

Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos

MARÍA JOSÉ DEL RIO Y MARTA GRÀCIA

Universidad de Barcelona



Resumen

El artículo parte de la constatación de la presencia de unas particularidades muy llamativas del lenguaje adulto dirigido al niño que se producen sobre todo en situaciones de interacción diádica, en momentos precisos en que adulto y niño constituyen una auténtica pareja de interlocutores. El objetivo del trabajo es presentar un conjunto de instrumentos conceptuales que permitan avanzar en el análisis del lenguaje adulto dirigido al niño desde un marco teórico interactivo, funcional y socio-histórico. Se diferencian las características más llamativas del lenguaje adulto dirigido al niño en tres grandes bloques: a) Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación, b) Adaptaciones formales del lenguaje que los adultos dirigen al niño, y c) Estrategias educativas implícitas propiamente dichas. Se plantean algunas consideraciones finales en relación al principio básico de gradualidad que rige los procesos incluidos en los tres bloques mencionados, así como su naturaleza claramente interactiva. Al mismo tiempo se precisa el carácter de no exclusividad entre tales procesos.

Palabras clave: Lenguaje adulto dirigido al niño, análisis de la interacción social, desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

An approach to analysing communicative and linguistic exchanges between young children and adults

Abstract

The language adopted by an adult to speak to a young child has distinct characteristics, particularly in dyadic interaction when adult and child become a real pair of interlocutors. This review paper adopts an interactive, functional and socio-historic theoretical framework in order to introduce a set of conceptual tools which contribute to the study of adult language when addressing young children. The main characteristics are divided into three sections: a) communication and conversation management strategies; b) formal adaptations occurring in adult speech to children; and c) implicit educational strategies. Some final issues related to the basic principle of graduality, which controls the processes included in these sections, together with its clearly interactive nature are discussed. At the same time the non-exclusivity between these processes is underlined.

Keywords: Adult language addressed to children, social interaction analysis, communication and language development.

Agradecimientos: El presente trabajo se ha realizado en el contexto de una investigación financiada por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, DGICYT# Ps 89/0036.

Correspondencia con las autoras: Universidad de Barcelona, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, Barcelona 08035. Tel.: (93) 402 10 46 ext. 3261/63. Fax: (93) 402 13 68

Original recibido: Septiembre, 1993. *Revisión recibida:* Abril, 1995. *Aceptado:* Julio, 1995.

Cuando los adultos se dirigen a los niños, cuando se comunican con ellos a través del lenguaje oral, transforman su forma habitual de comportarse y de hablar. Tan diferente es el lenguaje que los adultos y los niños mayores emplean al dirigirse al niño pequeño que en muchos círculos psicolingüísticos se le ha dado el nombre de un supuesto nuevo idioma: «motherese». Si el idioma de los ingleses es el inglés y el de los franceses es el francés, por analogía se podría decir que el idioma de las madres es el «madrés».

No hace falta quizás llegar tan lejos. Aún sin darle un carácter de auténtico idioma diferenciado, las características del lenguaje adulto dirigido al niño son muy llamativas y se producen sobre todo en situaciones de interacción diádica, en los momentos precisos en que un adulto, generalmente la madre, y el niño constituyen una auténtica pareja de interlocutores. Esto suele ocurrir cuando ambos interactúan alrededor de una tarea conjunta. En estas páginas se tratará no sólo del lenguaje sino también de la comunicación entre niño y adulto y más específicamente, de cómo se estructuran las primeras comunicaciones cuando el niño aún no habla. El objetivo de este artículo es aportar elementos para la obtención de variables de medida que resulten manejables y útiles en la investigación de las relaciones comunicativas y lingüísticas entre adultos y niños pequeños. Para ello partimos de estudios y experiencias llevadas a cabo en los últimos años, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, por un grupo que investiga acerca de la interacción social y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. La principal intención del artículo, por tanto, es de orden práctico y, en ese sentido, pretende servir de ayuda a la construcción de instrumentos de trabajo mediante la presentación de un conjunto organizado de herramientas conceptuales para el análisis de las pautas comunicativas y el lenguaje adulto dirigido al niño. Sin embargo, también es cierto que tales aplicaciones sólo tienen sentido si se entienden desde un determinado marco teórico que, en este caso, es un marco interactivo, funcional y socio-histórico. Por tanto, dedicaremos la primera parte del artículo a presentar brevemente la hipótesis teórica de la que partimos, situándola en el marco de la polémica más amplia sobre el papel que desempeña la interacción social y lingüística en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva socio-histórica y funcional, el lenguaje se entiende como acción, como una actividad humana fundamentalmente social que se genera y desarrolla precisamente en situaciones sociales interactivas y, consecuentemente, se concede una notable importancia al estudio del papel que juega la interacción social y propiamente lingüística en el desarrollo del lenguaje. Es hoy un lugar común denominar a este enfoque como vygotkiano ya que es de todos sabido que las raíces de la perspectiva socio-histórica sin duda arrancan de Vygotski (1978, 1981). Son numerosos los autores (Wertsch, 1981; Winegar y Valsiner, 1992) que han adoptado y ampliado esta perspectiva en los últimos veinte años y que han influido directa o indirectamente en trabajos recientes sobre la relación entre experiencia social y lingüística y desarrollo del lenguaje (Lock, 1980; Kaye, 1986; Bruner, 1986). Según estos autores, el contexto familiar y, más específicamente, determinados tipos de intercambios entre niños y cuidadores en el hogar, serían elementos muy importantes para comprender el desarrollo del lenguaje.

Desde el momento en que se postula la naturaleza social de la comunicación y el lenguaje es lógico preocuparse por conocer cómo son y en qué consisten los intercambios comunicativos entre el niño y el adulto, a fin de ir desentrañando los mecanismos precisos de enseñanza y aprendizaje informales que tienen lugar en los contextos naturales. Hace años que numerosos psicolingüistas se dedican a esta tarea con resultados diversos. Una excelente presentación de estos trabajos y sus implicaciones puede encontrarse en los textos de Rondal (1992) y de Garton (1994).

Es cierto que aún queda mucho por saber, pero hay un punto en el que existe un consenso notable y es en la certeza de que el lenguaje paterno y materno dirigido al niño pequeño sufre ciertas modificaciones y adaptaciones que van cambiando a medida que la capacidad lingüística del niño se desarrolla. Atrás quedan, superadas por la evidencia empírica, las creencias según las cuales el lenguaje que los niños oyen sería un lenguaje fragmentario, incompleto e incorrecto. Contrariamente a esta idea, y más en consonancia con los postulados funcionales y socio-históricos, hoy sabemos que el lenguaje que se dirige específicamente al niño en situaciones interactivas es no sólo esencialmente correcto sino que además se adapta y transforma de manera muy especial a las posibilidades expresivas y comprensivas infantiles. Sin embargo, la discusión sigue abierta por lo que respecta a los efectos precisos de estas adaptaciones. Si bien es fácil encontrar unanimidad respecto a la existencia de estas transformaciones, no hay tanto acuerdo a la hora de decidir cuál es su función en relación al desarrollo del lenguaje infantil, o, formulado de otro modo, el por qué de estas adaptaciones adultas al habla del niño.

Al respecto se pueden encontrar dos posturas diferenciadas. Hay autores que, como Bruner (1986), Wood (1988), Rondal (1990) Garton y Pratt (1991) o Garton (1994) afirman que las propiedades especiales del lenguaje del cuidador o cuidadora juegan un papel esencial en la adquisición del lenguaje infantil, además de facilitar la comunicación al niño y con el niño. Desde esta perspectiva se postula que los interlocutores naturales del niño, los padres, realizan esta función educativa de manera no deliberada o intencional. Esta es la «hipótesis comunicativa/educativa», alejada tanto del ambientalismo radical conductista como de los presupuestos innatistas y que, como tal hipótesis de trabajo, está en la base del presente artículo.

Los enfoques funcionales, algunos de ellos estrechamente relacionados con los enfoques socio-históricos, también brindan apoyo a nuestra hipótesis de trabajo como veremos a continuación. Sería totalmente inapropiado extenderse aquí en la explicación de los rasgos comunes a las teorías funcionales del desarrollo y análisis del lenguaje. Una buena y actual revisión puede encontrarse en Hickman (1987). Para el propósito de este artículo puede ser suficiente con señalar que, desde las posiciones funcionales, se tiende a resaltar la importancia que tiene, para el estudio del lenguaje la comprensión de las relaciones entre contexto comunicativo y actividad prelingüística o propiamente lingüística, el papel de las intenciones comunicativas y de las funciones pragmáticas. También se concede una importancia notable al presupuesto teórico de la multifuncionalidad y multicausación del lenguaje. Aunque en principio estas aseveraciones pueden parecer sencillas y aceptables, es preciso profundizar en las implicaciones que conllevan, ya que fuerzan al investigador a ocuparse no sólo del niño que habla, de sus competencias y de su lenguaje en tanto que individuo, sino también de su entorno familiar, del lenguaje que se le dirige y de las relaciones entre intenciones comunicativas y efectos de la actividad verbal sobre el entorno, tanto en el caso de la madre como del propio niño.

Partiendo de presupuestos teóricos como los expresados en las líneas anteriores, numerosos autores defienden la idea de que el desarrollo del lenguaje es un proceso de naturaleza social e interactiva, que no compete al niño en solitario, sino que requiere, además, de la concurrencia de factores y experiencias sociales. A partir de aquí se ha realizado una amplia variedad de estudios, en entornos diferentes, en los que se ha comprobado que el lenguaje que los adultos dirigen a los niños es diferente del que usan con los adultos y que, además, comparten características similares en culturas diferentes.

