

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Departamento de Psicología Básica II
(Procesos Cognitivos)**



**EVOLUCIÓN FUNCIONAL DE LA CONDUCTA
COMUNICATIVA INFANTIL : ESTUDIO DE CASO DE UN
NIÑO CASTELLANO-HABLANTE**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

María de los Ángeles Fernández Flecha

Bajo la dirección de la doctora
Susana López Ornat

Madrid, 2012



Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Básica II
(Procesos Cognitivos)

Tesis Doctoral

Evolución funcional de la conducta comunicativa infantil. Estudio de caso de un niño castellano-hablante

María de los Ángeles Fernández Flecha

Directora: Susana López Ornat
Departamento de Psicología Básica II
Universidad Complutense de Madrid

Madrid, abril de 2012

Agradecimientos

La presente tesis se empezó en Madrid, España, y se terminó, un tiempo después, a kilómetros de distancia, en Lima, Perú. En este proceso, han intervenido muchas personas sin las cuales esta tesis hubiera sido, probablemente, imposible.

Tengo que agradecer, en primer lugar, a la Dra. Susana López Ornat, por tantas cosas. Primero, por compartir su conocimiento, ideas y fascinación por el estudio de la adquisición temprana del lenguaje conmigo. Segundo, por su paciencia y su buena voluntad para asesorarme así, a la distancia y con 7 horas de diferencia horaria de por medio. Y, finalmente, por enseñarme que la maravilla, la sorpresa y el placer son parte indispensable de la investigación y el descubrimiento.

Gracias especiales, también, a Alexía Karousou y a Laura Vivas. A Alexía por su apoyo y ánimo constantes para que este proyecto de investigación pudiera quedar listo, así como por su permanente disposición para resolver mis dudas constantes y urgentes. A Laura por la especial motivación, el apoyo y la amistad regalados, allá y a la distancia.

A todo EQUIAL (Equipo para la Investigación sobre la Adquisición del Lenguaje, de la Universidad Complutense) por dejarme compartir su interés por la investigación y el estudio del hermoso fenómeno de la adquisición de lenguas.

Debo agradecer a Luis Naters por las horas que dedicó a este proyecto para apoyarme con la realización de los análisis de fiabilidad como juez. A Pamela Núñez del Prado, gracias por su orientación para la realización de los análisis estadísticos aquí presentados.

Un agradecimiento enorme a Alec, el niño sin el cual esta investigación hubiera sido imposible. Gracias eternas por todo lo que me ha sido posible aprender observándolo por casi un año. A su madre, también, por permitirme entrar en su hogar y por acceder con tan buena disposición y confianza a apoyarme en esta investigación.

Finalmente, gracias a mi hermano, por su apoyo logístico para la inscripción y lectura de esta tesis; y a Ricardo, por su apoyo y ánimo siempre dispuestos y constantes, por confiar en mí y en que este proyecto de investigación se convertiría, más temprano que tarde, en una tesis doctoral terminada.

The limits of my language mean the limits of my world.

Tractatus Logico-Philosophicus

Ludwig Wittgenstein

Evolución funcional de la conducta comunicativa infantil.

Estudio de caso de un niño castellano-hablante

1

1. Introducción	7
1.1. La Psicolingüística	7
1.1.1. El estudio de la adquisición temprana del lenguaje: la Psicolingüística evolutiva	8
1.1.2. Dificultades y ventajas del estudio de la adquisición temprana del lenguaje	9
1.2. Marco teórico general	11
1.2.1. Constricciones biológicas del lenguaje humano	11
1.2.2. Modularidad o modularización del lenguaje humano.....	14
1.2.3. El papel del entorno	16
1.2.4. Progreso por etapas de desarrollo	17
1.2.5. Modelos conexionistas y emergentismo	19
1.3. Fundamentación y objetivos de esta investigación	21

2

2. Desarrollo comunicativo prelingüístico y lingüístico temprano	23
2.1. Surgimiento de la comunicación intencional	23
2.1.1. Orígenes de la intencionalidad	23
2.1.2. Intencionalidad comunicativa	24
2.1.3. Modelo cooperativo de la comunicación	30
2.1.4. Desarrollo pragmático	34
2.1.5. Actos de habla	36
2.1.5.1. Elementos de los actos de habla	36
2.1.5.2. Etapas de desarrollo: perlocutiva, ilocutiva y locutiva	38
2.1.5.3. Importancia de los performativos	41
2.1.6. Funciones pragmáticas o comunicativas tempranas	42
2.2. Comunicación vocal.....	50
2.2.1. Desarrollo fonológico temprano	50
2.2.1.1. De lo prelingüístico a lo lingüístico: discontinuidad vs continuidad	50
2.2.1.2. Progresión fonológica.....	53
2.2.1.3. Vocalizaciones, protopalabras, palabras	55
2.2.2. Desarrollo prosódico temprano	57
2.2.2.1. Aspectos generales.....	57
2.2.2.2. La prosodia infantil temprana	60
2.2.2.3. Progresión prosódica.....	61
2.2.2.4. Relación entre aspectos prosódicos y pragmáticos o funcionales	65
2.3. Desarrollo de la comunicación gestual	68

3

3. Objetivos	74
3.1. Objetivo central	74
3.2. Supuestos generales que influyen en la recogida de los datos	74
3.3. Hipótesis	78
3.4. Exploraciones específicas	
análisis de datos por realizar.....	80

