

# EL PAPEL DE LOS ADULTOS EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Manuscrito no publicado, Barcelona, 1980.



Dado que una lengua es un conjunto de signos arbitrarios vigentes en un grupo humano es evidente que el que no la conoce tiene que aprenderla de los que ya la poseen y por tanto que el niño ha de aprenderla de sus mayores.

Pero la dependencia del niño respecto a los adultos en este aspecto de su desarrollo es mucho más amplia y mucho más profunda que la que supone el simple aprendizaje de un sistema de signos. Pues la lengua es un medio de comunicación y la comunicación exige en primer lugar un interlocutor dispuesto a comunicar. Sólo si el niño encuentra a su lado un interlocutor atento y receptivo puede aprender no ya a hablar sino antes de ello, a entrar en contacto con otro, a comunicarse.

Ya al hablar de la naturaleza del lenguaje insistía en que la base del desarrollo de la capacidad de comunicar es el cariño de los padres. Es desde este cariño, desde esta identidad primaria que el niño se descubre como sujeto y descubre al otro como algo distinto con el que sin embargo se puede identificar y en el que se puede sentir seguro. A partir de esta separación y de este impulso a la reunificación es posible la imitación y la colaboración como formas simbólicas de identificación. Y a partir de esta separación y de este impulso es posible la comunicación.

Aunque desde el momento del nacimiento el niño posee capacidades expresivas y comunicativas —llora si algo le molesta, dirige la mirada o luego las manos hacia aquello que atrae su atención, sólo cuando se ha establecido la distinción entre sujeto y objeto personal, entre el niño y el otro puede hablarse propiamente de comunicación. En el segundo semestre la comunicación entre el niño y el adulto presenta ya formas definidas.

El adulto juega un papel capital en este proceso ofreciendo con su afectividad el impulso y la satisfacción por cualquier forma de comunicación.

La madre desde el primer día está atenta a cualquier movimiento del niño, sonrisa, gesto, vocalización susceptible de ser interpretado de alguna manera.

Si el niño ríe o llora la madre contestará en forma adecuada a lo que considera que significan la risa o el llanto y al hacerlo contribuirá a reforzarlos como gestos expresivos y a fijar su significación. Si ve al niño mirar hacia un punto determinado seguirá su mirada dedicando su atención a aquel punto y si el niño alarga las manos o los brazos, le cogerá en brazos o le entregará un objeto con lo que reforzará el carácter intencional que ella entiende que tienen los movimientos del niño.

Y al mismo tiempo ella se esfuerza por transmitir sus sentimientos e intenciones al niño por medio de gestos que se esfuerza porque sean lo más claros y comprensibles posible.

Progresivamente los gestos maternos se complican y encierran una

invitación a colaborar —la madre lo levanta de la cuna, lo viste o le da de comer.

Progresivamente los gestos del niño se diversifican y se hacen más claramente intencionales, pretende algo del adulto. Y los de la madre también se diversifican y requieren la colaboración. Las expresiones afectivas ya no se refieren simplemente al hecho de que la comunicación se establezca sino de que la respuesta del niño sea satisfactoria. No siempre sin embargo la comunicación tiene esta finalidad práctica de intentar influir en el comportamiento del interlocutor o de informarle sobre los propios estados afectivos. Muchas veces la comunicación entre el niño y el adulto parece tener un sentido puramente lúdico o funcional. Esto ocurre típicamente cuando el niño y el adulto se dedican a repetir una misma actividad con ligeras variaciones y con gran satisfacción mutua. Tocar distintas partes del cuerpo del niño, mostrarse y ocultarse sucesivamente, hacer algo con las manos como batir palmas marcando un ritmo, o proferir emociones sonoras.

El hacer algo solidariamente es una forma de identificación y tiene por tanto el significado afectivo al que antes me he referido. Pero además porque esta actividad comunicativa no tiene un significado extrínseco queda más claro lo que tiene de entrenamiento en la reglas formales de la comunicación, podríamos decir que es un aprendizaje a dialogar.

Estos juegos repetitivos en efecto requieren unas fórmulas para iniciarlos —hay que empezar por atraer la atención del otro y proponerle lo que podríamos llamar el tema de la actividad común— y también unas fórmulas terminales. Durante su transcurso es necesario que los dos interlocutores se mantengan atentos y si uno deja de estarlo el otro se lo recuerda. Y en cuanto a la actividad misma puede ser por supuesto simultánea pero si se desea introducir variedad uno de los dos ha de introducir la variación y el otro imitarla. La innovación puede iniciarla el adulto pero también el niño que no es de ningún modo un sujeto pasivo que se limite a repetir o a imitar, sino que muchas veces es él quien inicia la actividad y quien reclama la atención y la continuidad y quien en el curso de la actividad toma iniciativas e introduce modificaciones. El niño es tan activo como el adulto aunque en último término es éste quien dirige la actividad en el sentido de que es quien propone los modelos y fija los límites de la comunicación posible.

