**El lenguaje**

***PSICOLOGIA del DESARROLLO Y del APRENDIZAJE***

DELVAL, Juan; “EL DESARROLLO HUMANO”; México; Siglo XXI Editores, 1996

***12. EL LENGUAJE***

            Para mucha gente la capacidad de hablar y el uso de un lenguaje articulado es el rasgo más característico de los seres humanos y lo que más les diferencia de otros animales. En efecto, en los animales hay numerosas manifestaciones de inteligencia y el desarrollo de algunos tiene bastantes puntos en común con el del niño durante el período sensorio-motor. Refiriéndose a animales especialmente inteligentes, como los perros, es frecuente decir: “A este perro sólo le falta hablar”, pero es claro que eso les falta no sólo a los perros sino incluso a los monos que pasan por fases muy semejantes a los humanos y tienen adquisiciones parecidas a las de los bebés. Pero sólo los hombres aprenden a hablar y los esfuerzos para enseñar el lenguaje a los monos no han tenido hasta ahora resultados que sean comparables con los logros de un niño de dos o tres años. A partir del período sensorio-motor el desarrollo humano se aleja decididamente del de los animales, no sólo respecto a la capacidad lingüística, sino a todos sus logros intelectuales.

El lenguaje constituye un elemento esencial para el pensamiento humano y le da unas posibilidades insospechadas. Resulta indispensable para referirse al pasado o a lo futuro, para considerar hipótesis o situaciones condicionales, pero además sin él la comunicación sería extremadamente limitada uy enormemente trabajosa. El escritor irlandés Jonathan Swift (1667 – 1745), en sus célebres *Viajes de Gulliver*, un libro que constituye una profunda y descarnada sátira de muchos aspectos de la conducta humana, describe cómo, en uno de los países de Gulliver visita, los sabios habían propuesto la supresión del lenguaje, sustituyendo las palabras por los objetos que designan.

**El estudio del desarrollo del lenguaje**

La capacidad para el lenguaje ha intrigado siempre a los filósofos y ha sido, para todos los que se han ocupado de la naturaleza humana, un tema de reflexión obligado. Igualmente los psicólogos, desde el establecimiento de su disciplina como una ciencia independiente, han estudiado el lenguaje en sus relaciones con el pensamiento y la cultura, y también cómo el niño aprende a hablar. Ya en los primeros trabajos biográficos sobre el desarrollo infantil se incluían observaciones sobre la adquisición del lenguaje y en el último tercio del siglo XIX, debido en buena medida al influjo de la teoría de la evolución de las especies de Darwin, empezaron a aparecer abundantes estudios sobre cómo el niño empieza a hablar. Entre ellos destaca el fino estudio de Taine (1876) tras el cual se publicaron en los años siguientes una multitud de observaciones de Egger, del propio Darwin, de Pollock, Holden, Humphreys, Strumpell, Preyer, etc. Estos estudios biográficos y de observación continuaron durante largo tiempo y un hito importante en esta línea lo constituye la obra de Clara y William Stern *Die Kinder prache,*aparecida en 1907.

Junto a los estudios biográficos que dieron lugar a importantes trabajos como el del lingüista Leopold (1939-1949) sobre el desarrollo de su hija bilingüe, empezaron a producirse otros realizados sobre un mayor número de sujetos y de intención más cuantitativa. Sin embargo, los estudios realizados durante esta larga etapa tuvieron un carácter esencialmente descriptivo con pocas interpretaciones de conjunto sobre la adquisición del lenguaje. Temas que preocupan eran los primeros balbuceos, la edad de aparición de la primera palabra, la longitud media de las frases en una determinada edad, la adquisición de los rasgos fonológicos y evolución de los sonidos, etc. Incluso los estudios relativos a la sintaxis se reducían a la frecuencia de algunos tipos de oraciones arbitrariamente elegidas. (Un buen reflejo de la situación durante ese período lo constituye el artículo de McCarthy, 1954) En la adopción de este punto de vista descriptivo, el estudio del lenguaje no se diferenciaba de otros aspectos del desarrollo: el trabajo: el trabajo teórico era case inexistente y la labor del psicólogo era fundamentalmente taxonómica.

En el estudio del lenguaje, como en el de otros campos del desarrollo, aunque por razones no siempre idénticas, hacia el final de los años cincuenta se produjeron unos cambios profundos que en el caso del lenguaje, además, tenían características muy peculiares. Uno de los elementos desencadenantes fueron los trabajos de Noam Chomsky que por esa época revolucionaron la lingüística. Chomsky publicó en 1957 su libro *Estructuras sintácticas,*publicada en 1965, y posteriormente en otras muchas publicaciones.

Lo que Chomsky pone de relieve en su caracterización del lenguaje es el carácter creativo del empleo del mismo por los hablantes; en efecto, Chomsky subraya que un hablante puede producir y entender infinitas oraciones que no ha oído antes y para ello debe hacer un uso infinito de medios finitos. Para dar razón de este carácter creativo concibe un modelo gramatical en el que se representa formalmente el proceso de derivación de una oración por medio de las denominadas “reglas de estructura sintagmática” y “reglas transformacionales”, derivación realizada desde lo que se llama la “estructura profunda” hasta la “estructura superficial”. En esta formulación clásica de su teoría (Chomsky 1957, 1965) se considera que dos oraciones superficialmente diferentes poseen la misma estructura profunda si tienen el mismo significado (así como semejanzas formales). Chomsky, al mismo tiempo, señalaba como tarea del lingüista el estudio de la *competencia* de los hablantes y no de la *actuación*, es decir, de los mecanismos generales que permiten al sujeto producir oraciones y no de las oraciones concretas que produce, que pueden ser incorrectas o presentar pequeñas irregularidades debidas a interferencias momentáneas y anecdóticas, y que constituyen su actuación. Esta distinción entre competencia y actuación ha sido muy utilizada en otros campos de la psicología para distinguir entre las capacidades que un sujeto posee frente a lo que hace en una situación determinada, en la que puede no poner en juego sus recursos.