Sin embargo, el proceso de desarrollo lingüístico es muy complejo y requiere un abordaje multidisciplinar; quizás por esta razón las teorías sobre el mismo no son coincidentes. Frente a la visión que concede un papel preponderante, aunque no exclusivo, a los factores interpersonales, sociales, funcionales e interactivos en relación al desarrollo lingüístico, existen otras perspectivas que ponen el acento en el papel desempeñado por procesos internos «cuyo curso es dominado por propiedades innatas del niño y que depende mínimamente de factores ambientales» (Hoff-Ginsberg, 1986, p. 155). Se ha escrito repetidamente sobre la polémica suscitada por Newport, Gleitman and Gleitman (1977) y Gleitman, Newport y Gleitman (1984) al interpretar los datos interactivos en función de la habilidad del niño para actuar selectivamente sobre el *input* y al rechazar cualquier hipótesis que otorgara a la madre un papel activo en el desarrollo del lenguaje infantil. No es este el lugar, pensamos, para reproducir dicha polémica, que puede encontrarse resumida en Rivero (1993) de manera clara e interesante, pero sí mencionaremos la hipótesis sustentada por estos y otros autores como Snow (1977), Wells y Robinson (1982) y Shatz y Ebeling (1991) entre otros. Según esta segunda hipótesis, a la que llamaremos «comunicativa o conversacional», la función de las transformaciones del lenguaje adulto es simplemente la de facilitar la comunicación y la conversación con el niño y, más allá de esto, controlar su conducta, pero se niega que jueguen ningún papel especial en la adquisición del lenguaje. En esta perspectiva, la intencionalidad expresa de la madre es tenida en cuenta y se considera determinante a la hora de evaluar los efectos de los intercambios.

Estos presupuestos dejan sin explicar una serie de características del lenguaje adulto dirigido al niño de las que hablaremos más adelante, en particular la diferencia óptima entre el nivel formal del habla de los adultos y el nivel formal de la del niño, ciertos aspectos pragmáticos y de retroalimentación del habla de los padres, así como el uso de estrategias educativas implícitas. Ciertamente, no parece posible explicar la presencia de estas características peculiares del habla adulta, que no son meras simplificaciones, desde una perspectiva exclusivamente conversacional ya que, en sí mismas, en poco ayudan a mejorar la comunicación con el niño o el control de su actividad.

Sin embargo, ya en los años noventa, y al margen de las opciones personales, todo parece indicar que la complejidad del problema sobrepasa cualquier dicotomía y que para comprender el desarrollo del lenguaje infantil es necesario tener en cuenta, en primer lugar, al niño, en tanto que miembro activo de su propio desarrollo; tampoco puede ignorarse la mediación del entorno social en los procesos de cambio (teorizada en términos de: «andamiaje», actuación en la zona de desarrollo próximo mediante ayudas

y cesión progresiva del control, simplificación del *input*, interacción asimétrica y contingente o prácticas educativas informales en contexto familiar) y, por último, la naturaleza de las diferentes actividades conjuntas en que se implican los interlocutores.

El presente trabajo se ocupa, selectivamente, de una serie de variables relacionadas con el segundo de los factores antes mencionados, la mediación de entorno social, sin que ello implique que se consideren más importantes que el resto de factores. Dicho esto, a lo largo de las siguientes páginas se mencionarán cuestiones teóricas, relativas a la función del lenguaje adulto dirigido al niño, cuando sea especialmente necesario o relevante. No se intentará entrar a fondo en la polémica sobre su función global ni mucho menos zanjarla, ya que el objetivo del artículo, como hemos dicho, es aportar categorías para analizar el lenguaje adulto dirigido al niño y no discutir a fondo sus funciones.

Lo cierto es, por otra parte, que independientemente de la postura que se adopte respecto al papel del lenguaje adulto dirigido al niño, hoy es muy difícil abordar el tema del desarrollo lingüístico sin hacer referencia al contexto en que tal desarrollo se produce y, más en concreto, a los procesos y características de las situaciones comunicativas y lingüísticas en los que se ve implicado el niño que aún está adquiriendo su lenguaje. Esta dificultad es aún mayor si se trabaja desde una perspectiva comprometida, en último término, con la intervención clínica o educativa. Son tan numerosos en la actualidad los trabajos que describen y analizan las características de la interacción y el lenguaje del adulto en los intercambios comunicativos con niños, que resulta francamente difícil manejar la información que aportan. A continuación resumiremos las características más llamativas de las pautas de interacción y del lenguaje del adulto, agrupadas en tres grandes apartados. Según nuestra experiencia, la siguiente propuesta facilita la clasificación y ordenación de datos procedentes del interlocutor adulto, y cubre los principales aspectos estudiados hasta la fecha. Lógicamente, no se trata de una propuesta cerrada ni exhaustiva, sino más bien de una reagrupación y clasificación que sólo la práctica puede validar. En nuestro caso se ha demostrado útil en trabajos realizados en contextos naturales, como el aula de apoyo (Sánchez, 1994; del Río y Sánchez, 1995) y en la actualidad tenemos abierto un proceso de revisión en su aplicación con familias de niños con necesidades educativas especiales y en escuela especial. Esperamos y deseamos, al compartirlo con otros equipos de investigación, recibir sugerencias que ayuden a su perfeccionamiento.

LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS PAUTAS COMUNICATIVAS Y EL LENGUAJE DE LOS ADULTOS CUANDO INTERACTUAN CON NIÑOS EN EDAD DE ADQUIRIR LENGUAJE

Las numerosas transformaciones que sufre el lenguaje adulto para adaptarse al niño durante las interacciones entre ambos, se pueden agrupar de la siguiente manera:

Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación

Cuando un adulto y un niño intentan comunicarse se establece una situación interactiva, de afectación mutua, pero desequilibrada o asimétrica, en el sentido de que uno de los interlocutores, el adulto, es un comunicador mucho más hábil que el otro. Sin embargo, es evidente que ambos logran con mucha frecuencia su propósito de entenderse. Esto es posible, entre otras cosas, gracias a que el adulto estructura la situación comunicativa de manera que la propia situación en sí sirve de soporte o de ayuda al niño. Para ello despliega una serie de procedimientos que irán cambiando a medida que el niño va adquiriendo nuevas y más refinadas habilidades comunicativas.

El adulto es quien gestiona, por así decirlo, una serie de parámetros de la situación comunicativa que aún no domina el niño, análogamente a como estructura el terreno físico en el que el niño se ha de mover. Del mismo modo que los padres de los niños pequeños organizan el espacio físico del bebé para garantizar su supervivencia y facilitarle el desarrollo (Kaye, 1986) los adultos, especialmente los padres, estructuran también el «tiempo/espacio comunicativo». Por ejemplo, es sabido que el adulto atiende y responde a señales mínimas que indican que el bebé quiere cambiar de postura; pues bien, de forma parecida, que no idéntica, atiende especialmente a las señales que indican, o parecen indicar, que el bebé desea entrar en contacto, comunicarse, con alguien; es más, en las primeras etapas, el adulto puede incluso llegar a anticiparse a las necesidades o deseos del niño, en una labor de interpretación amplia, y actuar «como si» el niño estuviera dando muestras de querer comunicarse aún cuando este deseo o intención no sea absolutamente evidente.

Así pues, el adulto que se comunica y habla, entendiendo y haciéndose entender por el niño pequeño, despliega algunas de las estrategias que señalamos a continuación, referidas a la organización de la situación comunicativa. Se trata de estrategias que el adulto empieza a utilizar desde los primeros días del bebé y se prolongan a lo largo del periodo de la adquisición del lenguaje.

— *Creación de rutinas interactivas.* Para comprender como se desarrolla la primera comunicación entre el adulto y el bebé hay que hacer referencia a la habilidad del adulto para crear rutinas interactivas a modo de marcos de acción conjunta estables, repetitivos, estructurados y al tiempo progresivamente cambiantes, en los que el niño puede participar y comunicarse en la medida de sus posibilidades. Estas rutinas permiten al niño, además, anticipar acontecimientos y aprender nuevas formas de comunicación.

No vamos a referirnos ahora detalladamente a los mecanismos de interacción socio-afectiva que funcionan en la primera infancia y que son en gran medida parte y responsables al tiempo del desarrollo de las primeras habilidades propiamente comunicativas del bebé. Son aspectos que han estado suficientemente estudiados por los ya citados autores como Kaye (1986) o Bruner (1986) y que no reproduciremos ahora. Pero tampoco es posible entender ciertos fenómenos comunicativos posteriores si no se tiene en cuenta la importancia de estas rutinas interactivas y del papel que el adulto desempeña en su creación.

Las rutinas interactivas, como es sabido, se establecen generalmente a partir de situaciones de juego o de cuidados cotidianos, tales como el baño, los momentos de vestir y desvestir, etc. En niños de más de doce meses se ha estudiado ampliamente, por ejemplo, el formato de lectura conjunta de cuentos o el de intercambio de objetos y sus efectos sobre el desarrollo del lenguaje (Ninio, 1983; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe y Valdez-Menchaca, 1988).

De hecho, cualquier situación de vida cotidiana compartida por una madre y un niño pequeño puede servir para ejemplificar este tipo de rutinas. Por ejemplo, cuando la madre ayuda a desvestir al bebé, generalmente, realiza los mismos pasos repetidamente, de manera que el bebé poco a poco va conociendo esa rutina y es capaz de ir anticipando lo que vendrá más adelante. Las rutinas de acción conjunta constituyen un requisito prácticamente imprescindible para el despliegue de los demás ajustes mutuos entre el adulto y el niño que empieza a comunicarse.