Como estas actividades no tienen un significado extrínseco tampoco necesitan tenerlo las acciones que las constituyen: el batir de manos, o los sonidos emitidos. A veces sin embargo estas actividades se utilizan para enseñar gestos al niño arbitrarios pero significativos por ejemplo a decir adiós con la mano y sobre todo para ejercicios fonatorios de pronunciación de sonidos que se aprovecharán luego en el lenguaje verbal.

Podemos decir por tanto que en la primera etapa de la vida del niño, cuando sus medios de comunicación son exclusivamente gestuales el adulto ejerce una actividad pedagógica sobre esta comunicación desarrollándola y perfeccionándola.

Pero incluso durante este periodo su influencia no se limita al aspecto gestual sino que de diferente manera prepara al niño para la comunicación verbal. Acabo de aludir a algunas de ellas: la preparación para el diálogo a

través de actividades compartidas y los ejercicios fonéticos. Pero hay un hecho más general e importante, desde el primer momento al mismo tiempo que manifiesta al niño su presencia de distintas maneras y que intenta entablar una comunicación gestual con él, la madre habla al niño. Y sigue hablándole siempre que está con él, con frecuencia por no decir continuamente.

Como es sabido este lenguaje materno dirigido al niño es un lenguaje más simple, y al mismo tiempo claramente enunciativo, enfático y repetitivo, por tanto fácilmente comprensible porque se refiere a la acción en curso, al entorno inmediato.

Pero el lenguaje materno —y se puede suponer que también el de otros adultos que entran en contacto con el niño— no sólo se simplifica para adaptarse a la comprensión del niño sino que esta adaptación es dinámica, se modifica a medida que el niño avanza en su desarrollo lingüístico de manera que se mantiene un cierto paralelismo entre el nivel de desarrollo del lenguaje infantil y el nivel de complejidad del lenguaje materno.

Se puede suponer que este proceso de adaptación continuada y espontánea del lenguaje materno se manifiesta en todos los aspectos que he citado como características distintivas de este lenguaje: simplicidad léxica y gramatical, tono, etc., pero dada la dificultad que presenta el intentar medirla se ha elegido una técnica más simple: medir la longitud media de los enunciados de la madre y del niño a lo largo del tiempo.

Se ha demostrado en efecto que la longitud media de los enunciados se corresponde con el nivel de complejidad del lenguaje utilizado.

El proceso de adaptación funcional a que acabo de referirme tiene una comprobación notable en el caso de los deficientes mentales profundos. Rondal ha comprobado que el lenguaje de las madres cuando se dirigen a ellos evoluciona no en función de su edad sino de su grado de desarrollo lingüístico.

Aunque hasta aquí me he referido exclusivamente al lenguaje materno hay que decir que también el padre y los adultos que se relacionan a menudo con el niño e incluso los niños mayores que él, hacen adaptaciones parecidas. Más adelante haré algún comentario sobre ello.

Algunos psicolingüistas americanos, fieles a la tradición de considerar con recelo cualquier intento de explicar la adquisición del lenguaje a través de un aprendizaje hacen notar que el hecho de que haya un paralelismo entre la evolución del lenguaje materno usado con el niño y la del lenguaje del niño no significa una dependencia y mucho menos una causalidad. Y en todo caso que no se ha demostrado empíricamente que la simplificación del lenguaje adulto tenga algún efecto beneficioso sobre el desarrollo del lenguaje infantil.

Aparte de que sería difícil imaginar un experimento en el que un niño pequeño estuviese sólo en contacto con adultos que le hablasen como hablan con los otros adultos para decidir si así el niño aprendía o no a hablar con la misma facilidad con que lo hacen los niños normales la respuesta adecuada a esta objeción es preguntar a los críticos: si el lenguaje simplificado de los adultos no es el modelo a partir del cual el niño adquiere el lenguaje ¿de

dónde extrae el niño los elementos para construirlo?

Y aún puede añadirse el testimonio de algunos experimentos que si no aclaran el papel del lenguaje simplificado materno sí demuestran su concordancia con las necesidades del niño.

Uno de los experimentos consiste en ofrecer al niño grabaciones, unas en lenguaje adulto y otras en lenguaje adulto adaptado al nivel de desarrollo del niño sobre un tema comprensible e interesante para el niño. El niño prefiere atender a la grabación con lenguaje adaptado.