Por los mismos años que aparecían los primeros trabajos de Chomsky, Skinner, uno de los principales psicólogos conductistas, presentaba en su *Verbal Behavior* (1957), el intento más importante  para explicar el lenguaje desde la teoría del aprendizaje y en concreto desde la teoría del condicionamiento operante. Pero pronto se vio que el sistema de Skinner era incapaz de dar cuenta de muchos rasgos esenciales de la adquisición del lenguaje y sólo podía explicar algunos aspectos secundarios y de importancia menor

El estudio psicológico del lenguaje ha dependido siempre de los avances de la lingüística y una vez más los psicólogos vieron una puerta abierta por la que avanzar en el conocimiento de los aspectos centrales del lenguaje abandonando los problemas de importancia secundaria para el psicólogo que se habían estudiado durante tantos años. Inicialmente los psicolingüistas de corte chomskiano trataron de buscar la realidad psicológica de la estructura profunda y de las reglas transformacionales en relación con los procesos perceptivos que intervienen en la comprensión de las oraciones. Siempre en el terreno de la sintaxis, se establecieron las primeras gramáticas del niño en términos de reglas de estructura sintagmática y transformacionales.

Conviene recordar que los lingüistas y lógicos suelen aceptar, siguiendo a Morris (1938), que en el estudio de los lenguajes y de todo sistema de signos conviene distinguir entre la *sintaxis*, que se ocupa de las relaciones entre los signos (la forma en que se organizan); la *semántica*, que trata de las relaciones de los signos con los objetos que designan, es decir, del significado: y la *pragmática,*cuyo objeto son las relaciones de los signos con los individuos que los utilizan, es decir, el uso del lenguaje.

Sin embargo, poco a poco se fueron desvaneciendo las ilusiones de comprobar experimentalmente las nociones que habían introducido los lingüistas, especialmente Chomsky. Los estudios exclusivamente sintácticos producían poco rendimiento y la autonomía del lenguaje no estaba nada clara. Esto llevó a revitalizar el problema de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, tema antiguo pero que había sido descuidado tanto por las posiciones empiristas y conductistas, como por la psicolingüística de orientación chomskiano, de lo que hablaremos al final de este capítulo. Cada vez más los psicolingüistas se han ido ocupando de aspectos semánticos y pragmáticos, sin los cuales la adquisición del lenguaje es difícil de entender.

Las dificultades de la posición puramente sintactista de origen chomskiano han llevado a revitalizar la posición piagetiana. Piaget no ha estudiado por sí mismo la adquisición del lenguaje pero sí se ha ocupado del papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo y ha sostenido que el lenguaje, como el pensamiento, tiene su origen en las acciones sensorio-motoras que él ha estudiado detenidamente. Por otro lado el lenguaje no es más que una de las posibilidades de representar un “significado” por medio de un “significante” y por ello aparece ligado a otras manifestaciones de la llamada “función semiótica” tales como el dibujo, las imágenes mentales, el juego simbólico o la imitación diferida, como veíamos en el capítulo anterior. La manera piagetiana de concebir el lenguaje permite abordar experimentalmente sus orígenes en relación con la actividad global del niño y las otras formas de representación. (Véase la discusión entre Chomsky y Piaget en Piatelli-Palmarini, 1980).

Uno de los argumentos a los que Chomsky (cuya posición sobre la génesis del lenguaje debe entenderse como negación del empirismo estructuralista americano y de su aliado el conductismo) ha recurrido para defender el carácter innato del lenguaje es que el niño recibe un lenguaje muy incompleto, irregular, etc., típico de las expresiones adultas habituales. Sin embargo, la investigación posterior no ha confirmado esta idea y ha mostrado, en cambio, que los niños escuchan emisiones perfectamente construidas, cuya complejidad va aumentando con la edad del niño. En éste, como en otros terrenos del desarrollo cognitivo, se está poniendo de manifiesto que el adulto facilita la tarea del niño, aunque no le enseñe en sentido estricto, pues el niño tiene que realizar una construcción propia, y que existe una interacción entre ambos y no una relación en un solo sentido, de un adulto que influye sobre el niño, como se suponía antes. Los adultos, y en concreto la figura materna, presentan al niño un lenguaje simplificado, cuya dificultad va aumentando con la edad, es decir, que, en cierto modo, le enseñan el lenguaje. (Snow, 1972; Snow y Ferguson, 1977: Bruner, 1975.)

Todo  esto ha llevado a situar el estudio del lenguaje dentro de un paisaje cada vez más amplio en el que, según señala Winograd (1973), la estructura del lenguaje se origina en que se trata de un proceso de comunicación entre un hablante inteligente y un oyente, que tiene lugar en un ambiente determinado. El origen comunicativo del lenguaje es subrayado hoy desde posiciones muy distintas, desde trabajos inspirados en la teoría de los “actos lingüísticos” de Searle, a estudios de orientación de orientación más o menos piagetiana. Los estudios sintácticos iniciales se han visto completados primero por trabajos semánticos, luego también pragmáticos y se incluye cada vez más el conjunto de la situación, la intención y las variables cognitivas.

Una de las consecuencias del interés por la comunicación, ha sido que el estudio de la génesis del lenguaje empiece mucho antes de que el  niño comience a hablar. Así se ha puesto de manifiesto que hay una serie de mecanismos prelingüísticos de origen comunicativo que van a contribuir a la adquisición del lenguaje. Algunas de las orientaciones vigentes (Tamir, 1979) pueden resumirse en:

1.       En la interacción del niño con la madre se establecen formas de comunicación desde las primeras semanas de vida que constituyen lo que se ha denominado *protoconversaciones*, Hay una especie de ciclos de interacción con alternativa en el papel del niño y de la persona que les cuida, con alternancias de sonrisas y con vocalizaciones durante esas actividades. Se ha mostrado que hay semejanza considerable entre esa alternancia de papeles y las conversaciones en el diálogo de los adultos.