— *Estructuración de la interacción por turnos.* La mayor parte de las situaciones comunicativas se estructuran por turnos alternos de intervención. En los inicios, la responsabilidad de esta organización por turnos recae de manera prioritaria, aunque no exclusiva, sobre el adulto. Rondal (1990) señala que este control de la madre se da aproximadamente hasta los 3 años. Los niños inciden también desde el principio sobre determinados aspectos de la interacción por turnos al manifestar activamente sus preferencias atencionales, el ritmo de intercambios, etc. (Snow, 1977).

A veces, para ilustrar esta estrategia, se habla de la habilidad del adulto para dejar «ranuras» o «huecos» muy evidentes en el fluir de la comunicación, ranuras que indicarían al niño los momentos más apropiados para sus propias intervenciones. Al participar en juegos y actividades cotidianas, que naturalmente implican actuaciones por turnos, el niño va aprendiendo lo que más adelante será la estructura básica de los diálogos y las conversaciones, esto es: situaciones de comunicación en que los interlocutores toman y dan la palabra por turnos.

Al principio, estos turnos no serán más que el intercambio de gorgoteos, sonrisas y gestos. Más adelante se presentará en actividades como lanzarse la pelota, o meter objetos alternativamente madre e hijo en un contenedor. A partir de los doce meses aproximadamente estos turnos podrán observarse en los intercambios de palabras o frases.

— *Uso comunicativo de la espera y del silencio.* El adulto que se comunica eficazmente con un niño pequeño hace gala de una especial paciencia, se acomoda al ritmo del niño y le da tiempo y oportunidades para que se exprese, sin invadir el espacio comunicativo del otro interlocutor. La espera se produce, como casi todas las interacciones significativas, en un marco o rutina conocido por ambos. La «espera estructurada» brinda oportunidades para que el niño anticipe o inicie un turno. La espera implica silencio y quietud y es una señal de respeto hacia el niño y de buenas expectativas con respecto a su desarrollo. El adulto calla y espera porque justamente espera, sabe, que el niño puede hacer o decir algo. En este sentido Rondal (1990) indica que alrededor del 20% de los enunciados maternos e infantiles (en niños de 10 a 21 meses de edad en interacción verbal con su respectiva madre) son seguidos por pausas con duraciones superiores a los dos segundos.

Los ejemplos de uso comunicativo de la espera y el silencio se dan desde los primeros días de vida del bebé, cuando la madre, por ejemplo, mira al niño y espera a que éste responda de alguna manera -a su nivel- para realizar, ella, otra señal dirigida al niño. Más adelante se producirán situaciones en las cuales la madre dirigirá una pregunta al niño y esperará suficientemente a que éste responda para tomar de nuevo su turno. Evidentemente, estas esperas van a depender de las características del niño, la actividad que se lleve a cabo, el nivel de desarrollo y su mayor o menor rapidez de respuesta, entre otras variables.

En familias en las que hay un niño con problemas en el desarrollo del lenguaje es frecuente encontrar, en situaciones de juego por ejemplo, a padres que prácticamente no paran de hablar en todo el tiempo. Son los llamados interlocutores «invasores» que, llevados por las bajas expectativas o por la ansiedad ante el lento discurrir de la comunicación con ese niño, tienden a «llenar» en exceso los intercambios con su propio lenguaje (Price, 1989).

Una buena comunicación, promotora del desarrollo lingüístico, exige que el adulto, en tanto que interlocutor más experto, sepa esperar y dar la oportunidad al niño de expresarse de forma gestual u oral o asistida, a su ritmo propio.

— *Anticipación y detección de señales comunicativas.* Es evidente que, en la espera activa, el adulto tiene más oportunidades para prestar atención a las señales comunicativas del niño, aún cuando éstas sean débiles, prelingüísticas o hasta cierto punto confusas. El adulto, como se ha señalado en el apartado anterior, mira, observa y escucha atentamente al niño, le presta una atención especial y en esos momentos basta un gesto, una vocalización incipiente, una mirada del bebé, para que el adulto de por abierta una secuencia comunicativa, incluso anticipándose a los deseos del bebé.

La anticipación y detección de señales, inmersas en las rutinas o marcos, ayudan al bebé a anticipar, a su vez, los momentos en que se espera de él una señal comunicativa (Bruner, 1986; Kaye, 1986).

Para ejemplificar esta estrategia podríamos pensar en una situación donde la madre y el niño están jugando a lanzarse la pelota y ésta, mirando al niño y observando un gesto, una mueca, un sonido o una expresión, es capaz de anticipar algún deseo del niño, como el de que le devuelva la pelota; o quizá el de que se ha cansado del juego de la pelota y prefiere que le baje un juguete del estante al cual él no llega sin su ayuda.

— *Interpretación ajustada o atribución de significado.* El adulto atribuye significados a veces muy concretos a una pluralidad de gestos y vocalizaciones del niño que, en principio, pueden ser confusos o dudosos para un observador ajeno a las experiencias comunes de esa particular diada. En esta tarea el adulto a veces realiza una labor que puede parecer de auténtico «adivino», otras simplemente interpreta acciones del niño que ya anteriormente han sido vividas por ambos. Incluso cuando el niño ya ha superado las primeras etapas del lenguaje, el adulto continúa haciendo una interpretación amplia, en el sentido de que atribuye más valor a los enunciados infantiles que el literalmente expresado.

Esta estrategia también varía con la edad del niño y deja de ser empleada progresivamente, a medida que se hace innecesaria porque el niño es ya capaz de utilizar signos o palabras convencionalmente aceptables y comprensibles dentro de un determinado grupo social: familia, comunidad lingüística, cultura, etc. Sin embargo, unas ciertas dosis de interpretación siempre estarán presentes en los intercambios comunicativos humanos. En este sentido, estaríamos de acuerdo con Miller (1970) cuando afirma que «*incluso las tempranas expresiones incomprensibles del bebé pueden tener la fuerza de peticiones, protestas, saludos, etc., al ser interpretadas por los adultos*» (p. 198).

La importancia de esta estrategia es tal que algunos autores, entre ellos Lock (1980), consideran que no sólo es una estrategia entre otras, sino que es el mecanismo básico que explicaría todos los fenómenos de ajuste del adulto. Según Lock, tanto la gestión de la conversación, como los ajustes formales del habla, de los que hablaremos más adelante y las estrategias educativas implícitas se darían porque el adulto, en todo momento, actúa atribuyendo al niño una competencia ligeramente superior a la que tiene y él mismo, el adulto, actúa en consecuencia «como si» el niño fuera ligeramente más competente que lo que realmente es. Si bien hemos hecho referencia al trabajo de Lock, consideramos que es importante diferenciar la *Teoría de la Sobreinterpretación* que ha desarrollado este autor, de la estrategia que aquí estamos describiendo.

Independientemente de si este concepto puede explicar o no todas las adaptaciones del adulto, lo cierto es que también existe como estrategia diferenciada y puntual y es útil tratarla como tal.

La capacidad de atribuir significado preciso a las incipientes señales comunicativas del niño, a sus primeras palabras o frases, es realmente asombrosa por cuanto el adulto interpreta, es decir, añade o supone algo que no estaba presente explícitamente en el gesto o la palabra del niño, pero muy pocas veces interpreta en exceso ni su aportación es tan descabellada que se convierta en una pura invención. Al contrario, las interpretaciones amplias de los adultos son tan matizadas que, la mayoría de las veces, cualquier observador estaría de acuerdo en que era *eso* precisamente lo que el niño decía o indicaba.

La capacidad para interpretar/descifrar no es idéntica a la capacidad de detección de señales citada anteriormente. Esta última es más general y se percibe sobre todo cuando el adulto es capaz de atender a señales inespecíficas del niño que simplemente suponen un deseo de iniciar un contacto; por el contrario, hablamos de interpretación amplia cuando el adulto atribuye significado no genérico sino preciso y amplio, en el sentido de que va un poco más allá de lo explícito, a gestos, vocalizaciones o palabras del

niño. Quizás podría considerarse la detección de señales comunicativas como un caso especial de interpretación amplia.

Un ejemplo de esta estrategia de atribución de significado es el del niño que sienta a unos muñecos en las sillas alrededor de la mesita de juego y la madre dice: *¿sientas a los nenes en la mesa?*, o cuando el niño guarda alguna cosa en el baúl y la madre dice: *muy bien, lo guardas* o incluso *ahora lo guardo*, como si lo estuviese diciendo el propio niño. Cuando el niño pone una muñeca encima de un perro y la mueve realizando el sonido *brrrr* y la madre dice: *¿y ahora hace de coche este perro?*, se trata claramente de una atribución de significado a un sonido que ha reañizado el niño. Cuando el niño, señalando una imagen de una cuento, dice *abiu biiii* y la madre le dice *el pollito, pii*, está interpretando la vocalización del niño como si él hubiese querido decir lo que ella ha dicho.

— *Reparación de incomprensiones*. Cuando dos interlocutores de competencia desigual intentan comunicarse es muy fácil que se produzcan malentendidos. De nuevo es el interlocutor más experto, el adulto, quien detecta mejor las incomprensiones o malentendidos y quien tiene más recursos para solucionarlos.

