

# Fenómenos transicionales en el acceso al lenguaje

MIGUEL PÉREZ  
JOSEFA CASTRO

*Universidad de Santiago de Compostela*



## Resumen

*Se ha estudiado durante 6 meses el desarrollo de 4 sujetos, que tenían 7, 12, 18 y 21 meses de edad al comienzo de la investigación. Para ello se ha grabado en video a los sujetos mensualmente, durante una hora, en su hogar. También se le han aplicado pruebas de las escalas de desarrollo de Uzgiris y Hunt (1975) para determinar su desarrollo cognitivo.*

*Sobre los 9 meses los niños ya son capaces de comunicar algunas intenciones, mediante gestos y vocalizaciones. Las funciones que cubren son progresivamente sustituidas y ampliadas por producciones que ya son lingüísticas. La eclosión del lenguaje se manifiesta después de que los niños realizan avances importantes en su desarrollo cognitivo, en el establecimiento de relaciones entre producciones fonéticas y significados intencionales, y en sus conductas comunicativas. Se concluye que, si bien la aparición del lenguaje es preparada por estas formas transicionales y logros anteriores, ninguna de ellas aisladamente permite explicar el empleo sistemático de palabras, que supone un nivel cualitativamente nuevo en la competencia de los niños, resultado de una síntesis creadora de logros precedentes.*

Palabras clave: *Adquisición lenguaje, lenguaje, desarrollo comunicativo, pensamiento y lenguaje, comunicación y lenguaje.*

---

## Transitional phenomena in the access to language

### Abstract

*The development of 4 subjects was studied for 6 months. The subjects were 7, 12, 18, and 21 months-old when research began. The subjects were recorded monthly, in their homes, in one-hour long sessions. Tests from the developmental scales of Uzgiris and Hunt (1975) were applied in order to establish their cognitive development.*

*When children are about 9 months old, they are already able to communicate some intentions using gestures and vocalizations. The functions they cover are progressively substituted and widened by utterances which are already linguistic. Language begins after children have reached certain levels in their cognitive development, in the establishment of relations between phonetic productions and intentional meanings, and in their communicative behaviors. It is concluded that, even though the appearance of language is prepared by these transitional forms and former acquisitions, none of them on their own can explain the systematic use of words, which implies a qualitatively new level in children's competence, as a result of a creative synthesis of former gains.*

Key words: *Language acquisition, language, communicational development, thought and language, communication and language.*

---

*Dirección del autor:* Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y CC.EE. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. 15705 Santiago de Compostela.

*Original recibido:* Octubre 1987. *Revisión recibida:* Junio 1988. *Aceptado:* Junio 1988

## INTRODUCCION

Hasta aproximadamente la década de los 70, quienes investigaban sobre la adquisición del lenguaje lo hacían sobre sujetos que ya producían palabras y combinaciones de palabras. Este tipo de investigaciones, sin duda influenciadas por las tesis de Chomsky, consideraban que la aparición y desarrollo del lenguaje se podían explicar en sí mismos, sin necesidad de apelar al desarrollo de otros procesos. Pero a partir de aquel momento, y como reflejo de la influencia de otras teorías, como la de Piaget, las teorías del lenguaje de base semántica, o las teorías pragmáticas del lenguaje, los investigadores comenzaron a estudiar la relación entre desarrollo cognitivo o social y el lenguaje (Pérez Pereira, en prensa). Referido al tema de los orígenes del lenguaje y de las bases para su adquisición, estos enfoques dieron lugar a interesantes estudios sobre los pre-requisitos para la adquisición del lenguaje.

En este ámbito se pueden establecer cuatro tipos de investigaciones. Por un lado están aquellas que se han centrado en el estudio del origen y evolución de conductas comunicativas anteriores al lenguaje. Trabajos pioneros como los de Bates, Camaioni y Volterra (1975), Bruner (1978), R. Clark (1978), Leung y Reingold (1981), o Sugarman (1978), han venido a demostrar la existencia de comportamientos comunicativos anteriores al lenguaje, como el empleo del gesto de indicación, etc. Y Susan Sugarman (1978) ha sido la primera en indicar que la aparición de conductas comunicativas empleadas para pedir algo a un adulto, o para compartir su interés en algo con un adulto, sólo se dan cuando el niño es capaz de coordinar persona y objeto, sobre los 9 meses. Hasta entonces los niños actúan sobre los objetos (los manipulan, los agarran, los frotan...) y los tratan de alcanzar reproduciendo los esquemas que habitualmente ejecutan sobre ellos (abren y cierran las manos como si los agarraran, etc.), o interaccionan con las personas (las miran, les sonrían, las tocan...); pero nunca son capaces de coordinar estos esquemas de comportamiento en uno solo, dando lugar a conductas de comunicación intencional (por ejemplo, tocar al adulto y mirar alternativamente al objeto que quiere alcanzar y a la cara del adulto vocalizando).

En una línea semejante, otros autores (Halliday, 1975; Dore, Miller, Franklin, y Ramer, 1975; Carter, 1979; Blake y Fink, 1987) han podido comprobar que, antes de que los niños empleen palabras para expresar significados, ya son capaces de expresar mediante vocalizaciones no lexicales (que no son palabras) algunos significados difusos, idiosincráticos, y muy vinculados a lo afectivo (Dore, 1983) que, obviamente, no son fácilmente traducibles al lenguaje adulto. En definitiva, este segundo tipo de estudios han establecido la existencia de primitivas correspondencias entre sonidos y significados previamente al empleo de las palabras.

Tanto este tipo de estudios como los anteriores apuntan la existencia de un sistema comunicativo (gestual y vocálico) en ausencia del lenguaje y previo a él. Tales evidencias han llevado a algunos autores opuestos a una visión innatista sobre el origen del lenguaje a pensar que la base de su desarrollo está en el establecimiento de una comunicación intencional con otra persona, forjada en una larga historia de interacción social (McShane, 1980; Kaye, 1982). Desde ese enfoque se podría considerar que existe una continuidad entre el período de la comunicación prelingüística y el período lingüístico. De ahí la importancia otorgada al estudio de formas transicionales en el acceso al lenguaje.

En general, los psicólogos que investigan las formas que reviste la comunica-

ción infantil adoptan un enfoque funcionalista —que será también el adoptado aquí—, de tal forma que es posible inferir el significado intencional que tienen para el niño analizando su empleo en relación al contexto y a su conducta.

Otro tipo de investigaciones, centrándose en el plano del desarrollo fonético, han demostrado la existencia de fenómenos que hablan en favor de una continuidad entre el período del balbuceo y el de la aparición y desarrollo de las primeras palabras (Vihman, Macken, Miller, Simmons, y Miller, 1985; Boysson-Bardies, Sagart, y Bacri, 1981).

Finalmente nos referiremos a otro tipo de estudios que han estado muy influenciados por la perspectiva teórica piagetiana. Como es bien sabido, desde aquella se afirmaba que el inicio del lenguaje dependía del establecimiento de la capacidad representativa. En varias investigaciones se ha tratado de relacionar el logro de la capacidad comunicativa intencional, primero, y la aparición de las primeras palabras y combinaciones de palabras, después, con la consecución de ciertos estadios en el desarrollo cognitivo, especialmente en lo que a la noción de permanencia del objeto, relaciones medio-fin y causalidad se refiere (pueden consultarse Corrigan, 1979; Pérez Pereira, 1981; o Bloom, Lifter y Broughton, 1985, para una revisión del tema).

En el presente trabajo se exponen algunos resultados de una investigación realizada con niños gallego-parlantes, especialmente centrada en la descripción de algunos aspectos de la evolución que se da desde formas de comunicación prelingüísticas al empleo de las primeras palabras y de sus primeras combinaciones. Al propio tiempo se trata de relacionar esa evolución con la del pensamiento.

Como se verá en el siguiente apartado, dicha investigación fue realizada con cuatro sujetos que tenían diferentes edades en el comienzo de la investigación. De cada uno de ellos hemos obtenido datos relativos a un tramo de edad. La secuencia de tramos de edad nos aporta datos concernientes a la evolución desde los 7 meses a los 24. Es obvio que las diferencias que a menudo se dan en el desarrollo de los individuos no permiten hacer una extrapolación de los resultados hallados en un caso a otros casos. En los estudios, como éste, en que los datos de un período evolutivo se obtienen a partir de un solo sujeto, esas diferencias pueden cobrar un mayor peso que en otros estudios realizados sobre una muestra mayor de sujetos, en la que se manejan resultados medios.

De todas formas, la adopción de tal estrategia de recogida de datos —que comparte muchas características con el diseño secuencial longitudinal (Baltes, Reese, y Nesselroade, 1981; Achembach, 1981)— presenta grandes ventajas en lo que a ahorro de tiempo se refiere. Por otra parte, los resultados altamente convergentes obtenidos, y el carácter prospectivo del trabajo, contribuyen a una mayor justificación de la estrategia aquí adoptada. Esta misma estrategia, además, ha sido también empleada en otros estudios semejantes (Bates, et al., 1975; Muñoz, 1983).

## METODOLOGIA

### Sujetos

Se ha estudiado el desarrollo de 4 sujetos (3 niños y una niña) que tenían diferentes edades al comienzo de la investigación: Brais, 7 meses; Iván, 12 me-

ses; Javi, 18 meses; y Laura, 21 meses. Dado que se ha seguido la evolución de cada uno de estos sujetos por un espacio de 6 meses aproximadamente, tenemos así una serie de estudios longitudinales secuenciados en los que se produce un solapamiento sucesivo en las edades de los sujetos al comienzo y al final de la investigación. De tal forma que en una investigación de tan solo 6 meses de duración, obtuvimos datos de la evolución de los aspectos estudiados entre los 7 y los 24 meses.

