

Los inicios de la comunicación y el lenguaje

6

SONIA MARISCAL ALTARES

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. Comunicación y lenguaje
 - 1.1. Definición de conceptos
 - 1.2. Componentes del lenguaje
2. Desarrollo temprano de la comunicación: del nacimiento hasta los 18 meses
 - 2.1. ¿Cuándo comienza la comunicación intencional? Requisitos cognitivos y sociales
 - 2.2. El papel del adulto: sobreinterpretación de las actividades del niño como conductas genuinamente comunicativas
 - 2.3. Principales hitos en el desarrollo comunicativo durante el primer año y medio de vida
3. Desarrollo temprano del lenguaje: del nacimiento hasta los 3 años
 - 3.1. Atención temprana al lenguaje
 - 3.2. La percepción inicial del habla
 - 3.3. Hacia las primeras palabras
 - 3.4. El inicio del desarrollo gramatical
4. ¿Existe continuidad entre la comunicación prelingüística y el lenguaje?: se abre la polémica.

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

Esquema resumen

1. Comunicación y lenguaje

Comunicación y lenguaje no son sinónimos.

El lenguaje implica el uso de un sistema de símbolos convencional (lengua).

Diferenciación lenguaje-lengua-habla.

Componentes del lenguaje: fonológico, léxico-semántico, gramatical y pragmático.

2. Desarrollo temprano de la comunicación: del nacimiento hasta los 18 meses

El problema de la intencionalidad: los actos comunicativos como conductas intencionales e intencionadas.

Perspectivas teóricas sobre el estudio de la comunicación: modelos cognitivos y modelo funcional- interactivo.

Concepto de intersubjetividad primaria y secundaria.

El papel del adulto en el desarrollo de la comunicación: sobreinterpretación de conductas del niño como genuinamente comunicativas desde el comienzo. Función no sólo activante, sino formante de este desarrollo.

Principales hitos en el desarrollo comunicativo durante el primer año y medio:

- Fase neonatal (preferencias por el rostro y voz humanos) y comunicación de afectos (2-3 meses); aparición de la sonrisa social, protoconversaciones.
- La mitad del primer año: conductas anticipatorias, aún no intencionales.
- El período de 8 a 12 meses: atención conjunta, referencia social, protoimperativos y protodeclarativos.
- El período de 12 a 18 meses: gestos comunicativos y vocalizaciones.

3. Desarrollo temprano del lenguaje: del nacimiento hasta los 3 años

El desarrollo del lenguaje comienza mucho antes de que los niños empiecen a decir sus primeras palabras.

Atención temprana al lenguaje:

- Análisis perceptivos del habla desde antes del nacimiento. Experimentos con bebés dentro del útero y recién nacidos.

Percepción inicial del habla:

- El desarrollo de las habilidades perceptivas durante el primer año; diferenciación de lenguas en función de las características prosódicas.

Segmentación y extracción de las primeras palabras:

- El problema de la segmentación inicial de las palabras.

Hacia las palabras:

- Precedentes evolutivos de las primeras palabras: vocalizaciones prelingüísticas —juego vocálico, balbuceo canónico y modulado, jerga.
- Gestos comunicativos y simbólicos y primeras palabras.

El inicio del desarrollo gramatical: adquisiciones más allá de las palabras aisladas —conocimiento morfosintáctico.

4. ¿Existe continuidad entre la comunicación prelingüística y el lenguaje?: se abre la polémica

Desacuerdos en torno a la continuidad entre la comunicación anterior al lenguaje y la comunicación lingüística.

Modelo funcional-interactivo: apoyo a la hipótesis de la continuidad.
 Modelos lingüísticos: apoyan sólo una continuidad funcional, no formal.
 Aplicaciones del Modelo Natural de Adquisición: los programas de estimulación del lenguaje antes de los 3 años.

Objetivos

- Diferenciar comunicación y lenguaje.
- Distinguir comunicación prelingüística y lingüística.
- Revisar los principales componentes del lenguaje.
- Identificar los principales criterios que definen la comunicación intencional.
- Conocer los requisitos cognitivos y sociales de la comunicación y los modelos explicativos propuestos en relación a unos y otros.
- Establecer cuál es el papel que tienen los adultos en el desarrollo comunicativo de los niños.
- Describir las principales fases de la comunicación prelingüística.
- Describir las principales fases y procesos implicados en el desarrollo temprano del lenguaje, en la vertiente perceptiva y productiva.
- Conocer algunos métodos de investigación de las habilidades perceptivas tempranas.
- Diferenciar las explicaciones continuistas y no continuistas sobre la relación entre la comunicación prelingüística y el lenguaje.

Introducción

Si hay una habilidad que caracteriza de forma muy específica a los miembros de la especie humana es su capacidad para comunicarse, así como los diversos modos de comunicación que utilizan en la práctica. Antes de adentrarnos en el terreno del desarrollo de las habilidades comunicativas —lingüísticas y no lingüísticas— conviene hacer una serie de precisiones sobre qué es la comunicación y qué diferencias hay entre lenguaje y comunicación. Por otra parte, para poder entender el desarrollo del lenguaje es necesario tener presente la complejidad de éste; es decir, qué componentes tiene el lenguaje y cómo se relacionan entre ellos. Veamos uno a uno estos aspectos.

1. Comunicación y lenguaje

1.1. Definición de conceptos

Comunicación y lenguaje no son sinónimos. Son dos términos conceptualmente diferentes, pero además su distinción es crucial para poder entender el proceso de desarrollo ontogénico normal y alterado, para estudiar las diferencias entre las diversas especies

animales —incluida, por supuesto, la humana—, para diseñar estrategias eficaces de intervención en estos dominios, etc.

Para distinguir ambos conceptos, vamos a acudir al reino animal. Pensemos en los primates; uno de los rasgos principales de estos animales es que normalmente forman grupos sociales complejos. Como apunta Gómez (2004), cuando un primate quiere hacer algo con un objeto lo toca y efectúa un acto mecánico con él como agarrarlo, llevarlo a la boca, etc. Sin embargo, si quiere hacer algo con otro primate, por ejemplo jugar, tiene que actuar de forma muy diferente: tiene que producir *señales comunicativas*, tales como modificar la dirección de su mirada, cambiar la expresión de su cara o realizar ciertas posturas y gestos, con el fin de transmitir a su congénere su objetivo.

Parece claro que ninguna de las acciones anteriores son conductas lingüísticas, aunque sí comunicativas. Sin embargo, también en el reino animal encontramos conductas más difíciles de categorizar. Por ejemplo, los monos *vervet*, parientes bastante lejanos del *homo sapiens*, producen un conjunto de vocalizaciones que usan en contextos bien diferenciados y definidos. Cuando ven un depredador efectúan emisiones vocales distintas si se trata de un águila, de un leopardo o de una serpiente. Es decir, tienen al menos tres tipos de vocalizaciones relacionadas con tres referentes distintos. ¿No están estas vocalizaciones más próximas a las palabras que utilizamos los humanos?

Por otra parte, si observamos a un bebé humano de 6 o 7 meses difícilmente escucharemos alguna palabra reconocible. Emitirá sonidos vocales, pero no unidades lingüísticas. Sin embargo, si preguntamos a sus padres si su bebé se comunica de algún modo con ellos, su respuesta será afirmativa sin duda. Cuando ese niño ya hable habrá ampliado considerablemente su capacidad comunicativa mediante el uso del lenguaje. Si el niño fuera sordo podría aprender el lenguaje, pero utilizando otra modalidad distinta de la vocal: la modalidad gestual que caracteriza las lenguas de signos.

La consideración de los ejemplos anteriores nos permite ubicar correctamente los conceptos de comunicación, lenguaje y habla. **Comunicación** es todo proceso de transmisión de información de un emisor a un receptor/es a través de sistemas de señales —olfativas, visuales, etc.— y signos muy distintos desarrollados específicamente para comunicarse —vocalizaciones, palabras, gestos.

El término **lenguaje** se refiere a la capacidad de comunicación o transmisión de información mediante signos arbitrarios, sonidos verbales o gestos manuales, que tienen

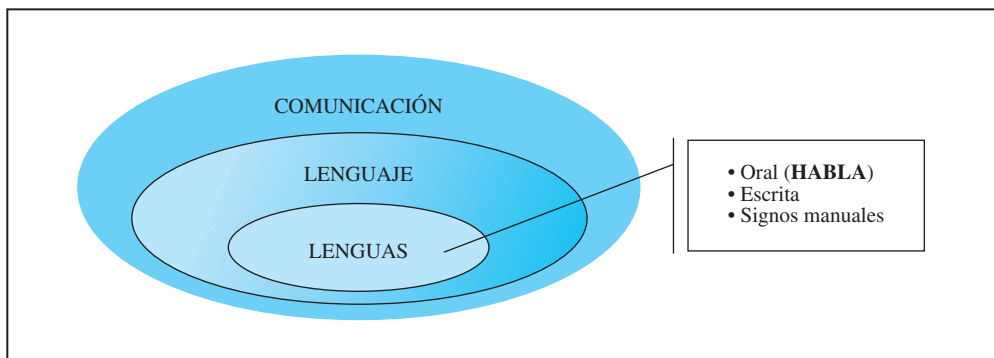


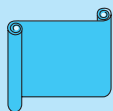
Figura 6.1. Relaciones comunicación-lenguaje-lengua.

una forma convencional y un significado, y se combinan siguiendo unas reglas determinadas. El lenguaje es una capacidad específicamente humana, que se materializa en el conocimiento y uso de las diversas **lenguas** construidas a lo largo de la historia. El término **habla** sólo hace referencia a la lengua oral, frente a la escrita o signada.

Por tanto, en el reino animal se encuentran distintos sistemas de comunicación, pero la comunicación humana es la única que incluye sistemas no lingüísticos y sistemas lingüísticos —lenguas. El esquema siguiente pretende reflejar las relaciones entre estos conceptos.