En las primeras etapas, los adultos emplean una variedad de estrategias para conseguir este propósito, entre las que se cuentan, por ejemplo, la imitación idéntica del lenguaje infantil, las repeticiones del propio lenguaje adulto o la interpretación amplia/descifrado ya citada. Más adelante, a medida que se amplía la capacidad comprensiva del niño, se emplean demandas explícitas de repetición o clarificación, tales como *¿Qué?*, *¿Qué has dicho?* *No te he entendido, repite por favor* y otras similares. Entre nosotros, Vilaseca ha profundizado en el uso, por parte de adultos y niños, de los mecanismos de reparación de los malentendidos durante la conversación (Vilaseca y Viladrich, 1988; Vilaseca y Moerk, 1989 y Vilaseca y Gràcia, 1990). Algunos ejemplos de secuencias de este último trabajo son:

Niño: # *¿oto ia, eb?*

Madre: *¿otro día?*

Niño: *o oto ia.*

Niño: *sita.*

Madre: *eb?*

Niño: *sieta (sienta).*

Madre: *¿está sentado en la cama?*

Niño: *sí*

— *Prolongación de secuencias*. También es interesante examinar la habilidad del adulto para prolongar secuencias comunicativas. El adulto no sólo tiene recursos para favorecer los inicios de los intercambios comunicativos con el niño y para dotarlos de contenido, sino también para mantenerlos, incluso cuando la comunicación, o el tema de la conversación, no parece avanzar. Las secuencias comunicativas prolongadas pueden estar compuestas por turnos verbales o pre-verbales, es decir, también se considera que el adulto está prolongando un intercambio cuando la actividad es sólo motora, por ejemplo una secuencia de dar y tomar un juguete.

La prolongación de secuencias favorece, entre otras cosas, que los intercambios comunicativos contengan más turnos y se den más oportunidades de aprendizaje para el niño, al tiempo que le enseñan la estructura típica de la conversación, en la que es necesario mantener la atención y el tema durante un cierto lapso de tiempo.

Es conocida la frecuencia con que niños y adultos se implican en intercambios comunicativos en los que se repite uno o varios elementos sin que progrese la comunicación propiamente dicha. Esta prolongación a veces corre a cargo del niño y las más a cargo del adulto, o de ambos a la vez.

Un ejemplo de una secuencia larga donde podríamos afirmar que la madre es la que prolonga la secuencia sería la siguiente:

Madre: *Xavi es muy feo, le dirá*

Madre: *y esto es mentira*

Madre: *¿tu eres feo?*

Niño: *O {no responde}*

(niño mira hacia delante y toca la mano de la madre para que le acaricie el pie)

Madre: *# ¿eres feo, tu?*

Niño: *# gueta {Greta}*

Madre: *¿que dices?*

- Niño: *a gue gueta {: Greta}.*
 Madre: *¿la Greta?*
 Niño: *gueta pelo.*
 Madre: *¿la Greta tiene un pelo?*
 Niño: *# a jooze {: Jose}.*
 Madre: *¿con María-José?*
 Niño: *0. {no responde}*
(mira a la madre y asiente con la cabeza)
 Madre: *¿le ha tirado de los pelos?*
 Niño: *a queta {: Greta}.*
 Madre: *¿Greta le ha tirado de los pelos?*
 Niño: *sí.*
 Madre: *¿a María-José?*
 Niño: *sí.*
 Madre: *¿y qué ha dicho Marga?*
 Niño: *0. {no responde}*
(mira madre)
 Madre: *## ¿qué le ha dicho?*
 Niño: *ac:::ac:: a ca {: cara} pare {: paret} G:::ueta {: Greta}.*
 Madre: *aab, de cara a la pared, Greta*
 Madre: *bien hecho, sí señor, así me gusta.*
 Madre: *muy bien lo ha hecho Marga*
 Niño: *i e jo joze {: José}.*
 Madre: *¿María-José le ha tirado de los pelos?*
 Niño: *0. {no responde}*
(asiente con la cabeza)
 Madre: *a la Greta.*
 Niño: *0. {no responde}*
(asiente con la cabeza)
 Madre: *¿y Marta, ay! Marta, Marga la ha puesto de cara a la pared?*
 Niño: *0. {no responde}*
(mira a la madre y asiente)
 Madre: *bien hecho, por mala*
 Niño: *po mala*

— *Cesión del control.* Por último citaremos una característica presente en las actuaciones interactivas del adulto que reviste una significación muy especial. Se trata de un conjunto de mecanismos de cesión paulatina del control del adulto al niño. Hasta el momento hemos repasado las posibilidades que tiene el adulto de gestionar, él, la comunicación, pero también se ha apuntado que gran parte de este control va pasando paulatinamente al niño hasta que logra un elevado grado de autonomía en tanto que interlocutor. Si no fuera así, no habría progreso por parte del niño aún cuando el adulto cumpliera a la perfección su misión de guía o ayuda. Kaye (1986, p. 105) describe este proceso de manera muy clara cuando afirma «*Demostraremos que la interacción entre madre y bebé se caracteriza por la actuación por turnos desde el principio, pero que los roles de la madre y el bebé al negociar los turnos presentan una gran asimetría. El rol del bebé está determinado por ritmos y contingencias inherentes. El rol de la madre consiste en adaptarse a dichos ritmos, a fin de producir algo parecido a un diálogo, cuya responsabilidad recae únicamente sobre ella. Gradualmente, estos roles se hacen más simétricos, pero los adultos continúan conduciendo y manejando el diálogo hasta que los propios niños se transforman en adultos.*».

La cesión paulatina del control se ha estudiado desde numerosas perspectivas y en diversos contextos, especialmente en el contexto escolar y clínico. A veces consiste en la utilización progresiva de ayudas cada vez menos «intrusivas», por ejemplo, guiar la acción del niño mediante asistencia física primero, después con instrucción verbal más un gesto, hasta que la propia situación o tarea es suficiente para que el niño actúe autónomamente. El proceso se asemeja a las llamadas técnicas de atenuación (del Río, 1990) cuando son empleadas deliberadamente, con la diferencia de que los padres las emplean sin conciencia aparente ni deliberación alguna.

En resumen, este conjunto de estrategias, que hemos denominado de Gestión de la Comunicación y la Conversación, son las adaptaciones adultas que más pueden aparecer como estrategias simplemente comunicativas en un marco explicativo en el que se postule que la función del lenguaje adulto dirigido

al niño es sólo la de garantizar la comunicación. Y sin embargo la gradualidad y flexibilidad con la que son empleadas por los adultos y el efecto, a veces inmediato, que tiene sobre la competencia del niño, permiten también postular su función educativa y facilitadora respecto al desarrollo de la competencia comunicativa y, en último extremo, del lenguaje.

Por otro lado hay que señalar que su uso parece más frecuente, quizás también por ser más útiles, durante las primeras etapas del desarrollo lingüístico. Posiblemente, este conjunto de estrategias que hemos denominado de Gestión de la Comunicación y la Conversación, son las que han sido menos estudiadas, y quizás, por esta razón, es difícil todavía encontrar polémicas entre diferentes autores o grupos de investigación, en relación a su existencia generalizada. Lo que sí es cierto es que hasta el momento no se ha negado la existencia de tales estrategias o procesos, aunque haya pocos estudios que se centren exclusivamente en este área.

Adaptaciones formales del lenguaje que el adulto dirige al niño

Otra característica muy llamativa del lenguaje adulto dirigido al niño es su propia configuración formal. Estamos ya muy lejos del tiempo en el que se argumentaba que el lenguaje que el niño escucha es incompleto, incorrecto, ambiguo, etc., y que por tanto no puede servir como referencia o modelo al niño que estaba aprendiendo a hablar. Los magnetófonos acabaron hace décadas con ese mito. Sea cual sea su función, lo cierto es que los adultos cuando hablan con los niños pequeños emplean un lenguaje que se caracteriza, en términos generales, por su simplificación y corrección formal, tanto fonética como morfosintáctica.

El ajuste de las características formales del lenguaje adulto dirigido al niño, al que nos referiremos de forma resumida como el ajuste del *input*, ha sido exhaustivamente documentado en las dos últimas décadas. Rondal, en una obra publicada ya en tres idiomas (Rondal, 1990) hizo una recopilación muy extensa de estos trabajos y por tanto remitimos al lector o lectora que se interese por este tema a su obra. A continuación presentaremos, a título de ejemplo, un resumen de los principales ajustes del *input* observados en el lenguaje de padres, madres y otros adultos.

— *Ajustes relativos a los aspectos suprasegmentales.* Los adultos hacen un uso especial de la entonación, del tono, de las pausas y de la acentuación, entre otros rasgos suprasegmentales. Uno de los estudios más citados a este respecto es el de Garnica (1977). ¿Qué queremos decir cuando afirmamos que la madre hace un uso especial del tono, por ejemplo?. Nos referimos a que la altura fundamental del tono cuando la madre se dirige al niño pequeño es más elevada que cuando se dirige a un adulto o a una niño de más edad. Remick (1976) y Garnica (1977) afirman que cuando una madre se dirige a un niño de dos años de edad, la intensidad tonal de la emisión es superior a 250 ciclos por segundo, que es el promedio si se dirige a un niño de cinco años. También se ha demostrado que, independientemente del acento tónico, durante las primeras etapas del desarrollo el habla materna contiene uno o más acentos de intensidad y éstos se aplican de manera preferente a palabras de contenido semántico (Garnica, 1977).

