

1

El desarrollo de la comunicación

Isabel Guibourg

El proceso que lleva a un niño a dominar la lengua de su grupo social de pertenencia o lengua materna es un proceso complejo en el que intervienen factores de muy diversa índole.

Un niño aprende a hablar porque se le habla. La lengua que utilizará existe con anterioridad a su propia existencia como individuo. El proceso de adquisición de la lengua implica que el sujeto ha de hacer suyo un instrumento, arbitrario y convencional, que su grupo cultural ha construido a lo largo de su historia. Para hacer suyo dicho instrumento el individuo debe necesariamente participar en situaciones comunicativas que sean significativas para él, que tengan una funcionalidad que le permita otorgarles un sentido. Los padres no se preocupan por cuál es el mejor método para enseñar a hablar a su hijo. Le hablan desde que nace, e incluso antes, y este diálogo cargado de afecto crea la situación ideal para aprender una lengua.

Pero las personas también suelen hablar con sus animales domésticos y, por más cariño y empeño que pongan en esta comunicación, no consiguen que hablen. Los seres humanos heredan unas capacidades lingüísticas potenciales, que les permiten adquirir la lengua de su contexto social de pertenencia. Sin estas capacidades innatas no serían capaces de aprender un lenguaje, ni se hubieran desarrollado, a lo largo de la historia de la humanidad, las diversas lenguas que hoy se conocen. Para que las capacidades lingüísticas quedaran inscritas en el código genético o herencia biológica de la especie, es de suponer que, en algún momento del desarrollo filogenético humano (lento proceso de evolución de la especie que establece la herencia biológica que cada individuo recibe en el momento de su concepción), el hecho de poder hablar se transformó en un mecanismo indispensable para su supervivencia.

OBJETIVOS

- ✓ En este capítulo se intenta describir el proceso que lleva al bebé a transformarse en un hablante competente. Para ello se ha organizado el contenido en diversos apartados. En el primero se realiza una aproximación a la relación entre lenguaje y conducta humana que se considera imprescindible para comprender las repercusiones de esta adquisición en la construcción de la conciencia. En el segundo, se estudia la complejidad del lenguaje como instrumento de comunicación y representación mental, para facilitar la comprensión de las dificultades con las que el niño se encuentra a lo largo del proceso. En el tercer apartado se comentan, a grandes rasgos, las diferentes perspectivas teóricas que han estudiado el tema y sus aportaciones a la comprensión del proceso de adquisición del lenguaje.

En el cuarto, se aborda el proceso de adquisición del lenguaje a partir del establecimiento y desarrollo de la comunicación no verbal en las primeras interacciones entre bebé y adulto, en contextos de rutinas de cuidado y de formatos de juego. En el quinto apartado, se explica el paso de la comunicación no verbal a la comunicación verbal, se analizan las palabras-frase y las primeras combinaciones de palabras. En el sexto, se resaltan los factores que explican las evidentes diferencias individuales que se observan en este proceso. En el séptimo y último apartado, se destacan los progresos en la competencia lingüística que, con más frecuencia, se observan entre los tres y los seis años y su repercusión en el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño como sujeto global.

GLOSARIO

Contexto: entorno social y material que rodea al sujeto. El concepto se distingue de términos como ambiente o entorno porque resalta la importancia de los factores culturales y sociales sobre los factores materiales en el desarrollo humano. El contexto de interacción es creado y mantenido por los participantes, no es algo dado o que permanece estable a lo largo de todo el proceso.

Contextos de participación conjunta: actividades de socialización para el uso comunicativo de la lengua que posibilitan la participación de los aprendices a partir de la motivación y la facilitación de conductas lingüísticas adecuadas.

Formatos: primeras formas de interacción a distancia entre el bebé y el adulto. Se trata de juegos estructurados y pautados que contienen roles establecidos y alternables como, por ejemplo, el juego del *cu-cú*.

Interacción: participación conjunta en una actividad en la que se comparten, en mayor o menor medida, intenciones, metas, medios. Hace referencia al plano social del desarrollo humano (zona de desarrollo próximo) que posibilita la *interiorización* –plano intrapersonal– de los procesos compartidos en la interacción.

Interiorización: proceso por el cual el niño se apropia –hace suyos– de los procedi-

mientos e instrumentos utilizados por el adulto en el transcurso de la interacción.

Intersubjetividad: conocimiento compartido por los participantes en una actividad y/o diálogo que se da en la interacción; lo que se da por sentado, lo que permanece como implícito en toda interacción. La intersubjetividad se crea, se mantiene y se restablece por medio de la comunicación.

Lengua: todo el conjunto de formas expresivas verbales de que dispone una comunidad de personas que se entienden entre sí con él (por ejemplo: lengua castellana, catalana o inglesa).

Lenguaje: sistema o código de símbolos o signos utilizado para la expresión y comprensión de mensajes. Se puede hablar del lenguaje verbal, pero también del musical, gestual, corporal...

1.1. Conducta humana y lenguaje

Existe un acuerdo general para definir el lenguaje verbal como el instrumento que permite la comunicación entre los seres humanos. Se sabe que no es el único instrumento posible, y que existe una gran variedad de lenguajes desarrollados a lo largo de la historia de la humanidad que permiten la transmisión y recepción de mensajes. Sin ánimo de agotar el inventario, se puede hablar del lenguaje gestual, corporal, plástico, musical o matemático. Sin embargo, las características particulares que definen al lenguaje verbal lo convierten en el instrumento más idóneo para la comunicación.

El *lenguaje verbal* se caracteriza por ser el instrumento más *eficaz*, *flexible* y *económico* para la comunicación:

- El *más eficaz* porque la gran cantidad de palabras que posee cualquier lengua y sus posibles combinaciones permite hacer referencia a un gran número de clases de objetos y acontecimientos muy diversos y al tipo de relaciones que entre ellos se pueden establecer, sin grandes riesgos de equívocos o malentendidos, dado que la relación que se establece entre significado y significante permite diferenciar con bastante precisión matices entre clases de objetos y acontecimientos próximos.
- El *más flexible* porque la diversidad de vocablos y sus posibles combinaciones permiten precisar, matizar, regular, destacar, concretar, deslindar, etc., significados, lo que brinda un alto grado de precisión en los mensajes que se transmiten.
- El *más económico* porque con un pequeño gasto energético es posible transmitir informaciones muy variadas y complejas con bastante seguridad de que el interlocutor comprenderá el mensaje de una manera muy próxima a la intención comunicativa que rige al acto de habla.

Si comparamos el lenguaje verbal con el musical veremos que éste transmite sensaciones y emociones de muy diversa índole pero sería muy difícil precisar, a través de la música, por ejemplo, la diferencia entre oír y escuchar o entre el sentimiento de angustia y el de ansiedad. El lenguaje gestual o corporal forman parte del acto de hablar pero, por sí solos, dichos lenguajes no permitirían garantizar la comunicación de mensajes no referidos al contexto compartido, presente en el aquí y ahora. Resulta difícil imaginar una declaración de amor en lenguaje matemático o la negociación entre dos estados beligerantes en un lenguaje plástico, sin embargo se puede explicar un problema matemático complejo o el cuadro más abstracto a través del lenguaje verbal.

Diversos autores plantean que el lenguaje ejerce una *función coactiva* en la conducta humana. Mediante la palabra se puede llegar a controlar la conducta de otras personas, consiguiendo que hagan aquello que su interlocutor desea. Esta función de control también es ejercida por la persona para consigo misma. Mediante el lenguaje, los seres humanos consiguen organizar sus pensamientos y hacer aquello que creen más conveniente, aunque no sea lo que desean hacer. Cuando un desconocido contesta qué hora es si se lo preguntan en la calle, cuando un amigo viene a vernos porque se lo hemos pedido, se está controlando su conducta por mediación del lenguaje. Cuando se contienen las ganas de pelearse con alguien porque se sabe que a la larga será perjudicial o cuando se postergan deseos biológicos o afectivos porque se es consciente que el contexto no es el adecuado para lograr su satisfacción, se está controlando la propia conducta gracias al lenguaje.

Si bien esta idea no es compartida por todos los autores que estudian el tema, lo cierto es que el lenguaje verbal *permite trascender el aquí y el ahora*. Gracias al lenguaje, la conducta humana se desliga de los estímulos presentes que rigen la vida de los animales, para brindar la oportunidad de anticipar situaciones y conductas, analizar las respuestas posibles para cada situación, elegir la que se considere más oportuna en función de evaluar sus posibles repercusiones y planificar las acciones futuras.

A través del lenguaje se puede hacer referencia a contextos lejanos, de tiempos remotos, aun cuando ninguno de los interlocutores haya estado en ellos y hasta es posible crear contextos y situaciones imaginarias que nunca han existido ni existirán. Podemos hablar del planeta Marte o del Sol, cuando ningún ser humano estuvo en ellos nunca o del Egipto de Cleopatra o de la China del Gran Kan, aun cuando no queda ningún superviviente de aquella época. Podemos representarnos el Infierno de Dante o la Isla de los Niños Perdidos, siendo éstos contextos ficticios.

El lenguaje permite que la humanidad se beneficie de los conocimientos desarrollados por las generaciones que la antecedieron. Es el medio más idóneo para organizar y acumular los conocimientos culturales, es el instrumento que posibilita la memoria social (y también la individual). A su vez, es el vehículo básico para la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, mecanismo presente en toda situa-

ción educativa. En este sentido, el lenguaje es y ha sido un elemento básico de cohesión social. No sólo garantiza la memoria colectiva y la educación de las nuevas generaciones en la cultura de su grupo social, sino que posibilita el proceso de discusión y negociación de las normas, pautas, valores y leyes que rigen la relación entre las personas que componen cualquier grupo humano.