Todos los sujetos vivían en Santiago de Compostela y eran de procedencia socio-económica medio-baja, siendo el nivel cultural familiar medio-bajo en todos los casos, excepto en el de Laura, cuyos padres eran estudiantes universitarios.

La lengua familiar empleada por el niño era el gallego en los casos de Brais y Laura. Con Javi e Iván, los padres empleaban generalmente el castellano, si bien entre ellos utilizaban frecuentemente el gallego. En cualquier caso la interferencia entre lenguas era grande. Por ejemplo, Laura asistía a una guardería en que se hablaba en castellano, y la familia paterna de Javi, a la cual visitaba en la aldea todos los fines de semana, le hablaba en gallego. En general puede decirse que el input lingüístico de los sujetos era bastante representativo del de los niños gallegos de estrato social semejante.

Todos los niños eran hijos únicos en el momento de iniciarse el estudio, exceptuando a Brais que tenía una hermana de 2 años. En el transcurso de la investigación, y cuando tenía 15 meses, Iván tuvo un hermano.

### Procedimiento y materiales

Con el fin de recoger muestras del comportamiento comunicativo no lingüístico y/o del lenguaje de los sujetos, éstos fueron grabados con un intervalo aproximado de 1 mes entre sesiones, en su medio familiar natural. Los sujetos solían estar en compañía de la madre o el padre, pero también podían estar presentes los dos o cualquier otra persona habitual en la casa (algún familiar o amigo de los padres).

Los registros se realizaban en video. Se emplearon 2 tipos de aparatos: un video Sony Betamax y cámara Sony Trinicón MUC-2000P, y un video-cámara Sony CCV de 8 mm.

Las sesiones de registro tuvieron normalmente una duración de una hora, y procuraban reflejar situaciones naturales de interacción entre el niño y un adulto (generalmente la madre). En la tabla I aparecen las ocasiones de grabación realizadas, y las edades de los niños en cada una de ellas.

Previamente al inicio de las grabaciones se mantuvo una entrevista con los padres a fin de exponerles el objeto del estudio, el procedimiento a seguir y lo que se esperaba de ellos, así como para determinar los momentos más adecuados para realizar las grabaciones.

Para la transcripción de los registros hemos seguido las mismas normas empleadas por Vila (1984), basadas a su vez en las de Bloom y Lahey (1978).

El estudio del desarrollo cognitivo se realizó mediante la aplicación a los sujetos de las escalas ordinales de Uzgiris y Hunt (1975), basadas en las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo intelectual en el período sensorio-motriz. En la Tabla I también constan las edades de los sujetos en las ocasiones de aplicación de las pruebas.

TABLA I

*Edad de los niños en cada sesión de grabación y de pruebas cognitivas*

SUJETO	SESION	EDAD	PRUEBAS COGNITIVAS (Edad)
BRAIS	1. <sup>a</sup>	0;7,21	0;10,1 1;0,15
	2. <sup>a</sup>	0;8,23	
	3. <sup>a</sup>	0;9,27	
	4. <sup>a</sup>	0;11,8	
	5. <sup>a</sup>	0;11,29	
	*6. <sup>a</sup>	1;0,27	
IVAN	1. <sup>a</sup>	1;0,12	1;1,13 1;6,11
	2. <sup>a</sup>	1;1,17	
	3. <sup>a</sup>	1;2,21	
	4. <sup>a</sup>	1;4,4	
	5. <sup>a</sup>	1;5,13	
	6. <sup>a</sup>	1;6,20	
JAVI	1. <sup>a</sup>	1;6,25	1;6,25
	2. <sup>a</sup>	1;7,18	
	3. <sup>a</sup>	1;8,13	
	*4. <sup>a</sup>	1;9,17	
LAURA	1. <sup>a</sup>	1;9,14	1;11,12
	2. <sup>a</sup>	1;10,9	
	3. <sup>a</sup>	1;11,16	
	4. <sup>a</sup>	2;0,20	

\* Solamente 15 minutos (cinta estropeada)

**Análisis realizados**

1) Dore y otros (1976) han encontrado dos fenómenos transicionales en el temprano desarrollo lingüístico de los niños, cuya existencia hemos querido comprobar. Entre el período del balbuceo y el de las primeras palabras se dan las «*Formas Fonéticamente Consistentes*» (FFC). Estas consisten en unidades fácilmente aislables que, a diferencia del balbuceo, están limitadas por pausas y presentan elementos fonémicos de mayor estabilidad, aun cuando no lleguen a ser tan estables como las palabras. Además ocurren repetidamente en el repertorio del niño, y se correlacionan parcialmente con condiciones especificables y recurrentes, superando el carácter arbitrario o azaroso del balbuceo, pero sin llegar a la regularidad y precisión típicas del empleo de las palabras.

Atendiendo a la similitud fonética y a la consistencia en las condiciones de uso, a la vez, se identificaron 4 categorías de FFC que son empleadas por los niños con funciones diferentes: expresiones de afecto, expresiones instrumentales, expresiones de indicación, y expresiones de agrupamiento<sup>1</sup>. Las «expresiones de afecto» están estabilizadas alrededor de afectos específicos (alegría, satisfacción, cólera, protesta...) y constituyen una expresión de la actitud o el humor del niño. Las «expresiones instrumentales» ocurren en situaciones en que el niño quiere obtener un objeto y pide la intervención del adulto para lograrlo, o quiere que el adulto realice alguna actividad específica. Las «expresiones de indicación» ocurren cuando el niño señala o indica a otro algún aspecto del ambiente. En estos casos no hay deseo de obtener algo o pedir que el otro haga algo. Las «expresio-

nes de agrupamiento» reflejan una asociación entre un estado subjetivo (de interés, frustración moderada, seguridad afectiva...) y determinadas propiedades de los objetos.

Nuestro interés por estas FFC radica en que revelan una fase de transición entre el balbuceo y las primeras palabras. A «grosso modo» su aparición supone un avance en el establecimiento de vínculos entre sonidos y significados. En esta fase no hay una estructura fonémica estabilizadora propiamente dicha, como en las palabras, pero sí una cierta e indistinguible estabilidad en sus formas. Tampoco hay un significado preciso y convencional, como en el caso de las palabras, que le corresponda. Pero la regularidad en su uso en ciertas circunstancias sí permite inferir un cierto significado difuso, muy vinculado todavía al afecto. (Como ya hemos visto, otros investigadores han encontrado también fenómenos semejantes). Si se tiene en cuenta que se ha sostenido la idea de la discontinuidad entre balbuceo y primeras palabras (Jakobson, 1968), el estudio de esta fase cobra aún mayor interés.

2) Dore y cols. (1976) también han identificado la existencia de otro fenómeno de transición, en una fase algo posterior, entre las expresiones de una palabra y lo que se denomina el habla estructurada. Esta se caracteriza porque ya hay combinaciones de palabras con un patrón de entonación y con un significado peculiar que trasciende al de sus elementos. Estos autores han denominado «*Dispositivos Presintácticos*» (DP) a esas formas transicionales, que se caracterizan porque aunque reúnen a dos elementos, uno de ellos no es una verdadera palabra y no tiene, por tanto, contenido léxico (Bloom, 1973; y Monitz-Rodgon, 1976, observaron también producciones de este tipo), o, en caso de que lo sean ambas, son fórmulas rutinarias en las que los elementos no aparecen en otras combinaciones, o son repeticiones de una palabra. Dore y cols. (1976) identificaron varios tipos de DP. «Producciones con elemento falso», compuestas de una palabra convencional precedida por una sola unidad fonéticamente inestable: /ð/,/a/,/i/,/ae/... Se denominan elementos falsos dado que extienden fonéticamente la emisión sin tener un componente relacional o base semántica. «Producciones con forma falsa», son emisiones en las que una palabra viene precedida por un grupo de elementos fonéticos que forman una unidad silábica inestable fonéticamente: /dae/,/mΛ/,/wð/... y sin referentes. «Producciones con reduplicación», formadas por una única palabra que se repite, generalmente dos veces, y con un patrón de entonación. No constituyen una forma de señalar la pluralidad o la recurrencia, pues en todos los casos se producen ante un solo objeto o acontecimiento. «Producciones con forma vacía» que combinan una unidad que, a diferencia de los dos primeros tipos, es fonéticamente estable, con una palabra convencional. A pesar de que aquella unidad se pronuncia de la misma forma en diferentes combinaciones, no se le puede atribuir referencia identificable. «Producciones rutinarias o mecánicas», son combinaciones de 2 palabras convencionales cuyos elementos individuales, aun cuando pueden aparecer aislados, nunca se combinan con otras palabras. Dore et al. (1976) también encontraron combinaciones de esos distintos tipos de DP en una única emisión (ej. /ð/ book book = elemento falso + reduplicación).

Es importante hacer notar que en los DP hay un patrón entonacional (prosódico) sin que se hayan adquirido todavía significados estructurales. De todas formas se supone que facilitan la aparición de la sintaxis en tanto en cuanto los niños podrán insertar items léxicos en esos marcos entonacionales a medida que aprendan nuevas palabras y construyan nuevas relaciones conceptuales. En

el Anexo I hemos recogido algunos ejemplos de FFC y DP producidos por nuestros sujetos.