Se ha comprobado (Broen, 1972) que el ritmo de elocución en el habla materna cuando se dirige al niño de dos años es más lento en relación con la que se dirige a niños de más edad. También se ha señalado, en relación a las pausas, que en el habla de los adultos menos del 50% de las pausas se producen al final de las frases o al final de los enunciados, es decir, las pausas en el habla entre adultos no son una buena referencia de la estructuración sintáctica del discurso (véase Goldman-Eisler, 1968). Pero la situación es diferente si se considera el habla materna dirigida al niño. Los datos reunidos por Broen (1972) y Dale (1974) muestran que alrededor del 90% de los enunciados que dirigen las madres a sus hijos de dos años, están separados por pausas bien marcadas. La proporción disminuye hasta cerca del 61% en el discurso materno cuando se dirige a niños de cinco y seis años de edad.

— *Ajustes relativos a los aspectos fonéticos.* Considerado globalmente el lenguaje adulto dirigido al niño pequeño es fonéticamente claro. Seguramente podríamos afirmar que, en general, la inteligibilidad del habla materna que se dirige al niño es excelente, hasta el punto de llegar a niveles de 98% de inteligibilidad cuando las madres se dirigen a niños de 20 a 32 meses (Gurman Bard y Anderson, 1983). También Newport, Gleitman y Gleitman (1977) la estiman en casi 100% en el habla materna dirigida a niños de 12 a 27 meses.

— *Ajustes relativos a los aspectos morfológicos y sintácticos.* Numerosos estudios han puesto de manifiesto que el adulto modifica su lenguaje de manera que las palabras y frases que emplea con los niños son básicamente correctos y de estructura inicialmente sencilla. La famosa longitud media del enunciado (LME), el índice de diversidad lexical (IDL) y el índice de complejidad semántica (ICS) son algunos de los indicadores cuantificables que se han empleado para describir los ajustes morfosintácticos. En este sentido,

los resultados de Rondal (1978) muestran como el habla materna cuando se dirige al niño pequeño es más corta en cuanto al número de palabras o de monemas, que cuando se dirige a un niño mayor. Como otros índices del habla, la LME varía según la tarea y el contexto lingüístico, como lo manifiestan los estudios de Fraser y Roberts (1973) y de Rondal (1980). Posiblemente, el contexto de juego libre o semiestructurado determinan intercambios verbales más cortos que la situación en la que se narra una historia a un niño o incluso que la situación de mirar cuentos conjuntamente. En relación a la evolución de la LME, Kaye (1980) señala diferencias entre la LME que la madre dirige al niño muy pequeño (antes de los seis meses) y la que dirige a un niño mayor (dos años). Kaye observa enunciados maternos sensiblemente más cortos en el primer caso. Si bien no hay acuerdo en cuanto al momento en que desaparecen las simplificaciones formales del habla materna, algunos estudios (Snow, 1972; Newport, Gleitman y Gleitman, 1977) sugieren que este fenómeno no ocurre antes de los 10 años.

Otros estudios analizan los tipos de oraciones empleadas por los adultos o su complejidad. En un estudio en castellano realizado por del Río (1987) con padres y madres de niños de desarrollo normal de 18 a 30 meses, se encontraron un 93% de emisiones verbales completas y un 91% de emisiones gramaticalmente correctas.

— *Ajuste en relación a los aspectos semánticos y sintáctico-semánticos.* En este caso el factor a tener en cuenta es el nivel de abstracción empleado por los adultos, cercano al nivel de comprensión del niño y su evolución a medida que el niño progresa.

En base a resultados de numerosos estudios sobre la complejidad semántica del habla que las madres dirigen a los niños pequeños (Glanzer y Dodd, 1975; Rondal, 1976, 1978; Snow, 1977; Retherford, Schwartz y Chapman, 1981), se considera que entre los 20 y 35 meses el habla materna dirigida al niño no cambia sustancialmente en lo que respecta a las grandes tendencias de la distribución de las principales estructuras semánticas. En este sentido, seguimos las ideas de Rondal (1990) cuando afirma que resulta claro que el habla materna en esta etapa se simplifica en el plano semántico-estructural y conlleva un número restringido de relaciones semánticas por enunciado. En consecuencia, señala el autor, lo esencial de la complejidad semántica que se da en el habla entre adultos o en la que se da cuando un adulto se dirige a un niño mayor, viene marcada no tanto por la distribución total del tipo de estructuras semánticas en el discurso, como por la «densidad semántica» de los enunciados considerados de manera aislada.

En resumen, todas estas modificaciones permiten que se pueda decir sin graves riesgos de equivocación, que el lenguaje que los niños escuchan en situaciones de interacción durante sus primeros años es un lenguaje en esencia formalmente claro, sencillo, correcto, inteligible fonéticamente y adaptado a sus capacidades de comprensión, aunque en términos generales presente un nivel ligeramente superior al de la capacidad de producción infantil en cada momento dado.

Es importante detenerse un momento en este último punto. Los ajustes formales del *input* no consisten exclusivamente en simplificaciones destinadas a facilitar la comprensión al pequeño, ya que entonces sería suficiente con situarse a un nivel idéntico al del niño. Ciertamente, cumplen este objetivo; pero un importante número de estudios parece indicar que, además, el nivel de simplificación, o de complejidad, se sitúa justamente por encima, ligeramente por encima, de la capacidad de expresión del niño. Este desnivel óptimo (Rondal, 1988) no parece encajar en una teoría simplemente comunicativa y sí se explicaría desde la teoría comunicativa/educativa. Según esta última, ese ligero desnivel hacia arriba que presenta el lenguaje del adulto cumpliría la función de mostrar al aprendiz cual es el siguiente paso en su evolución lingüística; el empleo por parte del adulto de un lenguaje ligeramente más complicado del que usa el propio niño podría considerarse como un auténtico «andamio», en expresión ya consagrada, en que el adulto estaría actuando justamente en la zona de desarrollo próximo. Si bien en este artículo no se pretende entrar de lleno en las discusiones sobre la función del lenguaje adulto dirigido al niño, no es descabellado pensar que tales ajustes cumplan esa función de arrastre que, desde una perspectiva funcional y socio-histórica, se supone que realiza el agente educativo más experto cuando interactúa con el menos experto.

Las adaptaciones del *input* probablemente ya aparecen en el momento en que el niño empieza a comprender lenguaje oral, antes de los 12 meses, y prosiguen de forma masiva hasta mucho después, iniciando posiblemente su descenso a partir de los 6 años aproximadamente. Este es un extremo que no está aún suficientemente documentado, y que sería interesante explorar de forma empírica en el futuro. De todas formas, es evidente que las adaptaciones formales no llegan a desaparecer nunca del todo, ya que incluso entre adultos también se producen ligeros ajustes formales, si bien con mucha menor frecuencia, con una asimetría menos marcada y, posiblemente, con una función ligeramente diferente.

Es necesario continuar profundizando en los mecanismos de influencia educativa que se producen en las interacciones padres-hijos, o adultos-niños en general, por lo que respecta al desarrollo del lenguaje;

pero tanto nuestra experiencia como la teoría de la que partimos y, en parte también, nuestra intuición, nos llevan a pensar que es precisamente en estos ajustes finísimos de tipo formal donde probablemente residen algunas de las claves que explican el desarrollo morfosintáctico infantil, juntamente con el bloque de estrategias que comentamos a continuación.

La afirmación anterior cobra una mayor importancia cuando se piensa que los aspectos morfosintácticos del lenguaje son aquellos cuya adquisición más polémica suscita, ya que realmente son los más difíciles de comprender y los más específicamente «lingüísticos», por así decirlo. Un estudio singular y convincente sobre este tema es el publicado recientemente por Moerk (1992).

Estrategias educativas implícitas propiamente dichas

Cuando se examinan con detenimiento, y cierta preparación, las interacciones verbales entre padres e hijos, se observa otro conjunto de fenómenos que no han quedado reflejados en los apartados anteriores. Los adultos se comportan de una manera poco habitual y algo extraña cuando interactúan con niños que ya empiezan a hablar; por ejemplo, los adultos repiten con demasiada frecuencia sus propias palabras, aún cuando no parece necesario desde el punto de vista de la eficacia comunicativa; también imitan las palabras del niño con mucha frecuencia y sin aparente razón.

Las estrategias educativas implícitas aparecen cuando el niño ya produce algunas palabras consistentes y claras, en la etapa de las primeras palabras funcionales, entre los 12 y los 18 meses. Su uso por parte del adulto se prolonga, con modificaciones, a medida que el niño va consolidando estructuras y contenidos, para ir desapareciendo, nunca del todo, probablemente hacia los cinco años. Aún falta mucho para poder establecer con seguridad el calendario de aparición y disminución de uso de estas estrategias por parte del adulto.

Estos fenómenos fueron detectados hace ya muchos años. Como es sabido, el propio Brown dió cuenta de la presencia de las llamadas «expansiones» en el lenguaje que las madres dirigían a sus hijos en el famoso estudio de tres casos que realizó en Harvard (Brown, 1973). Al analizar las situaciones de interacción espontánea en casa de los niños, observó que *las madres «expandían»* (el entrecomillado es de Brown, c.f. p. 357) *las emisiones previas de los niños, preservando las palabras-contenido en el orden usado por el niño y añadiendo las palabras-función necesarias.*

Después de los estudios de Brown quien, por cierto, no concedió importancia alguna a las expansiones, se ha puesto de relieve que los adultos no sólo expanden, sino que emplean toda una larga serie de estrategias (Moerk, 1983) igualmente peculiares desde un punto de vista estrictamente comunicativo cuando se dirigen a los niños pequeños. Algunas de las más conocidas y mejor documentadas se presentan a continuación.