1.2. Componentes del lenguaje

Generalmente nos referimos al lenguaje como una facultad o habilidad unitaria. Sin embargo, el lenguaje constituye un sistema muy complejo, integrado por distintos componentes o subsistemas, y cuyo dominio implica habilidades muy distintas y de muy distintos tipos. Pensemos qué es necesario para *comprender* la simple frase «Hoy hace sol» cuando alguien la pronuncia en voz alta. Por una parte, es necesario disponer de un *sistema auditivo* que funcione correctamente y que sea capaz de transmitir el movimiento de las partículas de aire que produce la vibración de las cuerdas vocales —ésta es la definición física de cualquier sonido— del oído al cerebro, concretamente al área auditiva primaria de la corteza cerebral.



«La **audición** es un mecanismo muy variado. Comienza como un **proceso acústico**, con la llegada de la onda sonora al oído externo; se convierte después en un **proceso mecánico**, cuando esta onda se transforma en movimiento de los huesecillos en el oído medio; luego se transmuta en un **proceso hidráulico**, en la cóclea, cuyo medio acuoso cambia los movimientos anteriores en ola; por fin, en su etapa más compleja, lo encontramos en forma de **impulso nervioso, electroquímico**, a su paso desde el órgano de Corti por el nervio auditivo hasta la corteza cerebral.» (Marrero, 2000, p. 99.)

Además de los sistemas auditivo y nervioso, es necesario disponer de un conjunto de sistemas de conocimiento o representaciones relativos a: 1) los sonidos lingüísticos —**componente fonológico**—, 2) el vocabulario de una lengua —**componente léxico-semántico**—, 3) las reglas de combinación de las palabras para formar frases —**componente gramatical**— y, 4) el uso de las palabras y expresiones en función del contexto e interlocutor —**componente pragmático**. El funcionamiento e interacción de todos estos componentes es necesario para poder comprender el significado de cualquier expresión.

Si lo que queremos es *producir* esa misma emisión lingüística, a las habilidades anteriores —fonológicas, léxico-semánticas, morfosintácticas y pragmáticas— hay que añadir la capacidad para articular, es decir, realizar los movimientos de los órganos articulatorios necesarios para pronunciar esas palabras. La actividad articulatoria implica una compleja coordinación neuromuscular y respiratoria.

Aunque muchos autores a lo largo de la historia han señalado que los niños aprenden el lenguaje «sin esfuerzo», hay múltiples estudios que ponen en cuestión este aserto.

Especialmente desde un marco teórico constructivista, el lenguaje se considera sujeto a un complejo proceso de adquisición o aprendizaje, que comienza como veremos en el Apartado 3 antes del nacimiento y se extiende prácticamente hasta el final del ciclo vital.

2. Desarrollo temprano de la comunicación: del nacimiento hasta los 18 meses

Como veíamos en el apartado anterior, los bebés son, como los chimpancés y demás antropoides, seres que pueden comunicarse, pero no de modo lingüístico. Hasta el año de edad aproximadamente los niños no empiezan a emitir sus primeras palabras. Pero, ¿pueden comunicarse desde el momento del nacimiento? ¿Qué habilidades son necesarias para comunicarse? ¿De qué tipo son dichas habilidades: cognitivas, socio-emocionales? ¿A partir de qué momento se transforman los bebés humanos en seres lingüísticos? Desarrollaremos las respuestas a las primeras preguntas en los tres siguientes subapartados. En el Apartado 3 nos ocuparemos de la última pregunta.

2.1. ¿Cuándo comienza la comunicación intencional? Requisitos cognitivos y sociales

En un sentido muy general se podría considerar que la comunicación comienza desde el nacimiento. El bebé humano puede realizar conductas como llorar, expresar con el rostro algunas emociones (*véase Capítulo 7*) y emitir algunos sonidos vocales desde que nace. Dichas manifestaciones tienen un claro valor comunicativo para sus padres. Puesto que son conductas innatas, el llanto y la expresión emocional no se aprenden; constituyen un legado de la biología que permite al niño expresar estados emocionales básicos y necesidades de diversos tipos. ¿Pero son realmente conductas comunicativas?

Cuando los investigadores han tratado de responder a esta cuestión, siempre se han topado con el **problema de la intencionalidad**. Una cosa es emitir una conducta expresiva de un estado cualquiera y otra bien distinta emitir dicha conducta —vocal, gestual, etc.— con el objetivo claro de que otro organismo se haga consciente de esa señal y el propósito ligado a ella. Los bebés recién nacidos emiten conductas expresivas que son, como veremos, sobreinterpretadas por el adulto, pero no son conductas dirigidas a comunicar algo a alguien.

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en considerar que una conducta es verdaderamente comunicativa cuando es intencionadamente comunicativa; es decir, sólo cuando el niño manifiesta que tiene intención o propósito de comunicarse. Pensemos en otro ejemplo relacionado con el llanto: un niño de 4 o 5 meses llora insistentemente; llega su madre, le saca de la cuna y cesa de llorar. En este ejemplo, ¿se puede considerar que el llanto es una conducta comunicativa? Desde luego no se trata de una conducta prototípica o claramente comunicativa, sino más bien borrosa. El niño puede haber sentido incomodidad, que expresa llorando, y sólo deja de llorar cuando cambia la situación; o el niño puede haber aprendido a asociar su llanto a la llegada de mamá, sin más. Parece, pues, que comunicarse requiere la utilización de una acción —gesto, vocalización del

tipo que sea, movimiento— para transmitir información de forma intencionada *acerca de algo*. Técnicamente, esto es equivalente a plantear que la conducta comunicativa lo es porque también es **intencional**.

Tabla 6.1. Rasgos de las acciones o conductas comunicativas

Las acciones comunicativas son:
<ul style="list-style-type: none"> • Intencionadas: son actividades con propósito; por ejemplo, «muevo la mano con el propósito de llamar la atención de alguien» (intención como finalidad). • Intencionales: son «acerca de algo»; es decir, son actividades mentales que tienen contenido (por ejemplo: pienso <i>sobre algo</i>, adivino <i>algo</i>, creo <i>algo</i>, etc.) • Se realizan mediante signos (semióticas); los signos pueden tener distintos grados de arbitrariedad (desde los índices o señales hasta las palabras).

Como vemos en la tabla anterior, al carácter intencionado e intencional, hay que añadir el semiótico. Es decir, una conducta comunicativa lo es porque tiene el carácter de símbolo o signo para otra persona. Está en lugar de algo, remite a otra cosa. En el caso de las palabras es claro su **valor semiótico**; pero también un gesto con la mano puede ser un signo comunicativo, de saludo por ejemplo, o una mirada unida a una sonrisa en el marco de una interacción entre dos personas puede querer decir algo para ambos.

Siguiendo con este planteamiento, en la bibliografía (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni y Volterra, 1979; Camaioni, Volterra y Bates, 1976; entre otros) se ha señalado que la comunicación intencional aparece entre los 8 y 10 meses, coincidiendo con el momento evolutivo en el que los niños son capaces de coordinar los esquemas de acción dirigidos a los objetos con los esquemas dirigidos a personas para resolver un problema (véase Capítulo 5). Es decir, según este **modelo cognitivo**, la comunicación es una conducta intencionada que requiere la utilización y coordinación de esquemas que se usan como medios para conseguir una meta —coordinación medios-fines. Por ejemplo, cuando un niño señala un juguete con el dedo para que su padre se lo acerque está utilizando un medio —el gesto de señalar— para conseguir un fin —el juguete.

Pero, ¿basta con la explicación cognitiva anterior para poder comprender qué sucede en torno a los 8-10 meses para que el niño realice acciones comunicativas? ¿Es suficiente el desarrollo sensoriomotor para explicar el desarrollo de la comunicación? Rotundamente, no.

La comunicación es un tipo de acción entre dos o más organismos o personas —aunque también uno puede comunicarse consigo mismo, obviaremos de momento este tema. Por tanto, el término **interacción** es más apropiado para referirse a las acciones comunicativas.

Como vimos en el Capítulo 4, el recién nacido ya dispone de sistemas para expresar estados. Desde el nacimiento el niño está inmerso en un mundo social formado por personas que, como acabamos de ver, interpretan de modo inevitable sus acciones, sus gestos, incluso sus sonidos vegetativos. Esta experiencia, tal y como puso claramente de manifiesto Vygotski, no es baladí.



Figura 6.2. La comunicación cara a cara es típica de las interacciones con bebés desde su nacimiento.

Nadel y Camaioni (1993), recogiendo también las aportaciones de otros autores que se alinean con un **modelo funcional-interactivo**¹, plantean que la comunicación, como proceso inserto en un contexto de interacciones sociales, es más que la mera transmisión de información de un emisor a un receptor. Utilizan la metáfora de una orquesta como analogía de lo que implica un proceso comunicativo. En primer lugar, no hay un intérprete individual, sino que distintas personas intervienen, pero no como elementos aislados, sino interdependientes. En segundo lugar, la «música» resultante no se puede separar del proceso mismo de interpretación. Y, en tercer lugar, al igual que en los grupos de jazz, no hay una partitura cerrada o predefinida desde el comienzo que sea transmitida de persona a persona/s. Del mismo modo que en este tipo de orquestas la música es un logro conjunto y emerge en el proceso mismo de interpretación, la comunicación también se lleva a cabo conjuntamente. Los procesos comunicativos no existen sólo como procesos mentales/representacionales independientes de

la interacción misma. En definitiva, la comunicación no es un proceso que se encuentra sólo en la mente del emisor que planifica el mensaje, sino que es mucho más dinámico.

Adoptando esta metáfora, el desarrollo de la comunicación constituye un proceso evolutivo que requiere de la participación de habilidades cognitivas y sociales, algunas tan básicas que constituyen predisposiciones innatas de tipo perceptivo. Estas predisposiciones o preferencias perceptivas contribuyen a que los bebés, desde su nacimiento, se encaminen por la senda de la interacción comunicativa con los otros.