El lenguaje como ley social, convencional y arbitraria (como toda ley), está en la base del proceso de socialización de la especie y de cada individuo. No sólo como instrumento para la comunicación social sino, y muy especialmente, como basamento para la edificación de la propia identidad. La identidad personal está codificada en lenguaje. Lo que cada persona piensa, el diálogo que mantiene consigo misma, se vehicula por medio del lenguaje. La conciencia depende del lenguaje. El lenguaje permite comprender y ordenar la realidad en la que se está inmerso, en la medida en que organiza una realidad dispar en clases de objetos y/o acontecimientos y permite nombrar e identificar el tipo de relaciones que entre ellos se establece. La capacidad humana de conceptualizar, abstraer, analizar, razonar lógicamente, de pensar la realidad, organizar nuestra memoria, etc., se realiza gracias a la mediación del lenguaje. Para Vigotski:

La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas (Vigotski, 1973: 166).

1.2. La complejidad del lenguaje como instrumento de comunicación

A pesar de que la mayoría de las personas que tengan acceso a este manual han estudiado durante años de escolarización la organización interna de su lengua materna y de otras lenguas, estarán de acuerdo en que, cuando se piensa qué ha de aprender un niño para ser un hablante competente, el acento recae en las relaciones de orden semántico que se establecen entre la palabra y su referente directo.

Desde esta perspectiva, la adquisición del lenguaje quedaría reducida al aprendizaje del vocabulario referido a los objetos y acontecimientos que forman parte de la vida cotidiana, como etiquetas o "nombres propios", como si el sentido de lo que se quiere decir estuviera exclusivamente relacionado con las palabras usadas y no con la secuencia de palabras y su organización en la oración y el discurso, como si una palabra tuviera un único referente posible, sin importar el contexto en el que se diga, como si la sintaxis, la entonación y todos los otros elementos que conforman el acto de hablar no fueran factores básicos para la construcción y comprensión de mensajes.

Una lengua no es sólo una cadena de significados en relación con una cadena de significantes. El lenguaje permite aludir al presente, al pasado y al futuro, diferenciar entre agente y objeto, expresar condiciones y finalidades... La variedad de posibilidades referenciales que brinda una lengua se relaciona con aspectos semánticos pero también sintácticos, morfológicos, fonéticos, pragmáticos y textuales. Para dominar una lengua, el aprendiz ha de conocer y utilizar todos los aspectos que la estructuran.

La realidad es diversa, las cosas y los acontecimientos que la conforman se caracterizan por ser singulares y heterogéneos. Para conocer la realidad, el ser humano tuvo que organizar clases y categorías de objetos y acontecimientos, con el fin de simplificar una realidad heterogénea que se hacía inabordable. En su búsqueda por establecer semejanzas y regularidades, tuvo que descubrir propiedades comunes y encontrar las causas y funciones compartidas entre cosas y situaciones diversas que permitieran diferenciarlas de otras categorías de cosas y situaciones aún más diversas. La organización de la realidad en clases y categorías implica necesariamente la abstracción, la necesidad de prescindir de ciertas informaciones que a nivel sensorial pueden ser muy relevantes, para centrarse en otras, a lo mejor no tan significativas en lo perceptual. Pero también, en muchos casos se ha tenido que recurrir a decisiones arbitrarias. Esto explica, en parte, las dificultades para traducir de un idioma a otro; las categorías de una lengua no siempre tienen una equivalencia en otra. El grado de abstracción y de arbitrariedad que definen las clases y categorías semánticas, es una de las dificultades que el niño tiene que abordar en el proceso de adquisición del lenguaje.

Ejemplo 1.1.

Tratemos de aproximarnos a este problema, analizando las posibles dificultades que un niño de dos o tres años puede encontrar en una palabra como *conejo*, con un referente claro y concreto, o por lo menos más claro y concreto que palabras como *fuerza*, *conciencia* o *arbitrariedad*: si se pasea con él por la Rambla de los Animales, en Barcelona, y el niño se detiene frente a uno de los puestos y se interesa por uno de esos animalitos peludos, blancos, de ojitos rojos, con grandes dientes y orejas, el adulto que lo acompañe hará referencia al mismo llamándolo por su nombre: "conejo". Acto seguido, el niño podría mirar los hamsters y referirse a ellos llamándolos "conejo" y el adulto lo corregiría explicándole que ese otro animalito peludo, de color claro, con dientes grandes pero con orejas más pequeñas y ojitos rojos no son conejos. Ya en casa, el adulto puede enseñarle una foto, una ilustración o dibujar él mismo un conejo y a esa cosa bidimensional, estática, lisa, también la llamará "conejo", aun cuando guarda mucho menos en común que el hámster por el que el niño se interesó. Y si luego para comer se le sirve conejo, se puede tener una idea de lo difícil que resulta a un niño, que parte de su propia experiencia, construir categorías, aun cuando para los adultos hagan referencia a elementos concretos de la realidad.

Cuando un niño pequeño dice una palabra no necesariamente está haciendo referencia al mismo significado que le otorgamos los adultos. El proceso de construcción de los referentes semánticos de una palabra se podría representar por medio de una espiral, en la que cada vuelta supone una mayor aproximación al significado cultural de la misma. Esta construcción va del *sentido*, relacionado directamente con la experiencia personal y que se caracteriza por ser subjetivo e idiosincrásico, al *significado*, relacionado con la experiencia social y cultural organizada, más objetivo puesto que es más socializable y compartible.

Ejemplo 1.2.

Se puede pensar, por ejemplo, qué pasaría si una maestra de un grupo clase de 18 a 24 meses, dijera: "Ahí está mamá". Se podría suponer, sin mucho riesgo a equivocarse, que, al oírla, los niños de la clase irían todos hacia la puerta porque han entendido el sentido de la palabra mamá referido a su propia experiencia, de forma subjetiva e idiosincrática: "Mamá, mi mamá". Si se traslada la misma situación a un grupo de párvulos de cuatro años, lo normal sería que frente a un comentario tan poco preciso de la maestra, alguno de los niños preguntara: "¿La mamá de quién?". Los niños de cuatro años saben que todo niño tiene una mamá, lo que supone haber dado una vuelta más en la espiral que conduce al significado convencional. Sin embargo, a esta edad les cuesta mucho entender que su abuela es la mamá de su mamá: "¡Si es su abuela! y además si su mamá es grande y no necesita de una mamá que la cuide".

Los adultos suelen utilizar significados más próximos al convencional de la palabra y, siguiendo con el ejemplo, son capaces de entender que todo ser humano tiene una mamá y que con esta palabra se puede hacer referencia no sólo a la madre biológica, sino también a aquella persona que se responsabiliza de la función materna, es decir, del cuidado y cariño que todo niño necesita para vivir, crecer y desarrollarse. Sin embargo, también en los adultos la palabra estará cargada de un sentido más subjetivo e idiosincrático, relacionado con su propia historia como hijos de una madre y, en algunos casos, como madres de unos hijos.

Las dificultades que presenta el dominio de los aspectos semánticos aún van más allá. Hay palabras cuyos referentes son abstractos y difíciles de representar como, por ejemplo, *infinito*, *justicia* o *alma*. Hay palabras que hacen referencia a más de un significado, por ejemplo: *votar/botar* o *llama*. Hay palabras que según el contexto pueden tomar un valor metafórico, como cuando se le dice a un niño que acaba de hacer un travesura: "¡Qué bonito lo que has hecho!". Hay palabras que cambian de referencia en función de quién hable: cuando habla mi interlocutor se refiere a mí con el pronombre *tú*, mientras que cuando es mi turno lo hago por medio del pronombre *yo*, al igual que sucede con los determinantes de lugar: lo que para uno puede estar *aquí*, para el otro puede ser *allí*. Hay palabras como *él* o *aquél*

que sólo se interpretan en función del discurso anterior o del contexto en las que se producen.

La capacidad para dominar el sentido de un mensaje oral no sólo implica los factores semánticos. No es lo mismo decir: "el perro persigue al gato que el gato persigue al perro", a pesar de que las palabras utilizadas en ambas construcciones son las mismas. Los mecanismos formales que, por ejemplo, marcan las funciones de agente y objeto en la oración, conforman una parte sustancial del significado que se desea transmitir. Los esquemas formales que rigen las estructuras sintácticas organizan las oraciones y la confección de discursos coherentes.

Nadie explica al pequeño aprendiz de la lengua cuáles son estas normas, las ha de inferir del discurso adulto. Los adultos sólo suelen dar estas explicaciones a través de las correcciones concretas que hacen al niño cuando comete algún error. Este conocimiento basado en las deducciones que realiza del habla adulta no es consciente. El niño pequeño no podrá conceptualizar lo que hace, ni siquiera esbozar una explicación, pero utilizará estructuras sintácticas de muy diversa índole y complejidad con una corrección sorprendente.

