



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

ascenso en el tono al final de una frase, por ejemplo, puede transformar una enunciación en una pregunta. De nuevo, algunas lenguas hacen más uso de este mecanismo que el inglés.

DESARROLLO DE LA GRAMÁTICA

La adquisición del conocimiento sobre la estructura de su lengua, que realizan los niños, implica diversas fases diferentes. Al igual que con el desarrollo semántico, los errores de los niños revelan frecuentemente mucho respecto al proceso de aprendizaje de las reglas que utilizan.

La mayoría de los niños no comienzan a combinar palabras para formar las primeras frases hasta los 18 meses aproximadamente. Sin embargo, antes de ese momento podrán observarse diversos precursores de la formación de frases. Como hemos visto, los significados y las funciones pragmáticas que los niños comunican con sus expresiones de una palabra se expanden en la fase de una palabra, pasando de simple etiquetado a comunicaciones más similares a una frase. También cerca del final del período muchos niños comienzan a producir muchas expresiones de una sola palabra en hilera. Ahora el niño puede utilizar una palabra para llamar la atención de la madre hacia un objeto y una segunda palabra para comentar algo sobre el objeto (p. ej., «leche caliente»). Estas expresiones múltiples de una palabra se distinguen de las frases de dos palabras que aparecerán pronto, por la pausa más larga entre las palabras (Branigan, 1979). El niño parece estar a punto de producir frases, pero aún no está preparado para unir las partes.

Combinaciones de las primeras palabras

Hacia los 2 años, la mayoría de los niños producen «frases» de dos y tres palabras, como «mamá silla» y «pastel no está». Los investigadores han descubierto que las primeras combinaciones de palabras de los niños no son fortuitas sino que siguen una cierta pauta u orden. Como resultado, muchos investigadores se han dedicado a intentar comprender estos primeros atisbos de conocimiento sintáctico.

El método principal de investigación ha sido recoger muestras de habla infantil —generalmente en su entorno natural— y analizar su estructura. A veces esas muestras se recogían en un período de meses o años para examinar cómo evoluciona la gramática (Bates y Carnevale, 1994; MacWhinney, 1991). Los investigadores han diseñado también un cierto número de técnicas experimentales ingeniosas para probar el conocimiento que puede no resultar evidente en el hablar espontáneo, por ejemplo, la comprensión de diferentes formas lingüísticas (McDaniel, McKee y Cairns, 1997).

Las primeras reglas sintácticas que los niños desarrollan parecen estar construidas alrededor de palabras individuales. Por ejemplo, un niño podría decir «all-gone doggie», «all-gone milk», y «all-gone Mommy», utilizando «allgone+ ...» como una regla básica (Maratsos, 1983).¹ Los niños muestran un cierto grado de individualidad

1. Los niños castellanohablantes, por ejemplo, suelen utilizar la partícula negativa a continuación de un nombre de persona u objeto para indicar su ausencia, «mamá no», «leche no» o «perrito no», y en un momento dado la forma más compleja «mamá no está» o «perrito no está». (*N. del t.*)

en estas reglas, sin embargo. Otro niño podría desarrollar reglas alrededor de otras palabras, por ejemplo «... + on» o «I+ ...» (Bloom, Lightbrown y Hood, 1975; Braine, 1976).² Más aún, no todos los niños comienzan con la fórmula «palabra familiar + ...»; algunos muestran una mayor variedad de elementos y combinaciones en sus frases iniciales. Podemos ver una vez más que hay diferencias individuales en la forma en que los niños aprenden la lengua.

La siguiente fase en el desarrollo de la gramática es el comienzo del **habla telegráfica**. Al crecer las frases de una a tres o cuatro palabras o más, comienzan a parecerse a telegramas. Es decir, dejan fuera las palabras de función innecesaria, tales como *a*, *el*, *de* y también ciertas partes de las palabras, como los finales flexivos y las sílabas no acentuadas. Un niño que oye «María, vamos a ir al parque» podría repetir «María a parque». En sólo unos pocos años, sin embargo, la naturaleza telegráfica del habla del niño disminuye en gran manera (Bowerman, 1982).

Hemos visto que los niños realizan aproximaciones diferentes a la construcción de las primeras frases. Sin embargo, una característica constante es el énfasis en el orden de las palabras. Ningún niño genera frases combinando fortuitamente todas las palabras de su léxico en todas las formas posibles; sino que sólo ciertas combinaciones y cierto orden aparecen en las primeras expresiones. Más aún, los niños que aún no producen frases responden ante el orden de las palabras en las frases que oyen (Golinkoff *et al.*, 1987; Mandel, Kemler Nelson y Jusczyk, 1996). Desde el principio, los niños parecen sensibles a una de las propiedades básicas de la gramática.

Hiperregularización

Como se ha mencionado, el aprendizaje de las reglas en el centro de la adquisición de la gramática también es evidente en ciertos tipos de errores que cometen. Un buen ejemplo se refiere a las flexiones (Kuczaj, 1977). La lengua inglesa utiliza flexiones para poner un verbo en pasado (se añade *-ed*, como en *talked* y *played*) o un nombre en plural (se añade *s*, como en *cups*). Pero lamentablemente para los niños de habla inglesa, la lengua también contiene un amplio número de formas irregulares que son excepciones a estas reglas: las formas verbales *go-went*, *eat-ate*, y *see-saw*, y los plurales *mouse-mice*, *foot-feet*, y *sheep-sheep*.³

En un principio los niños producen una forma irregular correcta, como parte de un «trozo» del habla adulta que están copiando. En consecuencia, puede oírse incluso a un niño de 2 años decir «pude» o «puesto». Pero cuando comienzan a aprender las reglas de inflexión de la lengua, los niños **hiperregularizan**, aplicando a veces las reglas a nombres y verbos que son irregulares. Se puede entonces oír al niño que dice «he ponido la paraguas allí» o «no cabo en la sillita». Es curioso que las formas correctas no desaparecen, y así un niño puede decir una vez «no pude» y otra «no podí».

2. Un posible equivalente en los niños castellanohablantes sería la utilización de la tercera persona, o incluso de su propio nombre seguido de un sustantivo, «nene calle», «María calle», «mamá aquí» o «silla aquí». (N. del t.)

3. En castellano podríamos hacer mención de los verbos irregulares tipo *cab*, *poder*, *poner* o *abrir* entre otros, que generan formas del tipo *quepo*, *pude*, *puesto* o *abierto* que los niños suelen hiperregularizar como «cabo», «podí», «ponieron» o «abrido». También pueden crear este tipo de dificultades las formas femeninas o masculinas invariables o irregulares como «tortuga», «abeja», «caballo-yegua», etc., o la concordancia de los adjetivos. (N. del t.)

Gradualmente las dos formas comienzan a mezclarse, y las flexiones se aplican a formas irregulares. Así el niño dice «ponido» y «ponieron» (junto con «puesto» y «pusieron»). La desaparición final de las formas hiperregularizadas parece tener lugar palabra a palabra, persistiendo unos errores más que otros (Marcus, 1996). Aunque formas como «mans» o «eated»⁴ pueden resultar de presencia bastante obligada para los adultos que rodean al niño, las hiperregularizaciones ocurren de hecho sólo en una minoría de los casos en que los niños se enfrentan con palabras irregulares. Un estudio extensivo, basado en más de 11.000 formas en pasado, observó que las hiperregularizaciones aparecieron sólo en un 4 % de los posibles casos (Marcus *et al.*, 1992). Sin embargo, las hiperregularizaciones resultan informativas pues nos dicen algo sobre la creatividad del lenguaje infantil. Una palabra del tipo «eated» no puede ser una imitación de nada que el niño haya oído. Los errores que los niños cometen sugieren que no simplemente imitan, sino que desarrollan un sistema de reglas.

Las hiperregularizaciones no se limitan a la gramática. Fenómenos similares resultan evidentes en el desarrollo fonológico y semántico. Un ejemplo de este último campo sería el niño que crea la palabra «yesternight» por analogía con «yesterday» (Maratsos, 1976). Las hiperregularizaciones no son tampoco limitadas a los niños que aprenden inglés, tales errores pueden ser más curiosos en lenguas de mayor flexión que ofrecen más oportunidades para que los niños se equivoquen (Slobin, 1985). (Un estudio reciente de la comprensión de la flexión se describe en el cuadro 11.1.)

CUADRO 11.1. *Clásicos de la Investigación. Añadir sufijos a «Wugs» y cosas*

Incluso antes de la aparición de las críticas de Chomsky sobre las teorías del aprendizaje referentes a la adquisición del lenguaje, otros investigadores habían cuestionado los primitivos puntos de vista de que el lenguaje se aprende paso a paso a través de refuerzos del primer balbuceo o imitación del habla adulta. Otra posible alternativa era que los niños desarrollasen las reglas generales que regulan la producción de sus primeros actos de habla.

Para estudiar esta posibilidad, Jean Berko, estudiante de doctorado en MIT, llevó a cabo un experimento sencillo pero ingenioso (Berko, 1958). Mostró a diversos niños (de edades entre 4 y 7 años) una serie de imágenes de objetos absurdos y actividades a las que se les habían adjudicado nombres absurdos, quizá el más famoso fue una pequeña criatura con pinta de pájaro al que Berko llamó *wug*, y que se muestra en la figura 11.1.

El aspecto de la gramática que estudiaba Berko era la adición de sufijos flexivos, como el sonido *s* o *z* para formar el plural [ejemplo *cats/dogs* (gatos o perros)] y el final *-ed* (*aba*) para indicar pasado [*played/walked* (*jugaba* o *caminaba*)]. Para estudiar el uso de sufijos flexivos en el habla infantil, Berko podría haber presentado a los niños una secuencia similar a ésta: «Esto es una taza. Aquí tenemos otra taza. Ahora hay dos. Tenemos dos...»