3) Además del análisis de las FFC y de los DP, hemos examinado también lo que McShane (1980) denomina categorías de «Regulación». En ellas se incluyen aquellas emisiones que tratan de regular de alguna forma la conducta de otra persona. Dentro de esta categoría se distinguen varias. «Atención»: una producción que trata de dirigir la atención de otra persona a algún objeto, acción, o acontecimiento. Generalmente van acompañadas del gesto de señalamiento. Por ejemplo, si un niño señala a un objeto y mira alternativamente a la persona y al objeto mientras vocaliza, la pronunciación se caracteriza como atención. Por el contexto y la conducta del niño no se aprecia intención de obtener el objeto, sino mera intención en compartir su interés. Si el niño llama por el nombre a otra persona, diciendo «mira», o nombra el objeto mientras lo señala, todas estas emisiones también serán identificadas como «atención». «Requerimiento» o «petición»: una producción que pida o demande que otra persona haga algo o consiga alguna cosa para el niño, o que pida permiso de otra persona para hacer algo. Un rasgo característico de estas emisiones lo constituye su entonación ascendente. Si un niño trata de conseguir un objeto o ayuda en alguna actividad y vocaliza insistentemente, la pronunciación se considera como «requerimiento». Al igual que ocurre con la atención, se pueden emplear diferentes medios —lexicales, vocálicos, o gestuales— para realizar una petición. «Vocativo»: una emisión que llama a otra persona bien para localizar a dicha persona o para pedir su presencia. En estos casos se solicita solamente la presencia de la persona, no su ayuda.

En nuestro análisis hemos tenido en cuenta también, además de procedimientos lexicales (palabras o combinaciones de palabras) para cubrir esa función de regulación, procedimientos gestuales sin intervención de sonidos orales, y vocalizaciones o combinaciones de vocalizaciones y gestos.

Hemos centrado nuestra atención en estas producciones en que se regula la conducta del otro por varias razones. En primer lugar porque, de entre otros procedimientos que cubren otras funciones, son de los que aparecen antes en el habla de los niños (Halliday, 1975; McShane, 1980; Vila, 1984). Anteriormente al empleo del lenguaje, para pedir algo a alguien, o para llamar la atención sobre algo, los niños emplean otros recursos no léxicos. Además, el estudio de la atención y el requerimiento han sido también abordados por otros autores (Bates y otros, 1975; Sugarman, 1978; Bruner, 1978...), y disponemos de conceptualizaciones y datos comparativos interesantes para comprender su desarrollo. Estas conductas son especialmente útiles para apreciar la evolución desde el uso de procedimientos gestuales y vocálicos a procedimientos lingüísticos. Su análisis permite comprobar claramente cómo una misma función es expresada empleando diferentes medios en diferentes momentos evolutivos.

Aparte de realizar estos análisis también hemos contabilizado las palabras y combinaciones de palabras producidas por nuestros sujetos en cada sesión.

El análisis del desarrollo cognitivo se ha realizado tanto de forma cuantitativa —siguiendo las pautas de puntuación de Uzgiris y Hunt (1975)— como de forma cualitativa, basándonos en la descripción que de los estadios evolutivos durante el período sensoriomotriz realiza Piaget (1936, 1937).

## Fiabilidad

Los análisis del corpus lingüístico recogido en nuestros sujetos ha sido realizado por el segundo de los autores. Cada 3 horas de grabación, el primer autor ha realizado segmentos de las transcripciones a fin de establecer un índice de fiabilidad de los análisis de las observaciones. En caso de discrepancia, se han vuelto a analizar conjuntamente las grabaciones originales. El índice de fiabilidad ha estado en torno al 80 %.

## RESULTADOS Y DISCUSION

### FFC y DP

En la Tabla 2 aparece el porcentaje de producción de FFC, expresiones en una palabra, DP, y producciones sintácticas para cada sujeto y en cada sesión. Los porcentajes se refieren al conjunto de estas producciones, que no son todas las producciones orales que emite el niño, al existir, por ejemplo, vocalizaciones que no son palabras y que no se pueden clasificar como FFC.

La tendencia evolutiva parece clara hacia una paulatina sustitución de las FFC por producciones lexicales (palabras). También se puede comprobar la aparición de DP un poco antes de que los niños realicen combinaciones de 2 o más

TABLA II

*Porcentaje de producción total para las FFCs, expresiones de una palabra DPs y expresiones sintácticas, en cada sesión*

SUJETO	EDAD	% FFCs	% PALABRAS	% DPs	% PRODUCCIONES SINTACTICAS
BRAIS	0;7,21	100	—	—	—
	0;8,23	100	—	—	—
	0;9,27	100	—	—	—
	0;11,8	100	—	—	—
	0;11,29	100	—	—	—
(*)	1;0,27	95.75	4.25	—	—
IVAN	1;0,12	82.37	17.63	—	—
	1;1,17	86.13	13.87	—	—
	1;2,21	40.02	52.73	7.27	—
	1;4,4	26.94	53.91	19.17	—
	1;5,13	13.08	60.29	23.11	3.52
	1;6,20	7.09	60.13	29.63	3.15
JAVI	1;6,25	35.12	60.03	4.85	—
	1;7,18	21.09	62.25	16.66	—
	1;8,13	12.05	65	22.5	—
	1;9,17	29.41	52.91	17.68	—
LAURA	1;9,14	—	69.31	19.04	11.65
	1;10,9	—	67.92	18.87	13.21
	1;11,16	—	39.91	20.08	40.01
	2;0,21	—	46.81	18.09	35.1

(\*) Cinta estropeada, sólo quince minutos.



palabras, y coincidiendo con un importante aumento del vocabulario. A medida que los niños producen más frecuentemente estructuras sintácticas (el caso de Laura), los DP tienden a disminuir.

En general los datos son coincidentes con los registrados por Dore y cols. (1976), que aparecen en la Tabla 3, lo cual apunta hacia la universalidad de estos fenómenos.

TABLA III

*Resultados de Dore y cols. (1976). Porcentaje de producciones totales para las FFCs, palabras, DPs y habla estructurada en el niño A y en el niño B en las sesiones 1.ª, 4.ª y 8.ª.*

NIÑO	SESION	EDAD	% FFCs	% PALABRAS	% DPs	% HABLA ESTRUCTURADA
A	1	1;0	65.9	34.1	0	0
	4	1;3	24.6	58.0	12.0	5.4
	8	1;7	0	67.4	11.6	21.8
B	1	1;4	58.9	41.1	0	0
	4	1;8	3.5	68.8	17.3	10.4
	8	2;0	0	33.9	10.9	52.2

Las primeras FFC que aparecen (tienen algunos ejemplos de ellas en el Anexo I) son «expresiones afectivas» en las tres primeras sesiones de Brais, el más joven de nuestros sujetos. Únicamente en la 4.ª sesión (0;11;8) aparece la primera «expresión instrumental», y aproximadamente un mes más tarde la primera expresión indicativa (0;11;29).

En nuestros sujetos también se observa el empleo de diferentes formas para expresar las mismas funciones: por ejemplo, las «expresiones instrumentales» que emplean difieren en su forma fonética entre ellos. Lo cual habla del carácter idiosincrático de estos procedimientos, en contraste con el carácter convencional y social del lenguaje (cf. también Halliday, 1975; y Blake y Fink, 1987). Igualmente hemos podido comprobar que no todos los sujetos empleaban todos y cada uno de los diferentes tipos de FFC y DP.

Aún cuando las FFC empleadas por los niños han sido categorizadas en base a su función dominante, ello no quita para que hayan podido ser empleadas para más de una función, tal como también se ha encontrado en otros estudios (Dore y otros, 1976; Halliday, 1975). Esto parece lógico si tenemos en cuenta la escasa definición, diferenciación y consistencia de las intenciones significativas de los niños a esas edades.

Al igual que Dore y cols. (1976) también hemos hallado producciones en que se combinan varios DP. En el Anexo I figura algún ejemplo.

Otro aspecto que es de destacar en nuestras observaciones es la diferencia que existe en las pautas del desarrollo individual de los sujetos. Así, por ejemplo, mientras que en Iván ya aparecen algunas combinaciones de palabras en las dos últimas grabaciones, en Javi no hay constancia de ninguna, a pesar de ser mayor. En general se aprecia un desarrollo más precoz del lenguaje en Iván que en Javi. Esta mayor precocidad se aprecia también en el empleo de FFC, que casi desaparecen en las dos últimas grabaciones de Iván, y en el uso de DP, más frecuentes en este sujeto. Este último hecho puede estar probablemente rela-

cionado con la aparición más temprana en Iván de construcciones sintácticas, reforzándose así la tesis de Dore y cols. (1976) sobre el papel facilitador de aquellos en la aparición del lenguaje combinatorio. De cualquier forma, la escasez de datos no nos permite realizar afirmaciones concluyentes al respecto.

### Función reguladora

En la Figura 1 se pueden apreciar el tipo de procedimientos —ya sean sólo gestuales, vocálicos no lexicales, o lexicales— empleados por nuestros sujetos en cada una de las sesiones de observación. Los resultados generales, que son los únicos que aquí podremos ver, indican que los procedimientos no lexicales que emplean gestos (señalamiento, mirada, mirada alternante al objeto y a la persona, levantar los brazos para ser cogido, etc.) o vocalizaciones, son los únicos producidos por los niños antes de los 12 meses. Estos procedimientos aparecen por primera vez en Brais, el sujeto más joven, a los (0;9;27), edad que coincide con los hallazgos de otros estudios (Sugarman, 1978, 1984; Bates, 1979; Bates et al., 1975; Bruner, 1978, Halliday, 1975). Anteriormente, este sujeto o bien manipulaba objetos, o bien se relacionaba con un adulto, pero es incapaz de poner en relación estos «esquemas de objeto» y «esquemas de persona».

Veamos algún ejemplo <sup>2</sup>.

