en el desarrollo del lenguaje: el empleo de palabras con significado o, dicho de otra forma, la capacidad de usar símbolos. Alarcos Llorach establece la edad en la que los niños pueden registrar sus primeras palabras (con intencionalidad e identificadas como tal por los adultos) en el noveno mes (1976: 16), pero estas palabras tienen un escaso parecido con las de los mayores, por lo que son conocidas como *protopalabras*. Clemente (1995) las define así:

«Las protopalabras son expresiones articuladas que ocurren en contextos definidos y que no son producto de la imitación, al menos inmediata; su funcionamiento es referencial (una situación, una protopalabra) y significativo (se pueden reconocer por cualquier persona familiarizada con los niños). (...) Se denominan también protopalabras porque la mayor parte del significado lo determina el contexto y los gestos de mano, cara y cuerpo que se asocian con ellas (1995: 41)».

Aunque sea alrededor del primer cumpleaños cuando los bebés empiezan a producir sus primeras palabras, es un poco antes cuando empiezan a entenderlas, posiblemente alrededor de los ocho o nueve meses. También es frecuente el caso de niños que no hacen ningún uso del signo hablado a pesar de que «comprenden todo» (Alarcos, 1976: 12). Para que una emisión pueda ser considerada como una palabra auténtica, esta debe presentar alguna semejanza fonética con una palabra real. Además, debe utilizarse de la misma forma y con el mismo referente (Owens, 2006: 231).

Las primeras palabras se denominan *listemas*, es decir, secuencias de palabras memorizadas (Pinker, 1999). Estas palabras suelen referirse a objetos, a partes del cuerpo, a vehículos, a animales, a movimientos y rutinas, etc. A partir de este momento, el niño no parará de aprender palabras nuevas. Inicialmente, el significado de las palabras suele ser bastante restringido, puede incluso usarse con un único referente. Al decir «gua-gua» puede que el niño únicamente se refiera a su propio perro y no a todos (Owens, 2006: 232).

La etapa en la que los niños emplean una sola palabra en sus emisiones se ha denominado *período de una palabra al tiempo*, y abarcaría aproximadamente el primer y segundo año de vida. Con una sola palabra los niños además de expresar ideas sencillas pueden expresar oraciones completas. Por ejemplo, dicen /aba/ en lugar de «quiero beber agua». Estas palabras que sustituyen frases son llamadas *holofrases* (Moreno Ríos, 2004: 156). Casi todas las primeras palabras son de una o dos sílabas; los fonemas más usuales son /p/, /b/, /n/, /m/, /g/, y /k/.

El curso del desarrollo léxico se acelera a medida que los niños se van acercando a las cincuenta palabras (Owens, 2006: 240). Este momento es uno de los que mayor interés ha despertado en el estudio de la adquisición del vocabulario, es conocido como el período de las *primeras cincuenta palabras*.

4.4. La explosión léxica

No han sido pocos los investigadores que han hablado de la existencia de la «explosión» en la adquisición del vocabulario, aunque no se ha llegado a un acuerdo para fijar el momento justo en el que tiene lugar este fenómeno. Bloom lo ubica entre los trece y los veinticinco meses; otros, como Owens (2006), entre los dieciocho y los veinticuatro. Pinker sitúa el momento de la explosión léxica alrededor de los 18 meses (1999: 293).

Mientras que la adquisición del vocabulario mantiene un ritmo lento durante el primer año, en el segundo suele incrementarse la velocidad hasta el punto de aprender una palabra nueva cada dos horas. Los niños combinan frecuentemente la creación y la imitación. Este ritmo se mantiene hasta la adolescencia. A medida que aumenta el vocabulario se van precisando los límites y el contenido semántico de cada signo.

Conviene mencionar que existen diversas circunstancias sociales, económicas y culturales que influyen a la entrada léxica. Los niños que crecen en situaciones culturales y sociales más deprimidas no están expuestos a las mismas interacciones que aquellos criados en contextos más favorables. Como consecuencia, la entrada lingüística es mucho más frecuente en las familias más educadas, por lo que los pequeños de estas familias poseerían un vocabulario mayor (Moreno Ríos, 2005: 158).

5. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, desde tiempos remotos se ha intentado dar una explicación adecuada y completa a cómo el ser humano adquiere el lenguaje, pero, a pesar de las diferentes teorías, aún no se ha conseguido. Lo que sí han logrado las distintas hipótesis ha sido descartar ciertos planteamientos y afianzar otros. Por ejemplo, ha quedado demostrado que el lenguaje es una propiedad innata (aunque siga siendo objeto de discusión en qué grado), solo presente en los seres humanos y que, a pesar de esto, no podría desarrollarse con normalidad sin una adecuada interacción con el ambiente que nos rodea y sin unos determinados factores como el *input* materno, los balbuceos, etc.

Por otro lado, casi todos los autores coinciden en describir los hechos observables del comportamiento de los niños desde el nacimiento hasta la emisión de sus primeros vocablos, hechos que aquí se especifican; en lo que puede haber (y hay) contradicciones es en la edad exacta en la que estos acontecen.

En la actualidad se sigue investigando sobre la adquisición del lenguaje infantil y es que se trata de un proceso tan complejo que, como dice Pinker, «*el funcionamiento del lenguaje está tan apartado de nuestra conciencia como la lógica de la incubación de huevos lo está de la conciencia de la mosca*» (1999: 21).

6. BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bloom, L. (1983). Of continuity and discontinuity and the magic of language development. En Golinkoff, R. (Ed.). *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 79-92.

Bruner, J. (1983). *Child' s talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.

Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.

Galeote Moreno, M. (2004). *Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.

Gleason, J. B. y Ratner, N. B. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

Jakobson, R. (1974). *Lenguaje infantil y afasia*. Madrid: Ayuso.

Moreno Ríos, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Owens, R. E. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books.

Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.

Pinker, S. (1999). *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Small, M. Y. (1990). *Cognitive Development*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Vygotskii, L. S. (1962). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wanner, E. y Gleitman, L. R. (1982). *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.