Pero ¿y si el niño añadía el sufijo correcto a la palabra? ¿Demostraría eso que conoce la regla de formación del plural? Quizá, pero podría significar simplemente que an-

4. En inglés, el plural de *man* es *men*. *Mans* sería, pues, un error por generalización del plural en «s»; *eated* es igualmente un error, al construir como verbo regular (menos frecuentes) un verbo irregular. (*N. del t.*)



FIG. 11.1. *Un ejemplo de estímulos utilizado para demostrar que el uso precoz de las finales flexivas que hacen los niños implica reglas.* De «The Child's Learning of English Morphology», de J. Berko, 1958, *Word*, 14, p. 155. Copyright 1958 de la International Linguistic Association. Reproducido con permiso.

tes se le había reforzado al decir «tazas» cuando se le enseñaba más de una, o que estaba imitando el uso de la forma plural empleada por los padres.

Para eliminar estas explicaciones alternativas, Berko utilizó términos o palabras artificiales, sin significado. Por ejemplo, en una comprobación de posesivos, se dijo al niño: «This isa bik who owns a hat. Whose hat is it? It is the...» (Esto es un *bik* que tiene un sombrero. ¿De quién es el sombrero? Es...) Como se había previsto, en este y otros ejemplos, los niños daban la forma correcta. Como los términos eran nuevos, el niño no podría haberlos aprendido ni por refuerzo ni por imitación de lo oído. Más aún, este estudio clásico demostró que los niños habían adquirido un conjunto de reglas flexivas que podían aplicar sistemáticamente incluso a palabras desconocidas.

Caracterización del lenguaje infantil

Todos los investigadores que se ocupan del lenguaje infantil están de acuerdo en que algún tipo de sistema estructurado de reglas subyace incluso en las primeras frases que el niño produce. En lo que no están de acuerdo es en cómo caracterizan la estructura. Se dan dos posiciones.

TABLA 11.3. *Frases tipo*

Jamie chuta pelota.	Jamie es golpeada.
Nene bebe zumo.	Jamie tiene pecas.
Mami jugar.	Bebé (le) gusta zumo.
Tira pelota.	Trueno asusta.

Una posibilidad, que cuenta con el apoyo de los investigadores de orientación cognoscitiva, es que las primeras frases de los niños se organizan en términos de categorías basadas en el significado o semánticas (Schlesinger, 1988). Estas categorías, a su vez, reflejan los tipos de conceptos cognoscitivos que el niño de 2-3 años ha llegado a comprender. El pequeño conjunto de significados básicos que aparece constantemente en las primeras frases de los niños es compatible con este modelo cognoscitivo (véase tabla 11.2).

La otra posibilidad, que cuenta con el apoyo de los investigadores innatistas, es que incluso las frases más primitivas reflejan el conocimiento de categorías gramaticales abstractas tales como sujeto, verbo y objeto (Valian, 1986). Desde este punto de vista, es la sintaxis y no la semántica lo que subyace en la formación de las frases que oímos.

Como ejemplo de cómo difieren estos modelos, obsérvese las frases de la tabla 11.3. Las frases de la columna izquierda se prestan a una descripción semántica similar. Cada una incluye al menos dos componentes de una estructura básica en tres partes: un *agente* (p. ej., Jamie) que actúa (golpea) sobre un *paciente* o receptor de la acción (p. ej., pelota). Cada frase puede también analizarse como formada por ciertas categorías sintácticas (nombres y verbos) y relaciones sintácticas (sujeto-verbo, verbo-objeto). Pero no hay razón —o al menos eso argumentan la mayoría de los investigadores— para pensar que el niño cuenta con un conocimiento gramatical abstracto pues un sistema más simple de base semántica explicaría todas las frases.

Observemos ahora las frases de la columna derecha. Ahora ya no hay una relación uno-a-uno entre una descripción semántica y una sintáctica. En la primera frase, por ejemplo, «Jamie» es el paciente semántico (pues es quien recibe la acción) pero es el sujeto gramatical. En la segunda frase, «Jamie» es de nuevo el sujeto, pero ahora es poseedor de un atributo más que un agente que realiza la acción. En la segunda y la tercera frase, el verbo no indica acción, y en la cuarta, el sujeto no es ya el nombre de un objeto.

El debate sobre cómo caracterizar el primer lenguaje se centra en si el conocimiento inicial del niño sobre el lenguaje se limita a significados coherentes o se extiende a las categorías abstractas representadas en el segundo grupo de frases. Como cabría esperar, el análisis semántico encuentra su mayor apoyo en las frases iniciales, que tienden a estar formadas por combinaciones del tipo «Mommy play» más que incluir construcciones como «is hit» o «baby liked» (DeVilliers, 1980; Maratsos, 1988). Incluso en este caso, sin embargo, hay diferentes opiniones sobre si un análisis semántico es suficiente para captar el conocimiento del niño (Radford, 1990). Y sigue siendo un tema de debate actual el saber exactamente cuándo y cómo surge finalmente el conocimiento de la sintaxis (Maratsos, 1998).

MECANISMOS DE ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA

Ninguna otra área de desarrollo del lenguaje es más compleja que la de la gramática. Como con la semántica, se han propuesto muchas explicaciones. En vez de intentar examinarlas todas, nos centraremos en aquellas que son actualmente de mayor interés para los investigadores del lenguaje.

Desencadenante o automatismo semántico

Un modelo propuesto para la adquisición de la gramática surge del debate semántica-sintaxis comentado en la sección anterior. Incluso los investigadores de orientación cognoscitiva aceptan que los niños finalmente dominan un sistema de reglas gramaticales. Lo que sostienen, sin embargo, es que esta adquisición se construye sobre una previa comprensión semántica. Según este punto de vista, el niño aprende primero las categorías semánticas, como agente y acción, que se deducen de forma natural de los primeros logros en el desarrollo cognoscitivo. Una vez establecidas estas categorías, los jóvenes aprendices de la lengua pueden comenzar a observar que otras palabras pueden realizar los mismos papeles en las frases que las palabras que forman sus propias expresiones. Por ejemplo, los nombres en general, y no sólo las etiquetas de objetos, pueden servir de sujetos de una frase o pueden ir detrás de «the». De forma similar, los verbos en general, y no sólo las palabras que indican acción, pueden ser predicado de una frase o pueden preceder al objeto o paciente. De esta forma surgen lentamente categorías gramaticales abstractas de lo que antes eran simplemente un sistema semántico.

Hemos comentado anteriormente la noción de desencadenante o automatismo sintáctico: la idea de que los niños utilizan su conocimiento de la gramática para ayudarles a aprender sobre la semántica. La forma de aprendizaje que acabamos de comentar se conoce como **desencadenante** o **automatismo semántico**: utilización del conocimiento de la semántica para ayudarles a aprender sobre la gramática (Bowerman, 1988; Grimshaw, 1981). Las dos formas de aprendizaje no son, naturalmente, incompatibles; al evolucionar el lenguaje, los diversos componentes pueden construirse uno sobre otro en un «detrás-y-adelante» recíproco. Dada la complejidad de la adquisición del lenguaje, parece tener sentido que el niño utilice cualquier forma de información asequible.

El desencadenante o automatismo semántico juega un papel incluso en muchas teorías innatistas de la adquisición del lenguaje (Pinker, 1987). Sin embargo, los teóricos que pertenecen a esta tradición no creen que las categorías iniciales de los niños sean puramente semánticas o que sólo el significado sea suficiente para enseñar sintaxis a los niños. Su punto de vista es más bien que gran parte de las estructuras básicas de la lengua —en especial aquellos aspectos que son universales en todas las lenguas— son innatas. Las razones de esta aseveración son los argumentos dados anteriormente: la aparente imposibilidad de aprender muchas de las reglas de la lengua, dada la naturaleza compleja, nada evidente, de las reglas y los datos, muy limitados, asequibles al niño. La experiencia sigue siendo necesaria desde este punto de vista, no para enseñarle las reglas al niño, sino simplemente para indicarle cómo se expresan las reglas en su lengua.

Estrategias

Una propuesta de este tipo se basa en la noción de **principios operativos** (Slobin, 1982, 1985). Tras estudiar más de 40 lenguas, Slobin extrajo un cierto número de estrategias, que llamó principios operativos, que describían cómo aprender las reglas de casi cualquier lengua. Entre las estrategias más importantes que describió están: 1) «prestar atención al orden de las palabras», 2) «evitar las excepciones» y 3) «prestar atención a los finales de las palabras».

Ya hemos visto que los niños se centran crecientemente en el orden de las palabras, o sintaxis, del habla. Y las hiperregularizaciones de los niños pueden resultar, en parte, de evitar las excepciones y aplicar las reglas de flexión con regularidad. En un interesante estudio se han observado pruebas que apoyan el uso por parte de los niños del tercer principio operativo.

El método utilizado para estudiar esta cuestión implicaba enseñar a niños de habla inglesa diversas reglas artificiales de la lengua y examinar cuáles se adquirían con más facilidad. Primero, se enseñó a los niños el nombre de dos animales; *wugs* y *fips* (figura 11.2). Después se les enseñó dos verbos nuevos: *pum* (que significaba lanzar un animal verticalmente al aire) y *bem* (que significaba lanzar un animal horizontalmente sobre la superficie de la mesa). Finalmente se enseñó a los niños dos variaciones de estos verbos. Si las acciones del animal eran observadas por otro ani-