Algo parecido sucederá con otros esquemas formales de las estructuras fonológicas o gramaticales. El niño de parvulario ha aprendido los sistemas de reglas que relacionan el sonido con el significado, la concordancia entre género y número o la conjugación de los verbos regulares en los modos y tiempos más usuales. La complejidad de estos aprendizajes se pone en evidencia cuando generaliza este conocimiento a las excepciones arbitrarias de la lengua. La mayoría de los niños que hablan castellano, alrededor de los tres años dicen "yo sabo" por "yo sé". Este error inteligente pone en evidencia cómo el proceso de adquisición de una lengua no se realiza por medio de la imitación. Ningún adulto comete este error, lo cual demuestra que a esta edad, el niño ya sabe que los verbos regulares tienen un radical y unos morfemas (aun cuando desconoce su denominación), que el radical se mantiene estable en modo, tiempo y persona, mientras que los morfemas cambian en función del modo, tiempo y persona, conocimiento que hace extensivo a los verbos irregulares.

1.3. Los estudios sobre la adquisición del lenguaje

Desde siempre, los seres humanos se han interesado por su capacidad de hablar. Basta ver cómo en la mayoría de los tratados filosóficos de la antigüedad, la capacidad de representarse mentalmente la realidad ocupa un lugar central.

Ya en el siglo XIX, las primeras biografías infantiles que intentan estudiar el desarrollo del niño incluyen extensas observaciones sobre la secuencia de aparición de diversos aspectos lingüísticos. Sin embargo estos estudios tienen un carácter esencialmente descriptivo y encontramos pocos intentos de interpretar las observaciones realizadas.

A mediados del siglo XX se inicia un interesante proceso en el ámbito psicológico impulsado por las aportaciones que, desde la filología, se realizan sobre el acto del habla. Estas explicaciones reproducen los grandes temas que centran la mayoría de las discusiones psicológicas: la aportación de la herencia y el medio, y la jerarquía que se establece entre cognición, pensamiento y lenguaje.

1.3.1. La teoría conductista

Desde la teoría conductista, destacan las aportaciones de B. F. Skinner quien, en 1957, explica la adquisición del lenguaje desde el punto de vista del condicionamiento operante. En el condicionamiento clásico es la asociación entre estímulos la que refuerza una determinada conducta, en el condicionamiento operante es la misma respuesta la que sirve de reforzamiento. Este autor y sus seguidores consideran que el enlace entre palabra y significado es un vínculo de asociación que se establece a través de percepciones simultáneas y repetidas de determinados sonidos y objetos.

Esta interpretación reduccionista del lenguaje y del proceso por el cual se adquiere sólo logra explicar algunos aspectos secundarios y de menor importancia. Pero no esclarece rasgos esenciales, como son la adquisición de las estructuras gramaticales y sintácticas, ni aporta nada a la comprensión de la aparición y desarrollo de las lenguas a lo largo de la historia de la humanidad. Si las personas adquieren el lenguaje por imitación de la secuencia fónica que otros producen para mencionar un objeto, ¿cómo se crearon las lenguas?, ¿cómo somos capaces de decir frases que nunca antes hemos oído? o ¿por qué los niños generalizan las reglas a las excepciones y dicen, como se explicaba en el apartado anterior, "yo sabo" en vez de "yo sé"?

1.3.2. Las aportaciones de Chomsky

La teoría de Chomsky produce una verdadera revolución en la lingüística contemporánea, que tiene importantes repercusiones en otras áreas de conocimiento y disciplinas afines, especialmente en la psicolingüística, y plantea una alternativa a la postura conductista. Chomsky resalta el carácter creativo del empleo del lenguaje por los hablantes y afirma que un hablante puede producir y entender infinitas oraciones que antes no ha oído y para ello debe hacer un uso infinito de medios finitos. El uso infinito de medios finitos está determinado por la sintaxis. Todas las lenguas tienen aspectos comunes, a los que denomina "universales lingüísticos", principios generales que determinan las estructuras gramaticales de cada lengua en particular. Lo común a todas las lenguas es la sintaxis; para hablar es necesario su conocimiento, pero ésta es tan compleja que para dominarla se ha de tener una predisposición innata.

Para este autor, la capacidad de hablar está genéticamente determinada y los universales lingüísticos están inscritos en el código genético, razón por la cual son comunes a todas las lenguas. La capacidad innata para adquirir el lenguaje o *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* (LAD) es específicamente lingüístico y capacita para el aprendizaje de cualquier lengua. Esta estructura es subyacente a la estructura del pensamiento, por consiguiente, el lenguaje constituye un sistema cognitivo independiente, regido por leyes propias. El aprendizaje del lenguaje es un proceso predeterminado por la herencia, desencadenado y parcialmente configurado por el entorno.

Chomsky y sus seguidores estudian las primeras producciones verbales infantiles para identificar su sintaxis y deducir los universales lingüísticos, pero sus investigaciones no consiguen llegar adonde se habían propuesto. Descuidan dos aspectos que hoy se reconocen como fundamentales: la semántica y la comunicación no verbal. Existen producciones lingüísticas que, desde el punto de vista de la sintaxis, son correctas pero que nunca se utilizan porque carecen de sentido, como por ejemplo “el libro corrió una maratón” o “he respirado dos aires”. Para ser un hablante competente, no sólo se debe conocer la sintaxis, sino también la semántica y la pragmática o los aspectos relativos al uso lingüístico. Asimismo descuidan el lenguaje como instrumento de comunicación y el hecho de que el bebé es capaz de comunicarse con anterioridad al dominio del código lingüístico. Sin embargo, sus aportaciones siguen siendo un punto de referencia en las investigaciones psicolingüísticas aun cuando se remarca que la capacidad humana innata para adquirir el lenguaje es una condición necesaria pero no suficiente.

1.3.3. La teoría genética de Piaget y la función simbólica

La teoría de Chomsky es contestada desde la Psicología Genética, que revaloriza el lugar de la semántica en el proceso de adquisición del lenguaje. Para Piaget, el lenguaje no es más que una de las posibilidades de representar un significado por medio de un significante. Este autor no se interesa tanto por la adquisición del lenguaje como por el desarrollo de la función simbólica, capacidad humana de representarse mentalmente la realidad, que no sólo se manifiesta a través del lenguaje, sino también del juego, el dibujo y la imitación diferida.

Al ser el lenguaje un sistema de símbolos arbitrario, para Piaget necesariamente ha de emerger de la representación mental. La construcción del significado o representación mental es previa a la adquisición del significante que permite su evocación. Esta construcción se produce gracias a la interacción del niño en el mundo de los objetos. El desarrollo de la función simbólica se convierte, por tanto, en un prerequisite indispensable para la adquisición del lenguaje. El pensamiento dirige el lenguaje y el lenguaje se caracteriza por ser una actividad cognitiva.

Lenguaje y pensamiento tienen su origen en la inteligencia sensoriomotor. El paso de la inteligencia en acción a la representación mental se produce sin rupturas. Se establece una continuidad funcional entre las imágenes mentales o cuadros perceptuales, los símbolos de orden más idiosincráticos y los signos lingüísticos arbitrarios. Los significantes se logran por medio de la imitación diferida que permite adquirir el léxico de su grupo de pertenencia.

Se objeta a Piaget la idea de que el niño construya de forma autónoma, y sin tener en cuenta la interacción social, los significados propios de su lengua materna, como si estos significados correspondieran exclusivamente al mundo físico y natural, como si el niño fuera un “investigador” aislado de su contexto social y las palabras utilizadas por las personas de su entorno no le sirvieran, también, de guía en la construcción de significados. Sin embargo, Piaget revaloriza el lugar del niño en esta construcción. No es un sujeto pasivo que recibe del medio unos significados ya elaborados, ni tampoco es producto de la maduración de unas capacidades heredadas. El niño, sujeto activo, construye significados a partir de su experiencia en el mundo de los objetos y, aunque Piaget no lo contemple, en la interacción con las personas significativas de su contexto socio-cultural.

1.3.4. La teoría histórico-cultural de Vigotski y la adquisición del lenguaje

A mediados del siglo XX comienzan a divulgarse en Occidente las aportaciones de la escuela soviética, hasta entonces casi desconocidas debido a la censura impuesta por la Guerra Fría. Con la traducción del libro que Vigotski escribió en 1934, *Pensamiento y lenguaje* (1973), se abre una nueva perspectiva para comprender el aprendizaje del lenguaje: el lenguaje es, ante todo, un instrumento de comunicación y los procesos comunicativos son previos a su adquisición. Este autor se interesa por la relación que se establece entre lenguaje y pensamiento. Vigotski plantea que a lo largo del primer año de vida, lenguaje y pensamiento se desarrollan por caminos paralelos pero, durante el segundo año, se inicia un proceso de convergencia entre lenguaje y pensamiento que produce un cambio cualitativo en las posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Para Vigotski, el desarrollo humano no está garantizado exclusivamente por la herencia, sino que se produce gracias a la interacción social, a través de la cual se garantiza la educación. La educación es un hecho consustancial al propio desarrollo humano. El proceso de formación de las funciones psicológicas superiores que estructuran la conciencia se da por medio de la interacción social. En la interacción entre un sujeto más capacitado y el aprendiz se establece una *zona de desarrollo próximo* que delimita aquellas actividades que el aprendiz no puede realizar solo pero sí con la ayuda y mediación del otro sujeto más capacitado. En este sentido concibe el len-

guaje como el instrumento ideal de mediación que garantiza la transmisión y la interiorización del conocimiento. En la interacción entre el bebé y el adulto, el adulto impone al niño el proceso de comunicación y representación aprovechando las acciones naturales del pequeño. Los signos verbales que en un comienzo son externos, mediante el proceso de interacción se interiorizan de forma progresiva, hasta convertirse en un instrumento intrapsicológico:

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas –interpsicológica– y después en el interior del propio niño –intrapsicológica–. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relación entre seres humanos (Vigotski, 1979: 93-94).