(OBSERVACION 1) A los (0;7;21) la madre está sentada al borde de la cama teniendo a Brais en el regazo. El niño mira al suelo a la pelota, y se inclina hacia ella con los brazos extendidos. La madre, mirando a la pelota, dice «¿quieres a pelota?», y baja a Brais al suelo junto a la pelota. El niño la coge y la manipula.

(OBS. 2) A los (0;8;23) el padre está en medio de la habitación con Brais en los brazos. El niño se gira hacia la pared mirando al espejo y extiende los brazos hacia él. El padre mira hacia la pared y dice «¿qué ves?, ¿o espelliño?». A continuación lo acerca al espejo diciendo «¿quéreste ver no espelliño?, a ver». El niño vocaliza «ah:», mirándose al espejo y sonriendo.

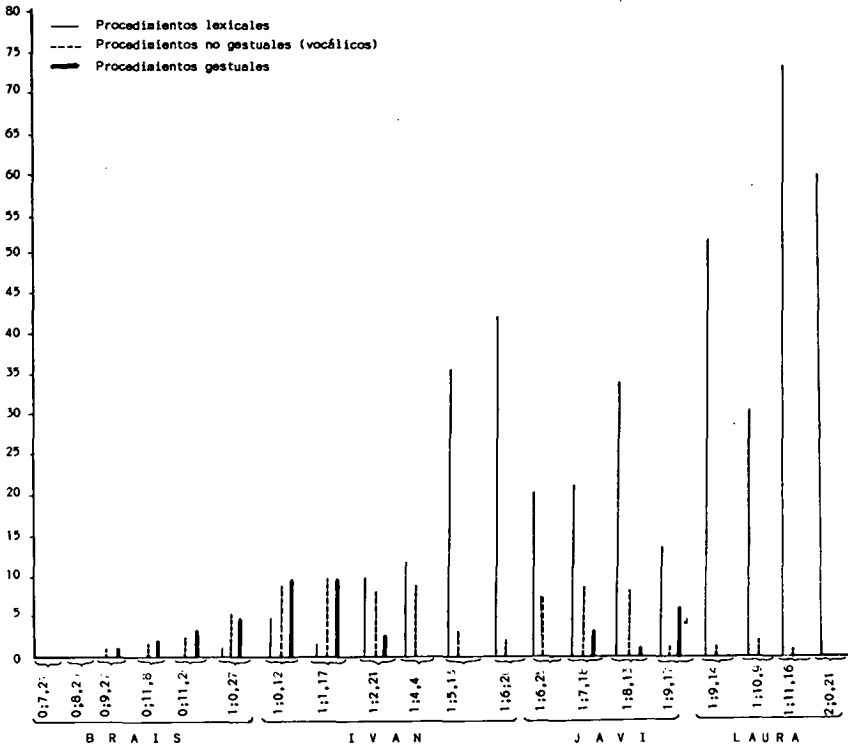
Estas dos observaciones constituyen un buen ejemplo de la capacidad que los padres tienen de interpretar las intenciones del bebé. Como se puede apreciar en ellas, el niño todavía no trata de implicar al adulto en su propósito. Solamente trata de ejecutar su «esquema de acción» habitual con el objeto en cuestión. No hay coordinación en una única acción de esos dos esquemas de acción y persona. Lógicamente, esa acción sólo puede ser eficazmente interpretada por el adulto si el objeto está a su alcance y si el adulto lo está observando. Pero lo importante es que tales interpretaciones van confiriendo significación a esa acción, hasta que, más tarde, se emplea como gesto comunicativo, tal como genialmente comprendió Vygotski (1979:92-93).

Sólo a los 9 meses aparece por primera vez una conducta de requerimiento o «protoimperativo», para emplear el término acuñado por Bates y cols. (1975).

(OBS. 3) Brais (0;9;27) estaba jugando con una pelota, que se le escapa. El niño mira a la pelota y extiende sus brazos hacia ella. Acto seguido se gira y toca la mano de su padre que estaba sentado a su lado. Se gira de nuevo hacia la pelota y extiende sus brazos hacia ella. El padre se dirige a la pelota, la coge y se la acerca diciendo «escapouseche a pelotita, ¡eh! Brais; a ver que cha collo.» (se te escapó la pelotita, ¡eh Brais!, a ver que te la cojo).

Esta observación es un ejemplo patente de cómo la comunicación intencio-

FIGURA 1



*Distribución de los procedimientos de regulación lexicales, vocálicos no lexicales y gestuales de Brais, Iván, Javi y Laura.*

nal aparece por primera vez cuando el niño es capaz de coordinar los esquemas o procedimientos para relacionarse con las personas y los objetos (cf. Sugarman, 1978, 1984).

Desde este momento, los niños irán empleando con más frecuencia, diversificando y combinando sus procedimientos no lexicales para realizar peticiones, para compartir su atención con un adulto sobre algo interesante para él, o para recabar su presencia. Como también ha puesto de relieve Ignasi Vila (1984) estudiando niños catalanes, es sorprendente la elevada frecuencia de uso de procedimientos vocálicos no lexicales que emplean los niños para cubrir las funciones de regulación. Algo que, por otra parte, ha quedado reflejado en el análisis realizado anteriormente sobre las FFC, puesto que las «expresiones instrumentales» y las de «indicación» son esencialmente iguales a los procedimientos vocálicos de «atención» y de «requerimiento».

El primer procedimiento gestual para atraer la atención del adulto lo manifestó Brais a los (0;11;29).

(OBS. 4) A esa edad Brais vocaliza «ah», mirando al interruptor de la luz que acaba de accionar, encendiendo la luz, y abriendo los brazos. El niño señala a la bombilla y mira a la madre sonriendo y diciendo «aigech». La madre responde mirando al niño «aigech, luz».

Como se ve —y al igual que también hemos observado en el caso de las FFC— los procedimientos de atención aparecen algo después que los de requerimiento. Esto coincide con las observaciones realizadas por Bruner (1978) y Leung y Pheingold (1981), apoyando la idea de que la mera indicación es una conducta más evolucionada comunicativamente que el requerimiento o la petición (Rivière y Coll, 1985).

Sobre los 12 meses aparece el empleo de las primeras palabras cubriendo una función reguladora. Poco después, en torno a los 16 ó 18 meses, los procedimientos lingüísticos ya constituyen el recurso más empleado por los niños, llegando a ser prácticamente exclusivo antes de los 24 meses. Hay, por tanto, un período de casi un año en que los niños emplean tanto procedimientos gestuales y vocálicos como lexicales en esta función reguladora, al menos (cf. también Bates, 1979; y Pechmann y Deutsch, 1980, quienes aportan datos en este mismo sentido).

Esta tendencia evolutiva general, que coincide con la observada por Vila (1984), pone de manifiesto que los niños ya emplean conductas que les permitan comunicar intenciones antes de la aparición del lenguaje. Estos recursos que emplean los niños son progresivamente sustituidos por el empleo de palabras y combinaciones de palabras, más tarde. Es decir, por recursos más culturales o convencionales, que permiten una mayor precisión comunicativa, y una mayor descontextualización. El papel que los padres desempeñan en dicho proceso parece ser fundamental, interpretando y verbalizando la intención de los niños, como hemos visto, y ofreciendo así un modelo asequible a la capacidad interpretativa de sus hijos. Este tipo de comportamiento de los padres, junto con el establecimiento de situaciones rutinarias o «formatos» (juegos rituales, ver libros, etc.) que facilitan la participación lingüística de los niños y su tarea interpretativa de identificación de las estructuras fonológicas y la atribución de significado, parecen jugar un papel muy importante en el desarrollo lingüístico de los niños.

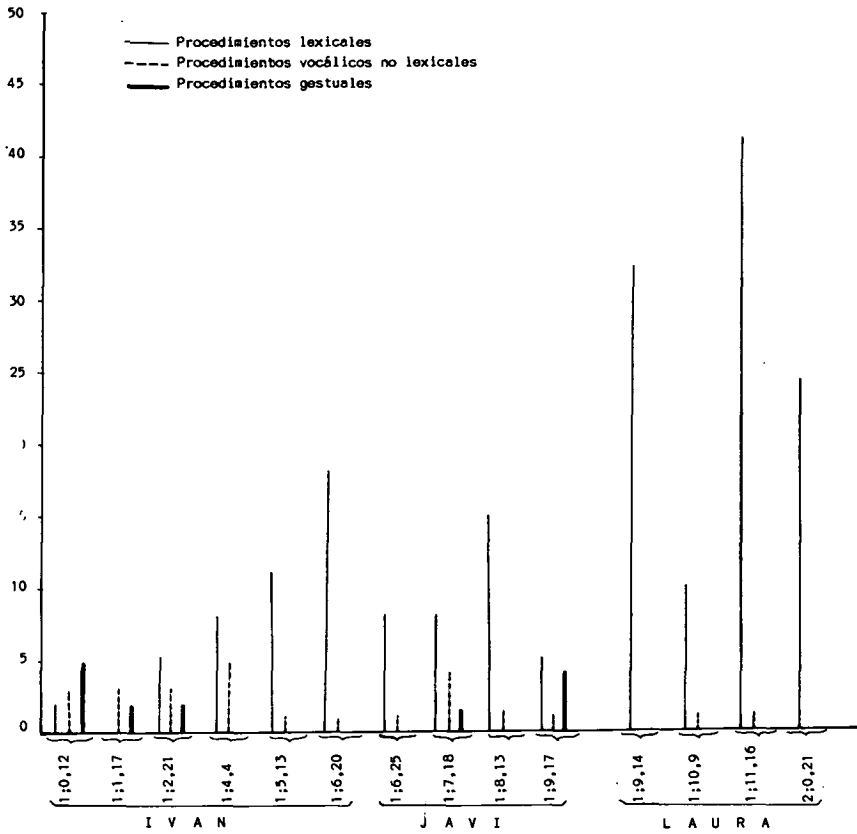
Pero —y una vez que hemos indicado la tendencia evolutiva general— analizaremos con más detalle los procedimientos de atención, requerimiento, y vocativo empleados por nuestros sujetos. Los resultados que aquí aportaremos son —debido a razones de espacio— globales, si bien hemos realizado análisis de cada sesión de grabación con cada sujeto.