A la inversa si se dan a un niño instrucciones u órdenes en una lengua del mismo nivel que él utiliza o de un nivel ligeramente superior, el niño atiende con más facilidad en el segundo caso.

Lo que parece indicar que el niño prefiere oír un lenguaje algo más complejo del que él usa pero más simple que el de los adultos. Es justamente el lenguaje que él es capaz de entender —pues siempre la comprensión lingüística es superior a la producción. Y es justamente el lenguaje que, en líneas generales, le ofrece la madre.

Decir que la madre y en general los adultos ofrecen al niño un modelo de lenguaje comprensible no quiere decir que el aprendizaje del lenguaje por parte del niño consiste en la imitación de un modelo. Se trata de un proceso activo y en gran parte cognitivo al que me referiré más adelante. Aquí tratamos exclusivamente del papel de los adultos en este aprendizaje.

Podemos resumir lo expuesto hasta ahora en que los adultos ofrecen al niño, en el interior de un proceso de comunicación, unos modelos lingüísticos que pueden ser utilizados en este proceso.

De hecho los adultos además de ofrecer un modelo realizan otras acciones que podemos suponer que influyen en el aprendizaje del niño.

Entre las características de lenguaje maternal he citado la repetición. Generalmente el adulto repite una o varias veces cada palabra o cada frase que dirige al niño bien en forma idéntica bien en otra forma gramaticalmente correcta y que significa lo mismo pero distinto.

Pero el adulto no sólo se repite a sí mismo sino que repite también a menudo lo que dice el niño. Repetición que acostumbra a ser algo más que una mera repetición para convertirse en rectificación o en ampliación.

La rectificación ocurre cuando al repetir lo dicho por el niño el adulto corrige la pronunciación —pronunciando correctamente lo que el niño ha pronunciado mal— o la forma de una palabra o la sintaxis de un enunciado. Basta observar la relación entre un niño pequeño y un adulto para comprobar que las rectificaciones son muy frecuentes.

Hablamos de ampliación cuando el adulto al repetir lo dicho por el niño lo hace en forma gramaticalmente más compleja o incluso completa lo dicho por el niño ampliando no sólo el enunciado sino también su significado.

Las ampliaciones son todavía más frecuentes que las rectificaciones y Brown ha calculado que los padres —padre o madre— de los niños estudiados por él expandían el 30% aproximadamente de todos los enunciados infantiles.

A continuación se relacionan ejemplos de ampliaciones:

## EJEMPLOS DE EXPANSIONES MATERNALES DE ENUNCIADOS INFANTILES

<i>Niño</i>	<i>Madre</i>
Baby highchair (Bebé silla alta)	Baby is in the high chair (El bebé está en la silla alta)
Mommy eggnog (Mamita ponche)	Mommy had her eggnog (Mamita se ha tomado su ponche)
Eve lunch (Eva almuerza)	Eve is having lunch (Eva está almorzando)
Mommy sandwich (Mamita bocadillo)	Mommy'll have a sandwich (Mamita se tomará un bocadillo)
Sat wall (Sentó muro)	He sat on the wall (Se sentó en el muro)
Throw daddy (Tira papaíto)	Throw it to daddy (Tíraselo a papaíto)
Pick glove (Coge guante)	Pick the glove up (Recoge el guante)

Tomado de: R. Brown y U. Bellugi "Three processes in child's acquisition of syntax". *Harvard Educational Review*, 1964, 34.

Finalmente los niños pueden a su vez repetir la ampliación del adulto bien íntegramente bien en parte. En el cuadro siguiente figuran algunos ejemplos:

## IMITACIÓN POR DOS NIÑOS DE EXPANSIONES MATERNALES

<i>Tipo de expansión</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Frecuencia</i>	
		<i>Adán</i>	<i>Eva</i>
a) Sin limitación	Niño: Just like cowboy (Igual que el vaquero) Ad.: Oh, just like the cowboy (Igual que el vaquero) Niño: Just like cowboy (Igual que el vaquero)	45	17
b) Reducción	Niño: Play piano (Tocar piano) Ad.: Playing the piano (Tocando el piano) Niño: Piano	7	29

c) Expansión	Niño: Pick-mato (Coger mate)	48	54
	Ad.: Picking tomatoes up? (Recogiendo tomates)		
	Niño: Pick'mato up? (Recoger mate)		

(Adán entre 2; 3 y 2; 10. Eva entre 1; 6 y 2; 2).