— *Expansiones puras o extensiones.* La definición anteriormente empleada es de Brown (1973). Con posterioridad las expansiones han sido redefinidas por diversos autores según una variedad de criterios. Algunos autores exigen que el orden de las palabras que emplean los padres sea el mismo que el usado por los niños -tal es el caso de Brown-, mientras otros no lo consideran relevante; en cualquier caso, este criterio parece más importante para las lenguas anglosajonas que para las latinas, en las que el orden de las palabras no está tan estrictamente regulado ni siempre conlleva significado. Mientras en algunos estudios se considera que las expansiones no deben cambiar el significado global de la emisión verbal, en otros no se contempla esta restricción.

Las publicaciones sobre la expansión y sus funciones son numerosísimas. Se puede encontrar una revisión general en Rondal (1990) y artículos puntuales dedicados a estudiar los efectos educativos o clínicos de las expansiones, desde el famoso de Nelson (1977) hasta el más reciente de Watkins y Pamberton (1987). Lo importante ahora es, por una parte, dejar constancia de la presencia de expansiones puras en el lenguaje adulto dirigido al niño. Y por otra, recordar que lo más importante no es tanto buscar una definición común sino definir la noción precisa de expansión en cada trabajo particular que se realice.

En general, se pueden considerar expansiones las emisiones contingentes de los padres que retoman, en todo o en parte, el enunciado previo del niño y lo completan sin cambiar en lo esencial su significado. La parte añadida puede ser tanto un morfema como una, o varias, palabras-función. Ejemplos de expansiones:

Madre: ¿qué es esto?
Niño: una radio
Madre: sí, es una radio

Niño: mira!
 (señala un avión)
 Adulto: mira *que avión!*

A pesar de la definición restrictiva dada por Brown, a veces se considera que la parte añadida puede ser también una palabra con contenido, y no sólo una palabra-función. En el caso de que se añada una palabra con contenido puede optarse por denominarlas de manera diferentes, por ejemplo: reelaboración o extensión semántica.

— *Expansiones correctivas*. Las expansiones del adulto con frecuencia implican una corrección. Serían correcciones implícitas aquellas expansiones que corrijen un «error», o un «error» por omisión, de la emisión verbal antecedente del niño. Así encontramos con mucha frecuencia expansiones correctivas de «errores» fonéticos; por ejemplo:

Situación: una niña juega con una tortuga en el baño y la nombra mirando a su padre y éste responde.

Niña: Tutúa!
 Padre: La *tortuga*, sí! Qué chula!

También son conocidas las correcciones implícitas de carácter morfosintáctico; por ejemplo:

Niño: Manana no va a cole.
 Adulto: Sí *irás* al cole mañana, claro que *irás*.

Un ejemplo de «error» por omisión corregido implícitamente podría ser el siguiente:

Niño: Meeca peina sola.
 Adulto: ¿La muñeca *se* peina sola, verdad?

Consideramos necesario el entrecomillado de la palabra «error» porque, evidentemente, desde un punto de vista evolutivo, las expresiones de los niños no pueden considerarse auténticos «errores», sino producciones adecuadas a la edad pero que aún están en vías de adquisición.

El tema de las expansiones tiene una singular relevancia ya que su misma existencia y también su función han desatado una polémica de amplia resonancia teórica. Como es sabido existen posturas encontradas respecto a la posibilidad de que el lenguaje se pueda enseñar y aprender (*learnability theory*). El mayor argumento contra la teoría de la enseñanza del lenguaje, muy resumido, es el siguiente: el niño no recibiría información correctiva o negativa sobre sus emisiones incorrectas o incompletas por tanto no puede aprender o mejorar su lenguaje a partir de la información que le proporciona el entorno. La posición opuesta considera que los adultos dan información «negativa» o correctiva, implícita e indirectamente, a los niños justamente a través de las expansiones correctivas. Las implicaciones teóricas de esta polémica y una magnífica revisión de las diferentes posturas pueden consultarse en un artículo de Moerk (1991) publicado recientemente y otro interesante revisión del mismo autor (Moerk, 1994).

— *Substituciones de elementos formales*. Los adultos a veces retoman los enunciados previos de los niños y los devuelven sin modificar la estructura en lo esencial, después de substituir un elemento formal por otro más elaborado. Son clásicos los ejemplos, como el siguiente, en que el adulto substituye un sustantivo por un pronombre:

Situación: una niña mira a su madre y le enseña un jersey al tiempo que dice algo a lo cual la madre responde.

Niña: sesey *d'Ana*.
 Madre: claro, el jersey de *ella*.

Las substituciones léxico-semánticas constituyen una forma particular de substitución en la que el adulto reemplaza contingentemente un elemento léxico del niño por otro normalmente más preciso, o más abstracto, sin variar en lo esencial la estructura del enunciado infantil. A título de ejemplo se pueden observar aquellas situaciones en que los niños nombran una categoría conceptual de manera vaga y el adulto, siempre a continuación, repite el enunciado substituyendo la categoría.

Situación: un niño mirando un libro de dibujos, le dice algo a su hermana mayor y ésta le responde, y más adelante el niño vuelve a hablarle y la hermana le responde de nuevo.

Niño: a mosca ... un animal.
 Herm.: sí, las moscas son insectos, animales-insectos.
 Niño: mira cuántos barcos.
 Herm.: mira cuantos buques...lanchas y veleros...

En este apartado se pueden considerar también las aportaciones de sinónimos que hace el adulto en interacción verbal con el niño:

Niño: ¿la princesa vivía en un castillo?
 Adulto: sí, vivía en una fortaleza con muchas torres.

— *Encadenamientos*. Cuando el adulto acaba una frase que inició el niño o, por el contrario, deja una frase sin acabar e indica al niño, normalmente mediante la entonación, que le corresponde a él terminarla, estamos ante un encadenamiento. Los encadenamientos son muy frecuentes en situaciones y entornos educativos explícitos, por ejemplo, cuando se enseñan al niño retahilas, listas o relaciones.

Prof.: hora vamos a contar los días de la semana; lunes...
 Niños: ... martes, miércoles...

También se dan encadenamientos en el recitado de poesías, canciones, o «papeles» de teatro, pero no sólo en las escuelas; se pueden encontrar ejemplos de encadenamientos en situaciones familiares cotidianas.

Madre: Venga, vamos a cenar; de primero...
 Niña: .. sopa!

Otro tipo de encadenamientos son los iniciados por el niño y acabados por el adulto.

Situación: padre y niño están mirando un cuento.

Niño: ...y aquí está Paff...
 Padre: ...el dragón mágico!

O los momentos en que el adulto une partes de una frase que han sido producidas antes por el niño separadamente, o por el niño y el adulto. Por ejemplo:

Situación: la niña está dibujando y dice algo, hace una pausa y luego mira a la madre y vuelve a hablar, y finalmente, la madre responde.

Niña: a cabaio.
 (pausa)
 Niña: e malillo.
 Madre: el caballo amarillo!

Es muy posible que diferentes tipos de encadenamientos surtan efectos educativos diferentes, aunque la estructura de la interacción a primera vista parezca similar. Los encadenamientos iniciados por los padres podrían actuar como comprobaciones de lo que el niño sabe, o como actividades de práctica de estructuras o contenidos ya conocidos. Por el contrario, los encadenamientos en los que el adulto completa la emisión infantil podrían facilitar nuevas adquisiciones. Las uniones de partes a cargo del adulto podrían tener un efecto potenciador sobre la amplitud y complejidad de los enunciados infantiles

— *Feed-back positivo*. Consideradas en un sentido amplio, prácticamente todas las respuestas contingentes del adulto se podrían considerar como *feed-back* positivo, en la medida en que proporcionan al niño información sobre su lenguaje; en una acepción más estricta hemos reservado este nombre para las

intervenciones de los adultos que explícitamente manifiestan la pertinencia o la bondad de la emisión o las emisiones anteriores del niño.

Son estrategias de *feed-back* positivo los turnos de conversación que padres o educadores destinan a aprobar, ensalzar o confirmar aspectos globales o específicos del lenguaje infantil, tales como *efectivamente, es un pato; claro que sí!; muy bien, después entró el cazador; mhm;* etc. En definitiva, incluiríamos en este grupo aquellas emisiones que valoran de forma positiva el enunciado previo del niño pero sin retomarlos, dado que si así fuese, se convertiría en alguna de las estrategias que hemos explicado anteriormente.

— *Imitaciones explícitas del lenguaje infantil.* Cuando un adulto imita, sin ninguna modificación, el lenguaje del niño, podría considerarse también que está usando una estrategia de *feed-back* positivo; o, por el contrario, se puede considerar como una estrategia diferente. En último término, la elección dependerá del tipo de estudio o intervención que se esté planificando. En nuestro caso, de momento, pensamos que es mejor mantenerlas separadas, ya que hemos observado que las imitaciones exactas a veces son muy numerosas, mientras que el *feed-back* positivo explícito es menos frecuente y parece conveniente no enmascarar una estrategia con la otra.

— *Correcciones explícitas.* Cuando se pregunta a los padres y madres de niños que están todavía en el proceso de desarrollo del lenguaje si creen que ellos contribuyen al desarrollo del lenguaje de sus hijos y cómo, suelen contestar que ... *no, si, bueno... algo hacemos, pero yo no me dedico mucho; tendría que corregirle más... pero...* Los padres son conscientes de que, explícitamente, corrigen muy pocas veces. Aunque pueda parecer extraño, el adulto, durante su comunicación con un niño, rara vez recurre a correcciones explícitas. Son muy poco numerosas las intervenciones del estilo *No se dice *me se, se dice se me ha caído* ó *Lo has dicho mal, se dice teléfono, no teléfono.*

Todo para indicar que las escasas correcciones explícitas en el ámbito del lenguaje se orientan preferentemente a precisar conceptos y contenidos, es decir, a informar al niño sobre criterios de «verdad/falsedad» y no tanto de «corrección/incorrección». Por ejemplo,

Situación: en una sesión de mirar cuentos una niña señala a Wendy y produce una emisión hacia su padre, a lo cual el padre responde con otra emisión.