La Figura 2 presenta la distribución de los procedimientos de *atención* lexicales, vocálicos no lexicales, y gestuales de Iván, Javi, y Laura. (Dada la escasa frecuencia de estas conductas en Brais, no las hemos representado en esta figura).

Los procedimientos gestuales más empleados por nuestros sujetos han sido el señalamiento del objeto, y, también, el gesto de mostrar el objeto, cuando lo posee. En muchos casos esos gestos van acompañados ya sea de una vocalización, ya sea de una producción lexical (cf. también Leung y Rheingold, 1981).

La Tabla 4 resume la distribución de los recursos léxicos empleados para solicitar atención por Iván, Javi, y Laura. En ella se aprecia que el recurso que fundamentalmente emplearon los tres sujetos es el de producir el nombre del objeto que suscita interés, si bien también hicieron uso de otras formas. En Laura se aprecia una mayor variedad y frecuencia de formas para expresar una misma función. Esta niña utilizó también con profusión la palabra «mira» para dirigir la atención del adulto. En bastantes ocasiones ese término iba acompañado del nombre del objeto en cuestión, combinando, así, los dos procedimientos principales empleados por ella. El nombre de la persona (papá, mamá, Fina...) fue

FIGURA 2



*Distribución de los procedimientos de atención lexicales, vocálicos no lexicales y gestuales de Iván, Javi y Laura.*

empleado especialmente en contextos «a distancia», para atraer la atención del adulto algo alejado o cuando percibe algo interesante a distancia (Vila, 1984:156, realiza también observaciones coincidentes).

Como se puede apreciar, la utilización que Laura realiza de las combinacio-

TABLA IV

*Distribución de los recursos léxicos usados para recabar atención por Iván, Javi, y Laura*

SUJETO	NOMBRE OBJETO	MIRA	MIRA + N. OBJ.	NOMBRE PERSONA	OTRAS COMBIN.	TERMINO DE LUGAR	ATRIBUTO	NOMBRE ACCION	DEMOSTRATIVO	OTROS	TOTAL
Iván	38	7	3	—	2	—	2	2	—	—	54
Javi	24	2	—	5	—	2	—	—	4	—	37
Laura	32	32	14	14	18	6	—	—	—	4	120
Total	94	41	17	19	20	8	2	2	4	4	211

nes de palabras ya es abundante. Las más frecuentes son aquellas en que produce un término para atraer la atención (¡ooh!, ¡ah! ¡ay!) seguido de otro que especifica el lugar (alí = allí), objeto (coche), o acontecimiento (piu = rompeu = rompió) sobre el que se requiere fijar la atención. También aparecen combinaciones de un locativo (aquí, alí, ahí) más el nombre del objeto o persona, de un demostrativo (esto) más el nombre del objeto, dos nombres (nené reloj), o un nombre más un artículo (a mán = la mano; o neno = el niño). Las pocas expresiones combinatorias para dirigir la atención empleadas por Iván son «alí popó» y «ah bonito», aparte de los tres usos de «mira» más el nombre del objeto. Como se puede apreciar, por tanto, el panorama es encuadrable en el descrito para Laura.

Los datos hallados por nosotros respecto al empleo del nombre del objeto para dirigir la atención discrepan de los hallados por McShane (1980). En su estudio, este recurso apenas fue utilizado por sus sujetos. Vila (1984) confirma, aun cuando de forma menos clara, esto último. Los recursos principales hallados por él, al igual que por McShane— fueron el empleo de «mira», y el nombre de la persona cuya atención se recaba. Para estos autores, en consecuencia, el nombramiento o designación no está relacionado con el intento de recabar la atención, sino que es un procedimiento que se emplea una vez que la atención conjunta ya está establecida.

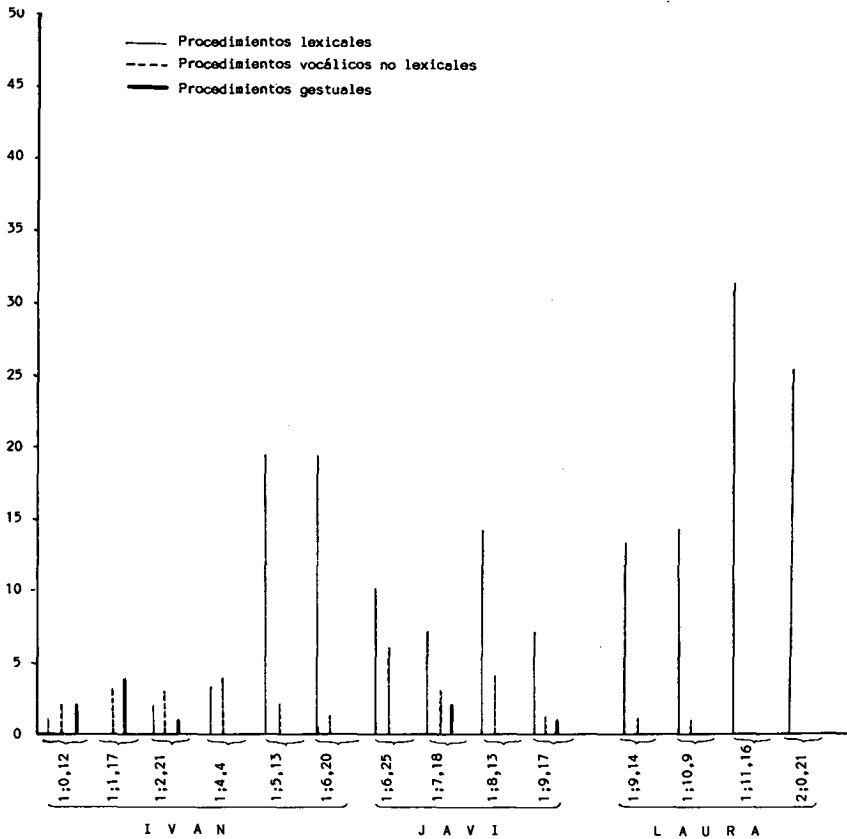
En nuestros sujetos, el empleo del nombramiento ha sido proporcionalmente más frecuente en los más jóvenes (Iván y Javi). En Laura es utilizado sobre todo en la primera grabación, decayendo posteriormente su uso. Quizás, por tanto, la denominación sea un recurso para atraer la atención que se da especialmente en los inicios del aprendizaje del lenguaje, siendo posteriormente sustituidos por otros procedimientos más efectivos (empleo de «mira» y lenguaje combinatorio). (En el trabajo de Vila (1984) hay indicios también de esta posible tendencia evolutiva).

Según nuestra interpretación, es posible, por tanto, que en los primeros momentos de la adquisición del lenguaje el niño, a la vez que está solicitando atención, también está designando y aprendiendo a designar (negociando significados), y viceversa. El propio empleo del nombre para designar requeriría también la atención del adulto, como formando parte de eso que atrae su interés. Porque, ¿cómo podemos saber qué es lo que atrae su atención?, ¿el acontecimiento en sí (la luz encendida) o la etiquetación que realiza de él y su confirmación por el adulto?. Pensemos que ahora el lenguaje ya comienza a ser algo que suscita en sí mismo el esfuerzo e interés intelectual del niño, y que probablemente también quiera compartir ese interés con el adulto. Por otro lado, los acontecimientos en que está implicado el niño y el lenguaje están todavía muy vinculados en los inicios de su aprendizaje.

Respecto al *requerimiento*, la Figura 3 nos presenta los procedimientos lexicales, vocálicos no lexicales, y gestuales empleados para esta función, al igual que para la atención, es clara, y coincidente con la ya señalada al hablar de los procedimientos de regulación en general: empleo únicamente de gestos y vocalizaciones primero (es lo que ocurre con Brais), aparición de las primeras palabras sobre los 12 meses, que es el recurso que llega a ser dominante sobre los 17 meses, y exclusivo algo antes de los 24.

El mecanismo gestual más empleado por Iván es el de intentar alcanzar el objeto, extendiendo los brazos hacia él con las manos abiertas, si bien hay varias variantes según extienda uno o dos brazos, los mantenga semi-extendidos, etc.

FIGURA 3



*Distribución de los procedimientos de requerimiento lexicales, vocálicos no lexicales y gestuales de Iván, Javi y Laura.*

Javi empleó el gesto de señalar y la extensión del brazo con la mano abierta o cerrando y abriendo el puño hacia el objetivo.

En ambos sujetos esos gestos iban con frecuencia acompañados de producciones vocálicas o de producciones lexicales. Las producciones vocálicas (ubaá, páa, dáa; uhm...) se caracterizaron por su tono elevado. En Laura también se observaron producciones lexicales acompañadas de intentos de alcanzar el objeto, si este estaba a la vista y no muy distante, o del gesto de señalar, si estaba distante o fuera del espacio inmediato (por ejemplo, pidiendo yogur, Laura señala la cocina).