Tomado de Dan Slobin. Imitation and grammatical development in children. En Ender (dir.) *Contemporary Issues in development in Psychology*. New York, Holt, 1968.

Igual como la adaptación del lenguaje adulto también estas repeticiones y modificaciones han provocado discusiones y se ha puesto en duda su utilidad para el progreso lingüístico del niño. Los experimentos realizados han dado resultados contradictorios y por tanto no concluyentes aunque actualmente se tiende más bien a considerar que su influencia es positiva.

Los experimentos en este caso consisten en comparar el desarrollo lingüístico durante un cierto periodo de tiempo de dos grupos de niños, a los unos se les ha rectificado y ampliado lo que decían con gran frecuencia mientras con los otros se ha procedido en forma contraria prescindiendo de rectificaciones y ampliaciones. Como para ello hay que crear unas situaciones totalmente artificiales es muy poco probable que estas condiciones hayan sido equivalentes en los distintos experimentos realizados, lo que basta para explicar que se hayan conseguido resultados contradictorios.

De hecho la repetición, la rectificación y la ampliación parecen ejercicios muy adecuados para poner de manifiesto ante el niño los mecanismos de la lengua y facilitarle así su comprensión y su asimilación.

De alguna manera recuerdan los ejercicios sonoros que hacen la madre y el niño en el primer año, cuando alternativamente el sonido oído se repite, se rectifica y se modifica. Aunque en el caso de la mutación sonora el aprendizaje en la medida en que lo hay es puramente imitativo y en el caso de las ampliaciones y reducciones verbales como ayuda para poner de relieve reglas lingüísticas el proceso de aprendizaje es mucho más complejo e intelectualizado.

Aunque este escrito se dedica a comentar el lenguaje y la intervención de los adultos parece adecuado referirse ahora a un tipo de ejercicio verbal realizado por el niño en solitario pero claramente relacionado con lo que acabo de exponer.

Igual como en el primer año de su vida los niños hacen ejercicios fonológicos ensayando la emisión de sonidos, repitiéndolos y variándolos de diferentes maneras y parecen encontrar un placer en ello, un par de años más tarde ejercitan su producción verbal. Muchos niños solos en la cama antes de dormirse o por la mañana al despertarse hacen ejercicios de este tipo. Ruth Weile hizo un estudio sistemático de estos ejercicios verbales de su hijo Antony, de dos años y medio. Philip Dale en "*Desarrollo del Lenguaje*", resume así las observaciones de Weib:

“El aspecto más importante de muchas de las frases era la pronunciación, el niño corregía su propia pronunciación y practicaba los grupos consonánticos. Otras frases parecían más bien ejercicios gramaticales, ejercicios no muy diferentes de los que se encuentran en los libros utilizados para aprender una lengua extranjera. El tipo de secuencia que Weib encontró con mayor frecuencia era el de la construcción de una frase partiendo de una palabra como por ejemplo: bloque, bloque amarillo, mira el bloque amarillo; también halló la secuencia contraria: otra botella grande, botella grande. Otras veces el niño repetía un enunciado variando el sustantivo: ¿De qué color es la manta? ¿De qué color es el trapo? ¿De qué color es el vaso? O bien practicaba la afirmación y la negación. La manta amarilla no. La blanca. No es negra. Es amarilla. Amarilla no. Roja.

Las grabaciones muestran asimismo que Antony se divertía jugando con el lenguaje. Hay muchos ejemplos de rimas y de aliteraciones. En general el significado se subordina a la forma lingüística.

Estos monólogos infantiles no son por tanto una mera repetición pasiva de palabras o de frases sino un ejercicio activo, el niño ensaya combinaciones de palabras.

### **Estimulación y refuerzo**

Además de ofrecer al niño un modelo de lenguaje verbal adecuado el adulto le estimula de diferentes maneras a utilizarlo.

Una primera forma obvia es a través del éxito. Si el niño dice agua o quiero agua y así consigue lo que pretende con más facilidad y eficacia que si se hubiere limitado a usar sólo gestos, el uso del modo verbal queda notablemente reforzado. Y hay que suponer que los sucesivos progresos lingüísticos del niño tanto en el vocabulario como en la sintaxis aumentan la eficacia de sus comunicaciones y por tanto que esta mayor eficacia asegura su permanencia.

Sin este esfuerzo fundamental todos los demás carecerían de sentido y el progreso lingüístico sería incomprensible.

Al lado de este esfuerzo general e intrínseco a la propia comunicación hay otro igualmente general y externo constituido por la respuesta afectiva de los que rodean al niño a su capacidad de entrar en comunicación y ante cualquier progreso de esta capacidad, concretamente en forma verbal.