Recordemos algunas de las preferencias y respuestas atencionales que el bebé manifiesta desde que nace (*véase Capítulo 5*):

- La fuerte orientación hacia la voz humana. Los bebés prefieren escuchar la voz humana a otros sonidos del ambiente (Friedlander, 1970).
- Identificación tempranísima de la voz de la madre, que es la que prefiere entre otras voces.

¹ Otros autores utilizan el término «socioconstructivista» para referirse a estos planteamientos teóricos.

- Preferencia por rostros humanos frente a otros estímulos visuales prácticamente desde el nacimiento.
- Emparejamiento rostro-voz: los bebés miran más a caras «parlantes» que «silenciosas»; les interesan más ya que remiten a un contexto social de interacción.

Recordemos asimismo que además de estas preferencias perceptivo-atencionales, los recién nacidos también están adaptados para actuar y captar la atención de los otros. Como vimos en el capítulo anterior, el dato más sorprendente en este sentido vino de la mano de Meltzoff y Moore (1977), quienes mostraron en sus experimentos cómo recién nacidos eran capaces de imitar algunos gestos que realizaba un adulto frente a ellos (*véanse Capítulos 4 y 5*). Si bien este trabajo ha dado lugar a ríos de tinta y a interpretaciones enfrentadas, lo cierto es que la capacidad de **imitación temprana** es una herramienta muy útil para la interacción comunicativa. Imitar a otro es algo así como decirle: soy capaz de estar en lo mismo que tú; ese «estar en lo mismo» es un requisito fundamental de toda acción comunicativa. El hecho de que las imitaciones tempranas sean más fáciles de elicitar en situaciones experimentales en las que el modelo adulto se implica en situaciones de interacción afectiva, y mucho más difíciles de provocar en situaciones en las que tan sólo se presentan los estímulos experimentales sin más (Kugiumutzakis, 1993), apoya esta relación imitación-comunicación.

Trevarthen (1982) también apoya la hipótesis de la intersubjetividad, pero postula que los niños nacen ya con una motivación y una sociabilidad latentes, que denomina capacidades de **intersubjetividad primaria**. Estas capacidades impelen a los neonatos a buscar contacto social para compartir afecto y atención. Según este autor, su capacidad de comunicarse se desarrolla con el tiempo en cuanto a su complejidad e intencionalidad, pero los bebés ya nacen con la posibilidad de expresar intenciones, entre otras, las intenciones comunicativas. Este autor prefiere usar el término «motivos» para referirse al componente innato y el término «intenciones» para la elaboración de estos motivos primigenios gracias a la experiencia. Los motivos comunicativos serían sencillamente la necesidad o el impulso de buscar compañía y enrolarse en intercambios afectivo-comu-

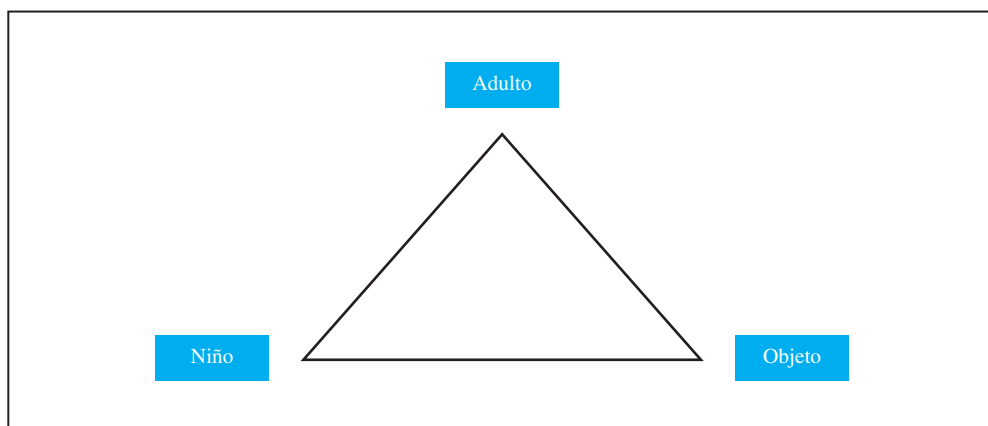


Figura 6.3. Triangulación de las relaciones niño-objeto-adulto, base de la intersubjetividad secundaria.

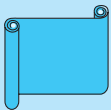
nicativos; no se refiere en ningún caso a acciones dirigidas a otros para conseguir, por ejemplo, confort o aliviar el hambre.

Alrededor de los 9-10 meses, la «edad mágica», el bebé empieza a ser capaz de integrar dos maneras de actuar que hasta ese momento permanecen separadas: la interacción social dirigida a personas y la acción dirigida a objetos. Trevarthen denomina a esta capacidad **intersubjetividad secundaria**.

Si bien el planteamiento de Trevarthen parte de un presupuesto innatista, no niega el papel de la experiencia social y de la interacción con los adultos en el proceso de desarrollo comunicativo. En este sentido, coincide con los planteamientos funcional-interactivos que veíamos antes. Dedicaremos el siguiente subapartado a revisar cuál es el papel del adulto y a dirimir si su carácter es activante o formante en el desarrollo comunicativo.

2.2. El papel del adulto: sobreinterpretación de las actividades del niño como conductas genuinamente comunicativas

Ya hemos mencionado, de soslayo, que los adultos, de forma inevitable, además de contemplar a los bebés, interpretan constantemente cualquier mirada, sonido, sonrisa, gesto facial o movimiento de los mismos. Tienden a dar un valor intencionado y comunicativo a algo que estrictamente hablando son sólo conductas expresivo-emotivas. Sin embargo, es esta actividad de sobreinterpretación reiterada, de atribución de intencionalidad, la que irá constituyendo el andamiaje² necesario para que poco a poco el bebé humano vaya siendo capaz, por sí mismo, de realizar actos intencionales. Veamos cómo se expresa Rivière (1986) sobre este fenómeno:



«Su delicada estrategia de crianza (de los padres) les convierte en el paradigma de los “psicólogos naturales” de los que habla Humphrey; seres que asignan intenciones, predicen conductas, reconstruyen empáticamente el mundo experiencial de sus bebés y “cooperan” con ellos de forma peculiar. Además, no dan la misma significación intencional a todas las conductas del niño, sino que se la atribuyen sobre todo a sus “proto-gestos” y “esquemas de persona”, por ejemplo, a las conductas que los bebés producen característicamente ante los estímulos sociales y no ante los físicos [...]. Precisamente porque las madres atribuyen significado a las conductas de sus bebés, éstas llegan a constituirse en acciones significativas de los propios bebés.»

² El término «andamiaje» (scaffolding) fue utilizado por primera vez por Bruner en el siguiente sentido metafórico: al igual que los albañiles al construir una casa necesitan primero levantar andamios de una altura mayor que la que tiene la incipiente construcción, y trabajando en ese espacio es cómo pueden levantar el edificio, así las madres o figuras de crianza sitúan sus acciones e interpretaciones en un nivel algo mayor que las del niño, ayudando de este modo al desarrollo del mismo. Al final del proceso de construcción del edificio, se retiran los andamios. Así también, una vez finalizado el proceso de construcción de una función psicológica se retiran las «ayudas externas» y la construcción se sostiene por sí misma. La relación entre este concepto de andamiaje y el de Zona de Desarrollo Próximo es evidente (véase Capítulo 3).

La cita anterior pone de relieve una explicación muy vygotskiana sobre el desarrollo comunicativo: los niños llegan a tener intenciones comunicativas porque los adultos se las atribuyen antes de que puedan tenerlas realmente.

Existen algunos fenómenos relacionados con estos modos especiales de interacción bebés-adultos:

- La sobreinterpretación de miradas, sonrisas y vocalizaciones: los adultos ante la mirada del bebé tendemos a inferir que quiere algo, que busca algo y que nos «pide» que miremos donde él mira para comentar sobre ello, cogerlo, etc. Del mismo modo, interpretamos las sonrisas o muecas de sonrisa desde muy tempranamente, aunque aún no tengan carácter social (véase Capítulo 7). En cuanto a las vocalizaciones, también se les atribuye un valor comunicativo, aunque no simbólico. Con todo ello, los adultos les van enseñando a los bebés qué «temas» se pueden compartir y cómo expresarlos.
- Las **protoconversaciones**: tal como señaló Snow (1977) las interacciones verbales que los adultos establecen con los bebés poseen, desde el principio, un formato de conversación; es decir, los adultos ayudan a construir y mantener una estructura cíclica de alternancia de turnos, aunque los bebés aún no puedan rellenar con palabras sus intervenciones. Inicialmente, la madre u otro interlocutor sustituye las carencias comunicativas del niño respondiéndose a sí misma y aceptando todo tipo de conductas del bebé —sonrisas, gestos, gorjeos, incluso eructos. Al principio no se intercambia información, sino afectos. Progresivamente, las conductas infantiles aceptables son sólo vocalizaciones y gestos susceptibles de ser interpretados comunicativamente. De este modo los adultos seleccionan los medios comunicativos válidos, a partir de las diversas posibilidades expresivas del bebé. La Tabla 6.2 muestra la estructura típica de estos intercambios.

Tabla 6.2. Ejemplo y estructura de una protoconversación

Estructura de una protoconversación					
1.	<i>El bebé vocaliza</i>	→	→	→	<i>la madre responde vocalizando</i>
2.	<i>El bebé sonríe</i>	→	→	→	<i>la madre habla, sonríe o ríe</i>
3.	<i>La madre sonríe y acaricia al bebé</i>	→	→	→	<i>el bebé sonríe o vocaliza</i>

Incluso en situaciones como la de alimentación, la madre y el bebé establecen este tipo de pautas de interacción que Kaye (1982) describió detalladamente. Así, cuando el niño come, hace frecuentes pausas que al parecer no tienen una funcionalidad fisiológica, es decir, no le sirven para facilitar la deglución, ni la respiración; sin embargo, la madre aprovecha esas pausas para hablarle, estimularle los labios o sonreírle hasta que el niño inicia otro «turno de succión». Se constituye así, con una serie de ajustes, una especie de «diálogo o conversación corporal», que permite «estar en lo mismo». Como veremos más adelante, este tipo de intercambios no sólo favorecen el desarrollo de la comunicación, sino también el del lenguaje.