Dentro de la categoría de requerimiento han sido el requerimiento o petición de un objeto, y la petición de que se realice una acción los más usados por los tres niños, como se puede apreciar en la Tabla 5. Con bastante menor frecuencia han producido prohibiciones, peticiones de recurrencia (que algo se vuelva a hacer o que se le dé más de algo), y peticiones de persona (por ejem-

TABLA V

*Distribución de los procedimientos de requerimiento gestuales, vocálicos y lexicales empleados por Iván, Javi, y Laura*

SUJETO	OBJETO	ACCION	RECURRENCIA	PERSONA	PROHIBICION	TOTAL
Iván	35 $\left\{ \begin{array}{l} 4 \text{ g} \\ 14 \text{ v} \\ 17 \text{ l} \end{array} \right.$	36 $\left\{ \begin{array}{l} 5 \text{ g} \\ 3 \text{ v} \\ 28 \text{ l} \end{array} \right.$	1	—	3	75
Javi	25 $\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ g} \\ 9 \text{ v} \\ 15 \text{ l} \end{array} \right.$	29 $\left\{ \begin{array}{l} 3 \text{ g} \\ 5 \text{ v} \\ 21 \text{ l} \end{array} \right.$	1	2	2 $\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ g} \\ 1 \text{ l} \end{array} \right.$	59
Laura	23 $\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ g} \\ 22 \text{ l} \end{array} \right.$	55 $\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ g} \\ 1 \text{ v} \\ 53 \text{ l} \end{array} \right.$	2	7	9	96
Total	83	120	4	9	14	230

Claves: g = gestual  
v = vocálico  
l = lexical

Cuando no se especifica es procedimiento lexical.

plo, que sea una determinada persona la que haga algo, o continúe haciendo algo).

Aun cuando este patrón se puede considerar general, se aprecian, no obstante, ciertas diferencias entre los niños. El dato más significativo lo constituye el relativamente menor uso de peticiones de objeto en nuestro sujeto más mayor (Laura), probablemente debido a que posee más recursos para hacerse con ellos sin necesitar de los adultos<sup>3</sup>.

En la tabla 6 se recogen los principales procedimientos lexicales empleados por Iván, Javi, y Laura, en el requerimiento de objeto, requerimiento de persona, recurrencia y prohibición.

El procedimiento lexical más frecuente en nuestros sujetos (al igual que en los estudiados por Vila, 1984) para pedir un objeto ha sido pronunciar el nombre del objeto. Mucho menos frecuentemente se emplea el nombre de la persona de la que se requiere el objeto (generalmente «mamá»). No obstante hay variaciones personales al respecto, siendo el caso de Javi el más característico, por el peso que en él ocupa el empleo del nombre de la persona de la cual se requiere el objeto (mamá, papá, tía...).

Laura emplea el nombre del objeto, generalmente, cuando el objeto requerido no está en posesión de otra persona; cuando esto ocurre, Laura utiliza un posesivo acompañado del gesto de alcanzar («mio», «esto é mio») o el nombre de la persona de quien se pide el objeto.

Las escasas combinaciones de palabras empleadas suelen combinar el nombre de la persona de la que se requiere el objeto y el objeto requerido («mamá pelota»). En Laura aparece también a los (2;0;20) el uso de interrogativas («¿hay sugus?»).

Los requerimientos de acción en Iván y Javi se dan sobre todo en situaciones de juego de dar (ofrecer) y tomar objetos. Inicialmente los niños emplearon mecanismos gestuales: sobre todo la extensión del brazo hacia la otra persona



TABLA VI

*Tipo de procedimientos lexicales de requerimiento en Iván, Javi y Laura*

REQUERIMIENTO DE OBJETO:								
Sujetos	N. Objeto	N. Persona	Poseitivo («mío»)	Atributo	Combinac.	Demostr. («éste»)	Artículo («unha»)	Total
Iván	14	1	—	—	2	—	—	17
Javi	5	6	—	—	—	2	2	15
Laura	14	1	4	1	2	—	—	22
Total	33	8	4	1	4	2	2	54
REQUERIMIENTO DE ACCION:								
Sujetos	Nombre Acción	N. Objeto	N. Persona	Demostrativo	Combinación	Total		
Iván	20	2	1	—	5	28		
Javi	8	1	10	2	—	21		
Laura	29	4	—	—	20	53		
Total	57	7	11	2	25	102		
REQUERIMIENTO DE PERSONA:								
Sujetos	Nombre Persona		Combinación		Total			
Iván	—		—		0			
Javi	2		—		2			
Laura	5		2		7			
Total	7		2		9			
RECURRENCIA:								
Sujetos	«Más»	«Otra/o»	Nombre Persona		Total			
Iván	—	1	—		1			
Javi	—	—	1		1			
Laura	1	1	—		2			
Total	1	2	1		4			
PROHIBICION:								
Sujetos	«No»/«Non»	Combinación con «no»/«non»		Imperativo «¡quiet!»		Total		
Iván	1	2		—		3		
Javi	—	—		1		1		
Laura	6	3		—		9		
Total	7	5		1		13		

con un objeto en la mano, acompañado de la mirada alternativa hacia el objeto y el adulto. A partir de los 17 meses, en Iván, ya aparecen los primeros procedimientos lexicales de petición de acción. El más empleado ha sido el nombre de la acción cuya realización se pide («toma», «senta», «tira», «quita», «ten», «parta» = aparta, «ven», «pinta...»). En Javi de nuevo cobra gran importancia, también aquí, el empleo del nombre de la persona. No obstante en esta ocasión 7 de las 10 producciones se dan en la misma sesión, solicitando siempre al padre («papá») que le monte el manillar de una moto con la que está jugando y constantemente se le cae.

Es en este uso de requerimiento de acción en el que el empleo de las combinaciones de palabras se da con mayor frecuencia. Este hecho, hallado también por Vila (1984), parece indicar que es para la solicitud de la realización de una acción en la que se comienzan a forjar y ensayar, predominantemente, las primeras combinaciones, probablemente debido a que el empleo de una sola palabra hace más oscura o ambigua la expresión de la intención del niño, en comparación con la petición de objeto.

Las combinaciones más frecuentes combinan el nombre de la persona cuya acción se solicita y la acción a realizar («mamá toma», «quita Angeles»). También aparecen producciones que combinan la acción y el objeto («colle coche» = coge coche, «iuja meneco» = dibuja muñeco), y, en Laura, el lugar y el objeto («aquí coche», solicitando que se le pinte), y combinaciones de varios términos («veña Angeles pon zapatos» = venga Angeles por zapatos, «ti coller este» = tu coger éste, «a ver toma»).

El requerimiento de persona, la recurrencia y la prohibición aparecen en contadas ocasiones en las grabaciones, por lo cual evitaremos aquí comentarlas, dado que la simple lectura de la tabla 6 aporta suficiente información acerca de las formas lexicales empleadas por nuestros niños.

El *vocativo* ha aparecido en pocas ocasiones. Hemos podido constatar 7, 5 y 3 instancias de uso del vocativo en Iván, Javi y Laura, respectivamente. Generalmente son llamadas a un adulto que no está presente. Aparece por primera vez en Iván a los (1;0;12), y todos los niños siempre emplean el nombre de la persona cuya presencia se requiere. Obviamente es un mecanismo lexical exclusivamente.

En general, se puede apreciar que, progresivamente, los niños van adquiriendo una mayor variedad y complejidad en los recursos lingüísticos que emplean para regular el comportamiento de otros.

### Relaciones entre desarrollo cognitivo y comunicativo

Finalmente, quisiéramos solamente apuntar ciertas relaciones que hemos encontrado entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico y comunicativo.

En varios estudios anteriores (Bates y otros, 1975; Bates, 1979; Harding y Golinkoff, 1979; Sugarman, 1978) se ha establecido una relación entre la aparición de las primeras conductas de comunicación intencional y la consecución del estadio 5.º en el desarrollo de la noción de causalidad y el establecimiento de relaciones medio-fin. Los escasos datos que poseemos no son claros. Brais manifiesta a los (0;9;27) la primera conducta de requerimiento o «protoimperativo». Sin embargo a los (0;10;1), Brais está todavía en el estadio 4.º del desarrollo causal (no se le aplicaron las otras subescalas)<sup>4</sup>. A los (1;0;15), Brais ha alcanzado ya el 5.º estadio, y manifiesta variadas conductas tanto de requerimiento como de atención («protodeclarativos»). El asentamiento de esta función parece, pues, coincidir con el 5.º estadio del desarrollo causal en el período sensoriomotriz.

Los datos que obtuvimos del desarrollo de la noción de permanencia del objeto son algo más abundantes. En la Tabla 7 aparecen datos del desarrollo del vocabulario (número de palabras diferentes) y de la capacidad de combinar palabras, junto con el nivel alcanzado en el desarrollo de esta noción (aparece también la correspondiente puntuación obtenida en la escala de Uzgiris y Hunt, 1975).

TABLA VII

*Incremento en la extensión del vocabulario de Iván, Javi y Laura*

Edad	n.º de palabras	Incremento	Combinac. Incrém.		Perm. Objeto
1;0,12	4	—	—	—	—
1;1,17	4	0	—	—	Est. 5.º (p. 9)
1;2,21	8	4	—	—	—
1;4,4	12	4	—	—	—
1;5,13	29	17	3	3	—
1;6,20	36	7	4	1	Est. 6.º (p. 13)
I V Á N					
1;6,25	14	—	—	—	Est. 6.º (p. 13)
1;7,13	18	4	—	—	—
1;8,13	36	18	—	—	—
1;9,17	9	-27 (*)	—	—	—
(*) Cinta estropeada, sólo 15 minutos.					
J A V I					
1;9,14	34	—	6	—	—
1;10,9	33	-1	10	4	—
1;11,16	51	18	40	30	Preop. (p. > 15)
2;0,20	52	1	34	-6	—
L A U R A					

Cuando Iván se halla en el estadio 5.º, produce solamente unas pocas palabras, y la adquisición de nuevos términos se realiza muy lentamente. A los (1;6;11) Iván ya alcanza el estadio 6.º, y se puede comprobar que su vocabulario se ha incrementado notablemente y a mayor velocidad. Sus palabras se refieren a objetos ausentes en muchas ocasiones, y aparecen además ya incipientemente las primeras combinaciones de palabras («mamá pelota», «papá pelota»...).