No hace falta recordar la alegría con que se reciben en el medio ambiente familiar las primeras manifestaciones verbales del niño, el interés con que se siguen sus progresos y la preocupación con que se considera cualquier retraso.

En la teoría del aprendizaje se denomina refuerzo cualquier experiencia positiva que acompaña al éxito de un comportamiento y así tiende a consolidarlo. Podemos decir por tanto que el adulto refuerza la utilización y el progreso del medio verbal en la comunicación.

Esta actitud reforzadora del adulto se traducirá en actuaciones concretas ante comportamientos lingüísticos igualmente concretos del niño, mani-

festando su satisfacción o su insatisfacción, su aprobación o su censura y estimulándole así a repetirlo.

Por tratarse de comportamientos concretos y observables su estudio experimental parece perfectamente posible. Y recordando que los ataques de Chomsky contra la explicación skinneriana del lenguaje se centran en el papel que concede al refuerzo en los aprendizajes lingüísticos se puede suponer que los experimentos se emprendieron con una clara actitud crítica frente al refuerzo.

En los estudios de Brown se observaron relaciones lingüísticas entre niños o adultos en condiciones reales y normales para aclarar qué tipos de refuerzos verbales positivos o negativos recibían los niños después de sus manifestaciones verbales y luego se compararon sus progresos con niños que recibían proporcionalmente más o menos refuerzos.

La conclusión principal de Brown fue que los adultos no sancionaban positiva o negativamente la corrección fonética o gramatical de las expresiones infantiles sino la corrección de su contenido y su adecuación con los objetivos de la comunicación. O sea que el padre aprueba al niño cuando dice, papá, manos, queriendo significar con esto que está dispuesto a lavarse las manos, aunque el enunciado no sea gramaticalmente satisfactorio y le rectifica si dice papá, llueve, aunque el enunciado sea gramaticalmente correcto si en aquel momento no está lloviendo.

Richelle en "La adquisición del lenguaje" desde una postura conductivista y concretamente skinneriana hace notar que el recuento de las intervenciones aisladas como si todas tuviesen el mismo valor tiene escaso sentido y sobre todo que tomar en consideración sólo los refuerzos verbales explícitos significa olvidar la gran cantidad de refuerzos gestuales de muchos tipos que acompañan a toda comunicación humana.

El mismo Richelle hace notar que las observaciones de Brown se refieren a procesos reales de comunicación y por tanto lo que en ellos importa es el contenido del mensaje transmitido. Cuando se dice a alguien que está lloviendo lo importante es la concordancia entre esta afirmación y la realidad. Y sólo secundariamente la corrección gramatical de la frase. Aunque también es cierto que la distinción clara entre la verdad material de una afirmación y la corrección gramatical de una frase es más propia de una situación escolar que de la vida real y sobre todo de los primeros aprendizajes lingüísticos en los que los dos aspectos van muchas veces unidos.

La principal objeción que hay que hacer a las observaciones de Brown es que no se refieren a la estimulación y al refuerzo de la comunicación verbal en el niño sino al refuerzo verbal de las formas gramaticalmente correctas de comunicación verbal. O sea que deja de lado las diferentes maneras como el adulto estimula e impulsa la comunicación verbal del niño.

La estimulación se da incluso en la comunicación entre los adultos, en el curso de una conversación el oyente manifiesta de diferentes modos pero sobre todo con sus gestos su interés por lo que cuenta el interlocutor y su deseo de que siga hablando. En el caso del adulto que se comunica con un niño estas manifestaciones acostumbran a ser todavía más abundantes y expresivas.

Es cierto que generalmente estas manifestaciones de estímulo no se refieren directamente a la corrección gramatical de los enunciados. La corrección gramatical implica procesos de aprendizaje cognoscitivo en que el refuerzo externo ocupa un lugar poco importante. Pero incluso en este aspecto hay que decir que simplemente estimulando el uso de la comunicación verbal por el niño se multiplican sus posibilidades de ejercicio y por tanto de aprendizaje de nuevas reglas. Y sobre todo que al reforzar la necesaria correspondencia entre los enunciados infantiles y la realidad sólo aparentemente se deja de lado la gramática.

Como hemos visto el progreso en las estructuras morfosintácticas implica un progreso en el conocimiento de la realidad.

Hasta aquí y si prescindimos de los refuerzos verbales estudiados por Brown en sus observaciones, los refuerzos a los que me he referido estaban implícitos en el propio proceso comunicativo. A veces, sin embargo y en realidad con frecuencia, los adultos intervienen en la comunicación con finalidades explícitamente lingüísticas, o si se quiere pedagógicas— para aumentar y perfeccionar el sistema verbal del niño.