El papel del adulto en este tipo de interacción es, sobre todo al comienzo, muy activo. Es el adulto quien lleva el peso de la interacción. Sin embargo, el bebé pone también en marcha desde muy temprano un repertorio conductual que le permite «engancharse» en estos episodios. El papel del adulto no parece sólo activante o reforzante. Según el marco explicativo funcional-interactivo o socioconstructivista, deudor del planteamiento inicial de Vygotski, este tipo de actuación ayuda al desarrollo de intenciones comunicativas en el niño. Tiene un papel formante, pues propicia la formación o construcción de intenciones comunicativas en el propio niño.

En el siguiente apartado vamos a presentar un panorama evolutivo de los principales momentos en el desarrollo comunicativo. Esta presentación será descriptiva y esquemática, ya que hemos ido desglosando los dos principales planteamientos explicativos en los apartados anteriores (2.1. y 2.2.): la explicación cognitiva y el enfoque socioconstructivista.

2.3. Principales hitos en el desarrollo comunicativo durante el primer año y medio de vida

Siguiendo a Reddy (1999), vamos a dividir en cinco fases el período de la comunicación prelingüística, que abarca desde el nacimiento hasta los 12-18 meses: la fase neonatal, el período de los 2-3 meses, la mitad del primer año, el período de 8 a 12 meses y los 12-18 meses. Esta división se ha hecho en función de los hallazgos empíricos sobre el desarrollo comunicativo temprano; sin embargo, hay que señalar que se han realizado más investigaciones sobre las dos primeras y la última fase, que en el período de los 5 a los 11 meses. Veamos a continuación una caracterización de cada una para obtener un panorama del desarrollo comunicativo que tiene lugar durante el primer año y medio de vida del niño.

2.3.1. Fase neonatal y comunicación de afectos (2-3 meses)

Como acabamos de señalar, los bebés recién nacidos vienen dotados de programas de sintonización y armonización de la propia conducta respecto a la de los otros, que incluyen todas las preferencias perceptivas y conductas expresivas que permiten su vinculación con sus congéneres. Estos programas, al intersectar con los propios mecanismos de sintonización en la madre o figuras de crianza, permiten dar lugar y mantener una relación que optimiza el desarrollo y que asegura las condiciones para la construcción mutua y progresiva de la relación comunicativo-afectiva entre el bebé y los otros.

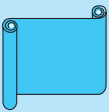
Si bien, como señalamos en el Apartado 2.1, los bebés presentan preferencias y un interés peculiar por la voz y el rostro humano desde el nacimiento, lo cierto es que hasta las 4-6 semanas los bebés aún permanecen poco activos en sus interacciones con el adulto. Sin embargo, en torno a los 2 meses van configurándose conductas que favorecen la interacción comunicativa de un modo más activo. Nos referimos a la **sonrisa social** (véase Capítulo 4) y a la utilización de movimientos, vocalizaciones y miradas de modo más coordinado y activo en los intercambios con los adultos. La sonrisa social ya no es la mueca que sólo superficialmente se parece a una sonrisa, sino que es una configuración facial claramente indicativa de placer o bienestar que se produce únicamente ante otras personas; es decir, en un contexto de interacción social.

Los intercambios que se producen entre el bebé y los otros son más de tipo afectivo-expresivo. El bebé ante el adulto ya sonríe, vocaliza, se mueve, iniciando de este modo ciclos interactivos en los que se intercambian afectos, pero todavía no información. Las protoconversaciones que mencionábamos antes son marcos o **formatos** típicos para estos intercambios.

Tabla 6.3. El concepto de formato

¿Qué es un formato?
<p>El concepto de formato fue elaborado por Bruner (1982). Este autor señala que «<i>un formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro</i>». Se observan formatos en las rutinas de interacción que se establecen entre niños pequeños y adultos en situaciones cotidianas: juego, comidas, baño. En ellas adulto y niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí, y estas acciones están previamente reguladas o definidas por reglas. Por ejemplo, a la hora del baño un bebé y su madre «<i>juegan a reírse</i>» cuando esta tapa y destapa su cara con la toalla. Este tipo de juegos circulares de relación expresiva, que ya se observan en el estadio 2 del modelo piagetiano, son ejemplos tempranos de estos formatos, que luego se hacen más complejos y se «<i>rellenan</i>» de palabras en momentos posteriores del desarrollo.</p>

En términos piagetianos, aunque el propio Piaget no abordó este tema, se podría decir que los juegos circulares cara a cara serían producto de la **asimilación recíproca** de los esquemas de dos o más personas. Veamos la narración de una de estas situaciones de la mano de Schaffer (1989):



«*La madre mira atentamente al niño con la cara inmóvil y espera. La cabeza del niño se vuelve hacia un lado y su mirada se aparta. Después de un rato se vuelve hacia la madre e inmediatamente entra en juego el repertorio de conductas de ella específicas para con el niño: recibe la atención de este con gran alegría, aproxima su cara a la de él, le toca y vocaliza de ese modo que le está especialmente destinado. El niño observa al principio en silencio; después, también él entra en acción, sonriendo y murmurando y poniendo las cuatro extremidades en movimiento. Puede que muy pronto mire de nuevo hacia otra parte, aunque tal vez sólo durante una fracción de segundo antes de volver a atender a las gracias de su madre. Finalmente, mirará a otro lado durante bastante tiempo, como si, por el momento hubiese roto el contacto. También la madre se calma entonces; sigue vigilando, sin embargo, preparada para el siguiente episodio*» (p. 64).

2.3.2. La mitad del primer año: conductas anticipatorias

En torno a los 6-7 meses los bebés parecen dirigir más su atención a los objetos y eventos del ambiente. De nuevo, no es él solo el que descubre los objetos, sino que el adulto los va introduciendo en su relación con el niño, se los muestra, los utiliza, haciéndoselos atractivos (Rodríguez y Moro, 1998). El interés del bebé viene reforzado además por la mejora en sus destrezas sensoriomotoras, que aplica a los objetos exter-

nos (véase en *Capítulo 5 el estadio 3 del período sensoriomotor*). La experiencia con el mundo físico y social permite que el niño pueda ya ir anticipando las situaciones en las que ha participado repetidas veces. De este modo, cuando la madre por ejemplo se aproxima al bebé tendiéndole los brazos, él anticipa que le van a coger y tiende también los suyos.

La creciente participación de los bebés en juegos interactivos como los que señalá- bamos en la fase anterior les permite poder iniciar ya este tipo de rutinas. Por ejemplo, tras jugar repetidas veces a aproximar la cabeza al adulto y chocar cabeza con cabeza, el bebé puede buscar activamente que el adulto repita un ciclo más de aproximaciones. Sin embargo, la conducta del bebé en estos casos es anticipatoria, pero aún no intencional en sentido estricto. El niño sólo es capaz de utilizar sus esquemas anticipatorios en interac- ciones que ya han sido iniciadas por el adulto. En el ejemplo anterior, el bebé aproxima- do su cabecita al adulto le indica que quiere seguir jugando, pero no es capaz de provocar por sí mismo mediante conductas comunicativas *«el nacimiento en el compañero de re- lación de intenciones que éste no poseyera previamente, sino que inserta sus primeros esquemas interactivos en escenarios definidos por la intención previa del adulto»* (Ri- vière, 1986, p. 132).

La creación de rutinas interactivas es pues importante no sólo para regular al bebé, sino para permitirle que vaya extrayendo constancias y regularidades que van a ser de vital importancia, no sólo desde un punto de vista cognitivo, sino especialmente desde un punto de vista social. Constituyen las bases sobre las que se va construyendo el pro- ceso de comunicación con los otros.

2.3.3. El período de 8 a 12 meses: el inicio de la conducta intencional

Antes de poder coordinar la interacción con personas y la acción sobre objetos, los bebés manifiestan un conjunto de conductas que según algunos autores apoyan la continuidad del desarrollo comunicativo y su progresión hacia la conquista de la comunicación inten- cional. Estas conductas están relacionadas con situaciones de **atención conjunta**. Atender a un mismo objeto/evento a la vez, buscar y provocar estas situaciones parece un requi- sito de la comunicación.

Desde los 2 o 3 meses los bebés llegan a ser capaces de llamar la atención de los adultos hacia ellos —llorando, utilizando sonidos vocales de llamada, respondiendo con sonrisas a los otros—, pero a partir de los 8-11 meses realizan otras acciones que ya ma- nifiestan más claramente su deseo de compartir la atención con el adulto en relación a objetos o situaciones externas. Estas acciones incluyen dar objetos a los otros, seguir la mirada de los otros (Butterworth, 1991) para averiguar cuál es su objeto de interés, rea- lizar acciones provocativas —por ejemplo, acciones prohibidas como tocar las plantas— para asegurarse que el adulto atenderá. El fenómeno conocido como búsqueda de **refe- rencia** social en el que el niño mira la expresión del adulto, buscando información en ella, cuando encuentra una persona, situación u objeto ambiguo y no sabe cómo actuar ante él, también constituye una conducta de atención conjunta.

Al final del primer año de vida se produce un hito muy importante en el desarrollo comunicativo del bebé. Este va a ser capaz de coordinar los esquemas de acción con objetos y los esquemas de interacción con personas, en lo que se denomina un **esquema triádico único**. El triángulo de relación que incluimos en la Figura 6.3 esquematizaba

esta nueva situación, que presupone claramente atención conjunta sobre un objeto externo.

El empleo de **protoimperativos** y **protodeclarativos** constituye la materialización de este proceso de triangulación y es reconocido por la comunidad científica como índice de una auténtica comunicación intencional por parte del niño.