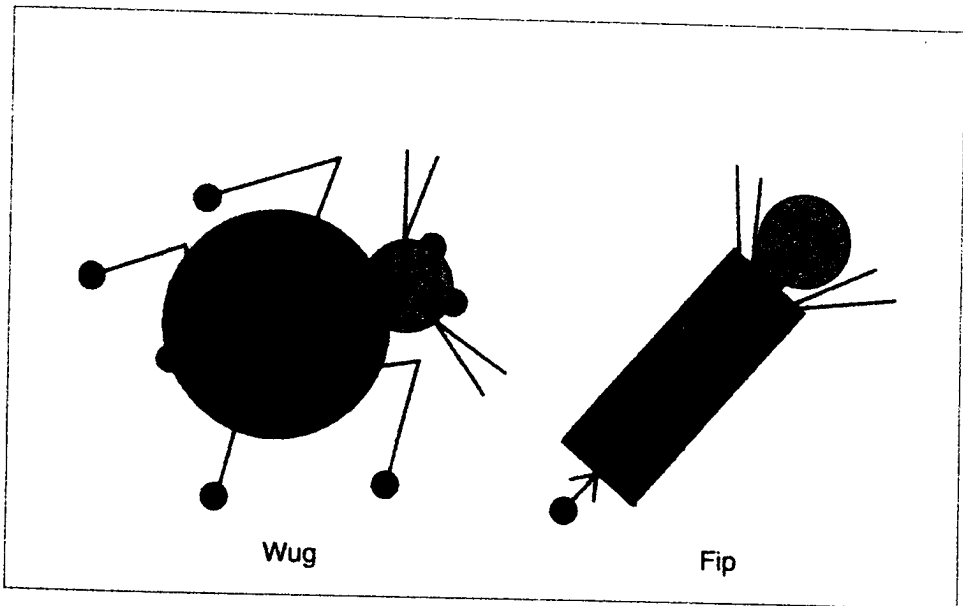


FIG. 11.2. Se utilizaron conceptos artificiales del lenguaje, junto con estos dos animales imaginarios, para comparar la adquisición por parte del niño de verbos sufijados y prefijados. De «Syntactic Form, Semantic Complexity, and Short-Term Memory: Influences on Children's Acquisition of New Linguistic Structures», de M. Daneman y R. Case, 1981, *Developmental Psychology*, 17, p. 369. Copyright 1981 de la American Psychological Association. Reproducido con permiso.

mal, los verbos que lo describían eran *pumabo* o *bemabo*; si las acciones del animal eran observadas por diversos animales, los verbos eran *akipum* o *akibem*. Los investigadores habían elaborado la hipótesis que si los niños utilizaban una estrategia consistente en prestar atención a los finales de las palabras, los verbos con sufijo (-*abo*) se adquirirían con más rapidez que los verbos con prefijo (*aki-*). Apoyando el modelo de Slobin, los niños aprendieron más fácilmente los verbos sufijados (Daneman y Case, 1981).

Una propuesta más reciente que se refiere a las estrategias para adquirir la gramática es el **modelo de competencia** (Bates y MacWhinney, 1987; MacWhinney, 1987; MacWhinney y Chang, 1995). El modelo de competencia es una mezcla de la aproximación funcionalista y la teoría de procesamiento de la información. Según esta explicación, los niños pequeños que oyen los actos de habla examinan las diversas indicaciones gramaticales de su lengua, como el orden de las palabras, las terminaciones o flexiones, y la entonación, y entonces se centran en la que creen que es más útil para aprender la estructura de la lengua. La indicación que seleccionan puede variar de una lengua a otra y, lo que es más importante, se cree que cambia al madurar el niño.

Inicialmente, los niños se centran en las indicaciones más *asequibles*. En inglés y francés, por ejemplo, los primeros intentos de aprender la gramática implicarían el orden de las palabras. El orden de las palabras es importante en estas lenguas y así es una indicación que es frecuentemente asequible para proporcionar información útil para aprender las reglas de la lengua. En turco, en cambio, donde el orden es menos importante, los niños que están aprendiendo generalmente se centran primero en las flexiones del habla que escuchan. En una segunda etapa, los niños seleccionan las indicaciones que son más *fiabiles*, es decir aquellas que proporcionan más consecuentemente indicaciones de la estructura gramatical. Y en una etapa final, los niños observan las indicaciones que entran en *conflicto* unas con otras y se centran en las que con mayor frecuencia «ganan» y revelan mejor la estructura de la lengua.

Los tests sobre las aseveraciones específicas de este modelo con frecuencia adoptan la forma de simulaciones por ordenador, por ejemplo, demostraciones de que un ordenador programado con las estrategias descritas y dada la información lingüística adecuada muestra las mismas pautas en el dominio del pasado de los verbos ingleses que los niños (MacWhinney y Leinbach, 1991). De forma más general, la metodología de simulación por ordenador ha surgido en los años recientes como una herramienta importante para probar teorías acerca de cómo se realiza la adquisición de la lengua (McDonald, 1997; MacWhinney, 1998).

Bases del entorno

Al igual que para el desarrollo semántico, cualquier base innata para el desarrollo gramatical necesita la contribución de la experiencia y el aprendizaje. Concluimos nuestro comentario sobre los mecanismos considerando el papel del entorno, especialmente el de los padres del niño, en el dominio de la gramática.

Podemos comenzar por preguntar qué tipo de información lingüística proporcionan los padres a los hijos. Recuérdese que Chomsky decía que los niños tendrían dificultades para extraer las reglas estructurales del habla de cada día porque generalmente proporciona modelos pobres de lenguaje. Pero las investigaciones han

demostrado que tanto adultos como niños cambian aspectos del habla cuando se dirigen a bebés y niños pequeños (Messer, 1980; Newport 1977; Snow y Ferguson, 1977). Es el llamado estilo de «habla maternal» ya comentado en diversos puntos. El habla maternal, recuérdese, incluye ajustes de una diversidad de tipos pensados para ayudar. Las madres tienden a hablar lentamente y usar frases cortas con los bebés, con frecuencia frases de tres palabras o menos. Usualmente las palabras se pronuncian con mucha claridad y el habla raramente contiene errores gramaticales. Al hablar sobre un objeto o una situación, las madres lo etiquetan frecuentemente y utilizan mucho la repetición en sus descripciones y comentarios. Y el enfoque de sus actos de habla generalmente se refiere a hechos de aquí y ahora, más que a temas distantes y abstractos.

Los padres muestran muchos de estos mismos ajustes en sus actos de habla, aunque generalmente son menos sensibles al nivel de desarrollo lingüístico del bebé (McLaughlin *et al.*, 1983; Ratner, 1988). En realidad, algunos investigadores han sugerido que el habla del padre sirve como un puente entre el ajuste bien armonizado de la madre y el habla irregular y compleja del mundo exterior (Gleason y Weintraub, 1978; Mandle y Tomasello, 1987; Tomasello, Conti-Ramsden y Ewert, 1990).

Pero ¿tienen todos estos ajustes en el habla de padres y niños algún efecto en el desarrollo del lenguaje del bebé? Observamos anteriormente que algunos aspectos del desarrollo fonológico, como la habilidad para diferenciar fonemas, pueden resultar facilitados por el habla *maternal*. Las pruebas respecto al desarrollo de la gramática son menos claras. Los intentos de encontrar una conexión convincente entre el grado total del ajuste del habla maternal y el nivel de desarrollo del lenguaje del bebé no han podido descubrir una relación fuerte (Gleitman, Newport y Gleitman, 1984; Murray, Johnson y Peters, 1990). Y los intentos por descubrir efectos positivos de cambios en el habla más específicos (longitud de las frases, cantidad de repeticiones, etc.) han ofrecido sólo un apoyo incompleto (Furrow, Nelson y Benedict, 1979; Hoff-Ginsberg, 1986, 1990; Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982).

¿Significan estos resultados que las simplificaciones en el habla dirigidas al aprendizaje de la lengua son de poco valor? Probablemente no. Una posibilidad es que alguna cantidad *mínima* de simplificación es importante pero el grado adicional de habla maternal proporcionado a algunos niños no produce un beneficio extra (Scarborough y Wyckoff, 1986). Naturalmente, es posible también que los métodos y mediciones utilizados por los investigadores simplemente no hayan sido los apropiados o suficientemente sensibles para detectar todas las relaciones que existen entre el *input* del adulto y el *output* (producción) del bebé (Schwartz y Camarata, 1985; Snow *et al.*, 1987). Por el momento, sin embargo, el papel del lengua maternal en el desarrollo de la gramática aún no se ha determinado.

Volveremos pronto a uno de los contribuyentes comentados con respecto al desarrollo semántico: el *modelado de los padres*. El hecho de que los padres ofrezcan a los niños un modelo simplificado de lenguaje sugiere un posible papel para la imitación. ¿Hasta qué punto adquieren los niños las reglas gramaticales imitando el habla de sus padres y de otros adultos?

Ciertamente la imitación no puede ser la explicación de toda la historia. Como señalaba Chomsky, nuestra capacidad para producir enunciados totalmente nuevos significa que la lengua debe basarse en algo más que en meramente copiar lo que oímos. Además, los niños pequeños producen combinaciones de palabras que probablemente

no han oído («All-gone Daddy» / «Mamá no»), junto con hiperregularizaciones que no aparecen en el lenguaje adulto («Yo poní la mesa»). Estas formas no surgen evidentemente de la imitación en ningún sentido.

Pero quizá aquellas imitaciones que tienen lugar son *progresivas*. Es decir, quizá cuando los más pequeños repiten los comentarios de sus padres, tienden a imitar estructuras de la lengua más complejas que las que ellos mismos utilizan. Esas estructuras pueden, pues, empezar a encontrar su camino en el habla espontánea de los niños. El que éste sea el caso parece depender de cómo se define la *imitación* (Clark, 1977; Whitehurst y DeBaryshe, 1989).

Cuando la imitación se define como la copia exacta e inmediata de una frase, surgen diversos resultados. El primero es que la mayoría de los niños hacen muy pocas imitaciones, aunque unos pocos imitan mucho (Bloom, Hood y Lightbrown, 1974). Además, tales imitaciones son raramente progresivas. En realidad, son con frecuencia incluso más cortas y menos complejas que la sintaxis que el niño utiliza generalmente (Ervin, 1964; Tager-Flusberg y Calkins, 1990). Finalmente, la proporción de imitaciones inmediatas y exactas disminuye en los primeros años de aprendizaje de la lengua (Kuczaj, 1982).

Cuando la imitación se define de forma más amplia, surge un panorama diferente. Por ejemplo, podemos buscar **imitaciones expandidas**, en las que el niño añade algo a la frase que acaba de oír; o **imitaciones diferidas**, en las que la copia tiene lugar algún tiempo más tarde; o **imitaciones selectivas** (que también pueden ser diferidas), en las que el niño imita la forma general de la estructura de la lengua, como, por ejemplo, una frase preposicional, pero utiliza diferentes palabras (Snow, 1983; Whitehurst y Novak, 1973). Las investigaciones sugieren que estas formas de imitación *son*, a veces, progresivas. En consecuencia, al menos en algunos casos, aparece primero una estructura de la lengua más avanzada en una imitación hecha del habla de un adulto y después, gradualmente, encuentra su camino en el habla espontánea no imitativa del niño (Bloom *et al.*, 1974; Snow y Goldfield, 1983). Además, en el habla de los niños pequeños que imitan frecuentemente, la proporción de imitaciones expandidas aumenta generalmente con la edad, sugiriendo que esos niños pueden haber adoptado la imitación como un mecanismo de aprendizaje de la sintaxis (Kuczaj, 1982; Snow, 1981).