Cuando aplicamos la prueba a Javi (1;6;25) éste se encontraba en el estadio 6.º. Sin embargo empleaba menos palabras y no producía todavía combinaciones de palabras.

Laura a los (1;11;25) ya se hallaba en el período preoperacional. El número de palabras empleadas en la sesión era superior a 50 y las combinaciones de palabras eran muy frecuentes, habiéndose producido en esa sesión un gran incremento (el retroceso que se aprecia en la última sesión se debe a que ese día Laura no se encontraba muy bien de salud).

La interpretación de estos resultados, sin embargo, no se puede hacer de una manera simplista. La comparación de los resultados lingüísticos de Iván y Javi nos lleva a pensar que el desarrollo del lenguaje no está tan estrechamente acompañado al desarrollo cognitivo (al menos en lo que se refiere a esta noción). De lo contrario, ¿por qué dos sujetos que se hallan en un nivel semejante del desarrollo intelectual manifiestan tal diferencia en su comportamiento lingüístico? Nos parece que las explicaciones que sustentan un determinismo cognitivo sobre el desarrollo del lenguaje no son apropiadas, e infringen la norma de que a partir de datos correlacionales no se pueden establecer relaciones de causalidad.

dad. También nos hacen pensar los resultados que debe haber más aspectos relacionados con la aparición del lenguaje, como veremos después.

Un enfoque más apropiado para la investigación correlacional de esta temática lo constituye el adoptado por Gopnik (1984), quien trata de estudiar el desarrollo de la noción de objeto permanente en relación no ya al número de palabras que dicen los niños, sino al significado funcional que van adquiriendo progresivamente ciertas palabras (como «gone» = ido). Al propio tiempo, trata de poner en relación el empleo de dichas palabras por el adulto con el progreso en el desarrollo de la noción conceptual, abriendo así la posibilidad de una influencia del lenguaje sobre el desarrollo cognitivo, también. De esta forma los términos lingüísticos ya no se ven como una mera traducción de los logros conceptuales anteriores, y las relaciones entre lenguaje y pensamiento se pueden entender de una forma más interactiva que unidireccional (cf. Pérez Pereira, 1984).

## CONCLUSIONES Y COMENTARIO FINAL

Hemos podido apreciar que sobre los 9 meses los niños comienzan a ser capaces de comunicar intenciones. Para ello emplean recursos gestuales y vocálicos. Las funciones que cubrían éstos son progresivamente sustituidas y ampliadas por producciones que ya son lingüísticas. La eclosión de la capacidad de empleo del lenguaje se manifiesta después de que los niños realizan avances importantes en lo que se refiere a sus producciones fonéticas, a su desarrollo cognitivo, al establecimiento y estabilización de relaciones entre producciones fonéticas y significados intencionales, y en lo que se refiere a sus conductas comunicativas. Es indudable, y parece razonable pensar, que la aparición del lenguaje viene siendo preparada por esas formas transicionales y logros anteriores. Sin embargo, no deja de ser cierto que el empleo sistemático de palabras y el surgimiento del lenguaje implican algo cualitativamente nuevo en la competencia de los niños, cuya aparición no puede ser explicada por cualquiera de estos avances anteriores aisladamente. Tal como ha propuesto Bloom (1983; Bloom y Lahey, 1978), la aparición y desarrollo de la capacidad lingüística exige la integración de todas estas capacidades, dando lugar a algo nuevo. La aparición y el empleo del lenguaje para cubrir diversas funciones (regulación, información, conversación...) exige del niño una «síntesis creadora» (Pascual Leone, 1987), que necesariamente pasa por darse cuenta de que las cosas tienen nombres (la «hipótesis de designación», que llama Dore (1978).

Pero ese proceso, aun cuando exige un gran esfuerzo por parte del sujeto, no es un proceso meramente individual o privado, sino social. No sería posible explicar cómo aprenden los niños a comunicarse y hablar sin tener en cuenta el importante papel de los padres guiando ese proceso de adquisición y empleando estrategias que lo hacen más fácil. El saber que las cosas tienen nombres —y el nuevo panorama que se abre a partir de ahí— exige el descubrimiento de las relaciones entre el lenguaje y el ambiente, filtrado por su conocimiento del mundo y forjado en la relación social. La complejidad de ese proceso, que además es difícilmente estudiable dado su carácter interno y repentino, hace que, a pesar de que cada día nos vayamos acercando más a su comprensión, todavía hoy siga pareciendo algo mágico.

## Notas

<sup>1</sup> El hecho de que nosotros también hayamos analizado estas categorías no quiere decir que ellas agoten otras posibles relaciones entre sonido y significado. Un estudio exhaustivo de ellas exigiría iniciar un análisis sin ningún tipo de categorización previa (Blake y Fink, 1987) lo cual complicaría y alargaría excesivamente el trabajo, además de estar alejado de los propósitos que lo guiaron.

<sup>2</sup> A fin de lograr una mayor fluidez en el texto, las observaciones aquí consignadas no siguen el sistema de transcripción que hemos empleado en el estudio.

<sup>3</sup> Esto probablemente explicaría el relativamente tardío orden de adquisición de las «demandas de objetos presentes» que aprecia Belinchón (1985) con niños madrileños. Téngase en cuenta que el índice de orden de dificultad lo establece la autora en función del número de sujetos en que se aprecia una determinada «función pragmática». Al estudiar sujetos de edades comprendidas entre 12 y 42 meses, es posible que los más mayores no utilizaran tan frecuentemente formas lingüísticas para pedir objetos. Por otra parte, la muestra del lenguaje de cada niño es de menor amplitud que la recogida con nuestros sujetos, ha sido obtenida en una situación diferente, además de ser el suyo un estudio transversal. Estos factores creemos que pueden explicar las diferencias halladas entre ambas investigaciones.

<sup>4</sup> Dore (1973) —citado por Bates, Camaioni, y Volterra (1975)— también vincula las primeras conductas comunicativas con el logro del estadio 4.º de las relaciones medio-fin.

## Referencias

- ACHENBACH (1981). *Investigación de psicología del desarrollo. Conceptos, estrategias, y métodos*. México: El Manual Moderno.
- BALTES, P.; REESE, W., y NESSELROADE (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva. Enfoque del ciclo vital*. Madrid: Morata.
- BATES, E. (1979). *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy*. Nueva York: Academic Press.
- BATES, E.; CAMAIONI, L., y VOLTERRA, V. (1975). The acquisition of preformatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- BELINCHÓN, M. (1985). Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 19/20, 35-49.
- BLAKE, J., y FINK, R. (1987). Sound-meaning correspondences in babbling. *Journal of Child Language*, 14, 229-253.
- BLOOM, L. (1973). *One word at a time*. La Haya: Mouton.
- BLOOM, L. (1983). Of continuity and discontinuity, and the magic of language development. En R.M. Golinkoff (ed.) *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- BLOOM, L., y LAHEY, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.
- BLOOM, L.; LILFETER, K., y BROUGHTON, J. (1985). The convergence of early cognition and language in the second year of life: problems in conceptualization and measurement. En M. Barret (ed.) *Children's single word speech*. Nueva York: Wiley.
- BOYSSON-BARDIES, B. DE; SAGART, L., y BACRI, N. (1981). Phonetic analysis of late babbling: a case study of a French child. *Journal of Child Language*, 8, 511-524.
- BRUNER, J. S. (1978). On prelinguistic prerequisites of speech. En R. Campbell & P. Smith (ed.) *Recent advances in the psychology of language*. Vol. 1. Nueva York: Plenum Press.
- CARTER, A. L. (1979). Prespeech meaning relations: an outline of one infant's sensorimotor morpheme development. En P. Fletcher & M. Garman (ed.) *Language acquisition*. Cambridge University Press.
- CLARK, R. A. (1978). The transition from action to gesture. En A. Lock (ed.) *Action, gesture, and symbol: The emergence of language*. Londres: Academic Press.
- CORRIGAN, R. (1979). Cognitive correlates of language: Differential criteria yield differential results. *Child Development*, 50, 617-631.
- DORE, J. (1978). Conditions for the acquisition of speech acts. En I. Marková (ed.) *The social context of language*. Nueva York: Wiley.
- DORE, J. (1983). Feeling, form, and intention in the baby's transition to language. En R.M. Golinkoff (ed.) *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale: L.E.A.
- DORE, J.; FRANKLIN, M.; MILLER, R., y RAMER, A. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3, 13-28.
- GOPNIK, A. (1984). The acquisition of «gone» and the development of object concept. *Journal of Child Language*, 11, 273-292.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. Londres: Arnold.