El lenguaje se origina en el proceso de comunicación. La génesis del lenguaje es previa a que el niño empiece a hablar. El pequeño tiene una intención comunicativa con anterioridad a la adquisición del lenguaje; expresa sus intenciones mediante gestos, balbuceos, entonaciones, llevando al adulto hacia lo deseado... Si en un momento decide cambiar estos medios de comunicación por la palabra, es porque reconoce que es más eficaz y económico.

Aprender a hablar supone saber usar el lenguaje más que conocer las reglas que lo rigen. Esta visión pragmática del proceso de adquisición del lenguaje es la que ha permitido avanzar en el conocimiento de dicho proceso. Si el lenguaje es comunicación, su uso incorpora una intención: regular la conducta de otro e informarlo acerca de intereses, deseos y necesidades. Su adquisición supone el aprendizaje de la enunciación de intenciones y la necesidad de compartir significados con el interlocutor (intersubjetividad).

Seguidores de las ideas de Vigotski, como Bruner, incluyen en sus planteamientos los prerrequisitos comunicativos como factores básicos para la adquisición del lenguaje: se aprende a usar el lenguaje, usándolo. Estos autores confirman la idea de que el adulto implementa una diversidad de estrategias para facilitar la comprensión de su discurso pero que es el niño quien realiza su propia construcción de la lengua, como instrumento de comunicación y pensamiento, gracias a la comunicación que mantiene con el adulto desde su nacimiento.

1.4. La comunicación preverbal

El ser humano nace inmaduro y necesita de la intervención de una persona adulta para garantizar la satisfacción de sus necesidades básicas. A pesar de su inmadurez, el recién nacido es un ser activo que busca relacionarse con el entorno.

Al nacer, el bebé cuenta con unas predisposiciones que le permiten y facilitan la relación y comunicación con otros seres humanos. Los cuidadores, especialmente la madre, se transforman en los “objetos” más interesantes para el pequeño. Ellos son una fuente inagotable de estímulos (emiten sonidos, se mueven, acarician...) y, además, siempre aparecen en aquellos momentos de necesidad, colaborando en la satisfacción y brindando el placer agregado del afecto.

1.4.1. Los inicios de la comunicación preverbal

Las primeras comunicaciones entre el bebé y la madre se establecen a través del vínculo afectivo. Esta comunicación afectiva se origina en la relación que tiene lugar durante la satisfacción de las necesidades del niño, en las que el cuerpo del bebé entra en contacto directo con el cuerpo de su madre. Cuando la madre alimenta a su bebé no sólo le ofrece la leche que calma su hambre sino que, además, lo abraza, lo acaricia, le habla, lo mira... Todas estas expresiones de cariño que acompañan al amantamiento, dan al bebé un placer adicional a la satisfacción de la necesidad que, en un período de tiempo relativamente corto, se transformarán en deseo. Las expresiones afectivas de la madre y el niño facilitan el establecimiento de una relación inicial, antecedente imprescindible para el desarrollo de las capacidades comunicativas del bebé que posibilitarán la adquisición del lenguaje verbal.

Entre las predisposiciones con que cuenta el recién nacido para la interacción social, ocupan un lugar destacado *las percepciones*, fuente básica para la obtención y el procesamiento de información. De todos los estímulos auditivos que puede percibir el recién nacido, la voz humana ejerce sobre él una atracción especial. Se ha demostrado cómo es capaz de distinguir la voz de su madre (percibida durante la vida fetal) de entre otras voces. También es posible observar movimientos del cuerpo del niño sincronizados con los segmentos de habla del adulto. El bebé es especialmente sensible a los aspectos rítmicos del lenguaje oral; es como si bailara al son de la palabra del adulto que, al estar cargada de afecto, brinda “la música” con entonaciones y modulaciones ricas y variadas.

El bebé también se siente atraído por el rostro humano. El juego de miradas es una forma de comunicación entre el bebé y su madre. El olor de la madre, las sensaciones placenteras que le producen sus caricias y demás estimulaciones agradables que suelen acompañar a sus apariciones, secundan a la visión y a la audición, dando lugar a la construcción de los primeros cuadros perceptivos que serán el primer paso en la construcción de representaciones mentales.

Toda otra serie de conductas que el recién nacido es capaz de producir, como el llanto o la sonrisa, también se hallan al servicio de la relación y comunicación inicial, dado que el adulto las interpreta como si el bebé tuviera una clara intención comunicativa.

El neonato llora como descarga frente a estímulos que le resultan desagradables y que le producen malestar, como el hambre. Pero el adulto infiere que el niño llora para avisarle de que tiene hambre o está molesto. A fuerza de que cada vez que el pequeño llora, el adulto aparece e intenta calmar su malestar, el pequeño aprenderá, de manera relativamente rápida, que el llanto es una vía ideal para lograr su presencia y consuelo. La sonrisa del recién nacido es una respuesta refleja a la percepción de placer, pero la atracción que tal respuesta genera en el adulto hace que sea interpretada por éste como si fuera una señal de reconocimiento.

Los adultos sienten una particular fascinación por los recién nacidos y participan activamente en la instauración de esta primera interacción, ofreciendo apoyos y ayudas necesarios para el establecimiento de una comunicación inicial. Los cuidadores interpretan las capacidades expresivas del bebé como manifestaciones de estados emocionales aunque inicialmente el pequeño no tenga una intención de comunicar algo a alguien. La madre se esfuerza por ajustar su comportamiento al del bebé y el pequeño, con su expresividad, invita a la madre a intervenir y colabora en el mantenimiento de la interacción.

1.4.2. El desarrollo de la comunicación preverbal

Una condición necesaria en toda situación comunicativa es que los interlocutores compartan un conjunto de convenciones por medio de las cuales puedan hacer referencia a la realidad de forma inequívoca. Toda comunicación exige un nivel de *intersubjetividad* entre los hablantes, la existencia de un conocimiento previo compartido, de unos significados comunes que sirvan de antecedente implícito a lo nuevo que se quiere comunicar. Para convertirse en un hablante competente, el niño ha de adquirir este conjunto de significados creados por su grupo cultural. Pero hasta que logra avanzar en esta construcción, es capaz de compartir con sus cuidadores un conocimiento, basado en la experiencia conjunta, que se denomina intersubjetividad primaria.

Es el caso de las *protoconversaciones*. Cuando un bebé de dos meses se esfuerza por producir sonidos, capta la atención de su cuidador. Esta atracción lleva al adulto a situarse dentro del campo visual del niño y a fijar la mirada en sus ojos. Cuando el pequeño interrumpe sus vocalizaciones, el adulto interpreta este silencio como una invitación para "contestarle". Cuando el adulto calla, el bebé vuelve a producir sonidos. De esta manera se establece una especie de "diálogo".

Las protoconversaciones instauran un ciclo de interacción entre el niño y la persona que lo cuida, en la que se establece una alternancia entre sonrisas, miradas y vocalizaciones (y movimientos descontrolados del bebé), similar al ciclo que se da en el diálogo entre adultos. En las protoconversaciones el bebé parece capaz de iniciar

el proceso de elaboración de una representación del otro como alguien con quien es posible establecer una comunicación y comenzar a tomar conciencia sobre el valor expresivo de los gestos y expresiones:

Una ingeniosa experiencia de *feedback* comunicativo ilustra este razonamiento. Los sujetos de la misma son una madre y su hijo de dos meses comunicando, no frente a frente sino a través de un circuito cerrado de televisión (Murray y Trevarthen, 1985). El niño tiene enfrente de sí la pantalla con la imagen de la madre dirigiéndose a él y a la inversa. Después de un ratito de correspondencia entre ambos y aprovechando una pausa, "se propone" al niño entrar de nuevo en coloquio con la madre a través de la pantalla; pero lo que realmente se hace es pasar de nuevo la escena que acaba de transcurrir y que se ha tenido la precaución de grabar. El niño contempla de nuevo a la madre que le dirige gestos cariñosos (los mismos de antes) y él se lanza a emitir los suyos. Pero, ahora, el ritmo de las expresiones maternas no se ajusta a las del niño; la interacción resulta imposible de regular. Finalmente, el niño da visibles señales de desconcierto. Esta reacción del pequeño indica diversos hechos, todos ellos dignos de consideración: que posee un esbozo o esquema innato de lo que es "una interacción feliz", que ese esquema o principio de acción alimenta expectativas e intereses y, por ahí, deja entrever la existencia de un núcleo intencional (Perinat, 1985: 41).

Para Trevarthen, sus observaciones de la interacción entre los bebés y sus madres demuestran la existencia de una intersubjetividad primaria que se concreta en la habilidad de los bebés para interpretar las miradas, los gestos, las actitudes y los estados de ánimo significativos de los adultos. Para Kaye, no podemos hablar de intersubjetividad porque no se comparten significados y porque ello supondría otorgar demasiada intencionalidad a un bebé, todavía demasiado inexperto. Son los padres quienes actúan *como si* el bebé tuviera una intención comunicativa y esta actitud de los padres es la que pone en marcha el potencial comunicativo del niño:

Mientras el bebé sólo sea un aprendiz del sistema, no hay verdadera intersubjetividad ni verdadera comunicación [...] La intersubjetividad en la mente de los padres se mantiene un paso por delante de la del niño y en esto reside el secreto del desarrollo cognitivo de nuestra especie [...] Los padres, de forma inconsciente, si es que no consciente, se comportan como si hubiese significado compartido, como si los bebés no sólo comprendieran, sino que también produjeran gestos de "lenguaje natural" que los padres comprenderían. De cierta manera, los padres mantienen una ficción, pero se trata de una ficción que tiene una función. Es una etapa necesaria que prepara el camino para el desarrollo del lenguaje (Kaye, 1986).