El mecanismo final que consideramos que podría ayudar a los niños a dominar la gramática es el *feedback*, o corrección en respuesta a frases gramaticalmente incorrectas. Esta corrección se llama pruebas negativas porque proporciona información sobre lo que no es correcto en la lengua (en contraste, el modelado de los padres de frases correctas proporciona lo que se llama pruebas positivas). Como vimos en la sección dedicada a las teorías, los innatistas mantienen que algunas reglas gramaticales sólo pueden aprenderse si el niño recibe pruebas negativas. Como también hemos visto, dicen que esas pruebas no son asequibles y en consecuencia el conocimiento de las reglas debe ser innato.

¿Reciben los niños pruebas negativas? Sabemos que el refuerzo sistemático de las frases correctas y la desaprobación o corrección de las expresiones incorrectas puede ser un método efectivo para enseñar la lengua en contextos aplicados, por ejemplo, cuando se trabaja con niños con dificultades en el habla (Whitehurst *et al.*, 1989), o en programas de aprendizaje de vocabulario en niños que aprenden una segunda lengua (Whitehurst y Valdez-Menchaca, 1988). Pero ¿funciona este tipo de proceso en

un entorno natural? ¿Refuerzan los padres generalmente la adecuación de sus hijos a la gramática? Una vez más, la respuesta a estas preguntas no es ni un simple sí, ni un simple no (Snow *et al.*, 1987). Más aún, el tema de las pruebas negativas es uno de los más controvertidos en el estudio del desarrollo del lenguaje (Bohannon *et al.*, 1996; Morgan, Bonamo y Travis, 1995; Valian, 1996).

Los padres raramente responden ante los enunciados gramaticales de los niños con una simple desaprobación, como «No, no lo has dicho bien». En su lugar, el *feedback* relativo a la exactitud de la observación del niño se refiere a su contenido, o «valor auténtico», como, por ejemplo, «No, la pieza no es roja, es azul» (Brown, Hanlon, 1970; Demetras, Post y Snow, 1986). En consecuencia, la mayoría de los niños no parecen recibir el tipo de pruebas negativas que los teóricos innatistas han subrayado. Pero los padres sí proporcionan pruebas negativas en respuesta a enunciados agramaticales en formas más sutiles (Bohannon y Stanowicz, 1988; Sokolov, 1993).

Las investigaciones han demostrado, por ejemplo, que las madres frecuentemente responden a las frases mal formadas de sus hijos (tal como «¡Mamá, la tata ha abrido la puerta!») en tres formas diferentes. Las **expansiones**, que implican repetir la frase incorrecta del niño pero en una forma correcta o más completa («Sí, la tata ha abierto la puerta»). Las **reformulaciones**, que implican rehacer la observación del niño utilizando una estructura diferente («Ha abierto la puerta la tata, ¿verdad?»). Y las **preguntas de clarificación**, señal de que el oyente no comprendió la observación y de que el niño debe intentar la comunicación de nuevo («¿Qué ha pasado? ¿Qué ha hecho la tata?») (Demetras *et al.*, 1986; Hirsh-Pasek, Treiman y Schneiderman, 1984; Penner, 1987).

¿Resultan útiles estas formas de *feedback*? Las investigaciones sugieren que sí. Los niños parecen receptivos a tales respuestas de los padres: se ha demostrado, por ejemplo, que tienen más tendencia a imitar una forma gramatical correcta después de una corrección de los padres que tras oír una conversación normal (Farrar, 1992). Y hay pruebas, de estudios experimentales y correlacionales, de que proporcionando a los niños este tipo de *feedback* puede acelerarse el desarrollo de la gramática correcta (Farrar, 1990, 1992; Moerk, 1996).

Desarrollo en el contexto cultural. Variaciones culturales en las experiencias de aprendizaje de la lengua

Los niños de todas las culturas dominan la lengua que oyen en su entorno, y en algunos aspectos el proceso es el mismo en todo el mundo. Pero el aprendizaje de la lengua puede también variar de formas curiosas en las diferentes sociedades y entornos culturales. Algunas variaciones se derivan, evidentemente, de las diferencias en la lengua que se aprende; un niño que aprende ruso o turco, por ejemplo, debe prestar mayor atención a las flexiones que un niño que aprende inglés. Sin embargo, algunas diferencias son menos un reflejo de la lengua *per se* que de las prácticas culturales y las formas en que los padres socializan a los bebés y a los niños en las diferentes culturas.

Consideremos primero las palabras que aparecen en los primeros léxicos de los niños. Vimos que los niños que aprenden inglés tienden (con algunas excepciones) a aprender primero nombres, especialmente nombres de objetos. No es sorprendente, pues, que los padres norteamericanos incluyan una alta proporción de etiquetado de objetos al hablar con sus hijos. Por el contrario, las madres japonesas ponen más interés en utilizar



objetos para incorporar a sus hijos a las rutinas sociales, por ejemplo, respetar los turnos de palabra y compartir. En consecuencia, tienen menos probabilidades de proporcionarles etiquetas y los pequeños japoneses resultan más lentos en adquirir los nombres de los objetos (Fernald y Morikawa, 1993). De forma similar, las madres coreanas proveen menos nombres de objetos que las madres angloparlantes, al tiempo que tienden a utilizar verbos que se refieren a acciones en curso. Comparados con los niños angloparlantes, los coreanos resultan más lentos en la adquisición de nombres y más rápidos en aprender los verbos de acción (Choi, 1997; Choi y Gopnik, 1995).

La forma en que los padres hablan a los niños también proporciona información sobre cómo utilizar el lenguaje para influir en los otros, un tema que se incluye bajo el encabezamiento de *desarrollo pragmático*. Un ejemplo interesante puede verse al comparar madres norteamericanas y alemanas de clase media (Shatz, 1991). Ambos grupos representan sociedades industrializadas occidentales, y sus lenguas tienen una estructura similar. Sin embargo, en su filosofía de la disciplina y la socialización subyace una diferencia cultural. Las madres norteamericanas suelen poner más interés en enseñar a sus hijos a expresar sus necesidades emocionales mientras que las madres alemanas muestran más interés en enseñarles obediencia e independencia. Los investigadores se interesaron en si estas diferencias en los valores culturales se reflejarían en el estilo de habla que las madres utilizarán con sus hijos de dos años de edad. El estudio se centró en formas verbales que sirven para diferentes funciones, por ejemplo, expresar permiso (*puedes elegir*), obligación (*tienes que ponerlo*) y posibilidad (*esto puede encajar*). Como se predijo, las madres alemanas tendieron a centrarse en los verbos de obligación y usar más negativas que las madres norteamericanas; este último grupo, a su vez, hizo más preguntas y se centró en el permiso y las posibilidades. Estas diferencias, por otra parte, se reflejaron en el lenguaje de los niños. Por ejemplo, muchos pequeños alemanes ya producían frases de obligación mientras que ninguno de los americanos utilizaba esa forma.

Quizás la diferencia cultural más interesante en el *input* del lenguaje recibido por los niños proviene de un estudio de niños que aprendían *kaluli*, una lengua hablada en Papúa Nueva Guinea (Schieffelin, 1985). Las madres kaluli creen que los niños son indefensos e incapaces de ningún tipo de comprensión, y como consecuencia de ello nunca hablan directamente a sus bebés. Todo el habla que el bebé oye es del tipo dirigido a niños mayores o adultos, lo que significa que carece de la simplificación característica del habla *maternal* común en el habla de los padres de las culturas occidentales. Sin embargo, los niños kaluli aprenden su lengua bastante rápido, un resultado que también se ha encontrado en otros entornos en que la llamada habla *maternal* resulta ausente o escasa (Heath, 1983; Ochs, 1982). (Debemos observar, no obstante, que no todos los investigadores están convencidos de que las simplificaciones en el habla faltan realmente de forma total en estas culturas (Fernald, 1991).)

Estos hallazgos marcan dos puntos importantes sobre el desarrollo de la lengua. Primero, el hecho de que los niños pueden adquirir la lengua en formas al menos bastante similares en tantos entornos diferentes, lo que sugiere que hay ciertamente, como los innatistas dicen, una fuerte base biológica para el aprendizaje de la lengua. Segundo, el proceso de adquisición de la lengua, como se comentó anteriormente, no puede ser totalmente biológico, y cada cultura humana proporciona experiencias a partir de las cuales los niños pueden aprender la lengua de esa cultura y de forma general convertirse en miembros productivos de su sociedad. Es bueno recordar que hay diferentes caminos para llegar al mismo sitio, y que prácticas comunes en las culturas occidentales, por útiles y sensatas que sean en sus enclaves específicos, no son necesariamente universales.

Aplicaciones. *Leer libros de imágenes como contexto para el aprendizaje de la lengua*

Como acabamos de ver, una de las características curiosas de la adquisición de la lengua es que tienen lugar en condiciones al menos algo similares en muchos entornos humanos diferentes. Esto no quiere decir, sin embargo, que el proceso sea impenetrable a la experiencia, o que siempre se realice de forma fácil y satisfactoria. Un programa de investigación de Grover Whitehurst y colegas (Whitehurst, 1997) ilustra tanto los problemas que pueden surgir cuando se adquiere la lengua en circunstancias difíciles como algunas formas posibles de superar los problemas.

La muestra para la investigación de Whitehurst consistió en niños de preescolar que crecían en condiciones de extrema pobreza. En un estudio, por ejemplo, todas las familias tenían ingresos inferiores a los 14.000 dólares, límite que determina la posibilidad de ser elegido para participar en el programa Head Start. Muchas de las madres eran solteras, y prácticamente todas trabajaban fuera de casa. Dados los problemas que habían de afrontar, los padres con frecuencia disponían de tiempo y recursos limitados para dedicarlos a sus hijos, y el entorno verbal de los niños solía ser mucho menos rico que el de los niños de clase media que habían sido sujetos de la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje.