- HARDING, C., y GOLINKOFF R. M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 50, 33-40.
- JAKOBSON, R. (1968/1941) *Lenguaje infantil y afasia*. Madrid: Fundamentos.
- KAYE, K. (1982). *The mental and social life of babies. How parents create persons*. Londres: Methuen. (Trad. cast.: La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas). Barcelona. Paidós. 1986.
- LEUNG, E., y RHEINGOLD, H. (1981). Development of pointing as a social gesture. *Developmental Psychology*, 17, 215-220.
- MCSHANE, J. (1980). *Learning to talk*. Cambridge. C.U.P.
- MONITZ-RODGON, M. (1976). *Single word usage, cognitive development and the beginnings of combinatorial speech*. Cambridge. C.U.P.
- MUÑOZ, T. (1983). Las intenciones comunicativas de los niños: estudio de dos casos. Un enfoque pragmático. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 19-34.
- PASCUAL-LEONE, J. (1987). Desarrollo cognitivo. Conferencia pronunciada en el XXI Congreso Interamericano de Psicología. La Habana, 28 de Junio al 4 de Julio.
- PECHMAN, T., y DEUTSCH, W. (1980). From gesture to word and gesture. *Papers and Reports on Child Language Development*, 19, 113-120.
- PÉREZ PEREIRA, M. (1981). Piaget y las holofrases. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36, 677-696.
- PÉREZ PEREIRA, M. (1984). Lenguaje y pensamiento en el desarrollo: un nuevo modelo teórico. *Estudios de Psicología*, 17, 117-130.
- PÉREZ PEREIRA, M. (en prensa). Tendencias históricas en los estudios de adquisición del lenguaje. *Revista de Historia de la Psicología*.
- PIAGET, J. (1936/1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- PIAGET, J. (1937/1973). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- RIVIÈRE, A., y COLL, C. (1985). Individuación e interacción en el período sensorio-motor: Apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social. Ponencia presentada en la XXème Journées d'Etude de l'Apsif. Lisboa, 18-20 de Septiembre.
- SUGARMAN-BELL, S. (1978). Some organizational aspects of pre-verbal communication. En I. Marková (ed.) *The social context of language*. Nueva York: Wiley.
- SUGARMAN, S. (1984). The development of preverbal communication. Its contributions and limits in promoting the development of language. En E.R. Schieffelsbusch & J. Pickar (ed.) *The acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Park Press.
- UZGIRIS, I., y HUNT, J. (1975). *Assessment in infancy: Ordinal scales of psychological development*. University Illinois Press.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- VIHMAN, M. M.; MACKEN, M. A.; MILLER, R.; SIMMONS, H., y MILLER, J. (1985). From babbling to speech: a reassessment of the continuity issue. *Language*, 61, 397-445.
- VILA, I. (1984). *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*. Tesis Doctoral. Universidad Central de Barcelona.

## Anexo

### Ejemplos de FFC.

\* «Expresiones afectivas»: Brais (0;7;21) empleó la forma invariante «chan-chan» con una expresión de relativo contento y con el mismo gesto de abrir los brazos y sonreír, en una ocasión mirando a la cámara mientras la madre lo sujetaba de pie, y en otra mirando a la madre después de dejar en el suelo un oso de peluche que había estado manoseando.

Iván (1;1;17) emplea «jéé dedé» con expresión de satisfacción mirando el vaso de agua que su madre le acercaba, después de beber, y tirando al suelo un peine repetidamente. Esta forma la empleaba siempre sonriente y abriendo y cerrando los brazos.

\* «Expresión instrumental»: Brais (0;11;29) emplea «ché, ché» en tono bajo y lastimero, tendiéndose hacia el padre para que lo coja en brazos, intentando abrir la puerta alternando la mirada de la madre a la puerta; señalando a la puerta y llevando al padre (que lo sostiene de pie) hacia ella; y con la mirada cambiante del padre al suelo al caerle una revista que sostenía.

\* «Expresión indicativa»: Brais (0;11;29) empleó la forma «áñ» en tono alto y ascendente mirando al interruptor de la luz, señalando y mirando a la bombilla que acababa de encender, señalando el tocadiscos, y señalando una carpeta que había encima del sofá.

Iván (1;1;17) emplea «aaa» en diferentes ocasiones: mostrando a la madre el mechero que tiene en la mano, señalando el cenicero, y mostrando un peine al observador.

\* «Expresión de agrupamiento»: Iván (1;0;12) ante una serie de objetos (un caballo, una pandetera, y una muñeca) produce las formas «búbú», «búbúla», «báaabú», golpeando la pandetera contra el sofá, desvistiendo la muñeca, y balanceándose encima del caballo. Estas formas sólo aparecen ante estos objetos y con una expresión de alegría o placer.

## Ejemplos de DP.

\* «Falsos elementos»: Iván (1;2;21) emplea elementos fonéticos simples como «a», «e», «o», «u», «i», «c:», seguidos de una palabra convencional.

Laura a los (1;10;9), (1;11;16), y (2;0;26) realiza producciones del tipo «e mamá», «a mío», «c mío».

\* «Formas falsas»: Javi (1;7;17) emplea formas falsas seguidas de una palabra: «umh mamá», «umh aquí».

\* «Reduplicación»: Iván (1;2;21) emplea «guau-guau, guau-guau» formando un patrón de entonación cuando ojaba una revista y vio un perro dibujado.

\* «Producciones con forma vacía»: Iván (1;5;13) manifiesta por primera vez una forma vacía «te-té», que se acompaña con otras palabras: «teté perrito» al dejar un perro de juguete que aullaba en la mesa; «teté nené» cuando señalaba el cuadro de la pared; y «teté pelota» andando por la habitación y mirando la pelota que había en el suelo al tiempo que le daba una patada. Esta forma también aparece sola y en situaciones muy dispares, por lo que no se le puede identificar un referente.

\* «Producciones mecánicas»: Laura (2;0;21) emplea «tá ico» (= está rico) comiendo un yogur y mirando a la madre. Ninguna de estas palabras aparece combinada con otras.

Iván (1;2;21) produce «no podo» (no puedo) dos o tres veces intentando coger algo que no alcanza. Nunca emplea estos elementos combinados con otras palabras.

Javi (1;8;13) emplea «non quéo» (no quiero) en tres ocasiones: en dos ocasiones negándose a que el padre lo bajara del sofá, y una sacando las patatillas del plato de aceitunas. Aunque la palabra «non» es utilizada sola en otras ocasiones, no aparece combinada con otras palabras, y la palabra «quero» sólo aparece en estas combinaciones.

\* «Combinaciones de varios DP en la misma emisión»: Laura (2;0;26) produce «ató ajué ajué» pidiendo agua (ajué) a su madre. Esta expresión combina una forma vacía y una reduplicación.

*Extended summary*

In this research we have been interested in some transitional phenomena which occur from the children's use of gestures and vocalizations to communicate until the time when they use phrases with two or more words. Concisely, we analyzed the Phonetically Consistent Forms (PCF) and the Presyntactic Devices (PSD) (Dore, et al., 1976), and the prelinguistic and linguistic procedures of Regulation (McShane, 1980) used by our subjects. We chose the PCF and the PSD because the first ones are transitional phenomena which take place between babbling and first words, and the second ones between children's use of one word utterances and patterned speech. Regulation category is specially useful to appreciate the development from vocalic and gestural communicative procedures to lexical procedures. Furthermore we have also studied the cognitive development of the subjects by applying some of the Uzgiris and Hunt's ordinal scales (Uzgiris and Hunt, 1975), which allowed us to observe some relationships between cognitive and communicative and linguistic development.

With these aims, we followed up a longitudinal study with 4 children who were initially 7, 12, 18, and 21 months old during 6 months approximately. Subjects came from a lower-middle social environment, and grew up in a Galician-Spanish bilingual context. They were videotaped every month in their homes for one hour.

Results show the existence of productions which are PCF, and their progressive substitution by lexical productions (words). PSD, whose existence was also proved, appear shortly before children begin to produce two word utterances. As these are more frequent, PSD disappear. In our study we also analyze the different kinds of PCF and PSD which are used by children, at the moment when they arise, and the individual differences found. These last support that production of PDS facilitates the emergence of combinatorial speech.

Regulation procedures used by children are gestures and vocalizations at the beginning. Requests (protoimperatives) are the first, around 9 months of age and attention procedures (protodeclaratives) come later, around 11 months. Of-

ten these procedures consist of a gesture and an intentional vocalization together. The beginnings of Request and Attention procedures imply the capability to coordinate person and object schemes in one act.

Use of first words begins around 12 months of age, and it coexists with gestures and vocalizations for a few months. Lexical procedures are the most frequently used by 16 or 18 months of age, and are exclusively produced at 24 months. In our study we also analyze the lexical productions that children use more frequently with a function of regulation. The names of the objects were mainly produced with an intention of sharing attention with an adult, specially by younger subjects. It was also important the use of «mira» (look) alone or in combination, with other words, specially in our oldest child. Lexicalized productions most frequently used to request were the name of the action, or the name of the object requested. Requirements of person, recurrence and forbidding were few and rare. Individual differences in linguistic styles are remarkable, even though we can draw common patterns.

On the relationships between linguistic and communicative development and cognitive development, we observed that the establishment of communicative behaviors by means of gestures and vocalizations coincides with the 5th stage of the notion of causality, even though they can emerge within the 4th stage. As a general tendency, the first words emerge when the child is in the 5th stage of the object permanence notion. When the child has reached the 6th stage, the number of words is much bigger and there is a substantial increase in vocabulary. Later on in the preoperational period the combinations of words are frequent. The individual differences found are opposed to the view that language development is closely paced by cognitive development.

Even though there are former important achievements —such as in children's phonetic productions, their cognitive development, the establishment of links between phonetic productions and intentional meanings, and their communicative behaviors— which prepare the beginnings of language, we consider that language implies a qualitatively different level in development. This cannot be explained by any of the former achievements and requires their integration.