2.       Como se ha puesto de manifiesto desde los trabajos de Austin (1962) y Searle (1965, 1975) los enunciados además de su contenido proposicional, que se expresa en el valor de verdad de lo dicho, tienen una fuerza inlocutiva o una intención. Las ideas anteriores se han aplicado al estudio del lenguaje infantil, mostrando cómo el niño expresa sus intenciones, por ejemplo, a través de patrones de entonación. (Ryan, 1974) con los que el niño indica insistencia, protesta, petición, etc. Hay por tanto una comunicación intencional antes de que exista propiamente el lenguaje y probablemente sirve de preparación a éste.

3.       Los estudios recientes han insistido sobre las estrategias que los niños utilizan para comprender el lenguaje y muestran que el niño o la niña emplean estrategias semánticas y que incluyen el conjunto de la situación frente a estrategias puramente sintácticas.

**El lenguaje de los antropoides**

Algunos investigadores se han planteado si sería posible enseñar a hablar a los más inteligentes de los monos, que aparecen ser los chimpancés. Ha habido varios intentos de criar monos como niños, incluso junto con niños, para ver si conseguían hablar (…) Sin embargo, los resultados, tras años de esfuerzos, fueron decepcionantes. Al principio el desarrollo del mono transcurre más rápido que el del niño, pero al llegar a cierta edad éste continúa progresando muy rápidamente y el chimpancé no. El mono no dispone de un aparato adecuado para producir sonidos y no aprende a hablar.

Dándose cuenta de esto otros investigadores han tratado de enseñar a los monos un lenguaje no vocal, porque lo que es claro es que los monos no pueden aprender a hablar al no disponer de un aparato fonador adecuado. Una pareja de investigadores norteamericanos, los Gardner, enseñó a chimpancés un lenguaje de gestos como el que emplean los sordomudos para comunicarse (el American Sign Language, también denominado Ameslan, que emplean los sordos en Estados Unidos). Oro investigador, Premack, seguía otra vía tratando de enseñar un lenguaje artificial formado por fichas de diferentes colores y tamaños, y otros se han servido de un lenguaje artificial utilizando un teclado como el de un ordenador con signos (…). Algunos han realizado igualmente estos experimentos con gorilas.

Sus resultados parecieron inicialmente espectaculares. Por ejemplo, Washoe, un chimpancé que fue la primera alumna de los Gardner, llegó a aprender numerosas palabras, hacía combinaciones de varias palabras y sobre todo parece que construía palabras nuevas por combinación de otras anteriores. Incluso fue capaz de enseñar un buen número de signos a un hijo adoptivo que se le proporcionó.

Sin embargo, cuando parecía relativamente establecido que los chimpancés y los gorilas, al menos, podían aprender un lenguaje, aunque no lo usaran espontáneamente, han empezado a surgir dudas sobre ello. Terrace (1979) principalmente ha arrojado sombras de duda sobre la capacidad creativa de los monos, capacidad que sería una de las características de un uso auténtico del lenguaje. Muchos creen que el lenguaje de los monos es algo semejante a las habilidades del caballo (llamado Hans el listo) que justo a comienzos de siglo era capaz de resolver problemas aritméticos y de otro tipo, hasta que se comprobó que lo que hacía simplemente era reconocer cuándo tenía que dar la respuesta por signos imperceptibles que, sin saberlo, producía la persona que le había entrenado. Esta parece ser la conclusión a la que llegan algunos especialistas, aunque otros piensan que exageran.

Sin embargo, Estudios recientes han iniciado una vía que parece prometedora. Savage-Rumbaugh y diversos colaboradores iniciaron hace algunos años un proyecto en el que trataban de comparar la comprensión de expresiones verbales entre monos y niños, y no la producción como habitualmente se ha hecho. En un estudio han criado a un chimpancé pigmeo (*Pan paniscus*, una especie de chimpancé algo más pequeña que el*pan troglodites* con el que se han hecho otros experimentos), al que han llamado Kanzi, en un ambiente en el que estaba expuesto al inglés pero sin entrenarle específicamente en el lenguaje. A la edad de ocho años se probó su comprensión del lenguaje por medio de su capacidad para responder a 660 oraciones nuevas, en las que se le pedía que hiciera algo o se le preguntaba. Se usaron las mismas frases con una niña, Alia, de dos años de edad. Un ejemplo de las frases empleadas es: “¿Ves el tomate que está en el agua? Llévalo al frigorífico”. Kanzi saca el tomate del agua, lo lleva al frigorífico y cierra la puerta (Savage-Rumbaugh, 1993). Los resultados de la niña y el chimpancé, que parecen muy impresionantes, no difieren mucho, aunque en algunos casos el mono lo hace mejor que la niña y en otros al revés, o a veces fallan ambos. Savage-Rumbaugh y sus colaboradores sostienen que la capacidad para comprender el lenguaje apareció varios millones de años antes de que surgiera el lenguaje, que sólo fue posible por las modificaciones que tuvieron lugar en la laringe por efecto de la posición bípeda. Si estos resultados se confirman mostrarían que los monos tienen capacidad para comprender un lenguaje simple cuando están expuestos a él y cambiarían algunas de las ideas dominantes sobre la evolución de los antropoides.

**Antes del lenguaje**

La etapa de adquisición del lenguaje es un período muy gozoso para los padres que ven los rápidos progresos de su hijo y los avances que se producen en la comunicación. Es como si el niño que habla fuera más humano, hubiera dado un paso decisivo que le faltaba. A los restantes progresos, igualmente importantes, y muchas veces condición para el desarrollo del lenguaje, se les presta menos atención porque se observan con más dificultad.

El niño tiene que aprender a producir los sonidos, a formar las palabras, a ser capaz de usarlas en situaciones adecuadas, a combinarlas en frases, a construir significados, a saber qué es lo que los otros van a hacer cuando se produce una determinada emisión (un insulto, un saludo, una petición de auxilio, etc.), a adquirir un conocimiento sobre su propio lenguaje (para saber qué es una palabra, una sílaba, un sonido), etc. Un complejo mundo de fenómenos.