La propia habla de los niños resulta ser menos rica. En diversas pruebas de desarrollo semántico y pragmático, estos niños puntuaron bastante por debajo de la norma con muestras más privilegiadas. Sus puntuaciones los situaban repetidamente en el 15 % más bajo de la población en general y en algunas pruebas llegaron hasta el 2 % del nivel inferior. Es interesante observar que el desarrollo gramatical de los niños resulta menos afectado que otros aspectos de su lengua. Incluso en esta área, sin embargo, con frecuencia quedaban por detrás de sus compañeros de edad, de clase media.

En un intento de ayudar a estos niños, Whitehurst y sus colegas diseñaron teoría e investigación. Hemos visto anteriormente que los teóricos funcionalistas enfatizan los diversos formatos, o interacciones estructuradas, a través de las cuales los padres transmiten información sobre la lengua a sus hijos. Uno de tales formatos es leer juntos libros de imágenes. Según una estimación, un niño típico de clase media en Estados Unidos ha recibido un adiestramiento de 1.000 a 1.700 horas de lectura de libros de imágenes para cuando entra en primer grado (Adams, 1990). La cifra para los niños de familias de ingresos bajos es de unas 25 horas. Si leer juntos realmente contribuye al aprendizaje de la lengua, no es difícil ver que una diferencia tan asombrosa en el adiestramiento (junto con muchas otras diferencias, naturalmente) podría llevar finalmente a diferencias en la calidad del desarrollo del lenguaje.

La investigación con muestras de clase media proporciona pruebas de que la frecuencia de la lectura de libros se relaciona de hecho positivamente con los resultados de la competencia en el lenguaje (Crain-Thoreson y Dale, 1992; Whitehurst y Lonigan, en prensa). Un paso en el programa de investigación de Whitehurst fue verificar que se daba una relación similar en su muestra. Payne, Whitehurst y Angell (1994) recogieron pruebas no sólo de lectura de libros sino de otros índices diversos del «entorno alfabetizado» de los niños (p. ej., número de libros de imágenes que había en la casa, frecuencia de visitas a la biblioteca). Estas pruebas mostraron relaciones sustanciales con las diferencias individuales del desarrollo del lenguaje en los niños. Cuanto más positivo era el entorno alfabetizado, mejor, como promedio, era el lenguaje del niño.

Como el estudio de Payne *et al.* era correlacional, no pudo establecer relaciones causa efecto con certeza. El siguiente paso, en consecuencia, fue manipular experimentalmente libros de lectura. El grupo de Whitehurst lo ha hecho en diversos estudios y muestras diferentes, en algunos casos utilizando ayudantes de investigación como lectores y en

otros adiestrando a los profesores y padres de los niños para tal papel (Lonigan y Whitehurst, en prensa; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; Whitehurst, Arnold, *et al.*, 1994; Whitehurst, Epstein *et al.*, 1994). Han hecho hincapié en lo que los investigadores denominan **lectura dialógica**. En la lectura habitual de libros, el adulto toma el papel dirigente: el adulto lee y el niño escucha. La lectura dialógica implica un cambio de papeles, de tal forma que el niño se convierte en narrador de la historia. En la lectura dialógica el adulto asume la parte de lector activo, haciendo preguntas, añadiendo información y animando al niño a aumentar la complejidad de sus descripciones. Se pone interés en las preguntas abiertas más que en las del tipo sí/no, al igual que en las preguntas que llevan al niño más allá de los detalles específicos a temas más generales relacionados con la motivación y el significado. Al aumentar la competencia del niño como narrador, también lo hace el nivel de las expectativas y sugerencias del adulto.

Los resultados de este tipo de experiencias han sido coherentes en todo el programa de investigación. En cada estudio, el niño que contaba con la intervención del libro de imágenes sobrepasaba al grupo de control en las pruebas de desarrollo de lenguaje. Se han demostrado las ventajas en una serie de diferentes pruebas de lenguaje, siendo tal vez menos evidente la influencia en el desarrollo semántico. La mejoría, según subraya Whitehurst (1997), no es sólo estadísticamente significativa: es lo suficientemente amplia para constituir una mejoría importante en el funcionamiento lingüístico diario de los niños.

Evidentemente, la investigación de Whitehurst se refiere sólo a una de las bases del entorno de las diferencias individuales en el desarrollo de la lengua, y sólo es un posible método para ayudar a los niños cuyas capacidades lingüísticas se sitúan por detrás de las de sus compañeros o equivalentes. Además, los estudios sugieren que una actividad común y agradable padres-hijo puede ser una fuente no sólo de placer sino también de aprendizaje importante.

Recapitulación

La gramática es el estudio de las reglas de la estructura de la lengua. Estas reglas incluyen mecanismos tales como el orden de las palabras (sintaxis), la inflexión y la entonación. El incremento de la gramática puede verse al crecer incesantemente el habla de los niños en longitud y complejidad. Las producciones de dos palabras, que aparecen hacia el final del segundo año, muestran frecuentemente reglas construidas alrededor de palabras individuales, por ejemplo, combinar «all-gone» (no está) con diversos nombres. Al hacerse más largas las frases, surge el habla telegráfica. Cuando los niños aprenden las reglas flexivas, las hiperregularizan, aplicando las formas regulares incluso a los verbos irregulares. Las primeras frases de los niños son sistemáticas y gobernadas por reglas, pero los investigadores no se ponen de acuerdo sobre si lo que cuenta en su naturaleza sistemática es el conocimiento semántico o gramatical.

Se han propuesto muchas explicaciones sobre cómo evoluciona la gramática. La hipótesis del desencadenante o automatismo semántico mantiene que el niño utiliza su conocimiento de la semántica (p. ej., que los agentes actúan sobre los objetos) para adivinar las reglas de la sintaxis (p.ej., la categorías de los nombres y los verbos). Por el contrario, los teóricos innatistas mantienen que el lenguaje de los niños refleja el conocimiento sintáctico y no simplemente semántico desde el principio, y que el conocimiento innato sobre los principios de la gramática hace posible la adquisición del lenguaje.

Una alternativa al conocimiento innato son las estrategias lingüísticas innatas. Los principios operativos para adquirir el lenguaje proceden del estudio de muchas lenguas y se apoyan en observaciones e investigaciones experimentales sobre el aprendizaje infantil de la lengua. El modelo de competencia, que se centra en cómo se seleccionan los indicios de estructura gramatical, encuentra apoyo en las simulaciones de ordenador referentes al cambio gramatical.

Se han investigado también las influencias del entorno en el desarrollo de la gramática. Tanto adultos como niños usan un lenguaje maternal al dirigirse a los bebés, por ejemplo. Los intentos de unir el uso de este estilo simplificado de habla con progresos en el desarrollo del lenguaje han obtenido un éxito ambiguo.

La imitación puede adoptar diversas formas. Las más importantes para el aprendizaje de la lengua parecen ser las formas expandidas, diferidas y selectivas, que les sirven a algunos niños para introducir nuevas construcciones gramaticales. Otro factor del entorno es el feedback. Aunque los padres raramente responden a los enunciados agramaticales de los niños con desaprobación, generalmente expanden, reformulan o preguntan para aclarar los enunciados mal formados. Esas respuestas se ha comprobado que tienen cierto valor para el desarrollo del lenguaje en los niños.

Pragmática

Hemos visto que el lenguaje tiene estructura (gramática) y significado (semántica). Pero también realiza funciones, pues hace que las personas hagan cosas que queremos que hagan. Cuando un niño pequeño señala a la nevera y dice «vaso», por ejemplo, no es probable que esté etiquetando la nevera, sino que está pidiendo a su madre su vaso de zumo. El estudio de los usos sociales del lenguaje se llama **pragmática** (Ninio y Snow, 1996).

La pragmática es un área de estudio relativamente nueva y, en consecuencia, sabemos menos sobre ella que sobre la semántica o la sintaxis. Pero es la aproximación al estudio de la lengua de crecimiento más rápido, quizá porque los psicólogos se están centrando cada vez más en el contexto en que los niños aprenden. Como hemos dicho ya, las teorías funcionalistas han sido especialmente importantes en esta área.

La pragmática surge de la creencia de los funcionalistas de que los niños se esfuerzan continuamente por encontrar formas mejores de comunicar sus ideas, peticiones y objeciones a los demás. Desde esta perspectiva, los niños no aprenden la lengua simplemente debido a una búsqueda innata para comprender la estructura lingüística. Al contrario, están motivados para adquirir la lengua porque les proporciona un instrumento potente: la capacidad para comunicarse con los demás fácilmente y conseguir sus objetivos de forma efectiva (Hickmann, 1986; Ninio y Snow, 1988).

Para ser comunicadores efectivos, los niños deben aprender primero a expresar sus necesidades o deseos de forma que puedan ser comprendidos por los demás. Al principio, los bebés no siempre lo consiguen, y a veces sus intentos para transmitir sus deseos se frustran porque los padres no pueden comprender exactamente qué es lo que les están pidiendo. Esta frustración es un motivador importante para que el niño adquiera las capacidades que harán más fácil la comunicación. Pero el proceso opera también en la otra dirección. Una comunicación efectiva implica también compren-

der lo que los padres y los demás están diciendo para seguir sus instrucciones, responder a sus preguntas, o cumplir sus peticiones. La comunicación es una calle de dos direcciones.

Comenzamos nuestro comentario sobre la pragmática con una mirada a la forma en que los niños utilizan el habla para controlar a los demás y conseguir lo que quieren. Después examinaremos el desarrollo de la capacidad de conversación y la de comunicarse de forma efectiva con los demás.

ACTOS DE HABLA

Antes de adquirir el habla, los bebés utilizan otros instrumentos para comunicarse, como el llanto, las expresiones faciales y los gestos. En un estudio, por ejemplo, las madres se dedicaron a un juego de turnos (por ejemplo, hacer turnos para presionar un juguete que chilla) con sus bebés de 1 año de edad. Una vez que el juego estaba tranquilamente en marcha, se les dieron instrucciones de no hacer uso de su turno y simplemente sentarse en silencio y sin moverse. Los bebés en este estudio reaccionaron desarrollando una variedad de conductas diseñadas claramente para comunicar a su madre que era su turno. Estas conductas incluían vocalizaciones, señalar al juguete, coger el juguete y dárselo a la madre (Ross y Lollis, 1987).