Tabla 6.4. Conductas protoimperativas y protodeclarativas

Conductas protoimperativas y protodeclarativas
<p>Bates, Camaioni y Volterra (1975) en un trabajo ya clásico señalaron que dos de los gestos comunicativos (intencionales, por tanto) más importantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los protoimperativos: gestos mediante los cuales el niño utiliza al adulto para conseguir algo. Son peticiones de objetos, ayuda, acciones, etc., que los niños realizan utilizando medios no lingüísticos aún. • Los protodeclarativos: gestos que utiliza el niño para compartir la atención del adulto respecto a un objeto o evento al que señala. <p>La conducta de señalar (extender el dedo índice hacia algo) puede ser utilizada como un protoimperativo (por ejemplo: el niño señala una galleta para que su madre se la dé) o como un protodeclarativo (por ejemplo: el niño señala un coche que pasa por la calle para que su madre repare en él, comente sobre él, etc.)</p>

2.3.4. El período de 12 a 18 meses: gestos comunicativos y vocalizaciones

El inicio de las conductas de señalar con fines protoimperativos y protodeclarativos (véase *Figura 6.4.*) puede observarse a partir de los 9 o 10 meses; sin embargo, la mayoría de los niños no exhiben este tipo de conductas hasta pasados los 12 meses (Franco y Butterworth, 1988). Parece además, que los protoimperativos anteceden a los protodeclarativos. Realmente, los segundos constituyen un tipo de conducta más compleja que los primeros. Un niño puede señalar para que le den un juguete y ello no implica necesariamente una conducta intencional, sino un acto instrumental para conseguir lo deseado; en gorilas y chimpancés criados en cautividad también se observa este tipo de acciones, y sin embargo no se observan protodeclarativos. Esta misma disociación también se produce en niños autistas que pueden señalar o conducir la mano del adulto hacia el objeto deseado, pero no parecen señalar para compartir su interés con otro en torno a un objeto o situación determinada.

La caracterización de estos dos tipos de conductas es aún tema de debate entre distintos investigadores (véase por ejemplo, Gómez, Sarriá y Tamarit, 1993; Reddy, 1999). De lo que no cabe duda es de que las actividades de interacción y atención conjunta que se observan y evolucionan a lo largo del primer año de edad preparan el terreno para el establecimiento de los **significados compartidos**, piedra angular de la comunicación lingüística. Las primeras protopalabras emergen en el contexto de las actividades comunicativas que hemos estado abordando a lo largo de este apartado. Además estas primeras palabras conviven con **gestos simbólicos o representacionales**, que son movimientos del cuerpo, generalmente de las manos, que representan o se asocian con significados deter-



Figura 6.4. Niña de 14 meses utilizando un gesto protodeclarativo.

minados, más o menos convencionales. Por ejemplo, el gesto de adiós con la mano o el gesto facial acompañado del sonido «aummm» para indicar comida.

En el siguiente apartado entraremos de lleno en el desarrollo de la comunicación lingüística, que requiere la conjunción de significado y gestos —vocales o manuales— convencionales. Nos referiremos a los primeros pasos que se suceden hasta aproximadamente los tres años de edad.

3. Desarrollo temprano del lenguaje: del nacimiento hasta los 3 años

Es innegable que el interés que muestran los bebés desde el comienzo por comunicarse con las personas que les rodean constituye un motor para el desarrollo del lenguaje, al igual que la participación activa de dichas personas.

Sin embargo, adquirir el lenguaje que es, entre otras cosas, un instrumento privilegiado para la comunicación, implica ir más allá de dichas habilidades comunicativas. Aprender una lengua, como vimos en el Apartado 1.2, es aprender muchas cosas diferentes, aunque relacionadas: los sonidos que la forman, cómo se agrupan dichos sonidos en palabras, qué significan las palabras, qué tipos de palabras hay, cómo se combinan para dar lugar a frases que expresan ideas sobre los objetos, las personas, lo que sucede o sucedió, etcétera. Y todo esto constituye la tarea a la que se enfrenta un niño desde que nace... o quizás desde antes.

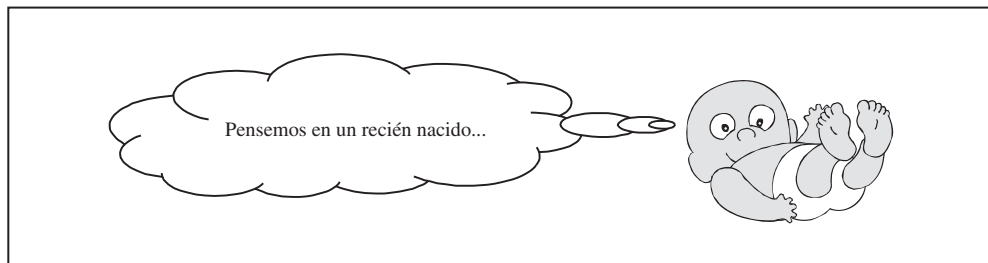


Figura. 6.5. El proceso de adquisición del lenguaje comienza antes de emitir las primeras palabras.

Es evidente que un bebé muy pequeño aún no comprende el lenguaje ni, por supuesto, produce nada que se parezca al lenguaje. La única actividad vocal que manifiesta desde que nace es el llanto y algunos sonidos vegetativos. En general, los niños comienzan a decir sus primeras palabras alrededor del año. Pero hoy sabemos que esto no significa que hasta entonces no hayan aprendido nada sobre la lengua materna. Veamos qué sucede a lo largo del desarrollo temprano del niño.

3.1. Atención temprana al lenguaje


Comencemos con dos preguntas: ¿Cuándo empieza la adquisición del lenguaje? ¿Qué «saben» los bebés sobre el lenguaje antes de decir las primeras palabras? Las respuestas a estas preguntas constituyen toda un área de investigación, relativamente reciente, pero muy productiva, que nos ha permitido comprobar cómo los bebés manifiestan claramente una **atención temprana al lenguaje**. Esta actividad —silenciosa, pero presente desde muy pronto— constituye la base sobre la que se asienta todo el aprendizaje lingüístico posterior, el que ya observamos cuando los niños comienzan a dejar de ser silenciosos, produciendo sus primeras palabras y avanzando en el desarrollo posterior del lenguaje.

¿En qué consiste esta «atención activa» al lenguaje? En primer lugar, recordemos que los estudios realizados con fetos de 6 o 7 meses de edad gestacional han mostrado que desde aproximadamente el séptimo mes de embarazo el niño responde a los sonidos que le llegan desde el exterior. Esto es posible porque las vías auditivas y la corteza temporal ya son funcionales a esa edad. Múltiples experimentos realizados con fetos de esas edades han mostrado que éstos pueden responder a sonidos externos como la voz humana y sonidos musicales (véanse Capítulos 4 y 5). Si el bebé detecta de alguna manera el sonido de la voz, puede comenzar a almacenar esta información y crear representaciones —evidentemente muy limitadas— de dicho estímulo. Pero, ¿qué oyen realmente los bebés dentro del útero?, o, ¿cómo se oye lo que oyen los bebés? Algunos investigadores utilizan la metáfora de una piscina para explicar que lo que oyen los bebés en el medio acuoso en el que se encuentran es similar a la experiencia auditiva que tenemos al sumergirnos en una piscina. Los bebés oyen los sonidos fisiológicos de la madre, entre ellos el bombeo del corazón. Estos sonidos constituyen una base constante de bajas frecuencias que contrastan con los sonidos exteriores, en especial los de frecuencias altas, como el ruido de la sirena de una ambulancia, la música y la voz humana. En condiciones intrauterinas,

que han podido investigarse mediante la utilización de micrófonos resistentes al agua, se pierde toda la información fonética del lenguaje, y se mantiene únicamente la información prosódica: la entonación y el ritmo. En el siguiente apartado veremos cuál es la relación entre este dato y los precedentes de experimentos de percepción con bebés ya nacidos.

3.2. La percepción inicial del habla

En los dos capítulos anteriores se mencionaban las finas capacidades de discriminación que presentan los recién nacidos en relación a sonidos —fonemas— procedentes de distintas lenguas. La evidencia empírica acumulada hasta hoy permite concluir que los bebés menores de 6 meses pueden distinguir la lengua materna de otras lenguas. En el siguiente cuadro se recoge uno de los primeros experimentos que aportaron datos en este sentido.

	CON LOS PIES EN LA TIERRA	¿Discriminan los bebés entre lenguas?
<p>¿Cómo se ha investigado? Mediante el paradigma de habituación-deshabitación en el que se utiliza como medida o variable dependiente la tasa de succión no nutritiva (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halstead, Bertoncini y Amiel-Tison, 1988).</p> <p>Procedimiento: Se presentaban grabaciones en la lengua materna (francesa) a niños recién nacidos. Una vez habituados, se les presentaban grabaciones en otra lengua (ruso).</p> <p>¿Qué se observa? Al escuchar las grabaciones en ruso, los niños aumentaban la tasa de succión significativamente.</p> <p>Conclusión: Bebés de ¡¡4 días!! de madres francesas, discriminan francés-ruso aunque preferían escuchar la lengua materna.</p>		

Otros estudios posteriores (Moon, Panneton-Cooper y Feifer, 1994) encontraron resultados similares a los de Mehler y col., contrastando las lenguas española e inglesa. Asimismo, Nazzi, Bertoncini y Mehler (1998) comprobaron que bebés recién nacidos no sólo eran capaces de diferenciar su lengua materna —la que hablan sus madres— y una segunda lengua, sino que podían diferenciar dos lenguas no maternas; por ejemplo, bebés franceses distinguían las lenguas inglesa y japonesa.

¿Quiere esto decir que los bebés humanos recién nacidos son algo así como pequeños políglotas en potencia? Los investigadores han sido especialmente cuidadosos al interpretar estos datos aparentemente tan sorprendentes. ¿Qué distinguen realmente los neonatos? ¿Cuál es el origen de estas tempranísimas habilidades discriminativas?