Pero cuando el niño empieza a hablar, lo que entendemos habitualmente por hablar, es decir, a pronunciar palabras, ha recorrido un largo camino preparatorio para la adquisición del lenguaje. Un camino que ha consistido no sólo en la adquisición de los sonidos, sino en otros aspectos menos aparentes.

Conviene recordar, antes de seguir adelante, que el lenguaje es mucho más que las palabras e incluso que las relaciones entre las palabras. El lenguaje tiene, ante todo, una función comunicativa y aparece dentro de ese contexto de comunicación. Desde el nacimiento el niño manifiesta su situación mediante distintos procedimientos, principalmente mediante los gritos y los lloros, que son reacciones reflejas, pero que sirven para atraer la atención de los adultos cuando se encuentra a disgusto. Con ellos, probablemente no es que trate de llamar a un adulto, aunque cese sea el resultado, sino que, inicialmente, constituyen una forma innata de manifestar un estado, que está programada para que tenga como resultado la aparición de un adulto que satisfaga la necesidad del niño. Es decir, que se trata de un artificio de la evolución pero que resulta de gran utilidad.

Desde que nace el niño se encuentra en un medio “lingüístico” en el que está expuesto al habla de los otros. Durante las sesiones de alimentación, limpieza, cambio de ropa, etc., la madre se dirige al niño y los demás adultos lo hacen también. Es característico que cuando mayores, no sólo adulto sino también niños de cierta edad, se dirigen al bebé lo hacen con  lo que se denomina **habla de estilo maternal** que se caracteriza por la utilización de frases cortas y completas, con pausas entre las frases, claramente pronunciadas, con numerosas repeticiones, cambios de entonación, muchas veces con forma de pregunta y simulación de la respuesta del bebé. De esta manera los mayores utilizan lo que Bruner ha llamado un **Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje** (SAAL) en el que crean situaciones regulares que facilitan el aprendizaje del niño. Hemos señalado repetidas veces que el niño aprende de la regularidad de los acontecimientos, lo cual los hace predecibles. Los primeros juegos que los adultos realizan con los niños tienen esas características y Bruner habla de *formatos* para referirse a esos juegos (como  esconderse y reaparecer) que tienen una estructura fija. De esta manera el adulto realiza una labor de *andamiaje* para el desarrollo del niño.

La conducta de la madre se ajusta al desarrollo del niño y pronto existe una sincronización entre las actividades de ambos. Como ha señalado Kaye (1982), los adultos impulsan el desarrollo atribuyendo al niño más competencias de las que tiene. Las interacciones del bebé y el adulto constituyen, a partir de un cierto momento,**protoconversaciones**, cuando el niño interviene en una serie de acciones en las que interactúa con el adulto, como si se produjera un diálogo, aunque sin lenguaje. Cerca del final del primer año, el niño aprende a señalar los objetos para indicar lo que desea y como pidiendo que se lo den. Por eso se ha denominado a esta conducta comunicativa**protoimperativo**. Unos dos meses más tarde de los protoimperativos aparecen los**protodeclarativos** en los que el niño utiliza, señala o usa los objetos como para indicar algo respecto a ellos, como si quisiera hacer un comentario.

**Los sonidos**

Todas esas actividades comunicativas de los niños van acompañadas de vocalizaciones o balbuceos que todavía son prelingüísticos, por cuanto son espontáneas e independientes de la lengua que el niño escucha. Los primeros aspectos de la utilización del lenguaje parece que están bastante determinados por factores de tipo biológico innato, en el sentido de que si el niño puede aprender sin mayores dificultades la lengua a la que está expuesto es gracias a esa predisposición biológica. A partir de los tres o cuatro meses los niños empiezan a producir balbuceos en los que se puede distinguir una secuencia que es muy parecida en todas las lenguas. Por ejemplo, los niños empiezan produciendo sonidos guturales tales como *g*y *k,*pasando luego a otras consonantes oclusivas como *b, p*y *d*. El hecho de que esta producción sea semejante en todas las lenguas y que diversos experimentos, que han tratado de influir sobre esos primeros balbuceos estimulando vocalmente a los niños, hayan dado resultados negativos en cuanto a modificar los sonidos que los niños producen, parece indicar que se trata de una capacidad no definida por las influencias ambientales. También apoyaría esa idea el hecho de que durante los cuatro o cinco primeros meses los niños sordos de nacimiento producen los mismos balbuceos que los niños sin problemas auditivos. A partir del quinto o sexto mes empiezan a producir balbuceos que ya se consideran lingüísticos puesto que están formados por sonidos frecuentes en la lengua del entorno. Suelen consistir en repeticiones de tipo consonante – vocal (CV) como *papada*…

Poco a poco esta producción de sonidos, con los que el niño juega durante largo tiempo mientras está en la cuna, va siendo sustituida por el paso a la producción de palabras. Aquí interviene la imitación del habla, y las influencias ambientales son mayores, pero de todas formas existen una serie de constantes entre las diferentes lenguas respecto a las simplificaciones que los niños realizan del lenguaje que oyen, pues no son capaces de reproducciones y modificaciones se encuentran leyes que siempre expresan la misma tendencia y es que el niño simplifica de acuerdo con sus posibilidades la tarea que tiene que realizar para hacerla posible, y sólo poco a poco va consiguiendo lograr objetivos más complejos.

No sólo el niño produce sonidos sino que también se interesa desde el principio por los que producen las personas a su alrededor y niños de pocas semanas son capaces de realizar discriminaciones entre los sonidos, discriminaciones bastante finas que se han puesto de manifiesto en algunos experimentos. Por ejemplo, haciendo que el niño succione en un aparato que pone en marcha una cinta magnetofónica con un determinado sonido. Al cabo de un rato el niño se canse de oír ese sonido y deja de succionar, si introducimos un sonido diferente el niño vuelve a succionar de nuevo, lo que muestra que lo reconoce como un sonido distinto.