Con la adquisición del lenguaje, los niños añaden las respuestas verbales a su repertorio de mecanismos de comunicación. Ahora los niños consiguen diversos objetivos dirigiendo palabras y frases a las otras personas. Los funcionalistas se refieren a estos usos pragmáticos de la lengua como **actos de habla** (Astington, 1988; Dore, 1976). Los investigadores han encontrado que incluso las primeras palabras que los bebés producen sirven generalmente a diversas funciones pragmáticas (Bretherton, 1988). *Mamá*, por ejemplo, se utiliza al principio generalmente tanto para llamar a la madre como para pedirle cosas (como cuando el bebé dice «mamá» señalando a un juguete de una estantería). Con el tiempo, esta palabra comienza también a utilizarse con el propósito más común de nombrar a la madre (Ninio y Snow, 1988). Posteriormente, en el período de producción de una sola palabra, los bebés comienzan a utilizar *palabras de relación* —aquellas que conectan diversos objetos o hechos— en cierto número de formas pragmáticas. Por ejemplo, *más* puede utilizarse tanto para pedir que continúe una actividad como para describir una pieza añadida a una pila (McCune-Nicolich, 1981).

Al aumentar las capacidades cognoscitivas y lingüísticas del niño también lo hace el margen y la efectividad de sus actos de habla. En un estudio longitudinal, el número de intentos comunicativos por minuto dobló largamente el número entre los 14 y 32 meses, y el número de diferentes tipos de actos de habla se triplicó con holgura. Además, la proporción de intentos que se juzgaron como interpretables —y en consecuencia con más probabilidad de tener éxito— aumentó del 47 % al 94 % (Snow *et al.*, 1996).

Las madres también producen actos de habla que deben ser comprendidos por el bebé que está aprendiendo a hablar si ambos han de comunicarse de forma efectiva (Ninio y Wheeler, 1984). El lado referente a la comprensión en la comunicación también mejoró mucho con el desarrollo. La tarea del niño es, sin embargo, complicada, por el hecho de que la función de alguno de los actos de habla que oye no es obvia. Cuando una madre dice: «¿Te lo abro yo?», no está realmente haciéndole una pregunta

al niño sino ofreciéndole ayuda. Y cuando dice: «No quería romperlo», está haciendo algo más que describiendo sus intenciones, está realmente disculpándose. Los investigadores están empezando ahora a estudiar este aspecto de la pragmática, como veremos seguidamente.

DISCURSO

Independientemente de a favor de qué teoría sobre la adquisición del lenguaje estén, todos los investigadores están de acuerdo en que el lenguaje se utiliza la mayoría de las veces en contextos sociales. El habla durante las interacciones sociales se llama **discurso**, o de forma más común, conversación.

Cuando las personas mantienen una conversación, naturalmente, han de cumplir las reglas gramaticales de la lengua si han de entenderse unos a otros. Pero también han de seguir ciertas reglas sociales del habla. La más obvia de ellas es respetar el turno de la conversación, alternándose cada participante en ser hablante y oyente. Esta regla básica de la conversación es una de las que los niños adquieren primero. Como hemos visto, puede realmente aprenderse durante el período preverbal (Collis, 1985).

Algunas otras reglas son más difíciles, sin embargo, y se aprenden con posterioridad. Una de estas reglas es la de «la obviedad de la respuesta». Algunos enunciados que se emiten como preguntas podrían entenderse finalmente como peticiones, por ejemplo «¿podrías alcanzarme el lápiz?». ¿Cómo saben los oyentes en estas situaciones cuál es la función que requiere el hablante? La mayoría de las veces resolvemos el problema considerando el contexto en que se produce (Shatz y McCloskey, 1984). Por ejemplo, con mucha probabilidad lo entenderíamos como una petición si el hablante va a escribir una nota, si hay un lápiz a la vista pero lejos del alcance del hablante, y si el lápiz está a nuestro alcance. Otro tipo de indicación que utilizamos con frecuencia en estas situaciones, sin embargo, es la obviedad de la respuesta. Si somos conscientes de que el hablante de nuestro ejemplo sabe que sí *podríamos* alcanzarle el lápiz, no consideramos la observación como una búsqueda de información, sino como una petición u orden. Este tipo de reglas del discurso son evidentemente más difíciles de aprender que el respetar el turno de palabras; la regla de la obviedad de la respuesta no es evidente en los niños hasta los 5 años de edad (Abbeduto, Davies y Furman, 1988).

Otras reglas del discurso aparecen más tarde aún. Por ejemplo, comprender que en una conversación se debe: 1) decir algo que se relacione con lo que el hablante acaba de decir; 2) decir algo que sea importante respecto al tema que se comenta, y 3) decir algo que aún no se haya dicho, implican reglas del discurso que muchos niños no usan consecuentemente hasta los 6 o 7 años de edad (Conti y Camras, 1984).

COMUNICACIÓN SOCIAL REFERENCIAL

Una capacidad conversacional aún más avanzada implica la capacidad de comunicar de forma efectiva información sobre algo que no conoce el otro participante, por ejemplo, cuando un niño describe un juego nuevo de ordenador a un compañero

de tal forma que el otro niño comprende cómo funciona. Esta forma de comunicación se llama **comunicación social referencial**. En términos formales, esta comunicación tiene lugar cuando un *hablante* envía un *mensaje* que es comprendido por un *oyente*. La comunicación es social porque se da entre dos personas (y no entre una persona y una máquina, por ejemplo); es referencial, porque el mensaje se transmite en forma simbólica (el niño utiliza la lengua para transmitir la información, no muestra al compañero lo que ha de hacer); y es comunicación porque el oyente lo ha comprendido (Whitehurst y Sonnenschein, 1985).

Las investigaciones sobre comunicación social referencial se han llevado a cabo principalmente en situaciones de laboratorio. Para estudiar este proceso, los investigadores ha utilizado, generalmente, un ejercicio del siguiente tipo (véase figura 11.3). Se sientan dos niños uno frente a otro en una mesa y se les separa por una pantalla o elemento de separación. Se da a ambos niños unas tarjetas con imágenes, como pelotas de diferentes tamaños y colores. La tarea del emisor es enviar mensajes que describen una tarjeta. La tarea del oyente es utilizar esos mensajes para seleccionar la tarjeta correcta del conjunto de tarjetas disponibles. En algunos experimentos el oyente puede preguntar o hacer comentarios sobre la utilidad de las descripciones del hablante. El éxito de la comunicación se mide por la frecuencia con que el oyente selecciona la tarjeta correcta. Utilizando este procedimiento, los psicólogos ha podido identificar muchos de los factores que influyen en las capacidades comunicativas de los niños.

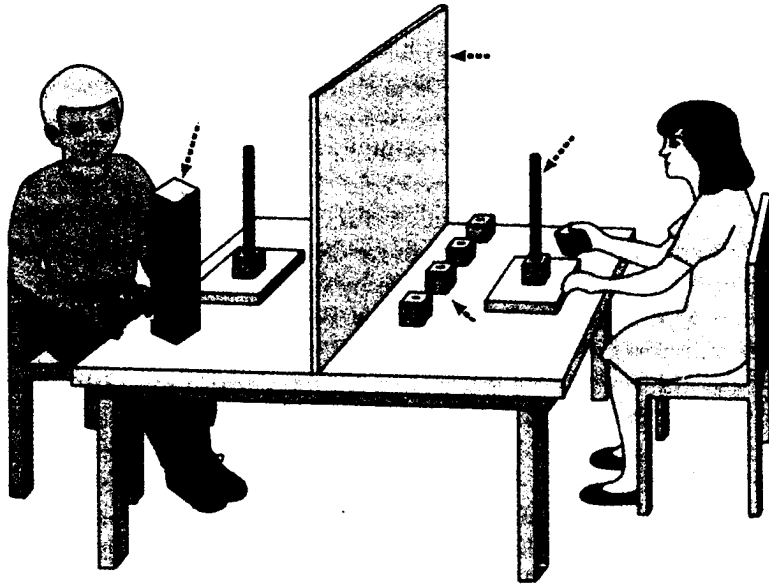


FIG. 11.3. Ejemplo de una situación utilizada para estudiar la comunicación social referencial en los niños. La tarea del hablante es describir el objeto elegido, que forma parte de una colección de objetos de forma suficientemente clara como para que el oyente puede coger el mismo objeto de su propia colección. De «The Development of Communication: Competence as a Function of Age» de R. M. Krauss y S. Glucksberg, 1969, *Child Development*, 40, p. 259. Copyright 1969 de la Society for Research in Child Development. Impreso con permiso.

Para poder participar en una comunicación social referencial de forma efectiva—como hablantes o como oyentes— deben aprender un cierto número de habilidades importantes. En el papel de hablante, el niño debe llegar a ser consciente de las *indicaciones del oyente*, lo que significa simplemente que debe ajustar los mensajes para cubrir las necesidades del oyente. Por ejemplo, si el oyente está lejos, el mensaje debe ser producido en voz alta; si el oyente está saliendo por la puerta, el mensaje ha de ser breve; y si el oyente es alguien de estatus alto (por ejemplo, un profesor o un sacerdote), el mensaje debe ser cortés.

Un buen ejemplo de la incapacidad del niño pequeño para tener en cuenta las indicaciones del oyente es el del niño pequeño que habla por teléfono con su abuela y responde a sus preguntas con movimientos de cabeza. El mismo fenómeno resulta evidente en tareas experimentales del tipo de las indicadas en la figura 11.3, cuando los niños pequeños en el papel de hablante dicen «Es éste», o quizás simplemente señalan al objetivo.