Estas intervenciones son muy claras y muy tempranas en el caso de vocabulario. Desde que el niño pronuncia las primeras palabras los adultos —sus padres en primer lugar— se dedican a enriquecer su vocabulario mostrándole cosas al mismo tiempo que dicen su nombre. Es cierto que el niño muy pronto demuestra un extraordinario apetito por conocer el nombre de las cosas y acosa a los adultos con sus preguntas. Pero éstos refuerzan todavía su curiosidad p.e. preguntándole con insistencia por el nombre de alguna cosa. Y sobre todo enriquecen su léxico ofreciéndole no sólo palabras sino definiciones y descripciones de su significado.

Si en el campo lexical las intervenciones del adulto pueden ser directas, introduciendo nuevas palabras o nuevos significados en otros campos lingüísticos las intervenciones han de ser más bien indirectas, rectificando lo que el niño ha dicho incorrectamente. En contra de la opinión de Brown tales rectificaciones se dan y son incluso relativamente abundantes. Los adultos rectifican al niño su pronunciación de una palabra, a veces proponen la substitución de una palabra por otra, a veces denuncian un error gramatical, tales rectificaciones pueden hacerse simplemente enunciando la forma correcta o pueden hacerlo explícitas recabando la atención hacia el error cometido y su repetición.

Lo que ocurre es que los individuos y por tanto los padres y también los ambientes familiares difieren grandemente en la frecuencia con que hacen estas intervenciones y en la importancia que les dan. En realidad, antes que en esto, difieren en el valor que conceden a la corrección fonética, léxica y sintáctica del lenguaje. Pero como estas diferencias están claramente relacionadas con factores sociales y culturales las trataré en un próximo escrito.

Al intentar exponer en las páginas anteriores la influencia de los adultos sobre el desarrollo del lenguaje infantil me he visto obligado, igual como le ocurre a cualquier tratadista del tema, a presentar separadamente diferentes manifestaciones de esta influencia como si fuesen actividades distintas y separadas. La verdad es que esta influencia se ejerce de diferentes maneras

pero siempre en el seno del diálogo cotidiano del niño con el adulto, diálogo que tiene en cada momento una intención comunicativa concreta —y que no es por tanto— una lección de lenguaje y que transcurre en un determinado clima afectivo que hace posible la comunicación.

### **Distintos ambientes familiares**

Hasta aquí he hablado con cierta indiferencia del papel de la madre o de los adultos en relación con el lenguaje infantil. Es cierto que todos los adultos —y aún los niños mayores— que entran en contacto frecuente con el niño pequeño que está aprendiendo a hablar tienen algo en común. Todos hacen espontáneamente un esfuerzo por adaptar su lenguaje al nivel del niño y todos por tanto le ofrecen un modelo imitable además de un estímulo para la comunicación. Pero ahora conviene que nos fijemos también en las diferencias.

No hace falta insistir en la singularidad del papel de la madre en relación con el desarrollo del niño. Porque originariamente su relación es más íntima y porque acostumbra a pasar más tiempo con él y ocuparse más directamente de sus necesidades, su implicación afectiva es mayor.

En otros escritos he insistido en la raíz afectiva de la comunicación como fundamento del lenguaje y no es preciso repetirlo ahora. Basta con recordar que desde hace tiempo, gracias a los estudios de Spitz estamos familiarizados con las consecuencias negativas sobre el desarrollo infantil de la falta de cuidados maternos como ocurre en los niños nacidos y criados en un ambiente hospitalario o asistencial.

Pero la presencia de la madre no garantiza una relación afectiva satisfactoria. El psicoanálisis nos ha acostumbrado a pensar que esta relación puede implicar graves conflictos internos en parte inconscientes y una relación conflictiva puede provocar dificultades y aun bloqueos en la comunicación entre la madre y el niño.

Ciertos psicoterapeutas de orientación psicoanalítica han formulado la sospecha de que en la base del retraso mental profundo esté una actitud de rechazo materno. Otros han expresado parecida sospecha para la incapacidad de comunicación del autista.

Ahora bien una cosa es afirmar la posibilidad de que un conflicto en las relaciones madre-hijo en la primera infancia influya desfavorablemente en las capacidades comunicativas del niño —aunque no sea necesariamente en las verbales, afirmación perfectamente razonable y de la que es posible exhibir ejemplos—, otra cosa es propagar la sospecha de que en la etiología de patologías tan graves como la deficiencia profunda o el autismo esté un rechazo materno. Una afirmación tan grave sólo podrá hacerse si previamente pudiese demostrarse e incluso si se demostrase que en algún caso ha ocurrido así, esto no bastaría para generalizar la afirmación. Difundir estas opiniones sólo contribuye a agravar los sentimientos de culpa que incluso sin ninguna base afectan a menudo a las personas que se encuentran en esta situación.