Niña: mira, Campanilla va con Peter.
Padre: no es Campanilla, es Tigrilla, la princesa india.

La escasa frecuencia, en comparación con otras estrategias, de correcciones explícitas ha servido como argumento a favor de las posturas que defienden que el proceso de desarrollo del lenguaje es independiente de las influencias educativas del entorno. No sólo hay pocas correcciones sino que además, se diría desde la postura no-educativa, las que hay no informan al niño sobre aspectos formales, que son los más puramente lingüísticos (Rondal, 1993). Esta postura ignora, o pretende ignorar, la existencia de las correcciones implícitas y de otros mecanismos de enseñanza y aprendizaje, o de transmisión y adquisición, presentes en las interacciones sociales y lingüísticas de niños y adultos (véase Moerk, 1994).

Respecto a la escasez de correcciones explícitas cabe hacer un par de consideraciones interesantes. Por un lado, desde el punto de vista de la comunicación es evidente que, si el papel del adulto en cuanto que facilitador del desarrollo del lenguaje se tuviera que producir a través de informaciones negativas o correcciones explícitas, entonces la comunicación durante los primeros años sería un caos de interrupciones y correcciones que cortarían el *fluir* suave de los intercambios comunicativos. Por el contrario, la forma habitual de dichos intercambios respeta al máximo la continuidad de la comunicación, gracias a que el adulto despliega sus habilidades como interlocutor que sobreinterpreta, ayuda, repara y desde luego, si tiene que corregir, corrije pero de la mejor manera posible, mediante correcciones implícitas que permiten que la comunicación no se interrumpa.

Por otra parte, una posible explicación de la baja frecuencia de correcciones explícitas en el lenguaje adulto dirigido al niño quizás vendría dada por el hecho de que, para poder hacer tales correcciones sobre aspectos formales del lenguaje es de suponer que hay que poseer un grado de conciencia metalingüística notablemente elevado, lo cual no es el caso de todos los padres. Sin embargo, todos los padres, y los adultos en general independientemente de su nivel educativo, pueden emplear, y de hecho emplean, estrategias correctivas de manera implícita, no deliberada ni consciente.

— *Perseveraciones.* Vamos a citar, por último, una modalidad de actuación adulta que presenta un marcado carácter educativo. Se trata de las perseveraciones, que se dan en secuencias interactivas más o menos largas y que se caracterizan por la presentación y facilitación intensiva de un mismo elemento lingüístico, sea fonético, morfosintáctico o semántico.

Se ha dicho que estas perseveraciones se suelen dar con más frecuencia con relación a aspectos del lenguaje que el niño está justamente adquiriendo en esos momentos. Hipotéticamente se trataría de logros lingüísticos recientes, que el niño está empezando a adquirir y ante los que el adulto reacciona con una cierta sorpresa, que se manifiesta en general con risas y aprobaciones explícitas y, por supuesto, perseveraciones. Así, es normal que, en el momento en que un niño de 18 meses empieza a emplear morfemas de futuro, por ejemplo, la madre reaccione con una cierta sorpresa y agrado y tienda a subrayar el logro y, por seguir con las metáforas, a hacerle «ensayar» y repetir la novedad al niño. Como ya se comentó en el apartado de Gestión de la Conversación, es notable la habilidad de las madres para prolongar secuencias especialmente interesantes desde el punto de vista de la evolución del lenguaje del hijo. A continuación presentamos un ejemplo en el que la madre persevera en un morfema de futuro. La madre está vistiendo a la niña de 24 meses y la abuela está presente.

- Niña: mañana *irá* cole
 Madre: ¿*irá*? sí que irás al cole mañana
 Niña: *irá* a colé
 Madre: mañana la nena *irá* al cole, ¿has visto qué dice? que *irá* al cole.
 (dirigiéndose a la abuela)
 Abuela: ¿y *llevarás* la falda nueva, mañana?
 Niña: *varará* a neeva
 (pasan unos minutos, se siguen vistiendo y la madre persevera)
 Madre: *irás* al cole... con esta falda nueva.
 Niña: neeva... *irá* cole.

Moerk (1983) ha llegado a hablar, refiriéndose a esta y otras estrategias, de una auténtica *práctica masiva* de determinados ítems promovida por los adultos en interacción con los niños y ha estudiado esta estrategia en relación a la adquisición de nuevos ítems de vocabulario.

Esta estrategia, a diferencia de otras citadas anteriormente, no introduciría, por sí misma, componentes lingüísticos nuevos para el niño, sino que ayudaría a consolidar logros incipientes y a generalizar estructuras dentro de contextos lingüísticos similares.

— *Estrategias distanciadoras o descontextualizadoras.* Uno de los aspectos más interesantes de algunas de las estrategias que acabamos de comentar quizás sea su capacidad para ir ayudando al niño a distanciarse verbalmente del contexto inmediato. Pero, además, existe como estrategia aislada, aquella que se observa en momentos en que el adulto, a partir de los referentes presentes, evoca y ayuda al niño a evocar y a referirse a elementos no presentes o no directamente perceptibles. Así, es frecuente encontrar secuencias similares a la que se presenta a continuación, en formato de lectura de cuentos, por ejemplo:

- Padre: ¿Quién es ésta?
 (señalando)
 Niña: L'abelita.
 Padre: Sí, la abuelita.
 (mira a la niña)
 Niña: Maía, l'abelita Maía, a yaya.
 Padre: Pero tu yaya no tiene gafas.
 Niña: No tene.
 Padre: ¿Y cuando vimos a la yaya María?
 Niña: A paque.
 Padre: Sí, la vimos en el parque, pero, ¿cuándo la vimos?
 Niña: A paque.
 Padre: El do..mingo...
 Niña: A paque a do...mingo.

La importancia de estas estrategias distanciadoras es fundamental, no solo para el desarrollo de los aspectos referenciales del lenguaje, sino también para el progreso cognitivo global de niños y niñas.

— *Otras estrategias educativas implícitas.* Moerk, uno de los autores que más ha trabajado con el concepto de estrategias educativas implícitas, ha llegado a identificar hasta 40 diferentes (Moerk (1983). Las anteriormente citadas son algunas de ellas, pero existen muchas más, tales como la imitación estructural,

en la que el adulto copia la estructura del enunciado previo del niño pero introduce algunos cambios que modifican el significado. Son característicos los intercambios en que el adulto, por ejemplo, retoma una frase del niño con determinado verbo y le va cambiando el predicado *come carne, sí, y come pan; después come ... patatas! y ¿qué más come? come...plátanos*, etc. También se podrían añadir las peticiones de información o los *feed-back* negativos, con los que el adulto simplemente expresa desacuerdo, desaprobación o rechazo o indica la incorrección del enunciado previo, sin proporcionar el modelo correcto.

CONSIDERACIONES FINALES

Los procesos mencionados se rigen por un principio básico de gradualidad, son procesos que se encadenan paso a paso, a veces con una sutileza remarcable. La labor de guía que atribuimos al adulto opera gradualmente tanto en los momentos en que facilita o ayuda como cuando exige o «estira». Gradualidad no significa linealidad o procesos «uno a uno»; por el contrario, la mayoría de los intercambios adulto-niño son plurifuncionales y multicausados al tiempo.

Aunque pueda parecer redundante es necesario recordar, antes de acabar, la naturaleza interactiva de los fenómenos que acabamos de comentar. Al describir las pautas interactivas y verbales del adulto que se comunica con un niño, no sólo se están mencionando comportamientos de los padres sino que, indirectamente, también se está aludiendo a la actividad infantil, ya que al realizar las adaptaciones comentadas, los padres y las madres demuestran estar profundamente influidos por lenguaje de sus hijos y atentos a él. Como se ha puesto ya de manifiesto a lo largo de las páginas anteriores, los adultos modifican sus pautas de interacción comunicativa y lingüística precisamente en la medida en que son sensibles y quedan afectados, influidos, por la actividad comunicativa y lingüística de los pequeños, y viceversa. A nuestro parecer, sólo de esta manera -afectación mutua y asimétrica- puede entenderse el doble valor comunicativo y educativo de la interacción entre adulto y niño.

Desde esta perspectiva, el niño es un participante activo en este proceso por ser él, con su presencia, su predisposición a comunicarse y su lenguaje incipiente, quien desencadena los ajustes que acabamos de comentar.

Otra consideración especialmente útil para quienes deseen poner en práctica un sistema de observación de los intercambios comunicativos adulto- niño, basado en los parámetros anteriores, es que dichos parámetros no son necesariamente excluyentes entre sí; es decir, una misma emisión del adulto puede simultanear, por ejemplo, ajustes formales y una o dos estrategias educativas. Nos parece innecesario subrayar, por obvio, que la relación de ítems presentados dentro de cada uno de los tres bloques, puede ampliarse en función de las diadas, las edades de los niños, los tipos de tareas, u otras variables. Para nuestro trabajo, lo más importante y útil ha sido la diferenciación de los tres bloques entre sí.