**La adquisición del vocabulario: palabras y conceptos**

Las primeras palabras emitidas por el niño no designan inmediatamente conceptos o clases de objetos, sino que sólo se consigue esa designación lentamente. Esto quiere decir que para el niño pequeño que comienza a hablar, las palabras no significan lo mismo que para un niño de cinco años o para un adulto. Una vez que ha aprendido a combinar los sonidos característicos de su lengua, el niño hace uso de sus primeras palabras imitando el habla y gestos de los adultos, actividad que desarrollará intensamente en el juego simbólico que está muy ligado al desarrollo del lenguaje. Pero eso no quiere decir que el niño capte inmediatamente cuál es el aspecto de la situación que la palabra designa. Por ejemplo, el niño puede aprender la palabra "perro” (o una forma infantil de ella como puede ser “guau guau”) respecto a un perro determinado que ha visto desde la puerta de su casa. Es característico de las primeras palabras que aparezcan en contextos muy delimitados, a veces ligados a acciones y formando parte de ellas. Puede utilizar la palabra *cuá* sólo cuando arroja un pato de juguete fuera de la bañera o la palabra *nana* (rana) para que su madre le lea un libro en el que aparece dibujado ese animal (Maldonado, *el al,* 1993). En esos casos la palabra no designaría el objeto sino que sería un elemento ritual dentro de la acción.

Esa relación entre el contexto y la palabra se manifiesta constantemente en el uso de las primeras palabras. Por ello el niño puede utilizar la palabra “*gua guau”*para designar perros, pero también para designar todo tipo de objetos que se desplazan cuando él está en la puerta de su casa y así puede aplicarla a personas, coches, bicicletas, gatos, etc. De la misma forma puede llamar “papá” a todos los hombres que tienen barba como su padre. Por esto hay que tener presente que para el niño pequeño la palabra es un elemento dentro de un contexto y no tiene la independencia del contexto que tienen las palabras adultas.

Las investigaciones sobre las primeras palabras suelen detenerse a estudiar convencionalmente las diez primeras palabras y las cincuenta primeras palabras. Se solía sostener que las primeras palabras eran nombres y verbos, pero analizando el contexto en el que se producen se puede ver que, de hecho, desde los primeros momentos aparecen todas las categorías gramaticales (como mostró Nelson, 1973), aunque algunas, como las nominales que designan objetos, representan más de la mitad, mientras que las palabras-función son menos frecuentes. (…) De todas formas hay que tener también muy presente que hay una diferencia en el lenguaje del niño entre su **comprensión**, es decir, las palabras que entiende, y su **producción**, es decir, las palabras que son capaces de emitir y, en general, es capaz de entender oraciones con más de dos meses de adelanto sobre lo que es capaz de producir.

Fonéticamente las palabras que utilizan los niños presentan diferencias con las de los adultos. Se pueden distinguir dos tipos de palabras. *a.*Las propias del niño o idiosincrásicas, como son algunas deformaciones sustanciales de palabra adultas (una niña decía “*pisís”* para designar un “*petit suisse*” que solía comer, o *“kanoi*” para un muñeco llamado *Don Nicanor*), o las onomatopeyas que los niños utilizan frecuentemente, como “guau guau” por perro. Pero hay otro tipo de palabras, *b*. Que son relativamente semejantes a las adultas con algunas deformaciones debidas a las dificultades de pronunciación. Ejemplos tomados de una misma niña son: “*abochai*” por *abrochar*, “cacol” por caracol, “*kaiteia”* por *escalera*, *“kumita”* por *cremita*, “*abiba”*por *arriba*, o “*kuatín*” por *Joaquín*. Esas deformaciones no se producen al azar sino que se pueden encontrar en ellas numerosas regularidades que los psicolingüistas  han analizado.

Dado que los niños comienzan a hacer uso de las primeras palabras como una parte de la situación, la extensión que les dan no coincide con lo que sucede en el lenguaje adulto. Se producen entonces dos fenómenos complementarios, Por un lado, los niños hacen una **sobreextensión** del significado de una palabra cuando se refieren con ella a otros muchos objetos a los cuales no se aplica habitualmente y que no tener ninguna relación semántica con la palabra en cuestión. En un ejemplo de De Villiers y De Villiers (1979) un niño emplea una palabra que en castellano podría ser “una” para referirse inicialmente a la luna y luego la aplica a galletas, marcas redondas en la ventana, formas redondas en libros, el repujado en la encuadernación de un libro, matasellos, letra “o”, y lo que todos esos objetos tienen en común es la forma. Evidentemente lo que el niño ha hecho aquí ha sido captar una característica común entre esos objetos y esto le ha llevado a generalizar o sobreextender la palabra. Parece que los niños hacen esto con un veinte o treinta por ciento de los primeros términos que aprenden y es más frecuentemente hacia los 18 ó 20 meses. Las sobreextensiones son más frecuentes en el lenguaje producido por el niño, y menos en el receptivo. Podría deberse a una necesidad del niño por comunicarse cuando no conoce las palabras adecuadas, pero también al reconocimiento de características semejantes en las cosas o situaciones, y desde este punto de vista estaría ligado a la categorización

En el caso complementario es el de la **infraextensión**o restricción que consiste en que el niño aplica una palabra en un sentido muy limitado a muchos menos objetos de los que designa en el lenguaje adulto. Por ejemplo, el niño puede llamar *animal* sólo a algunos mamíferos grandes, *flores* sólo a las que se ponen en el jarrón encima de la mesa y *coche* únicamente a los que están en movimiento.

Ambos fenómenos ponen de manifiesto que con las palabras el niño no sólo está designando propiedades objetivas de las cosas sino también su propio punto de vista, la perspectiva desde la que está situado o las características que reconoce y le resultan más interesantes. Sólo poco a poco esas palabras van a ir convirtiéndose en conceptos en el sentido en que nosotros los entendemos, pero para ello será necesario recorrer un largo camino. El aprendizaje de una palabra no es equivalente a la formación de un concepto.

**Las primeras combinaciones de palabras**

Las primeras palabras que el niño utiliza designan mucho más que objetos, designan también intenciones, deseos, peticiones, relaciones, etc. Por ejemplo, el niño puede decir *abuelo* (o la forma infantil equivalente como *“aelo”* o “*elo*”) no sólo para referirse a su abuelo sino también para pedir algo que su abuelo posiblemente le daría. Pero aunque esas primeras palabras pueden expresar muchas cosas, sin embargo, su capacidad de designación es todavía relativamente limitada y el niño necesita pronto combinar palabras para desarrollar su capacidad expresiva.