Conflictiva o no la relación de la madre con el niño constituye la prime-

ra base del desarrollo de éste y por tanto también de su desarrollo comunicativo y lingüístico, como he intentado describir en otros escritos. Pero a medida que pasa el tiempo la madre comparte cada vez más su papel al lado del niño con el padre y con otras personas.

Tradicionalmente se ha considerado que el papel del padre en el desarrollo del niño en la primera infancia es secundario respecto al de la madre. Actualmente se advierte una tendencia a rectificar esta opinión.

Rectificación que empieza por substituir la afirmación de que el cariño materno es la base del desarrollo infantil y con ello de su capacidad de comunicación por la afirmación de que es el cariño mutuo de la pareja y su proyección sobre el niño lo que constituye la base de su seguridad afectiva y por tanto de su capacidad de comunicar.

Quizás el hecho de que en la familia contemporánea muchas veces reducida a la pareja y en la que además la mujer trabaja, el padre pase más horas con el niño y participe más activamente en su cuidado haya incluido en esta revalorización.

En el aspecto verbal parece que se puede demostrar empíricamente que el padre comprender menos los gestos y los enunciados ambiguos del niño pequeño que la madre, y que incluso la adaptación de su lenguaje al nivel de desarrollo del niño es menos fina que la de la madre, ambos hechos serían la consecuencia de que su contacto con el niño es menos íntimo y frecuente que el de la madre. Pero puede también suponerse que la intensidad de la relación afectiva y la singularidad de la figura del padre para el niño hace que su influencia sobre el primer desarrollo lingüístico sea muy importante.

Influencia que a medida que pasan los meses va aumentando hasta equipararse con la de la madre y en ciertas circunstancias superarla como instigador de enriquecimiento como modelo de distintas formas de lenguaje y como censor de la corrección lingüística.

En sociedades tradicionales con una distinción funcional de los sexos más fuerte que entre nosotros, la diferencia se refleja también en el lenguaje de manera que incluso en el interior de una misma lengua el lenguaje usado por el padre es sensiblemente distinto del usado por la madre y el lenguaje que aprende el niño es sensiblemente distinto del que adquiere la niña.

En nuestra sociedad contemporánea la división es mucho menos marcada, las modalidades lingüísticas son muy parecidas en el padre y en la madre y los aprendizajes lingüísticos sobre todo en la primera etapa son prácticamente iguales para el niño y para la niña. De todos modos y por la división de funciones en el interior de la familia el vocabulario recibido de la madre es sensiblemente distinto del recibido del padre y los campos semánticos se corresponden con lo que se consideran intereses masculinos y femeninos.

Del resto de los adultos que entran en contacto con el niño puede decirse algo parecido a lo dicho respecto al padre y a la madre aunque en menor proporción y dependiendo del grado de interés del adulto por el niño y de la frecuencia de los contactos. No requieren por tanto mayor comentario.

En cambio sí lo merecen los niños de mayor edad que el que aprende a

hablar y concretamente los hermanos que son los que normalmente están en contacto con él.

Los niños ante un niño más pequeño exactamente igual que los adultos simplifican su lenguaje para hacerlo más comprensible y estos son capaces de hacerlo incluso niños de cuatro años.

Su papel en relación con el hermano que aprende a hablar no se limita a ofrecerle un modelo de lenguaje sino que cumple todas las funciones que antes he atribuido a los adultos en general y a la madre en primer lugar. Como la madre, el hermano al lado de la cuna puede estimular la comunicación y gratificarla, puede proponer ejercicios fonéticos y lingüísticos, puede ampliar y corregir. Y puede adiestrar en las técnicas del diálogo y en las modalidades de lenguaje según las situaciones.

Se puede asegurar que para muchos niños los intercambios lingüísticos con sus hermanos mayores son más frecuentes y más extensos que con sus padres y por tanto que sus hermanos mayores juegan un papel decisivo en sus aprendizajes lingüísticos. A pesar de lo cual los intercambios lingüísticos entre hermanos han sido hasta ahora escasamente estudiados.

Digamos, en conclusión que si en una primera época la influencia predominante es la de la madre pronto es el conjunto de la familia la que influye sobre el desarrollo verbal del niño. Y la que configura sus formas de comunicación verbal y las modalidades de lenguaje que en definitiva adoptará.