Aunque los niños con frecuencia no son sensibles a las características del oyente, hacen a veces ajustes en su habla en respuesta a una característica importante del oyente: la edad. Hemos visto que los adultos tienden a usar un estilo de habla maternal simplificado cuando hablan con niños pequeños. Lo mismo hacen los niños; niños de tan sólo 4 años simplifican su forma de hablar cuando se dirigen a niños más pequeños o a bebés (Sachs y Devin, 1976; Shatz y Gelman, 1973). Como es de suponer, esta capacidad aumenta cuando el niño se hace más mayor. Los de quinto grado, por ejemplo, hacen modificaciones más efectivas cuando hablan a niños más pequeños que las que hacen los de primer grado (Sonnenschein, 1988). Sin embargo, incluso los escolares muestran una tendencia a sobrevalorar las capacidades de comprensión de los pequeños (Montgomery, 1993).

Otra indicación muy útil del oyente se refiere a *los puntos en común*, la información compartida por hablante y oyente. Si el oyente, por ejemplo, conoce la fecha de cumpleaños del hablante, un mensaje del tipo «ven a mi cumpleaños» será suficiente; si el oyente no posee esa información, el mensaje sería inadecuado. Los niños de guardería tienen cierta comprensión del principio de los puntos en común, pero esta capacidad también aumenta con la edad (Ackerman y Silver, 1990; Ackerman, Szymansky y Silver, 1990).

Quizá las indicaciones más importantes del oyente se refieren al *feedback*. Si el oyente no parece comprender, el hablante debería cambiar el mensaje e intentarlo de nuevo. En situaciones simples con indicios muy claros, incluso los niños de dos años muestran alguna capacidad de ajustar sus mensajes cuando un oyente no ha comprendido bien (Shwe y Markman, 1997). En general, sin embargo, la sensibilidad al *feedback* del oyente es limitada en los niños pequeños, que con frecuencia persisten con el mismo tipo de mensajes, incluso cuando el oyente no les comprende (Roberts y Patterson, 1983; Robinson, 1981).

Como oyente, el niño necesita también aprender ciertas reglas. Al igual que el hablante, el oyente ha de ser consciente de los indicios del contexto, incluyendo la información que previamente se ha dado y la naturaleza del conjunto del que el referente ha de elegirse. Además, cuando un mensaje no es informativo, el niño debe aprender a reconocer ese hecho y comunicar el problema. Niños de tan sólo 5 años pueden a veces detectar cuándo un mensaje no está bien construido o cuándo falta la información importante. A esta edad, sin embargo, con frecuencia actúan con la informa-

ción inadecuada, mientras que hacia los 7 años es más probable que busquen una aclaración o pidan información adicional al hablante. (Ackerman, 1993).

La mayoría de las conclusiones que acabamos de comentar procedían del tipo de pruebas experimentales indicadas en la figura 11.3. Hemos de añadir, sin embargo, que la realización comunicativa del niño, como hablante y como oyente, es con frecuencia más impresionante en el entorno natural (p. ej., hablando con sus padres, jugando con amigos) que en las tareas de laboratorio (Warren-Leubecker y Bohannon, 1989). Como sucede con frecuencia, lo que podríamos sacar como conclusión de las habilidades del niño depende del contexto en que se evalúen. Por otro lado, las dificultades para comunicarse claramente no desaparecen en el entorno natural, como puede atestiguar cualquiera que haya intentado iniciar y mantener una conversación con un niño de 4 años.

Cómo se desarrollan las capacidades de comunicación referencial es otra cuestión que está empezando a estudiarse. Estas capacidades dependen parcialmente del surgimiento de ciertas capacidades cognoscitivas. Por ejemplo, al disminuir la visión egocéntrica del niño sobre el entorno, éstos desarrollan una mejor apreciación de cómo otra persona podría ver la situación. Y al mejorar su comprensión de la teoría mental, llegan a darse cuenta de que los oyentes con diferentes capacidades cognoscitivas (como los bebés respecto a los adultos) pueden interpretar la misma información de forma diferente (Montgomery, 1993; Taylor, Cartwright y Bowden, 1991). Pero los factores del entorno también parecen tener su papel. Un estudio ha descubierto, por ejemplo, que los niños cuyas madres les proporcionan una retroinformación adecuada respecto a la inadecuación de sus mensajes, desarrollan sus capacidades comunicativas con mayor rapidez (Robinson, 1981).



***Desarrollo en el contexto escolar. Diferencias lingüísticas en la escuela:
¿Enseñar (y aprender) una lengua o dos?***

Unos cinco millones de niños en Estados Unidos viven en casas en las que se habla más de una lengua. Una situación similar existe en otros muchos países, como Canadá, donde una minoría importante de la población habla inglés y francés. La mayoría de esos niños adquieren finalmente elementos de ambas lenguas, y muchos se convierten en hablantes bilingües fluidos (Hyltenstam y Obler, 1989). ¿Cómo debe tratar el sistema educativo a estos niños?

Las aproximaciones a este problema van desde programas de «inmersión», en los que se enseña a los niños en ambas lenguas con el objetivo de hacerlos bilingües fluidos, y los programas «tradicionales» en los que los niños en minoría aprenden primero en su propia lengua con el objetivo de que después se conviertan en hablantes con fluidez en la lengua mayoritaria, hasta políticas de «sólo mayorías» en las que se disuade explícitamente del uso de las lenguas minoritarias (Bialystok y Cummins, 1991). Aunque los tipos de programas empleados reflejan con frecuencia factores políticos más que factores educativos, los programadores intentan generalmente apoyar sus decisiones con datos científicos referentes a la enseñanza bilingüe. Una de las cuestiones más importantes ha sido la referente a si los niños que aprenden dos lenguas tienen mayores dificultades para el aprendizaje de la lengua mayoritaria. Para muchos científicos, responder a esta pregunta requiere una comprensión básica de la forma en que funciona el proceso del bilingüismo. Una teoría sostiene que los niños bilingües se aproximan inicialmente a la tarea de aprender las dos lenguas como si estuvieran aprendiendo sólo una. Es decir, no separan las dos

formas de *input* sino que más bien desarrollan un único sistema de lenguaje que incluye los elementos de ambas. Presumiblemente sólo al ir haciéndose mayores, aprenden estos niños a diferenciar las dos lenguas, tratándolas gradualmente como lenguas independientes (Swain, 1977; Volterra y Taeschner, 1978).

Esta teoría ha surgido principalmente de la observación de que los niños bilingües más pequeños presentan una buena cantidad de *mezclas* (fenómeno conocido como *mezcla de códigos*); es decir, combinan formas de las dos lenguas dentro de la misma expresión (Lanza, 1992; Redlinger y Park, 1980). La mezcla se da en todos los niveles del habla, incluyendo la articulación, vocabulario, inflexión y sintaxis. Se ha asumido que la mezcolanza refleja confusión por parte del niño bilingüe, que no puede separar las dos lenguas. Un hallazgo relacionado con esto es que los niños que viven en hogares bilingües adquieren ambas lenguas más despacio que sus semejantes que aprenden sólo una, aunque este retraso desaparece gradualmente, y el dominio de los niños en ambas lenguas alcanza finalmente el nivel de los niños monolingües.

Investigaciones recientes han comenzado a cuestionar las hipótesis referentes al sistema único, y a ofrecer interpretaciones alternativas (Genesee, 1989; Pye, 1986). Estudios sobre la percepción infantil del habla indican claramente, por ejemplo, que los bebés pueden diferenciar sonidos y fonemas que aparecen en diferentes lenguas (Eilers y Oller, 1988; Moon *et al.*, 1993). En consecuencia, la confusión perceptiva o inmadurez no parece ser un problema. Se ha sugerido también que la sustitución que hace el niño de una palabra de una lengua por la misma de la otra lengua puede simplemente reflejar un principio de generalización. Así, el niño puede sustituir de esta forma si no sabe la palabra correcta de la otra lengua o si le resulta más fácil hacerlo así (Vihman, 1985). Además, se ha considerado implicado en la mezcla lingüística de los niños el hecho de reflejar el modelo de los padres. Estudios detallados de los entornos hogareños de niños bilingües indican que sus padres les hablan con frecuencia utilizando partes de ambas lenguas simultáneamente (Goodz, 1989). Finalmente, el bilingüismo no da como resultado déficit cognoscitivos, como podría deducirse del crecimiento más lento de las capacidades lingüísticas en los niños bilingües y la sugerencia de que oír dos lenguas les confunde. Se ha demostrado, de hecho, que los niños bilingües son más avanzados que los monolingües en algunas áreas cognoscitivas (Diaz, 1983, 1985; Johnson, 1991).

Parece ser que la exposición a dos lenguas no presenta un problema inusualmente difícil para los niños pequeños, que pueden, aparentemente, diferenciar y adquirir ambos sistemas (Cummins, 1991; Umbel *et al.*, 1992). Esto sugeriría que los intentos de algunas comunidades de hacer que el sistema educativo fuerce a los niños no nativos desde el comienzo de la escolarización a utilizar y aprender sólo la lengua de la mayoría, es un error. Más aún, estudios que comparan diferentes aproximaciones a la educación de niños bilingües se muestran en general favorables a un método de transición, en el que ambas lenguas se utilizan en los primeros grados y los niños puedan desarrollar su competencia en la otra lengua (Genesee, 1994). Obsérvese que además de sus ventajas puramente académicas, este método tiene la virtud de reconocer el valor de la familia y el bagaje cultural del niño.

El debate, ya antiguo, sobre la educación bilingüe es importante para una controversia reciente; la cuestión de cómo estructurar mejor el entorno de la primera escolarización para los pequeños afroamericanos. Muchos niños afroamericanos, especialmente los de las zonas pobres del interior, crecen en hogares y vecindarios donde aprenden una forma de inglés conocido popularmente como *ebonics* (el término lingüístico para este estilo de habla es African-American Vernacular English: «inglés vernacular afroamericano»). El ebonic no es, evidentemente, una lengua diferente del inglés en el sentido en que lo son el francés o el español; se trata simplemente de unas variaciones dialectales del inglés hablado en Estados Unidos (lo que también es aplicable al llamado inglés estándar).

La mayoría de los lingüistas están de acuerdo en que el ebonic es un lenguaje totalmente formado, complejo y tan efectivo como el inglés estándar. Sin embargo, las diferencias entre el ebonic y el inglés estándar son notables, y tienen lugar en todas las dimensiones del lenguaje: fonología, semántica, gramática y usos interpersonales y pragmáticos (Dandy, 1991). El resultado es que los niños afroamericanos se enfrentan a veces a los mismos retos en la escuela a que se enfrentan los niños bilingües: la necesidad de dominar el material que se les presenta en una lengua relativamente no familiar, dentro de un entorno en el que se intenta que no usen su propia lengua, si no es que se la desprecia.