También podrían ser sujeto de numerosas disquisiciones cuestiones tales como la naturaleza de estos fenómenos de simplificación y ajuste, del hecho de que parezcan, hasta el momento, prácticamente universales, de que sean en su mayor parte no conscientes ni su empleo deliberado, el hecho de que están presentes desde edades tempranas y su relación con los procesos de socialización humanos. Este artículo no puede abarcar todos estos temas pero sería interesante iniciar una reflexión sobre ellos. Esperamos poder, en el futuro, extendernos más ampliamente sobre la utilidad de las categorías que hemos presentado para, por ejemplo, evaluar la calidad de las interacciones comunicativas y lingüísticas entre niños y adultos y posiblemente también en el diseño de intervenciones naturalistas en contextos cotidianos, con niños que presentan algún tipo de problema relacionado con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, al tiempo que seguimos planteándonos cuestiones relativas a sus implicaciones teóricas.

Referencias

- BROEN, P. (1972). The verbal environment of the language-learning child. *American Speech and Hearing Association Monographs*, 17.
- BROWN, R. (1973). *A First Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1983). *Child's Talk. Learning to use Language*. Nueva York: W.W. Norton. (Traduc. cast.: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986).
- DALE, P. (1974). Hesitations in maternal speech. *Language and Speech*, 17, 74-81.
- FRASE, C. y ROBERTS, N. (1973). Mothers-speech to children of four different ages. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 9-16.

- GARNICA, O.K. (1977). Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. En C.E. Snow y C.A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 63-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- GARTON, A. (1992). *Social interaction and development of language and cognition*, Lawrence Erlbaum Associates. (Trad. cast.: *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós, 1994).
- GARTON, A. y PRATT, Ch. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford: Basil-Blackwell. (Trad. cast.: *El aprendizaje de la alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós, 1991).
- GLANZER, P. y DODD, D. (1975). Developmental changes in the language spoken to children. Trabajo presentado en *Bienal Conference of the Society for Research in Child Development*, Denver, abril.
- GLEITMAN, L.; NEWPORT, M. y GLEITMAN, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.
- GOLDMAN-EISLER, F. (1968). *Psycholinguistics: experiments in spontaneous speech*. Nueva York: Academic Press.
- GURMAN BARD, E. y ANDERSON, A.H. (1983). The unintelligibility of Speech to Children. *Journal of Child Language*, 10, 265-92.
- HICKMAN, M. (1987). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Londres: Academic Press.
- HOFF-GINSBERG, E. (1986). Function and structure in maternal speech: their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, 22, 2, 155-163.
- KAVE, K. (1980). Why we don't talk Baby Talk to babies. *Journal of Child Language*, 7, 487-507.
- KAVE, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Chicago: The University of Chicago Press. (Trad. cast.: *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós, 1986).
- LOCK, A.J. (1980). *The Guided Reinvention of Language*. Londres: Academic Press.
- MILLER, G. (1970). Four philosophical problems of psycholinguistics. *Philosophy of Science*, 37, 183-199.
- MOERK, E. (1983). *The Mother of Eve-as a first language teacher*. Norwood, NJ: Ablex.
- MOERK, E. (1991). Positive evidence for negative evidence. *First Language*, 11, 219-251.
- MOERK, E. (1992). *A First Language Taught and Learned*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- MOERK, E. (1994). Corrections in first language acquisition: Theoretical controversies and factual evidence. *International Journal of Psycholinguistics*, 10 (1), 1-26.
- NELSON, K. (1977). Facilitating Children's Syntax Acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 109-117.
- NEWPORT, E., GLEITMAN, H. y GLEITMAN, L. (1977). Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. En C. Snow y C. Ferguson (Eds.), *Talking to Children: Language input and acquisition* (pp. 101-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- NINIO, A. (1983). Joint Book Reading as a Multiple Vocabulary Acquisition Device. *Developmental Psychology*, 19 (3), 445-451.
- PRICE, P. (1989). Language intervention and mother-child interaction. En M. Beveridge, G. Conti-Ramsden y I. Leudar (Eds.), *Language and communication in mentally handicapped people*. Londres: Chapman and Hall.
- REMICK, H. (1976). Maternal Speech to children during language acquisition. En W. von Raffler-Engel y Y. Lebrun (eds.), *Baby talk and infant speech* (pp.223-233). Amsterdam: Swets and Zeitlinger B. V.
- RETHERFORD, K.S., SCHWARTZ, B.C. y CHAPMAN, R.S. (1981). Semantic roles and residual grammatical categories in mother and child speech: Who tunes into whom? *Journal of Child Language*, 8, 583-608.
- DEL RIO, M.J. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Estudios de Psicología*, 29-30, 11-30.
- DEL RIO, M.J. (1990). Comportamiento y aprendizaje: teorías y aplicaciones escolares. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II, Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- DEL RIO, M.J. y SÁNCHEZ, M. (1995). La interacción en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3, 24-32.
- RIVERO, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología*, 57 (2), 45-64.
- RONDAL, J.A. (1976). Investigation of the regulatory power of the impulsive and meaningful aspects of speech. *Genetic Psychology Monographs*, 94, 3-33.
- RONDAL, J.A. (1978). Father's speech and mother's speech in early language development. Trabajo presentado en el *First International Congress for the Study of Child language*. Tokyo, agosto.
- RONDAL, J.A. (1980). Father's and mother's speech in early language development. *Journal of Child language*, 7, 353-369.
- RONDAL, J.A. (1988). Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. *Revista de Logopedia Fonología y Audiología*, 8 (1), 11-22.
- RONDAL, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruselas: Mardaga. (Trad. cast.: *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México: Trillas, 1983).
- RONDAL, J.A. (1992). *Exceptional language development in Down syndrome. A case study and its implications for the cognition-language and other modularity issues*. Nueva York: Cambridge University Press.
- RONDAL, J.A. (1993). Modularidad del lenguaje. Datos, Teorías e Implicaciones Terapéuticas. *Revista de Logopedia Fonología y Audiología*, 13 (1), 14-22.
- SÁNCHEZ, M. (1994). *L'adquisició del llenguatge en alumnes amb necessitats educatives especials, al marc escolar. Un estudi interactiu*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- SHANZ, M. y EBELING, K. (1991). Patterns of language learning-related behaviours: evidence for self-help in acquiring grammar. *Journal of Child Language*, 18, 295-314.
- SNOW, C. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- SNOW, C. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- VILASECA, R. y VILADRICH, C. (1988). Para una buena comunicación: estrategias reparatorias de discurso. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 8 (3), 149-161.
- VILASECA, R. y MOERK, E. (1989). Estrategias reparatorias de discurso en tres comunidades lingüísticas. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 9 (2), 66-71.

- VILASECA, R. y GRACIA, M. (1990). Communicational repair sequences in normal and language-delayed children. Comunicación presentada en el *Fifth International Congress for the Study of Child Language*, Budapest, Hungría, Julio.
- VYGOTSKI, L.S. (1978). *Mind and Society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press
- VYGOTSKI, L.S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- WATKINS, R. y PEMBERTON, E. (1987). Clinical applications of recasting: review and theory. *Child Language Teaching and Therapy*, 3 (3), 311-328.
- WELLS, C.G. y ROBINSON, W.P. (1982). The role of adult speech in language development. En C. Fraser y K. Scherer (eds.), *The social psychology of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. (ed.) (1981). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
- WHITEHURST, G.J., FALCO, F.L., LONIGAN, C.J., FISCHER, J.E., DEBARYSHE, B.D., VALDEZ-MENCHACA, M.C. y CAUFIELD, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552-559.
- WINEGARD, L.T. y VALSINER, J. (Eds.) (1992). *Children development within social context*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- WOOD, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Basil Blackwell.

Extended Summary

The language adopted by an adult to speak to a young child has distinct characteristics, particularly in diadic interaction when adult and child become a real pair of interlocutors. This review paper introduces a set of conceptual tools which contribute to the study of adult language when addressing young children from an interactive, functional and socio-historic theoretical framework.

Authors such as Bruner (1986), Kaye (1986), and Lock (1980) have had a great impact, both directly and indirectly, in recent work on the relation between social and linguistic experience and language development.

The paper reviews two hypothesis attempting to explain the function of such transformations in adult language for infant language development. These are: 1) the communicative/educational hypothesis; and 2) the communicative or conversational hypothesis.

The main characteristics of adult speech to young children are divided into three sections: a) communication and conversation management strategies; b) formal adaptations occurring in adult speech to children; and c) implicit educational strategies.

The first section includes a whole series of strategies used by the adult to direct a series of parameters arising in the interaction and which the child does not yet control. Some of these strategies are: interactive routines, turn taking to structure the interaction, communicative use of waiting periods and silences, and anticipating and detecting communication signs.

The second section deals with a series of adjustments carried out by parents, and other adults' language input to children. Whatever their purpose, it is widely accepted that when adults speak to young children the type of language used is characterized by its simplicity and formal correctness, both phonetic and morphosyntactic. Adjustments reviewed are: suprasegmental; and phonetic, morphologic, and semantic aspects among others.

The third section reviews a set of phenomena known as implicit educational strategies appearing in adult speech to the young child when s/he begins to produce some words clearly and consistently, at the stage of the first functional words. Brown's (1973) study highlighted that adults use a wide range of strategies, such as expanding which from a strictly communicative viewpoint is rather odd, when addressing young children. Some of these strategies are: pure expanding or extending, corrective expanding, substituting formal elements, concatenation, etc.

To conclude, some final issues related to the basic principle of graduality, which controls the processes included in these three sections, and its clearly interactive nature are discussed. At the same time the non-exclusivity between these processes is underlined.

Finally, in the future we would wish to study in greater depth the use of the categories discussed in the paper. We feel it would be of great interest to evaluate the quality of language in adult-child interactions in applied situations, such as naturalist intervention with children with problems related to their communication and language development.