Las primeras combinaciones d dos palabras, que aparecen hacia los 20 meses, tienen unas características estructurales muy semejantes en todos los idiomas, lo cual lleva a pensar que la construcción de esas combinaciones está muy conectada con el desarrollo intelectual del individuo en su conjunto, pero ya en ellas se pone de manifiesto el carácter creativo de la actividad lingüística. Mediante esas primeras combinaciones, que ya poseen unas reglas, los niños se refieren a acciones (*mamá andar*), localizaciones (*muñeco silla*), negaciones (*no puré*), preguntas *(¿dónde muñeca*?), etcétera. Braine (1963) sostuvo que esas combinaciones de dos palabras había algunas que aparecían muy frecuentemente y en una posición fija (como *aquí, no*), ya sea al principio o al final, y las denominó palabras “pivote”, mientras que otras serían más cambiantes y las denominó “abiertas”.

La “*gramática pivote*” tuvo mucha aceptación al principio pero luego vio que el niño no se atenía tan estrictamente a esas reglas de combinación y que una misma emisión podía tener significados distintos en diferentes circunstancias, por lo que era necesario prestar más atención a los aspectos semánticos, al significado, y no sólo a la sintaxis.

Las emisiones de dos palabras constituyen, en todo caso, una etapa universal del desarrollo del lenguaje y mediante ellas se expresan muchos contenidos diferentes. (…)

El niño va expresando mediante las combinaciones de palabras un conocimiento cada vez mayor acerca del mundo que lo rodea y al mismo tiempo que progresa su desarrollo psicológico general progresa su capacidad lingüística que se manifiesta no sólo en el aprendizaje de más y más frases sino sobre todo en la capacidad de producción de frases nuevas que nunca ha escuchado anteriormente. Así, poco a poco el niño va siendo capaz de descubrir las reglas que regulan el lenguaje.

Dentro de esas reglas resultan muy evidentes las referentes a la morfología de las palabras, es decir, al uso de flexiones o derivaciones que sirven para marcar el singular y el plural, el masculino y el femenino, las conjugaciones de los verbos y las derivaciones de otras palabras. Los niños hacen un uso precoz de esas reglas, pero éstas no se le dan hechas (y muchos adultos que hablan correctamente tendrían dificultades para formularlas) sino que el niño las descubre o las construye. Esto se manifiesta, por ejemplo, en que produce sobre-regulaciones, es decir, evita las excepciones. En todas las lenguas el niño atraviesa una fase en la que no admite excepciones a las reglas que ha construido y dicen *“kabo*” en lugar de *quepo,* “*ponido*” en lugar de *puesto*o “*pieses*” como plural de *pie*. Finalmente terminan incorporando las formas adultas y aprendiendo las excepciones. En el cuadro 12,5 hemos recogido las principales etapas por las que pasa la adquisición de las regulaciones morfológicas.

CUADRO 12,5  *Etapas en el desarrollo morfológico*

|  |
| --- |
| 1. Los niños no incorporan distinciones morfológicas. |
| 2. Incorporan la marcan correcta en casos limitados: pueden decir *dormido, comido, hecho.* |
| 3. Realizan una sobregeneralización de marcadores a medida que van incorporando formas nuevas: *dormido, comido, barrido, ponido, hacido*. Desde una perspectiva adulta parece que se ha producido un paso atrás, porque el niño comete errores que antes no cometía. Sin embargo, la interpretación correcta es que generaliza la regla que tiene adquirida para la formación del participio, evitando las excepciones. En esta etapa esta regla está consolidada que en la anterior, y ello le lleva a sobregeneralizarla a formas irregulares. |
| 4. Sistema adulto completo: el niño ya produce discriminadamente las formas según sean regulares o irregulares: *dormido, comido, barrido, puesto, hecho*. |

El aprendizaje de palabras nuevas se produce con una gran rapidez. Hacia los dos años y medio las niñas y niños poseen alrededor de 500 palabras y seis meses más tarde lo han duplicado, lo que supone que cada día los niños aprenden varias palabras nuevas.

Especialmente difícil resulta la comprensión de términos relativos como pueden ser “grande-pequeño”, “alto-bajo” o incluso los pronombres como “yo” y “tú”, todos los cuales tienen como característica que varían según de lo que se hable o según la persona que habla.

Hacía los cinco años están adquiridas las reglas fundamentales del lenguaje y el habla del niño se parece en muchas cosas al habla del adulto. Sin Embargo, hay aspectos en los cuales todavía no ha llegado a un desarrollo completo. Por ejemplo, algunas oraciones pasivas resultan difíciles de entender, y lo que es curioso es que el niño utiliza algunas estrategias para entender las oraciones que precisamente fracasan en oraciones complicadas. Es frecuente que el niño entienda que el sujeto de la oración es la palabra que aparece en primer lugar. Ésta es una estrategia útil en la mayor parte de los casos pero no en oraciones pasivas. Si le decimos al niño: “La muñeca fue empujada por el camión” y le pedimos que ejecute con unos juguetes la acción que se describe, es usual que el niño haga que la muñeca empuje al camión y no al revés, como sería correcto, por utilizar una estrategia simplificadora que en este caso resulta incorrecta. Sin embargo, parece que cuando la oración no es reversible, como en el caso de “el perro es picado por la gallina” el niño lo entiende correctamente y hará que la gallina pique al perro, apoyándose en su conocimiento anterior. (Maldonado et al, 1993). El niño tendrá que aprender a utilizar otras estrategias cuando se trata de interpretar los tipos de oraciones coordinadas en lugar de subordinadas, aunque sea capaz de entenderlas cuando las escucha.