Como anticipábamos en el apartado anterior, los bebés no discriminan los detalles fonéticos, sino la información **suprasegmental** o prosódica —entonación, ritmo de las lenguas. Esto lo sabemos a partir de experimentos que han utilizado **técnicas de filtrado** de las muestras de habla. Sin entrar en detalles técnicos precisos, mediante estas técnicas

se consigue manipular las grabaciones de habla de modo que se eliminan los detalles fonéticos; es decir, las emisiones —frases sintetizadas por ordenador tras el filtrado— no se entienden, aunque pueden reconocerse los patrones de entonación y las estructuras rítmicas. Presentando emisiones de este tipo a los bebés, estos siguen diferenciando entre su lengua materna y una segunda lengua, especialmente si esta última se diferencia desde el punto de vista prosódico de la lengua materna.

Retomando la pregunta por el origen de estas habilidades de discriminación temprana, se puede suponer que la experiencia intrauterina del bebé constituye una primera base de conocimiento, muy poco analítica, pero suficiente para que se inicie el proceso de discriminación prosódica temprana. Hemos visto que los sonidos y el lenguaje que le llegan al bebé no son idénticos a los que oímos las personas que estamos en el exterior. Toda esta información auditiva le llega al niño filtrada o atenuada, pues entre el mundo y el feto se interpone una barrera física: el vientre de la madre (recuérdese la «metáfora de la piscina»). El bebé no oye ni percibe bien los detalles de los sonidos, ni de las palabras, pero sí puede comenzar a percibir algunos de los aspectos más importantes del lenguaje: la entonación y el ritmo.

Las distintas lenguas tienen entonaciones y ritmos diferentes. Pensemos en la entonación típica del idioma alemán o del chino y en sus diferencias con la entonación española. Si el bebé, a partir del séptimo mes de embarazo, tiene su sistema auditivo en funcionamiento, puede comenzar a aprender algo sobre cómo suena la lengua materna. Por eso, al nacer reconoce como familiar la voz y la lengua de la madre, prefiere estos sonidos a otros, y es capaz de darse cuenta de que esta lengua suena de modo diferente a otras. En la siguiente tabla se exponen las principales fases en la evolución de las habilidades perceptivo-discriminativas a las que nos estamos refiriendo.

Tabla 6.5. Evolución de las habilidades de percepción del habla

Edades aproximadas	Habilidades de percepción
6-7 meses de edad gestacional	Respuesta ante la voz humana, medida a través de la deceleración del ritmo cardíaco.
Nacimiento hasta 6 meses	Discriminación entre la lengua materna y una segunda lengua. Discriminación entre dos lenguas no maternas.
Desde los 6 meses hasta los 12	Si el bebé está expuesto a una sola lengua, comienza a «perder» las habilidades de discriminación temprana entre lenguas no familiares.

Como introdujimos en el Capítulo 4, el proceso de pérdida de habilidades que se observa a partir de los 6 meses constituye un proceso adaptativo que permite iniciar el camino hacia la especialización o convergencia con las características de la lengua materna. Es decir, en un ambiente monolingüe lo adecuado es aprender las características fonológicas de la lengua materna.

En este sentido, investigaciones más detalladas (Kuhl, 1991, 1998, 2000) han mostrado que los bebés alrededor de los 5 o 6 meses comienzan a percibir el sistema vocálico de su lengua. Es decir, si bien ya no diferencian contrastes de sonidos —fonemas—

que no pertenezcan a su lengua materna, sí empiezan a percibir claramente cuáles son los sonidos vocálicos de esta. Después, en torno a los 12 meses los bebés ya parecen haber descubierto muchas de las **características fonotácticas** de su lengua. Estas constituyen un conjunto de reglas —implícitas, claro— sobre qué sonidos se combinan con qué otros en cada lengua. Por ejemplo, en español no tenemos palabras que empiecen por «sba», pero en ruso sí. Este tipo de conocimiento fonético es importante para poder aprender las palabras que pueden formar parte del vocabulario de una lengua. Es alrededor de esta edad, los 12 meses, cuando comienzan los procesos de segmentación y extracción de las primeras palabras (*véase siguiente apartado*), procesos que vemos materializados en la producción del primer léxico infantil.

Recapitulando hasta aquí, el conjunto de preferencias que muestran los bebés hacia la voz humana y los sonidos de las lenguas sirven para orientar su atención hacia los mismos. Constituyen **sesgos atencionales**, naturales en nuestra especie, que están contribuyendo a iniciar el proceso de adquisición del habla y del lenguaje, proceso que como hemos visto tiene su origen en la experiencia intrauterina.

Este tipo de sesgos son coherentes con lo que Jusczyk (1997), autor que ha realizado múltiples investigaciones en percepción temprana del habla, denomina un proceso de **aprendizaje innatamente guiado**. Para él, la adquisición del lenguaje como proceso complejo parte de las preferencias innatas que hemos señalado, pero constituye un proceso de aprendizaje en sí. Es decir, el conocimiento sobre la vertiente perceptiva del lenguaje, de las lenguas concretas, se construye en interacción con la experiencia lingüística. Pero la naturaleza se «asegura» de que en condiciones normales este proceso arranque de forma temprana, implementando de manera innata un conjunto de preferencias que aseguren la atención y análisis de la información relevante para adquirir el lenguaje. Esa información relevante es la de las voces humanas que hablan al bebé y alrededor del bebé.

En el siguiente apartado nos ocuparemos de forma resumida de los procesos que conducen a la producción de las primeras palabras alrededor del final del primer año de vida y a la evolución posterior del primer vocabulario.

3.3. Hacia las primeras palabras

Toda la actividad de análisis perceptivo que llevan a cabo los bebés que aún no hablan durante el primer año de vida tiene importantes repercusiones de cara a la identificación de las primeras palabras y a su producción. Identificar las palabras que constituyen el lenguaje adulto no es tarea nada fácil. El proceso de identificación de los límites de las palabras —donde empieza y termina una palabra— constituye el denominado problema de la **segmentación del habla**.

Para comprender en qué consiste partamos de un ejemplo. Intentemos ponernos en una situación semejante a la de un niño. Pensemos en una persona que habla ruso y se dirige a nosotros —que no entendemos absolutamente nada de esa lengua. Señala por la ventana y dice algo: «Smatríetumashinu». Nosotros miramos por la ventana y vemos árboles, la calle, gente paseando, coches, etc. Ante esta situación: ¿cuántas palabras ha dicho esta persona? Habremos oído una secuencia de sonidos, pero es realmente difícil saber dónde empieza y acaba una palabra, cuántas palabras ha dicho, etc. Es decir, es difícil segmentar en unidades con sentido —por ejemplo, palabras— las emisiones lingüísticas, ya que estas constituyen secuencias de sonidos casi continuas, que no aparecen

separadas por pausas que indiquen dónde empieza y termina cada una. Podemos segmentar correctamente una emisión cuando ya conocemos previamente las palabras que la integran; pero así no comienzan los niños.

Las numerosas investigaciones realizadas en torno al problema de la segmentación del habla por bebés indican que éstos utilizan un conjunto de claves informativas o indicios que les ayudan a ir identificando las palabras en el lenguaje que le dirigen los adultos. Los niños utilizan información perceptiva, primero prosódica y luego fonética, como base para apoyarse en este proceso. Pero también, como señalan Kelly y Martin (1994), los bebés exhiben «una sensibilidad muy fina hacia los patrones probabilísticos del ambiente». Es decir, son capaces de darse cuenta de qué estímulos —en el caso del lenguaje, qué fonemas, sílabas, etc.— tienen más probabilidad de aparecer juntos y, por tanto, extraen regularidades del ambiente lingüístico. Aplicando esta sensibilidad al lenguaje, los bebés se aprovechan de las regularidades estadísticas de su lengua —fonotácticas, entre otras— para poder hacer predicciones sobre dónde empieza y acaba una palabra. Sin embargo, extraer las palabras utilizando únicamente información fonológica —prosódica y fonética— es posible, pero difícil. Cuando se analizan las primeras palabras de los niños se constata que estas son palabras de uso muy frecuente que aparecen reiteradamente en el lenguaje que se les dirige (véase Tabla 6.9 más adelante); por tanto, se dan en contextos cotidianos y significativos para estos, cargados de funcionalidad. Y muchas de ellas se producen de forma aislada, lo que facilita enormemente su segmentación y almacenamiento.

Hasta aquí hemos revisado fundamentalmente el proceso de adquisición perceptivo, al que se dedican los bebés desde muy temprano. A continuación vamos a adentrarnos en la producción del lenguaje. En este sentido, el hecho de que no oigamos decir las primeras palabras del bebé hasta los 12-15 meses aproximadamente no quiere decir que éste sea un ser silencioso, lingüísticamente hablando. Durante el primer año, los bebés no sólo lloran, sino que emiten diversos tipos de vocalizaciones, y alrededor de los 6-8 meses comienzan a balbucear. El balbuceo evoluciona haciéndose poco a poco más complejo y se produce entonces la transición hacia las primeras palabras. La siguiente tabla recoge las principales producciones vocales desde el nacimiento hasta dicha transición.

Tabla 6.6. Precedentes evolutivos de las primeras palabras

Edad	Producciones vocales del niño
I) 0 a 6 semanas	Vocalizaciones reflejas; sonidos vegetativos; llanto.
II) 6 a 16 semanas	Sonidos de arrullos y risas.
III) 16 a 30 semanas	Juego vocálico; ruidos consonánticos con /x ³ /, /g/ ... (p. ej., ajo, ago, agó).
IV) 6 a 10 meses	Balbuceo reduplicado o canónico (por ejemplo: tátá, mamá).
V) 10 a 14 meses	Balbuceo no reduplicado o variado (por ejemplo: a-ba-tá, e-bíbi) y jerga o balbuceo modulado (producción de emisiones ininteligibles pero insertas en grupos de entonación reconocibles; dan la impresión de ser frases).
VI) 14 a 18 meses	Jerga. Protopalabras. Transición a la palabra.
VII) 18-20 meses	Primer vocabulario infantil.