De hecho todos los estudiosos del tema, coinciden en otorgar un lugar fundamental a la intencionalidad comunicativa que los padres adjudican a sus bebés, como

forma de potenciar el desarrollo de la comunicación temprana. Los padres responden a la intencionalidad supuesta, aplicando estrategias que favorecen la intervención del bebé. El contenido emocional de sus mensajes, el tono de voz, la entonación, la mímica que acompaña sus verbalizaciones o la gesticulación forman parte de los índices que el adulto ofrece al niño para interpretar sus propias intenciones y facilitar el establecimiento de una intersubjetividad primaria.

Para Kaye, los marcos de crianza, a través de los cuales los padres garantizan la satisfacción de las necesidades básicas de sus hijos (alimentan, limpian, consuelan, miman y tranquilizan a los bebés) son "el canal más fiable para llegar a la intersubjetividad entre padres y bebé" (Kaye, 1986: 98). Estas actividades dan lugar a los primeros contextos de interacción con el adulto. Tal y como ya se ha dicho, tienen una especial significación y funcionalidad para el pequeño: *garantizan la satisfacción de las necesidades biológicas y el placer agregado que le produce el contacto cuerpo a cuerpo y las expresiones de afecto del adulto.*

A los pocos días del nacimiento del bebé, éste y el adulto consiguen establecer una rutina diaria, organizada en función de las necesidades del pequeño, que instaure una secuencia, más o menos estable, de actividades cotidianas. El establecimiento de esta rutina ofrece al bebé la seguridad de la satisfacción de sus necesidades. Los cuidadores conocen la importancia de la rutina para el bebé y saben que si se perturba, el cambio acarrea alteraciones de su comportamiento: duerme y come mal, se muestra molesto, llora...

Las rutinas potencian la comunicación porque se estructuran como contextos de interacción *estables, regulares, recurrentes y limitados*. Cada rutina se realiza de forma más o menos uniforme, generalmente en el mismo lugar, todos los días y varias veces al día. Estas rutinas se organizan a partir de una secuencia de acciones, en las que intervienen unos objetos y/o personas determinados. Su organización, basada en una *estructura profunda*, invariante y estable, que determina los aspectos esenciales de la actividad, da lugar a la *estructura superficial*, los factores que varían de una situación concreta a otra.

Para Bruner estas actividades dan lugar a contextos de interacción convencionales u ordinarios que se caracterizan por ser más manejables cognitivamente, lo cual ayuda al niño a entender lo que el adulto tiene en mente. Su grado de estructuración facilita la construcción de las primeras representaciones mentales compartidas con el adulto. Dichas representaciones le permiten reconocer la actividad, anticipar lo que va a suceder, tener unas expectativas sobre la actuación del adulto y su propia actuación, participar de forma cada vez más activa, tomar la iniciativa y negociar algunos aspectos a través del establecimiento de mecanismos de mediación cada vez más complejos.

Estas primeras representaciones compartidas, previas a la adquisición del lenguaje, permiten al bebé interpretar las palabras y gestos del adulto en el contexto de las rutinas que se estructuran como esquemas mentales de acontecimientos referidos

a su experiencia concreta, en un contexto fijo, con unos adultos determinados. Las representaciones tienen su origen en los cuadros perceptuales y darán lugar a los significados de orden lingüístico.

Ejemplo 1.3.

La primera acción para bañar a un niño es desnudarlo; la ropa y su cuerpo serían los objetos más sobresalientes; después, hay que sumergirlo en el objeto agua, para enjabonarlo con el jabón, enjuagarlo con el agua, secarlo con la toalla... Puede ser que un día el adulto utilice esta situación para jugar con el bebé o, tal vez, tenga prisa y se limite a lavarlo, que el agua esté más fría o que lo bañe la abuela en lugar de la madre...

Cuando se baña por primera vez a un bebé, los padres suelen tener una gran expectativa por ver a su hijo disfrutar en el agua. Sin embargo, los bebés no disfrutaban de su primer baño, más bien se muestran espantados y temerosos. Sólo después de que esta actividad queda instaurada en la secuencia cotidiana, en un momento especial del día, y gracias a que se realiza siempre de la misma manera y en el mismo lugar, el bebé consigue relajarse, disfrutar y participar activamente porque es capaz de anticipar lo que va a suceder. Cuando el bebé se lo está pasando bien en el agua, implementa diferentes mecanismos para lograr prolongar su permanencia en ella: se pone rígido para dificultar la acción de sacarlo, se coge del borde de la bañera, llora...

Entre los cuatro y los seis meses, el proceso de desarrollo y la experiencia en la interacción permiten al niño iniciar una relación a distancia con el adulto. El control motor logrado y la experiencia en el mundo de los objetos hacen posible la diferenciación entre objetos y personas. El adulto busca nuevas formas de relación con el niño a través de juegos muy simples. Estas interacciones se caracterizan por ser triangulares: intervienen el niño, el adulto y el objeto, y dan lugar a la aparición de nuevas estrategias de comunicación más complejas que aseguren el transcurso de la interacción. Bruner las denomina *formatos de juego* y las organiza en tres grandes grupos: de acción conjunta (juego de dar y tomar, poner y sacar, construir y tirar), de atención conjunta (lectura de imágenes, señalización de objetos) y de acción y atención conjunta (juego del cucú). Para Bruner:

El formato es una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles (1983: 119).

El formato es una interacción contingente entre, por lo menos, dos partes actuantes, contingente en el sentido de que las respuestas de cada miembro pueden mostrarse como dependientes de una respuesta previa del otro. Cada miembro de la pareja mínima tiene un objetivo y un conjunto de medios para su logro.

Cada uno tiene la capacidad de afectar el progreso del otro hacia los objetivos respectivos (1983: 130).

Al igual que las rutinas de cuidado, los formatos de juego tienen una estructura profunda estable y, por tanto, predecible, que facilita la negociación de los significados de la estructura superficial que hacen posible el acto de jugar. En el juego del cucú, la estructura profunda implica que algo o alguien ha de desaparecer y aparecer pero, en cada situación concreta, niño y adulto han de negociar qué o quién desaparece y qué utilizan de pantalla.

Para Bruner, en los formatos se hallan presentes tres factores que son fundamentales en la comunicación verbal: anuncio de intenciones, regulación déctica y control presuposicional. En un primer momento es el adulto quien invita (y enseña) al niño a jugar, pero, gracias a la reiteración, el niño aprende el juego y es capaz de tomar la iniciativa. Para que se produzca la interacción, niño y adulto deben hacer explícito su deseo de jugar y negociar con el otro sus intenciones, han de ser capaces de mantener la actividad y de negociar su finalización. También han de llegar a acuerdos sobre el lugar en el que se jugará o los objetos que intervienen. El proceso de enunciación y negociación de intenciones supone la elaboración conjunta de procedimientos complejos de comunicación.

En los formatos de juego se observan cambios de roles similares a los cambios décticos (*tú/yo, aquí/allí*) que se producen entre los interlocutores en un diálogo. En un momento de la interacción el bebé tiene el papel de agente y el adulto de receptor pero, acto seguido, se intercambian los roles y el adulto pasa a ser agente y el niño receptor. Por ejemplo, en los formatos de acción conjunta, ahora es el niño quien tira la pelota y el adulto la toma, para luego ser el adulto quien la tira y el niño quien la recoge.

Toda interacción supone la necesidad de establecer y mantener un cierto grado de intersubjetividad. El control presuposicional, el conocimiento compartido sobre la estructura profunda del formato, posibilita la negociación de la estructura superficial y de las intenciones de los participantes, como en el diálogo verbal garantiza su establecimiento y mantenimiento.

Además, en los formatos de juego, el adulto suele intervenir repitiendo una frase relacionada con un momento de la secuencia. Por ejemplo, en el juego del cucú, dice "¡aquí está!" cada vez que aparece el objeto o la persona. En un primer momento, el niño consigue otorgar un sentido a esa frase, en el contexto del formato de juego e intenta reproducirla. Pero el adulto suele utilizar esta misma frase en otros contextos, por ejemplo cuando encuentra algo que buscaba. Poco a poco, el niño es capaz de ampliar el sentido de la frase y de reproducirla en otros contextos.

En esta época, también, se produce un avance significativo del gesto como instrumento de comunicación. Ya se ha hablado de la importancia, por ejemplo, de la mirada en el establecimiento de la comunicación inicial. Pero ahora, ciertas acciones

del niño que el adulto interpreta como producidas con una intención comunicativa, establecen nuevos gestos al servicio de la interacción. A fuerza de que esta situación se repita y que, por este medio, el bebé logre su objetivo, el niño interioriza este gesto como un nuevo medio para comunicarse con el adulto.

Ejemplo 1.4.

Cuando, por ejemplo, a los seis meses, el bebé estira el brazo, abriendo y cerrando la mano, con la mirada fija en el objeto que desea pero que se halla fuera de su campo de acción (el niño no tiene noción de la distancia que lo separa del objeto ni de la longitud de su brazo), el adulto que lo observa suele interpretar esta acción no como un error cognitivo del niño que todavía no domina las dimensiones, sino como un gesto comunicativo a través del cual le reclama que le alcance el objeto deseado. La repetición de esta situación permite al bebé interiorizar ese gesto como un gesto comunicativo y si el adulto no lo está observando, grita o llora para garantizar su intención comunicativa.