En 1996 la dirección de la escuela Oakland, California, adoptó la política de considerar el ebonic como una segunda lengua intentando que se llevara a cabo la instrucción en inglés estándar sobre una instrucción inicial en ebonic. Esta política generó mucha controversia, que en algún caso reflejó diferencias auténticas en la filosofía educativa, pero la mayoría de las veces fue por motivos políticos. Se dictaron leyes en el senado del estado para prohibir el uso del ebonic en la escuela, se obligó finalmente a la dirección de la escuela Oakland a revisar su política y permanece restringida la implementación del método, en Oakland y en todas partes.

Los estudios sobre educación bilingüe que hemos revisado ciertamente no responden a la pregunta de cómo educar mejor a los niños afroamericanos cuya lengua materna es el ebonic. Pero han destacado dos puntos que parecen importantes: primero, los niños son bastante capaces de dominar dos sistemas lingüísticos simultáneamente; y segundo, al menos a veces, la instrucción en la lengua de la mayoría puede construirse provechosamente sobre las capacidades en la lengua materna que los niños de culturas no mayoritarias aportan a la escuela.

En enero de 1997, William Labov, un importante investigador de los dialectos afroamericanos, testificó delante de un comité del senado de Estados Unidos, convocado para hablar sobre la controversia relativa al ebonic. Su testimonio incluyó el siguiente párrafo:

En el núcleo de la controversia, hay dos grandes puntos de vista sobre la educación. Uno es que cualquier reconocimiento de una lengua no estándar como legítimo medio de expresión únicamente confundirá a los niños, y reforzará su tendencia a usarla en vez del inglés estándar. El otro es que los niños aprenden más rápidamente en su lengua materna, y pueden beneficiarse en cuanto a motivación y resultados si consiguen emplear su talento aprendiendo a leer y escribir en esta forma. Ambos puntos de vista son honestos y merecen ser escuchados. Pero hasta el presente, sólo el primero se ha instaurado en el sistema escolar público norteamericano (Labov, 1997).

Recapitulación

La pragmática es el estudio de los usos sociales del lenguaje. Se basa en el punto de vista funcionalista de que los niños están motivados para adquirir el lenguaje con el propósito de conseguir una comunicación más efectiva de sus deseos y necesidades. Las habilidades de comunicación efectiva implican capacidades como hablante y capacidades como oyente.

Los bebés se comunican al principio con llantos, gestos, etc. Al ir adquiriendo el lenguaje, añaden actos de habla a su capacidad de comunicación no verbal. También aprenden a comprender los actos de habla de los demás.

La habilidad para comunicarse efectivamente implica aprender las reglas del discurso. La de respetar los turnos de palabra es una de las reglas del discurso más

fácilmente adquiridas por los bebés. Otras, como la regla de la obviedad de la respuesta, son más difíciles de aprender y no son evidentes en los niños hasta varios años después.

La comunicación social referencial tiene lugar cuando un hablante envía un mensaje que el oyente comprende. La comunicación efectiva de este tipo implica capacidades del hablante, como ajustar sus mensajes a las demandas del oyente y del contexto, y capacidades del oyente, como reconocer y comunicar cuando los mensajes son ambiguos.

Conclusión

Los psicólogos evolutivos, como los investigadores de las otras ciencias naturales, intentan identificar procesos que sean generales y fundamentales. Más que considerar cada hecho o conducta como único, los científicos buscan los principios y leyes que puedan explicarlos e interrelacionarlos a través de los muchos campos del desarrollo humano.

Durante los años sesenta, el estudio del lenguaje se convirtió en una cierta excepción a esta aproximación. Se consideraba que el lenguaje era diferente, y que requería mecanismos y procesos especiales independientes de otras conductas. Los procesos básicos cognoscitivos y de aprendizaje que los psicólogos utilizaban para explicar otros aspectos del desarrollo se consideraban inadecuados, e incluso irrelevantes, para explicar la adquisición del lenguaje. Quizá esta separación tuvo lugar porque el modelo psicolingüístico se desarrolló fuera de la psicología tradicional, por teóricos que se formaban principalmente en estructura lingüística más que en la conducta humana. Como hemos visto a lo largo de este capítulo, sin embargo, la situación ha cambiado considerablemente.

Con el desarrollo de nuevos modelos teóricos y mejores técnicas de investigación, el estudio de la lengua ha vuelto a entrar en las corrientes de la psicología infantil. El punto de vista de que el lenguaje es o independiente de las capacidades cognoscitivas, o insensible a los factores sociales y del entorno, ya no encuentra mucho apoyo entre los investigadores del desarrollo. Esto no quiere decir que el lenguaje no posea sus propias características únicas, que necesitan comprenderse con mayor claridad. Pero puede haber pocas dudas de que el desarrollo del lenguaje está muy interrelacionado con otros procesos de desarrollo, y que influyen y son influidos entre sí.

RESUMEN VISUAL DEL CAPÍTULO 11 DESARROLLO DEL LENGUAJE

Teorías del desarrollo de la lengua

Teoría	Explicación
Innatista.	El método innatista mantiene que el lenguaje se adquiere por medio de un mecanismo innato para la adquisición del lenguaje (LAD) que transforma la estructura superficial del lenguaje en una estructura profunda interna que el niño comprende de forma innata.
Evolutivo-cognoscitiva.	Los piagetianos relacionan el progreso en las capacidades cognoscitivas con el desarrollo del lenguaje. Otros mantienen que, cuando el niño oye el habla, lo analiza según su contenido antes de extraer su estructura gramatical.
Aprendizaje en el entorno.	Las teorías del aprendizaje sostienen que el entorno proporciona al niño las experiencias necesarias para adquirir la lengua y que los principios del aprendizaje social juegan una parte en este proceso. Los funcionalistas argumentan que la principal motivación para adquirir el lenguaje es conseguir una herramienta para comunicarse y que los padres facilitan este proceso proporcionando un sistema de apoyo a la adquisición del lenguaje (LASS)

El período preverbal

Percepción del habla y preferencias para la escucha.

Los bebés nacen con la percepción de categorías de muchos contrastes del habla, incluyendo algunos que no aparecen en su propia lengua. La exposición a los contrastes específicos de su propia lengua agudiza su capacidad para diferenciar estos contrastes mientras disminuye la capacidad para distinguir otros contrastes. Los bebés prefieren el habla a otros sonidos y especialmente la entonación ascendente y descendente que muchos adultos utilizan cuando hablan a los niños. Esta lengua materna favorece su capacidad para hacer diversas diferenciaciones del habla.

Primeros sonidos y gestos.

Los primeros sonidos de los recién nacidos son llantos y ruidos fisiológicos. Los arrullos aparecen hacia los dos meses, y el balbuceo reduplicado hacia los 6 meses. Cerca del final del primer año, el balbuceo se asemeja más al habla en el sonido y la entonación. Los gestos realizan muchas funciones pragmáticas para los niños, y toman inicialmente la forma de peticiones y comunicación referencial; posteriormente funcionan como símbolos para etiquetar objetos, hechos y atributos.

Semántica

Primer desarrollo léxico.

Hacia los 18 meses, el vocabulario del niño aumenta espectacularmente, la mayor parte del léxico primero de los niños está formado por nombres. Se dan diferencias individuales en la proporción de nombres que los niños utilizan relacionadas con factores tales como clase social, género y orden de nacimiento. Los errores comunes en las primeras palabras incluyen sobreextensiones, restricciones y acuñado. Los niños pequeños utilizan con frecuencia holofrasas: una sola palabra que expresa una frase entera o una idea.

Mecanismos de desarrollo semántico.

Algunos investigadores han propuesto que los niños utilizan la información gramatical para inferir los posibles significados de palabras nuevas, un proceso denominado desencadenante o automatismo sintáctico. Otros argumentan que son necesarias diversas restricciones para explicar cómo descartan los niños los muchos posibles significados para una palabra. La teoría del contraste léxico mantiene que los niños asumen que las palabras nuevas tienen significados diferentes de las palabras familiares; los niños adoptan generalmente significados aceptados sobre los significados más individualizados. La hipótesis de la exclusividad mutua sostiene que los niños creen que los objetos sólo tienen un nombre. El aprendizaje de la denominación de las categorías recibe la ayuda del modelado de los padres, sea directo o en el transcurso de las interacciones diarias.

Gramática

Desarrollo de la gramática.

Las expresiones formadas por dos palabras aparecen alrededor del final del segundo año. Al hacerse más largas las frases, surge el habla telegráfica. Cuando los niños aprenden por primera vez las reglas de flexión, las hiperregularizan, aplicando formas regulares incluso a los verbos irregulares.

Mecanismos de adquisición de la gramática.

La hipótesis del desencadenante o automatismo semántico sostiene que los niños utilizan su conocimiento de la semántica para comprender las reglas de la sintaxis. Los teóricos innatistas sostienen que el conocimiento innato sobre los principios de la gramática hace posible la adquisición de la gramática. Algunos investigadores han expresado la importancia de estrategias innatas como los principios operativos para la adquisición de la lengua y el modelo de competencia. La adquisición de la gramática puede también verse facilitada por factores del entorno como el habla maternal, la imitación y el *feedback*.

Pragmática

Actos de habla.

Los niños se comunican al principio por medio de llantos, gestos, etc. Cuando adquieren la lengua añaden actos de habla —usos pragmáticos del lenguaje—, a sus capacidades de comunicación no verbal, y aprenden a comprender los actos de habla de los demás.

Discurso.

Para comunicarse de forma efectiva, los niños deben aprender las reglas del discurso. Algunas reglas son simples y se adquieren pronto, otras son complejas y se aprenden con posterioridad.

Comunicación referencial social.

La comunicación referencial social implica producir un mensaje que es comprendido por un oyente. La comunicación referencial social efectiva requiere capacidades en el hablante tales como ajustar el mensaje a las demandas del oyente, además de capacidades en el oyente, tales como reconocer y comunicar cuando los mensajes resultan ambiguos.