**La adquisición del lenguaje**

Las regulaciones que el niño introduce en el lenguaje que oye, de las que acabamos de hablar, muestran el papel que la imitación tiene en el aprendizaje del lenguaje. La imitación es algo necesaria pero el niño realiza también un importante trabajo original. Cada frase es única en el sentido de que todas y cada una de las oraciones se generan como si fueran nuevas, utilizando ese mecanismo generador de expresiones que es la capacidad lingüística. Por esto lo más importante y maravilloso de la adquisición del lenguaje es esa capacidad de entender y producir un número indefinido de frases nuevas.

Chomsky, el gran lingüista americano que revolucionó la lingüística al final de los años cincuenta, y que defiende el carácter innato del lenguaje en el hombre, utiliza como uno de sus argumentos para esa defensa el hecho de que los niños reciben un lenguaje muy fragmentario e incompleto de los adultos y, sin embargo, forman con esos elementos unas reglas del lenguaje que son totalmente correctas. Sin embargo, las investigaciones recientes han demostrado que esto no es exactamente así y que el niño no llega al lenguaje por un simple despliegue de potencialidades innatas, ni tampoco tiene que construir las reglas que rigen la formación de expresiones lingüísticas a partir de un material incompleto, desordenado e incluso poco coherente sino que, por el contrario, los adultos contribuyen de una forma muy eficaz al aprendizaje del lenguaje por el niño.

Aunque es cierto que la mayor parte de las expresiones de los adultos en la conversación ordinaria son incompletas, contienen un gran número de sobreentendidos y muchas veces están mal formadas, sin embargo se ha observado que cuando se dirigen a los niños ese lenguaje cambia y se hace mucho más organizado. El lenguaje aparece inserto en unas relaciones amplias entre el niño y los adultos que le cuidan, y dentro de ellas sólo constituye un aspecto.

Algunos estudios han mostrado cómo las madres disminuyen la longitud de las expresiones destinadas a sus hijos pequeños y utilizan frases correctamente construidas, con un léxico sencillo que generalmente se refiere a objetos presentes y familiares, como señalábamos más arriba. Incluso las formas de entonación son especiales y aparecen mucho más marcadas que en el lenguaje dirigido a los adultos. Las madres emiten frases tales como “dame el patito”, “dónde está el camión”, “mira la bicicleta”, que contribuyen a que el niño aprenda esas palabras. Además completan aquellas emisiones que el niño ha dejado sin terminar, y a veces la **expanden** o amplían para darles un significado más completo, aunque la expansión de las emisiones infantiles no parece acelerar el desarrollo del lenguaje.

En una palabra, sin que los adultos sean conscientes en absoluto de ello, están realizando actuaciones que facilitan que el niño adquiera el lenguaje, incluso en aspectos que podrían pasar muy desapercibidos, como es que las palabras se separan claramente unas de otras e incluso se dan repeticiones de los elementos importantes para que queden más claramente señalados. Los estudios recientes han demostrado que es necesario ese tipo de intervención del adulto y que no basta una simple exposición al lenguaje como la da la interacción necesaria ni existe el contexto adecuado para que el niño aprenda. Podemos decir una vez más que no es la cantidad de la estimulación la que hace que el niño progrese sino, sobre todo, su calidad.

Un aspecto que caracteriza el uso del lenguaje y de todas las capacidades comunicativas, es que el sujeto utiliza siempre estrategias que le permiten transmitir la mayor cantidad de información. A medida que el niño progresa en el uso de su lenguaje va aumentando la cantidad de aspectos esenciales a los que puede referirse, y hay que pensar que las primeras expresiones del niño en las que utiliza una sola palabra o en las que utiliza dos palabras transmiten la mayor cantidad de información posible de tal modo que el niño se referirá a los aspectos más esenciales de la situación. Posiblemente su incapacidad para considerar diversos aspectos de la situación de la misma manera que sus dificultades con el uso de términos relativos al futuro, por ejemplo, están relacionadas con las dificultades para comprender otro tiempo que no sea el presente. Esto confirma que los progresos en el pensamiento preceden a los progresos en el lenguaje.

**El conocimiento acerca del lenguaje**

Al mismo tiempo que el niño realiza progresos en su capacidad lingüística va también progresando en su conocimiento sobre el propio lenguaje, aunque éste se encuentre más retrasado. Queremos decir con esto que para que el niño aprenda el lenguaje es necesario que aprenda también cosas sobre el lenguaje, que es lo que se denominan capacidades **metalingüísticas**.

El niño escucha el lenguaje de los adultos y aunque, como acabamos de decir, éstos se esfuercen en simplificar su lenguaje destinado a los niños, sin embargo, el flujo de lenguaje es bastante continuo y las pausas no son claras. El niño sin embargo tiene que aprender a dividir el lenguaje. El niño aprende palabras mucho antes de saber lo que es una palabra, pero necesitará terminar por saberlo. Esto va a ser muy importante, por ejemplo, para su aprendizaje de la lectura y la escritura.

A lo largo de su desarrollo, el niño comienza su actividad lingüística practicando con sonidos con los que juega, y un salto muy importante es el que se produce cuando pasa de esos sonidos a las palabras. Así, el niño empieza a utilizar palabras que se diferencian unas de otras y sabe que “coche” designa a un coche. Sin embargo, todavía no sabe lo que es una palabra y, como ya indicábamos anteriormente, cuando le pedimos a un niño que nos diga una palabra larga es fácil que a los cuatro o cinco años nos conteste que “tren” o “cuerda” porque el niño confunde la palabra con lo que designa.

En un interesante estudio sobre las ideas de los niños acerca de las palabras se puso de manifiesto que esa confusión de la palabra con el objeto es muy persistente y profunda. Una palabra corta es “ojo”, porque es pequeño y una palabra difícil es “colocar”, porque debe colocar todos los juguetes.

Para los niños de cinco o seis años las palabras son todavía expresiones y muchos niños confunden palabras con frases. De esa forma una palabra larga es una frase larga como “entro en la casa para quitarme los zapatos” (6;9). Fenómenos semejantes se presentan cuando le pedimos a un niño que diga cuántas palabras hay en una frase. Si la frase es “seis niños juegan” es probable que los niños de cuatro años digan que hay seis palabras que corresponden a los seis niños que juegan, mientras que en “el niño lava el camión” hay una palabra que es “el camión”. Ésta puede convertirse en dos un poco más tarde cuando el niño dice que las palabras son “el niño” y “lava el camión”.