Pero las familias como fuente de estimulación lingüística difieren ampliamente entre sí por muchos motivos y en primer lugar por su estructura.

La llamada familia extensa, en la que conviven abuelos, padres e hijos y eventualmente otras personas ofrece más estímulos para la comunicación y más variedad de modelos lingüísticos que la familia nuclear reducida a padres e hijos y aun estos en pequeño número. Si en la familia nuclear el padre y la madre trabajan fuera de casa sus posibilidades de estimular verbalmente al niño y de orientar su desarrollo lingüístico quedan todavía reducidas.

El lugar de residencia y el tipo de contacto que el lugar de residencia permite con otros niños o con otras personas es también un factor a tener en cuenta. La vida urbana tiende a aislar al niño pequeño sobre todo en la ciudad moderna donde el jugar en la calle y las relaciones de vecindad están prácticamente desaparecidas.

Si una serie de circunstancias de la vida moderna tienden a aislar al niño reduciendo sus contactos sociales y con ello sus posibilidades de aprendizajes comunicativos de entrenamientos verbales otras circunstancias pretenden compensar este aislamiento.

Una de ellas es la difusión de la asistencia a la guardería como compensación a la ausencia de la madre motivada por su trabajo fuera del hogar. En la guardería el niño muy pequeño encuentra un ambiente social y por tanto un estímulo para la comunicación y unos modelos lingüísticos.

Un segundo hecho es la presencia de la TV en la mayoría de los hogares y el acceso al menos a algunos de sus programas de los niños desde muy pequeños lo que de alguna manera ha de repercutir sobre su desarrollo lingüístico.

A pesar de la gran importancia de estos dos hechos: asistencia a la guardería durante el periodo crítico de la constitución del lenguaje —de los 2 a los 4 años— y audiencia de la TV en todo el periodo preescolar —hasta los 6 años— no se ha estudiado todavía con un mínimo rigor su influencia sobre el desarrollo del lenguaje infantil en los niños de nuestro tiempo.

En lo que he llamado familia extensa el número de hijos acostumbra a ser más alto y más alta también la probabilidad de que un niño al nacer tenga hermanos mayores. De todos modos incluso en una familia extensa el primogénito es a efectos del aprendizaje lingüístico hijo único ya que no tiene hermanos mayores y también en la familia reducida a dos hijos el segundo tiene un hermano mayor.

Y existen diferencias apreciables entre hacer los aprendizajes lingüísticos exclusivamente con adultos y hacerlos en parte al menos con niños mayores. En el primer caso y el del primogénito el niño está sometido a una estimulación sistemática lo que puede producir un desarrollo lingüístico temprano y también una mayor riqueza y corrección del lenguaje, un lenguaje que podríamos calificar de “prematuramente adulto”, si los padres conceden gran importancia al lenguaje.

En cambio la influencia de los hermanos puede representar una mayor capacidad y flexibilidad de comunicación y al mismo tiempo un lenguaje menos cuidado y menos elaborado. Cuanto mayor sea el número de los hermanos en contacto con el niño pequeño, menor será el peso de los modelos lingüísticos paternos.

Un caso especial lo constituyen los hermanos gemelos. Los gemelos tienen un desarrollo lingüístico muy similar entre sí porque comparten el mismo ambiente familiar y en las mismas circunstancias y también porque tienen una dotación biológica parecida. Los gemelos univitelinos tienen un lenguaje más parecido aún que los fraternos.

Pero en los gemelos se da además un hecho curioso. Mientras la relación de un niño pequeño con su hermano mayor estimula la comunicación y acelera su desarrollo verbal en el caso de los gemelos el hermano gemelo no puede actuar de modelo de un estadio lingüístico superior. Por ello la comunicación entre los dos si impulsa la capacidad de comunicar no lo hace en el sentido de acelerar el desarrollo lingüístico acercándolo al de los adultos sino más bien posibilitando la aparición de medios de comunicación gestuales o verbales privativos de la pareja. Cuanto más fuertes e intensas sean las relaciones entre los gemelos menor será su comunicación verbal con los demás y con más fuerza se producirá este fenómeno.

Se trata de todos modos de un retraso lingüístico que no resulta ni de una disminución de la capacidad de comunicación ni de una limitación de la capacidad mental, por tanto que es fácilmente recuperable.

Basta en efecto con que un cambio en la situación de los gemelos les obligue a aumentar sus relaciones individuales con el exterior y con ello a reducir las internas de la pareja como acostumbra a ocurrir con el ingreso de los gemelos en la escuela para que el retraso en el desarrollo verbal se compense rápidamente.