³ Este es el símbolo del fonema que se corresponde con el grafema <g/j> en palabras como «jota», «genio».

En la tabla anterior se aprecia el proceso evolutivo que conduce al bebé humano desde la producción de sonidos de origen orgánico hasta la emisión de las primeras palabras. En este proceso destacan fenómenos bien conocidos como el del **balbuceo reduplicado o canónico** que se define como la producción de series de sílabas con estructura de consonante-vocal [CV] como por ejemplo, «tatatata».

Tabla 6.7. Funciones del balbuceo

¿Para qué sirve el balbuceo?
<p>Balbucear no es hablar, pero tampoco es una actividad inútil. Repetir una sílaba una y otra vez (ba-ba-ba, ga-ga-ga) tiene al menos tres funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar con los sonidos que se pueden hacer. • Practicar movimientos relacionados con el habla. • Darse cuenta de la relación entre los movimientos que se hacen (articulación) y los sonidos a los que dan lugar (información auditiva).

Además del balbuceo canónico, en torno al año los niños empiezan a producir sus primeros gestos comunicativos. Al comienzo el balbuceo y los gestos se mantienen independientes. Algo más adelante, se produce la unión entre vocalizaciones y gestos. Las emisiones orales son ya claramente comunicativas, aunque su contenido segmental sea ininteligible por estar integrado, por ejemplo, por jerga o balbuceo variado (véase *Tabla 6.6*).

En torno a los 14-18 meses, aunque varía de niño a niño, se produce la transición hacia las primeras palabras. Se registran dos novedades: 1) Los **gestos referenciales o simbólicos**: producciones gestuales que representan al referente. Por ejemplo, el niño se sienta en el suelo y con la palma de la mano golpea a su derecha para que se siente allí el adulto. 2) Las **protopalabras**: expresiones articuladas que ocurren en contextos definidos y que no son imitaciones. Se caracterizan por su funcionamiento referencial —a una situación corresponde una protopalabra—, su significatividad —se pueden reconocer por cualquier persona relacionada con los niños— y su dependencia del contexto y de gestos acompañantes —con la mano, la cara o el cuerpo.

Tabla 6.8. Ejemplos de protopalabras

Protopalabras son...
<ul style="list-style-type: none"> • Un niño dice «¿aba?» a la vez que muestra al adulto algo que quiere abrir: caramelos, un frasco... • Cuando un niño quiere comer señala en dirección a la cocina y dice «aatá».

Es difícil darse cuenta cuándo produce el niño su primera palabra. Las primeras palabras tienen una estructura muy simple (CVCV) y aparecen ligadas a situaciones y contextos muy concretos, se refieren a personas y objetos cotidianos e incluyen expresiones frecuentes y útiles, que les sirven para pedir cosas, para preguntar, etc. Pero antes de que produzca sus primeras palabras reconocibles el niño ya comprende mucho lenguaje, aun-

que tenga que apoyarse también en la información presente en el contexto en que se producen las palabras y frases que entiende. Por tanto, la comprensión se adelanta a la expresión del lenguaje. Por ejemplo, según datos obtenidos en español mediante los Inventarios MacArthur (López Ornat, Gallego, Gallo, Karousou y Mariscal, 2005) los niños de 10 meses comprenden una media de 39 palabras, pero sólo producen una media de 1 palabra. Los de 14 meses comprenden una media de 121 palabras y producen 11 palabras. A medida que aumenta la edad el desequilibrio entre comprensión y producción se hace mayor.

Tabla 6.9. Ejemplos de primeras palabras

Las primeras palabras de Alberto
<p>Las primeras palabras de Alberto, un niño de una familia española, fueron estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «papá» para señalar o llamar a su padre. • «mamá» para señalar o llamar a su madre. • «ába» para pedir agua cuando tiene sed. • «néne» para señalar a otros niños o niñas. • «yatá» para indicar que ha terminado o quiere que termine algo (comida, ver un cuento...). • «pin» es el nombre de un muñeco con el que juega (Milupín).

Aprender una sola palabra implica muchos procesos distintos y supone análisis sobre el lenguaje nada desdeñables, aunque las condiciones en que aprende el niño son muy especiales. Después de la producción de las primeras palabras, el niño va incorporando nuevos vocablos a su vocabulario. El vocabulario, especialmente a partir de los 2 años, crece rápida y exponencialmente, como veremos en el Capítulo 9. Sin embargo, este componente del lenguaje es el que permanece más abierto durante todo el desarrollo; de hecho podemos estar aprendiendo nuevas palabras durante toda nuestra vida.

3.4. El inicio del desarrollo gramatical

Adquirir vocabulario y aprender a usar el lenguaje son habilidades básicas. Pero el niño ha de aprender también a hablar de forma más compleja. Es decir, tiene que aprender a utilizar los distintos elementos gramaticales de que consta dicha lengua —morfemas de género, número, persona; artículos y otros determinantes, preposiciones, conjunciones, etcétera—, así como dominar las reglas de combinación entre unos componentes y otros —por ejemplo, hay que saber que en muchas ocasiones es obligatorio poner un artículo delante del nombre para formar el Sintagma Nominal en frases como «en la piscina», etc. En definitiva, el niño tiene que adquirir la gramática de su lengua.

Quizá el mejor modo de valorar la enorme tarea que supone construir la gramática de una lengua sea pensando en nosotros mismos como aprendices —o, al menos, aspirantes a aprendices— de una segunda lengua, u observando a personas extranjeras que intentan aprender a comunicarse en nuestra lengua. Es realmente un proceso costoso y que exige una práctica muy intensiva si queremos obtener resultados positivos.

Volviendo al desarrollo infantil, podemos decir que aproximadamente —aunque con importantes variaciones entre niño y niño— a los cuatro años el niño ya ha adquirido las

bases fundamentales de la gramática de su lengua. A partir de esa edad aún es necesario adquirir la sintaxis más compleja —por ejemplo: «si hubieras venido habrías comido mejor»— y las habilidades ligadas a la narración y a otros tipos de discurso, todo ello hasta la adolescencia.

El aprendizaje de los aspectos gramaticales —morfosintácticos— de las lenguas es una faceta del desarrollo lingüístico difícil de estudiar y comprender. La adquisición de la morfosintaxis de su lengua constituye uno de los aprendizajes más importantes y complejos que realizan los niños a partir de la producción de sus primeras palabras.

Tradicionalmente se han diferenciado dos grandes fases en el desarrollo gramatical temprano. La **fase de una palabra o período holofrástico** y la **fase de dos palabras o habla telegráfica** (Braine, 1976). Se sostenía que el inicio de la combinación de palabras, alrededor de los 2 años, constituía el hito que marcaba el comienzo del desarrollo gramatical. No obstante, este planteamiento está muy sesgado por los primeros estudios realizados en Psicolingüística Evolutiva (Brown, 1973), que se hicieron en inglés, lengua con muy poca riqueza morfológica a diferencia de las lenguas románicas como la española. Los numerosos estudios llevados a cabo desde los años sesenta hasta hoy sobre los procesos de adquisición de diversas lenguas han dibujado un panorama muy distinto, aunque muy polémico desde el punto de vista explicativo. En un capítulo introductorio como este no podemos entrar en los detalles del proceso de adquisición morfosintáctica, tan sólo señalaremos que hoy se acepta que comienza muy tempranamente, y que no es un proceso aislado de los desarrollos fonológico y léxico, que parecen tener un comienzo anterior al desarrollo gramatical.

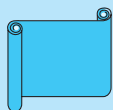
En general el proceso de adquisición del lenguaje es común para todos los niños y se pueden describir en todos ellos fases similares. Sin embargo, se han constatado también importantes diferencias individuales en niños con un desarrollo normal, lo que hace difícil evaluar los retrasos y/o trastornos del lenguaje de forma precoz. Sin embargo, en los últimos años las numerosas investigaciones en Psicolingüística Evolutiva han aportado información sobre el proceso en sí, sus distintas fases, los mecanismos implicados en ellas, las diferencias entre distintas lenguas y la relación entre los distintos componentes del desarrollo lingüístico. Esta evidencia empírica no es interpretada del mismo modo por los investigadores procedentes de distintas líneas teóricas. La polémica en relación a los factores explicativos es especialmente profunda en este campo como veremos en el Capítulo 9.

4. ¿Existe continuidad entre la comunicación prelingüística y el lenguaje?: se abre la polémica

En este capítulo hemos revisado los inicios de la comunicación y el lenguaje, diferenciando uno y otro dominio. Aunque las relaciones entre las habilidades comunicativas y el lenguaje son evidentes, el lenguaje supone realmente un modo nuevo de comunicación para el niño que amplía enormemente las posibilidades del sistema basado en gestos, miradas y expresiones emocionales que utilizaba antes de decir las primeras palabras. En este sentido cabe preguntarse si la comunicación lingüística supone un salto cualitativo en relación a la prelingüística y si ambos constituyen sistemas separados o no.

Los investigadores no se han puesto de acuerdo en las respuestas a las anteriores preguntas. Quienes sostienen la idea de la continuidad entre ambos tipos de comunicación consideran que, tanto desde el punto de vista funcional como formal, las actividades comunicativas prelingüísticas constituyen un antecedente necesario para poder adquirir el lenguaje (Reddy, 1999). Para otros investigadores, la relación entre ambos tipos de comunicación se restringe a una relación funcional: tanto los dispositivos prelingüísticos como el lenguaje sirven para la comunicación y la relación social, sin embargo, el lenguaje requiere de un conjunto de operaciones y procesos muy específicos, de modo que sólo se puede hablar de adquisición del lenguaje en el momento que el niño ya comprende y empieza a producir signos lingüísticos. La polémica por el momento sigue abierta.