El adulto, además, acostumbra a poner en palabras la demanda que infiere del gesto del bebé, mientras realiza la acción solicitada, como buscando confirmar su interpretación. De esta manera, ofrece al bebé, por un lado, el modelo convencional utilizado para realizar demandas de este tipo y, por otro, la posibilidad de intervenir para confirmar o no la interpretación que ha hecho el adulto. También, el adulto enseña al niño gestos comunicativos como el de despedirse alzando el brazo mientras abre y cierra la mano.

En el desarrollo de la comunicación preverbal se articula, también, la experimentación por parte del bebé de sus capacidades fónicas. Las primeras vocalizaciones se caracterizan por ser reflejas y universales. Entre el nacimiento y los dos meses, todos los bebés de todas las culturas reproducen los mismos sonidos rítmicos como respuesta a estímulos visuales, táctiles o auditivos. Estas primeras fonaciones dan lugar, entre los dos y los cuatro meses, a los *gorjeos* (o conducta del "ajo"), que posibilitan el establecimiento de las protoconversaciones. También son universales, similares en todos los contextos lingüísticos y producidos por los niños sordos de nacimiento. A los cinco meses, el pequeño produce sonidos consonánticos y vocálicos aislados pero que siguen siendo universales.

A los seis meses, en la fase del *laleo*, el niño comienza producir cadenas silábicas, reiteradas y largas, en las que predominan los sonidos propios de su lengua materna, como por ejemplo: *papapapapa... o tatatatata...* Estos sonidos articulados implican el funcionamiento de los órganos de fonación. (Los adultos suelen interpretarlas como sí fueran palabras: "¡El niño dice papá!", pero el pequeño está lejos de otorgarles un significado.) A los nueve meses, en la fase de la *ecolalia*, es capaz de reproducir nue-

vas estructuras silábicas que, encadenadas entre sí, son usadas en contextos comunicativos. A partir de este momento, las producciones fónicas del niño se parecen cada vez más a las de los adultos, gracias a su creciente capacidad para imitar los sonidos, la entonación y la curva melódica del habla adulta.

Los enunciados verbales de los adultos están constituidos por una fuerza ilocutiva (tono, entonación, gesto y todos aquellos elementos que acompañan la emisión oral) que transmite parte de la intención comunicativa del hablante. El niño emplea estrategias de este orden para comprender el lenguaje del adulto. El contexto extralingüístico y los aspectos paralingüísticos del discurso adulto se transforman en indicios indispensables para poder interpretar la intención comunicativa. También, a través de estos patrones, el bebé expresa sus intenciones. En esta *jerga expresiva*, el niño utiliza expresiones formadas por sonidos sin significado, pero que presentan las pausas, las inflexiones y los ritmos del discurso del adulto.

1.5. El inicio de la comunicación verbal: las primeras palabras

Entre los 12 y 18 meses, el niño dice las primeras palabras. A pesar de ser configuraciones fonéticas semejantes a las producciones adultas, se emplean con un valor más de señal, de gesto comunicativo, que de palabra. Hacen referencia al contexto compartido y tienen una función de frase, por lo que se denominan palabra frase o *holofrase*. El significado que el pequeño otorga a las primeras palabras es *idiosincrásico* porque se halla ligado a su propia experiencia en un contexto. Aun cuando fonéticamente sean semejantes a las pronunciadas por el adulto, el significado presenta diferencias (la palabra *mamá* no hace referencia al mismo significado a los 18 meses o a los 3 años que a los 10). A través de la palabra frase, el bebé comunica y negocia intenciones y significados que el adulto es capaz de interpretar apoyándose en los índices paralingüísticos y extralingüísticos. La palabra del niño adquiere sentido en el contexto compartido.

Ejemplo 1.5.

Un niño puede decir "agua" mientras tira del adulto hacia la cocina y señala el grifo. El adulto interpretará que tiene sed y quiere agua. Pero también puede decir "agua" señalando el mar, impresionado por su visión. En este segundo caso, tanto la intención comunicativa del bebé como la interpretación del adulto de la palabra "agua", varía de forma significativa en función del contexto en el que es dicha. El adulto suele intervenir, verbalizando su interpretación de la palabra del niño, a modo de pregunta: "¿Tienes sed?, ¿quieres agua?" o "¿Has visto cuánta agua? ¡Es el mar!". Con este tipo de intervención busca confirmar su interpretación, al tiempo que ofrece al pequeño el modelo lingüístico correcto.

En un primer momento, las palabras frases forman parte de contextos ritualizados (tal y como se ha descrito para los formatos de juego: "¡Aquí está!" en el juego del cucú). Pero, paulatinamente, se van generalizando a nuevas situaciones, gracias al uso que el adulto hace de la misma palabra, en diferentes contextos.

Ejemplo 1.6.

Un niño puede adquirir la palabra "quema" en el contexto de comer, referida a la temperatura de los alimentos y, en un principio, restringir su uso a esta situación asociándola a la acción de soplar para enfriarla. Pero, con el tiempo, extenderá su empleo a otros contextos y la utilizará para referirse a la temperatura del agua del baño o al peligro que representan el horno o el calefactor encendidos, dado que el adulto la emplea, también, en estos contextos.

La capacidad del niño para comprender el habla adulta referida al contexto compartido es mucho mayor que su capacidad de expresión. De hecho, suele entender mucho más de lo que los adultos suponen y, en algunos casos, mucho más de lo que demuestra (sobre todo cuando sus intereses son contradictorios con lo dicho por el adulto).

El pequeño realiza sobreextensiones, es decir, utiliza una palabra generalizando su referencia a objetos de categorías próximas, por ejemplo llama "guau guau" a todo animal de cuatro patas o "pelota" a cualquier objeto que rueda. O, al revés, restringe el uso de la palabra a uno o a un tipo de individuos de la categoría y dice, por ejemplo, "gato" sólo para referirse al gato de su abuelo o llama "camión" sólo a aquellos que tienen la caja descubierta. Por lo general, sus palabras tienen una extensión media y llama, por ejemplo, "coche" a todo vehículo terrestre.

Si se analizan desde la fonética, se puede hablar de palabras semejantes a las producidas por el adulto (como decir "ava" por agua o "mama" por mamá) o idiosincrásicas, es decir, construcciones "inventadas" por el niño (como llamar "tete" al chupete o "bibi" al biberón) que los adultos que conviven con él, conocen y otorgan valor de palabra.

Durante el segundo año de vida la incorporación de nuevas palabras se realiza lentamente pero, a partir de los 20-24 meses, el proceso se acelera y el léxico crece rápidamente. La necesidad de comunicarse, de participar en contextos de actividad compartida significativos para él, lleva a un aumento progresivo del vocabulario. El niño incorpora palabras con valor referencial que antes eran denotadas a través de gestos, porque reconoce que son más eficaces y económicas a la hora de requerir, demandar, ofrecer, rechazar... Utiliza palabras, de todas las categorías gramaticales,

para referirse a objetos, acciones, estados o acontecimientos y algunas convenciones sociales (como *hola* o *gracias*). Aparece la concordancia entre género y número, se inicia en el uso, con algunas dificultades, de los artículos demostrativos, posesivos y pronombres personales y utiliza la forma verbal del infinitivo y del presente. Estos avances posibilitan las primeras combinaciones de palabras.

Con las primeras palabras el niño puede realizar designaciones de muy diverso orden, pero expresarse por medio de una sola palabra tiene sus limitaciones. Las primeras construcciones sintácticas se relacionan con la capacidad creciente del niño para reconocer el lenguaje como el instrumento ideal para la comunicación. Antes también utilizaba construcciones mixtas, del estilo de "aquí está", pero se dan a partir del modelo adulto y el niño las utiliza como si fueran una única palabra. Mediante la combinación de dos palabras, el pequeño, puede hacer referencia a acciones ("nene corre"), a localizaciones ("aquí pelota"), a negaciones ("plátano no"), a posesiones ("zapato mamá").

Desde diferentes posturas teóricas se ha intentado explicar estas primeras construcciones. La Gramática Generativa, basada en la teoría de Chomsky, parte de la idea según la cual las características estructurales de las primeras combinaciones son comunes a todas las lenguas, debido al origen innato de la adquisición del lenguaje. Se distinguen dos categorías de palabras que intervienen en las primeras combinaciones, *las palabras pivote* (aquí, no, etc.) y *las abiertas* (mamá, comer, zapato, etc.). Mientras que las palabras pivote estructuran el enunciado, aparecen con mucha frecuencia y están sometidas a reglas fijas (tiene una posición fija en la construcción, aparecen al principio o al final pero siempre en el mismo lugar, no pueden combinarse entre sí ni ir solas), las palabras abiertas son más cambiantes y variables, pueden ser verbos o sustantivos y no tienen restricciones de uso.

Sin embargo, la Gramática Generativa no logra su cometido. No consigue explicar cómo se pueden encontrar producciones del tipo: "aquí no", "aquí" o "mío papá" y "papá mío". Tampoco aclara cómo el significado de una misma producción infantil cambia de sentido en función del contexto. Por ejemplo, un niño puede decir "papá zapato" para avisar a su padre que se le ha caído el zapato o para enseñar a otra persona el zapato de su padre.