Durante mucho tiempo, sin embargo, el niño va a considerar que las palabras son una propiedad de las cosas. No hay todavía una diferenciación entre el significante y el significado, y el niño no ha comprendido el carácter arbitrario de las palabras de tal manera que rechaza la posibilidad de que una mesa se pudiera llamar “silla” y una silla se pudiera llamar “mesa”. La identificación entre la palabra y el objeto es total, y algunos niños, cuando se les pregunta cómo saben que un caballo se llama “caballo”, dicen que porque tiene cuatro patas y cola, como si bastara mirar al caballo para saber cómo se llama.

Esta confusión entre las palabras y el objeto que designan es muy profunda y, por ejemplo, cuando se le pide a un niño que diga una palabra larga, puede contestarnos diciendo “cuerda” o, si preguntamos qué queda cuando le quitamos a “gusano” la “gu”, puede decirnos que sólo queda la cola. Todo esto, lo que supone, es una falta de conciencia sobre el aspecto formal de la palabra, sobre el significante. Los niños pequeños tienen también dificultades para fragmentar las palabras, y tienen igualmente dificultades para producir la palabra resultante de quitar una sílaba o un fonema a otras muchas palabras, como por ejemplo lo que queda si a “patata” le quitamos “ta”.

Otras capacidades relativas al conocimiento del lenguaje son las que se producen respecto a frases ambiguas que pueden interpretarse de varias maneras y todo lo que se refiere a los juegos del lenguaje. Los niños tienen que conocer todos estos aspectos para desarrollar su capacidad lingüística, y por eso muchas veces les resultan fascinantes esos juegos. Su importancia para el aprendizaje del lenguaje y la escritura es enorme, y en la escuela se debe favorecer ese tipo de manipulación del lenguaje que se produce espontáneamente, pero que puede facilitarse y favorecerse.

**El pensamiento y el lenguaje**

Es tan importante el lenguaje en la vida humana y está muy ligado a la expresión de nuestros pensamientos que mucha gente identifica el pensamiento con el lenguaje y cree que sin lenguaje no se puede pensar. Sin embargo, no es ésta la opinión general y desde hace mucho tiempo se admite la existencia de pensamiento sin lenguaje.

Sobre el problema de las relaciones entre pensamiento y lenguaje puede distinguirse, muy esquemáticamente, las siguientes posiciones (véase una revisión de Cromer, 1974): el empirismo estructuralista (llamada la hipótesis de Sapir-Whorf) para el que el lenguaje determina el pensamiento. Esta posición en su forma extrema no se suele admitir actualmente, aunque sí se acepten versiones débiles. Por ejemplo la existencia de distintas palabras en una lengua puede ayudar a la categorización de objetos o fenómenos que en otra lengua son designados por una única palabra.

La posición chomskiana, de carácter innatista, afirma, en cambio, que el lenguaje constituye un sistema cognitivo independiente, regido por leyes propias. En cambio, para Piaget el lenguaje, como el pensamiento, se genera en la acción y en muchos aspectos el desarrollo del pensamiento antecede al del leguaje. Para Vigotski (1934), y parte de la escuela soviética, el lenguaje y el pensamiento tienen raíces diferentes y se desarrollan con relativa independencia en ciertos aspectos hasta que se produce una fusión entre ambos; desde este punto de vista la posición de Vigotski podría contribuir a una síntesis entre las posiciones piagetiana y chomskiana.

Si se acepta la idea de una relación entre lenguaje y pensamiento y una interacción en su desarrollo caben todavía diversas posiciones. Algunos sostienen que el desarrollo del lenguaje precede al desarrollo cognitivo y que este último está determinado por el desarrollo lingüístico. Es decir, el niño aprende primero a decir las cosas y luego a hacerlas, y de esa manera el lenguaje va guiando y dirigiendo su pensamiento.

Otros autores sostienen la ‘posición inversa, es decir, que el desarrollo del lenguaje va siguiendo los progresos del desarrollo intelectual y que se producen desarrollo en el lenguaje a medida que se van produciendo desarrollos en el pensamiento. Dentro de estas dos posiciones básicas caben todavía diversas matizaciones.  Por último, está la posición de que la función del lenguaje no es la misma a lo largo de todo el desarrollo, sino que va cambiando en las distintas edades.

Ésta es la posición más generalmente admitida hoy. La idea de la independencia del lenguaje y el pensamiento y la de que el desarrollo del lenguaje determina el desarrollo del pensamiento han sido prácticamente abandonada en la actualidad en sus formas radicales porque existe una acumulación de pruebas contra ellas abrumadora. Se acepta, en cambio, la idea de que el lenguaje se desarrolla a partir del pensamiento y, en general, a partir de toda la actividad del individuo. Cada progreso lingüístico está precedido por un progreso intelectual en el mismo terreno, como en el ejemplo que cita el psicolingüista Slobin (1972) del niño que primero consigue meter un botón en el bolsillo y luego puede decir “botón bolsillo”. A lo largo del período sensorio-motor, como veíamos en el capítulo 7, se han producido una cantidad de progresos cognoscitivos que van a ser el fundamento del desarrollo de la capacidad lingüística posterior; son los prerrequisitos para la adquisición del lenguaje. Pero, a partir del momento en que el lenguaje aparece, influye sobre las restantes adquisiciones cognoscitivas de tal manera que existe una interacción entre ambas. El lenguaje continúa desarrollándose durante largos años, aunque en sus aspectos esenciales está adquirido entre los cinco y los siete años. El desarrollo del pensamiento constituye, en cambio, un proceso, mucho más largo que sólo terminará al llegar a la edad adulta. Después de los cinco años, todavía quedan muchos progresos que realizar y el lenguaje va ocupando un papel cada vez más importante dentro de la actividad cognitiva, papel que será de especial importancia a partir del período de las operaciones formales.