Sin embargo, más allá de las disputas teóricas, sí parece haber un consenso general en torno a qué tipo de actividades favorecen el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Todas ellas no son sino extensiones de lo que se denomina el **modelo natural de adquisición**, es decir, del conjunto de estrategias —no conscientes, desde luego— que los adultos utilizamos normalmente al interactuar con niños pequeños. El siguiente cuadro incluye las principales características del lenguaje dirigido a los niños —llamado también *motherese* o lenguaje maternal/paternal—, y de los contextos y situaciones típicas de interacción adulto-niño. Estas estrategias o modos de acción constituyen la base de los programas de estimulación del lenguaje que se llevan a cabo actualmente con niños menores de 3 años. Como recuerdan Juárez y Monfort (2001):



*Los contenidos de los programas de intervención deben inspirarse en lo que ya conocemos sobre el desarrollo lingüístico del niño normal... el **método materno** sigue siendo el mejor método conocido para transmitir una competencia máxima de lenguaje (p. 98).*



CON LOS PIES EN LA TIERRA

El Modelo Natural de Adquisición: base de los programas de estimulación del lenguaje

¿Qué características tienen las situaciones típicas de interacción adulto-niño?

- Situaciones cotidianas (rutinas, actividades lúdicas, conversaciones sobre acontecimientos o hechos de la vida cotidiana: visitas, juegos, etc.).
- Situaciones de acción y atención conjunta donde adulto y niño se influyen mutuamente, participan en la misma acción y atienden al mismo objeto o actividad → importancia para la adquisición del vocabulario.
- Situaciones de comunicación motivadoras —crean la necesidad de comunicarse— y significativas —se ajustan a los intereses y experiencias de los niños.

¿Cómo es el habla dirigida a los niños? Modificaciones en la forma de hablar:

- Entonación agradable al niño, que capta su atención: tono más elevado.
- Habla más lenta y con pronunciación más clara.

- Pausas más frecuentes.
- Habla simplificada desde el punto de vista sintáctico y semántico-léxico.
- Apoyo gestual y prosódico.
- Carácter alegre, exagerado: uso de exclamaciones, risas, onomatopeyas...
- Predominio de un estilo de apoyo frente a un estilo correctivo; los errores del niño tienden a ignorarse («sordera al error») y tienden a reforzarse sus esfuerzos comunicativos.

Aplicaciones del Modelo Natural a la estimulación del lenguaje → diseño de formatos o situaciones similares a las que se dan en el ambiente natural.

Lecturas complementarias

Aguado, G. (2000). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.

Vila, I. (1999). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen I. Psicología Evolutiva* (pp. 133-150). Madrid: Alianza Editorial.

Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.

Actividades

1. Preguntas

Las conductas expresivas que emiten los bebés de menos de 6 meses:

- a) Son ya claramente comunicativas, como demuestra la evidencia empírica.
- b) Pueden ser comunicativas dependiendo del contexto concreto de emisión.
- c) No pueden ser aún conductas comunicativas intencionales.

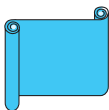
El uso del lenguaje constituye una habilidad muy compleja que implica muchos tipos de conocimientos distintos. Desde este punto de vista, el niño comienza a adquirir el lenguaje cuando:

- a) Produce sus primeras palabras, en torno al año.
- b) Da muestras de atención y preferencia hacia la lengua materna
- c) Empieza a comprender el lenguaje alrededor de los 8-10 meses.

Un niño de 9-10 meses comprende adecuadamente y responde con gestos ante las siguientes emisiones cotidianas: «¿dónde está papá?», «¿quieres papilla?». Estas conductas ponen de manifiesto el siguiente fenómeno:

- a) El adelantamiento de la comprensión del lenguaje frente a la expresión o producción del mismo.
- b) Se trata de un niño con un retraso del lenguaje incipiente al que habría que atender.
- c) Se trata de un niño que muestra claras preferencias por la comunicación gestual.

2. Lea atentamente la situación descrita en el siguiente párrafo y decida si la conducta del gorila implicado es o no una **conducta comunicativa**. Razone adecuadamente su respuesta.

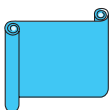


«Gómez (2004) comenta el caso de una gorila de 10 meses, Muni, que quería abrir una puerta. Como no alcanzaba al picaporte, generalmente se subía a un taburete para lograr su objetivo. Sin embargo, un día sorprendió a los investigadores realizando la siguiente secuencia de acciones: Se giró hacia uno de los investigadores que estaba tomando notas, tiró de su bata y le empujó en dirección a la puerta. El investigador decidió moverse en dicha dirección en respuesta a los empujones de Mundi. Una vez allí, la gorila trepó literalmente por encima del investigador, mirando alternativamente al picaporte y al cuerpo de la persona sobre la que se estaba encaramando. Sin embargo, ni una sola vez dirigió su mirada a los ojos de dicha persona. Al final Mundi logró alcanzar el picaporte y abrir la puerta.»

3. Establezca las **correspondencias** adecuadas entre las conductas descritas en la columna de la izquierda y los descriptores que aparecen en la columna de la derecha.

1. Un niño señala con el dedo para pedir un juguete, a la vez que emite vocalizaciones.	A. Balbuceo canónico o reduplicado.
2. Un niño de 14 meses aprieta los labios haciendo el sonido «aummm» cuando come algo que le gusta.	B. Conducta de búsqueda de referencia social.
3. Una niña de 15 meses señala por la ventana para mostrar a su cuidadora un globo que lleva otro niño en la calle.	C. Conducta o gesto protoimperativo.
4. A veces los niños repiten una sílaba varias o muchas veces. Son sílabas con una estructura de consonante-vocal (CV) emitidas generalmente en cadena.	D. Gesto protodeclarativo.
5. Una niña de 9 meses mira a su padre cuando la toma en brazos una persona que ella desconoce.	E. Gesto comunicativo de tipo simbólico o referencial.

4. Lea la siguiente descripción y **reflexione** sobre qué implicaciones, ventajas e inconvenientes tendría la situación planteada en relación al aprendizaje de una segunda lengua.



Imagine una pareja que reside en España y que está muy preocupada porque su hija recién nacida aprenda lo antes posible una lengua extranjera. Como ninguno de los dos es bilingüe, deciden conectar una emisora de radio en lengua inglesa durante un período de tiempo variable; empiezan con media hora cuando la niña tiene 4 meses y piensan aumentar el tiempo de exposición a medida que ésta crezca.

Soluciones a las actividades

1. Preguntas

La respuesta correcta a la primera pregunta es c). Como se explica en el Apartado 2.1. las conductas expresivas propias de los bebés menores de 6 meses, como por ejemplo el llanto o la sonrisa, aún no son conductas intencionales, puesto que no están dirigidas a transmitir ni a compartir información acerca de algo de un modo intencionado o a propósito. En este sentido el llanto o la sonrisa son conductas que posee el bebé como medio de expresión de sus estados; al producir dichas conductas no media ningún tipo de intención o propósito de comunicarse con el otro.

La respuesta correcta a la segunda pregunta es la expresada en la alternativa b). Como se expone en el Apartado 3 del capítulo, dada la complejidad inherente al uso del lenguaje, su proceso de adquisición se «desglosa» en multitud de tareas y comienza muy pronto en la vida del bebé. Los procesos de **atención temprana** a la lengua materna constituyen la base sobre la que se asienta el aprendizaje posterior. La preferencia por la lengua materna es una consecuencia de dichos procesos atencionales tan tempranos y una muestra de que el bebé ha creado representaciones sobre la información lingüística asociada a dicha lengua (por ejemplo, la reconoce porque ha extraído y almacenado ciertas características fonológicas). Las conductas de comprensión (alternativa c) y de producción (alternativa a) tempranas constituyen logros posteriores en el desarrollo del lenguaje, no sus comienzos.

La respuesta correcta a la tercera pregunta es a). Los ejemplos dados en la pregunta constituyen una muestra del bien conocido desfase entre la comprensión y la producción del lenguaje, que se observan en el proceso de desarrollo normal (véase *Apartado 3.3.*). En este sentido, este desfase no es un signo de retraso del lenguaje (alternativa b), sino de la más absoluta normalidad. Por otra parte, la utilización simultánea de gestos y lenguaje es común no sólo en los procesos de comunicación infantil, sino también en los adultos.

2. Conducta comunicativa

La conducta exhibida por Mundi no puede considerarse una conducta genuinamente comunicativa. La gorila tiene un objetivo claro y realiza una serie de acciones encaminadas a conseguir su meta. Para ello utiliza a otra persona, el investigador, pero lo hace de un modo instrumental. Es decir, el investigador es sólo el medio para conseguir lo que quiere, alcanzar el picaporte. Si la conducta hubiera sido comunicativa, el gorila habría dirigido su mirada al investigador para «transmitirle» su intención de alcanzar el picaporte de la puerta. Y es justamente este compartir la atención mediante la mirada el proceso que está ausente en la situación descrita por Gómez.

3. Correspondencias

1-C; 2-E; 3-D; 4-A; 5-B.

4. Reflexione

Es positivo exponer a los bebés a una segunda lengua (L2) tempranamente. Dadas las habilidades perceptivas y de análisis de la señal lingüística que poseen los bebés humanos, se puede predecir que la niña discriminaría su lengua materna (L1) de la L2 sin dificultades. Es obvio que la exposición temprana a una segunda lengua no perjudica, sino que fomenta el aprendizaje y la diferenciación L1/L2. Sin embargo, el aprendizaje

de las lenguas, más allá de los procesos de discriminación fonológica, requiere de condiciones bien distintas a las de la mera exposición auditiva. La adquisición del lenguaje, de cualquier lengua, necesita de un contexto interactivo en el que haya interlocutores activos, interesados en la comunicación y en la asignación de significado a las emisiones verbales. Poner a un niño a escuchar la radio en un idioma extranjero no es suficiente para poder aprender una lengua (el vocabulario, su morfosintaxis, sus distintos usos comunicativos) si no se acompaña de otras condiciones, como las que se sintetizan en el cuadro «Con los pies en la tierra» (p. 153).