La explicación basada en la teoría genética de Piaget plantea que durante el período sensorio motor, el pequeño elabora una serie de nociones sobre la realidad (agente, objeto, acción...) que relaciona y expresa por medio del lenguaje. El orden de las palabras en la combinación estaría determinado por el conocimiento semántico y no por el sintáctico.

Bruner (1983) sostiene que situaciones como la de los formatos de juego constituyen marcos ideales para que el niño construya nociones como las de agente, lugar o posesión. El habla adulta le permite reconocer los segmentos lingüísticos que las marcan y relacionar las formas lingüísticas con los significados a los que se refieren.

1.6. Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje

En el período que va de los tres a los seis años, es fácil observar diferencias notorias en el uso del lenguaje entre los niños de una misma edad. Por ejemplo, nos podemos encontrar con un niño de cuatro años que tenga un lenguaje descontextualizado y sea capaz de expresarse por medio de un vocabulario rico y construcciones sintácticas complejas, mientras que otro niño de la misma edad presenta un lenguaje pobre, dependiente del contexto, con un léxico reducido y unas construcciones sintácticas simples.

Si un niño aprende a hablar porque se le habla, la calidad del lenguaje de las personas que interactúan con él y la diversidad de los contextos comunicativos en los que participa tienen un lugar decisivo en el proceso de adquisición de una lengua. Nadie explica al niño las reglas que rigen su lengua materna, las deduce en función del uso que los otros, hablantes competentes, hacen de ella al comunicarse con él. El modelo de lenguaje que se le brinda o *input lingüístico*, es decir, las experiencias de comunicación verbal que se le ofrecen, tienen un lugar fundamental en el proceso de construcción e interiorización.

El habla adulta depende, también, de diversos factores. No todos los hablantes de una misma comunidad lingüística utilizan la lengua de una misma manera. Existen diferentes estilos y modelos de uso entre los diversos grupos de hablantes, adaptados a las diferentes formas de vida que ofrecen al aprendiz un *input lingüístico* distinto. Estos estilos y modelos de habla suelen estar relacionados con factores de orden sociocultural.

Además los adultos presentan una diversidad de opiniones acerca de las capacidades del pequeño para comprender sus mensajes verbales. Hay adultos que subestiman estas posibilidades y restringen sus intervenciones verbales a las situaciones que organizan la vida del niño ("Ven a comer", "Has de bañarte") o que limitan su actuación ("No juegues a la pelota en la sala", "Ten cuidado, el horno quema"). Otros, en cambio, utilizan cualquier situación para intentar establecer una comunicación con el pequeño y utilizan el lenguaje para anticipar y planificar lo que harán, intentan establecer diálogos sobre temas de interés para el niño o proponer situaciones de interacción en las que el lenguaje tiene un lugar central, como puede ser contar cuentos. La experiencia lingüística será muy distinta en uno u otro caso y, por tanto, las posibilidades de construir el lenguaje también será dispar.

Existen, asimismo, diferencias individuales relacionadas con el estilo comunicativo del niño, aunque en general, se asocian a las condiciones del contexto de desarrollo. Hay niños que son muy comunicativos y que comienzan a hablar desde muy pequeños con un lenguaje idiosincrásico. Hay otros que suelen preocupar a sus padres porque no hablan hasta muy tarde, pero cuando comienzan a hablar lo hacen con un lenguaje preciso y bien estructurado.

1.7. La adquisición del lenguaje de los tres a los seis años

A continuación se describen los progresos en la adquisición del lenguaje de los niños entre los tres y los seis años. Sin embargo, es importante no perder de vista que se trata de una explicación que, por fuerza, ha de ser general y basada en los aspectos que se observan con más frecuencia en cada edad. En la realidad, lo que se observa son diferencias individuales. Estas diferencias no constituyen, necesariamente, indicadores que permitan pronosticar la competencia lingüística que el individuo tendrá en el futuro.

1.7.1. El habla a los tres años

A los tres años, el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño le permite participar en nuevos contextos de interacción que le ofrecen una mayor variedad de actividades y personas con quienes interactuar. Sus experiencias de comunicación se enriquecen y, por lo tanto, su conocimiento del lenguaje, al tiempo que le exigen una mayor destreza para poder expresar y negociar intenciones, deseos y medios.

El niño es capaz de entender el lenguaje descontextualizado del adulto, siempre y cuando éste haga referencia a situaciones simples e interesantes para él. Su competencia lingüística le permite, por ejemplo, seguir la narración de un cuento con una trama simple sin soporte externo (como pueden ser las ilustraciones de un libro), ejecutar de forma autónoma consignas dadas por el adulto en la medida en que se refieran a situaciones conocidas por él (como lavarse las manos) o comprender la anticipación que hace el adulto sobre una actividad a realizar en un futuro próximo (como puede ser un paseo o una excursión).

Es capaz de expresarse con bastante habilidad en referencia al contexto comparado pero todavía tiene serias dificultades para explicar sucesos no referidos al aquí y ahora. Un niño de tres años puede dejar muy claro, por ejemplo, que uno de los alimentos que tiene para comer no le gusta, que quiere jugar a la pelota o que tiene miedo a la oscuridad de su habitación por la noche. Pero cuando quiere explicar algo que le ha sucedido a un interlocutor que no ha compartido con él la experiencia, el interlocutor debe hacer un esfuerzo por organizar e interpretar la información que el niño le ofrece.

Esta dificultad se explica porque todavía no ha terminado el proceso de interiorización del lenguaje pero, también, por las características del pensamiento preoperatorio (segunda etapa del desarrollo cognitivo propuesta por Piaget que hace referencia a la capacidad de pensar la realidad por medio de la función simbólica pero que aún no le permite operar a partir de la lógica). El egocentrismo, la dificultad del niño de ponerse en el lugar del otro, tiene como consecuencia que no controle aspectos

básicos del conocimiento compartido. El niño de esta edad da por sentado que si él hace referencia a alguien o algo, no necesita explicar a su interlocutor de quién o qué se trata porque éste lo conoce tanto como él. Por ejemplo, puede contar una historia sobre Toni, sin necesidad de explicarnos si el tal Toni es su tío, un amigo del parque o el perro de su abuelo. Otra dificultad agregada es que, a pesar de iniciarse en el dominio de las relaciones espacio temporales, todavía le cuesta organizar su discurso a partir de la secuencia cronológica o de relaciones causales.

El lenguaje acompaña su actuación en el medio, el niño habla mientras juega, investiga o experimenta. Pero el lenguaje, todavía, no anticipa la acción ni sirve para organizar su actuación y, mucho menos, consigue reemplazarla. Por ejemplo, un niño que va a jugar con las maderitas no anuncia que se propone construir una torre muy alta pero, a medida que va poniendo las piezas una sobre otra, hace comentarios, para sí mismo, sobre la torre y su altura. Sin embargo, el lenguaje comienza a ayudarlo a controlar su conducta y la de los otros. Un niño de tres años le dice “¡Tonto!” o “Malo, vete de aquí” a un compañero con el que se ha enfadado, a diferencia de otro de dos que resolvería el conflicto por medio de la agresión física.

A los tres años los niños pronuncian correctamente la mayoría de los fonemas de su lengua materna, a excepción de los que presentan mayor complejidad (como por ejemplo, el fonema vibrante compuesto de carro), algunos grupos de consonantes (como pr o bl) o los diptongos. El léxico aumenta constantemente, lo que le permite expresarse con mayor precisión. El niño domina con mayor facilidad los nombres comunes genéricos, como por ejemplo *perro*, que las categorías más generales, como *animal*. Se detectan hiperónimos, como por ejemplo, referirse a delfines y tiburones con el nombre de “peces” porque comparten el mismo medio acuático. Usa los pronombres posesivos de la primera y segunda persona pero para la tercera suele utilizar la fórmula “es de Ana” en vez de “es suyo”. Utiliza los artículos determinados e indeterminados, adjetivos y demostrativos y emplea algunas preposiciones como, *a*, *en*, *de* o *para*.

Construye oraciones simples (sujeto – verbo – objeto) en las que combina tres o cuatro elementos, aunque no siempre respeta el orden convencional. Muestra una buena destreza en la enunciación de frases declarativas y negativas pero, inicialmente, marca los enunciados interrogativos por medio de la entonación (“¿Vamos?” en vez de “¿Cuándo nos vamos?”). Domina la concordancia de género y número (“la niña-el niño”, “el coche-los coches”). Conjuga los verbos en los modos indicativo e imperativo (los que más utiliza el adulto cuando se dirige a él) en el presente simple (corro) y se inicia en el uso del pasado inmediato (corrí) y perfecto (he corrido) y en el futuro (correré) que utiliza para expresar un deseo o una voluntad. Conoce muchas de las normas que rigen el uso de la lengua pero no las excepciones y, por eso, realiza generalizaciones (“yo jugo” por yo juego o “sabo” por sé, “la caballa” por la yegua o “idiota” por niño idiota).

1.7.2. *El habla a los cuatro años*

A los cuatro años, la experiencia del niño en contextos de interacción variados y con una diversidad de personas, da lugar a un salto cualitativo en el proceso de adquisición del lenguaje. El niño comprende las ventajas del lenguaje como instrumento de comunicación y las posibilidades que éste ofrece para trascender el aquí y el ahora. Como sucede con toda nueva adquisición, el pequeño tiene un gran interés por ejercer su nueva habilidad, desea entablar conversaciones y demuestra un gran placer por hablar. El hecho de que progresivamente vaya superando el egocentrismo y esté más capacitado para comprender razonamientos lógicos, facilita el establecimiento de diálogos y los procesos de negociación. El lenguaje comienza a anticipar y a organizar la acción. En el juego, por ejemplo, anticipa el papel que adoptará ("yo era la mamá") o antes de ponerse a dibujar prevé qué representará ("voy a dibujar un perro").

Es la edad del *lenguaje egocéntrico*, antecesor del pensamiento interiorizado. Su función es la del pensamiento en el adulto pero adopta la forma del lenguaje social: *el niño piensa en voz alta*. Por eso, frente a cualquier situación que suponga un problema o represente una exigencia se observa un aumento del habla para sí:

[...] el lenguaje egocéntrico es una etapa del desarrollo que precede al lenguaje interior: ambos cumplen funciones intelectuales, sus estructuras son semejantes, el habla egocéntrica desaparece en la edad escolar, cuando comienza a desarrollarse la interiorizada. [...] el egocéntrico... Es un lenguaje vocalizado y audible, o sea externo en su modo de expresión, pero al mismo tiempo lenguaje interior, en cuanto a función y estructura (Vigotski, 1973: 173).

El niño no tiene mayores dificultades para comprender el discurso descontextualizado del adulto, siempre que éste sea significativo para él, y en el caso de que no entienda, pregunta. Se expresa de forma descontextualizada, es capaz de explicar algo que le ha sucedido sin que el interlocutor tenga que hacer grandes esfuerzos de interpretación, gracias a que, entre otras cosas, avanza en el dominio de las relaciones espacio temporales y causales. A pesar de ello, todavía tiene limitaciones para referirse a estas relaciones verbalmente (por ejemplo, suele referirse a secuencias temporales con la fórmula reiterativa de "y entonces..., y entonces...").

Pronuncia correctamente la mayoría de los fonemas de su lengua materna. Posee un léxico amplio y bastante preciso; cuando no sabe el nombre de algo lo pregunta, así como pregunta el significado de las palabras que no comprende utilizadas por el adulto. Comienza a usar oraciones compuestas, especialmente coordinadas, aunque éstas pueden presentar problemas de concordancia. Utiliza las partículas interrogativas para preguntar, no en vano es la edad del "¿por qué?... ¿y por qué?", que responde tanto a su curiosidad por el mundo que lo rodea como a su interés por hablar. Emplea los pronombres personales con corrección. Se inicia en el uso de los modos

condicional y subjuntivo, aunque confunde uno con el otro (cosa que también hacen muchos adultos). Utiliza ciertas convenciones: saluda cuando se encuentra con alguien, dice gracias o pide por favor.

1.7.3. *El habla a los cinco años*

A los cinco años, el lenguaje anticipa la acción y sirve para coordinarse con otros. Por ejemplo, a esta edad los niños se interesan por jugar con otros niños y el lenguaje no sólo les permite negociar a qué jugar, sino que, en el caso del juego simbólico, les permite repartir roles y trazar las grandes líneas del guión ("Tú eras la mamá y yo el bebé y entonces tu me dabas de comer pero yo no quería") o en el caso de juegos reglados, como el fútbol, les permite discutir las reglas, aunque les cueste ponerse de acuerdo. No tienen mayores dificultades para comprender ni expresarse de forma descontextualizada. Son capaces, por ejemplo, de narrar historias inventadas o de organizar una serie de eventos del pasado, darles un tratamiento lógico y explicarlos respetando las convenciones lingüísticas formales.

Pronuncian correctamente los fonemas de su lengua materna y se interesan por el análisis de la secuencia fónica del habla, en un primer momento a nivel silábico y luego fonético ("a - a - avión, como la mía A - A - Ana"). Este análisis se halla al servicio del aprendizaje de la lengua escrita. A esta edad el niño posee ya un léxico rico, preciso y abundante, aunque le cuesta comprender las palabras sin un referente específico, como pueden ser *libertad* o *solidaridad*, y tiene dificultades para interpretar metáforas o analogías. Utiliza habitualmente oraciones compuestas, coordinadas y subordinadas, aunque pueden presentar problemas de conexión o de concordancia. Emplea formas convencionales, no sólo en las situaciones cotidianas, "gracias, buenos días", sino también con las fórmulas de los cuentos populares: "Había una vez..." o "Colorín, colorado este cuento se ha acabado".

RESUMEN

1. Los seres humanos heredan unas capacidades lingüísticas potenciales que se desarrollan en la interacción con otros sujetos más capacitados (padres, cuidadores) que intervienen por medio del lenguaje.

El lenguaje es el instrumento más eficaz, flexible y económico para la comunicación. Gracias al lenguaje, la conducta humana trasciende el *aquí* y *ahora*. Posibilita la transmisión cultural. Conciencia, pensamiento y lenguaje mantienen una relación de interdependencia.

El lenguaje es un instrumento complejo. Para ser un hablante competente, el aprendiz ha de dominar los aspectos semánticos, sintácticos, morfológicos, fonéticos, pragmáticos y textuales de la lengua. El niño los deduce del habla adulta, nadie se los explica.

2. Se han realizado estudios sobre la adquisición del lenguaje desde diferentes perspectivas teóricas. Entre ellas destacan las aportaciones de Chomsky sobre la existencia de unas capacidades lingüísticas innatas; las de Piaget y seguidores que supeditan el lenguaje, como expresión de la capacidad simbólica, a la actividad cognitiva; y las de Vigotski, que resalta la importancia de la comunicación previa a la adquisición del lenguaje.
3. Las primeras comunicaciones del bebé se establecen a través del vínculo afectivo con la madre. Los cuidadores se transforman en "los objetos" más interesantes para el recién nacido. El adulto interpreta el llanto, la sonrisa y los gestos del bebé como si tuviera una clara intención comunicativa.

A los dos meses, el bebé y su madre mantienen ciertos niveles de intersubjetividad, como se evidencia en las protoconversaciones (conducta del "ajo"). Las rutinas de cuidado dan lugar a contextos de interacción estables, regulares, recurrentes y limitados que facilitan la construcción de los primeros significados compartidos. En los formatos de juego de Bruner, la necesidad de mantener la interacción fomenta la creación de nuevos procedimientos de comunicación, más arbitrarios y complejos. Progresivamente el niño adquiere los fonemas de la lengua materna y controla los aspectos paralingüísticos.

4. Entre los 12 y los 18 meses, el niño comprende el discurso adulto referido al *aquí* y *ahora* y produce las primeras palabras frases que el adulto interpreta gracias al contexto compartido. El hecho de que el niño reproduzca una palabra no implica que comparta el significado convencional de las mismas. La necesidad de comunicarse con mayor precisión lo lleva a combinar las primeras palabras.

Las diferencias individuales en el proceso de adquisición del lenguaje se deben a diferencias en los estilos comunicativos y, especialmente, al *input lingüístico* (modelo de lenguaje y experiencias de comunicación) que le ofrece su contexto de desarrollo.

5. A los tres años, es capaz de entender el lenguaje descontextualizado del adulto pero tiene dificultades para hacer referencia a situaciones no contextualizadas. El lenguaje acompaña sus actuaciones pero todavía no anticipa ni organiza la acción.

A los cuatro años, descubre el valor del lenguaje como instrumento de comunicación y siente un gran interés y placer por hablar. El lenguaje egocéntrico cumple la misma función que el pensamiento interior pero adopta la forma del lenguaje social. Es capaz de expresarse de forma descontextualizada con bastante precisión.

A los cinco años, el lenguaje anticipa la acción y le sirve para coordinarse con otros. No tiene dificultades para comprender o expresarse de forma descontextualizada. Se interesa por el análisis de la secuencia fónica, básico para el aprendizaje de la lengua escrita.

Actividades de desarrollo

1. Analizar observaciones registradas en vídeo de la interacción entre bebé y adulto en situaciones de protoconversaciones y de formatos de juego.

Protoconversaciones: analizar el ciclo de interacción entre niño y adulto, los mecanismos de mediación utilizados: juego de miradas, sonrisas y vocalizaciones. Tratar de determinar la adjudicación de intenciones que el adulto otorga al bebé.

Formatos de juego: analizar la interacción triangular y a distancia, la estructura profunda compartida y el proceso de negociación que permite el establecimiento de la estructura superficial, la anunciación de intenciones, la regulación deíctica y el control presuposicional.

2. Estudiar observaciones registradas en vídeo de niños de 18 a 30 meses interactuando en rutinas cotidianas o de juego. Analizar el tipo de lenguaje utilizado por el niño y por el adulto, los procesos de anunciación de intenciones y de negociación de aspectos involucrados en la

actividad en función del desarrollo global de la actividad. Analizar el lenguaje adulto y los cambios en el tipo de referencia utilizada como medios para generar desafíos cognitivos y, al mismo tiempo, garantizar la intersubjetividad

3. Entrevistar a niños de tres, cuatro y cinco años con la propuesta de explicar un cuento a partir de unas cuatro o cinco viñetas que ilustren una historia. Grabar y transcribir las producciones de los niños y analizar la capacidad del niño por trascender la descripción de las imágenes y organizar una historia, examinar el léxico, las estructuras sintácticas y la convenciones utilizadas.

4. Observar el juego de los niños de dos a cinco años y analizar la relación entre lenguaje y acción en función de las edades. Analizar si el lenguaje anticipa la acción y la planifica o simplemente la acompaña. Analizar las estrategias utilizadas en la solución de conflictos, tanto verbales como no verbales.