4

4. Método	83
4.1. Diseño.....	83
4.1.1. Estudio de caso único longitudinal exploratorio de observación naturalista externa (o no participante).....	83
4.1.2. Ventana temporal de la grabación	85
4.1.3. Situación: familiar en interacción con cuidador habitual	85
4.2. Obtención de los datos.....	86

4.2.1. Periodo evolutivo	86
4.2.2. Intervalo de registro	86
4.3. Selección del sujeto	87
4.4. Registros	87
4.5. Equipo técnico	88
4.6. Datos.....	88
4.6.1. Total de horas y sesiones de grabación	88
4.6.2. Criterios para descartar conductas del muestreo	88
4.6.3. Criterios para calificar una conducta como comunicativa	89
4.6.4. Criterios de delimitación de las unidades de análisis vocal y gestual	90
4.7. Codificación y análisis de las conductas comunicativas	91
4.7.1. Análisis prosódico acústico.....	91
4.7.1.1. Dimensiones prosódicas consideradas.....	92
4.7.1.1.1. Contorno final de entonación.....	92
4.7.1.1.2. Frecuencia fundamental media, mínima y máxima	93
4.7.2. Análisis formal no prosódico	93
4.7.2.1. Forma de la conducta: vocal, gestual o mixta	93
4.7.2.2. Carácter interaccional: espontánea o respuesta	94
4.7.2.3. Carácter imitado o no.....	95
4.7.2.4. Nivel de desarrollo vocal	95
4.7.2.5. Orientación de la mirada	97
4.7.3. Análisis gestual	98
4.7.3.1. Criterios para la definición de una conducta como gesto	98
4.7.3.2. Tipos de gestos	99
4.7.4. Análisis funcional	100
4.7.4.1. Clasificación funcional	100
4.7.4.1.1. Funciones comunicativas.....	101
4.7.4.2. La reacción del cuidador.....	108
4.7.4.3. La reacción del niño como indicio	109
4.8. Análisis de fiabilidad	110
4.8.1. Forma de la conducta	110
4.8.1. Resultados del análisis de fiabilidad	110
4.8.1.2. Función de la conducta.....	111
4.8.1.3. Carácter interaccional conducta espontánea o respuesta	111
4.8.1.4. Carácter imitado o no.....	111
4.8.1.5. Orientación de la mirada	112
4.8.1.6. Nivel de desarrollo vocal vocalización o protopalabra	112
4.8.1.7. Tipo de gesto	113
4.8.2. Síntesis.....	113
5	
5. Resultados	114
5.1. La comunicación infantil en el segundo año de vida (Hipótesis 1)	115
5.1.1. Contraste de conductas comunicativas y no comunicativas	115
5.1.2. Conductas comunicativas	117
5.1.3. Cada función comunicativa	120
5.1.3.1. Declarativos	120
5.1.3.2. Demandas.....	128
5.1.3.3. Expresión personal	136
5.1.3.4. Guías de acción.....	142
5.1.3.5. Mímicas	146
5.1.4. Comparación de las distintas funciones comunicativas	149
5.2. La evolución de la comunicación en el segundo año de vida (Hipótesis 2).....	154
5.2.1. Conductas comunicativas.....	155
5.2.2. Funciones comunicativas.....	161

5.2.2.1. Declarativos	161
5.2.2.2. Demandas	168
5.2.2.3. Expresión personal	175
5.2.2.4. Guías de acción	181
5.2.2.5. Mímica	184
6	
6. Conclusiones	190
6.1. Conclusiones relacionadas con la Hipótesis 1	190
6.2. Conclusiones relacionadas con la Hipótesis 2	210
7	
7. Conclusiones generales y nuevas preguntas	224
8	
8. Apéndices	232
8.1. Lista de protopalabras por sesión	232
8.2. Lista de protopalabras por grupo de edad	241
9	
9. Bibliografía.....	244

1. Introducción

1.1. *La Psicolingüística*

La presente investigación se ubica en el área de estudio de la Psicolingüística. Esta se ubica en los límites entre la Lingüística y la Psicología, hacia la que tiende de forma especialmente acentuada, tanto por sus métodos como por su comprensión del fenómeno del lenguaje.

Por un lado, la Psicología se puede definir, en términos muy generales, como “la ciencia de la conducta y los procesos mentales” (Morris y Maisto 2005: 4). Al interior de la Psicología —al igual que al interior de la Lingüística— encontramos, sin embargo, variados campos de especialización. Como ciencia, la Psicología se nutre de forma especial de la observación cuidadosa y sistemática, a partir de la cual resulta posible postular teorías que expliquen lo observado y hacer nuevas predicciones que, a su vez, serán puestas a prueba a través de posteriores observaciones de los experimentos correspondientes.

Por otro lado, la Lingüística suele concentrarse en la descripción formal de las lenguas humanas. A la tarea de describir qué características formales particulares (fonológicas, sintácticas, morfológicas, semánticas, etc.) diferencian a una lengua de otra, se suma la labor de abstraer aquellos rasgos que pueden ser considerados universales en tanto su ocurrencia se verifica en todas las lenguas estudiadas hasta la fecha. Se trata, pues, en muchas ocasiones, de un trabajo de escritorio: a partir de un corpus recogido o, también, de las intuiciones lingüísticas del investigador (método introspectivo), el lingüista sistematiza aquellas características que resultan más relevantes o recurrentes y propone así la gramática de una lengua concreta. Lo que él estudia es una lengua acabada, por decirlo de algún modo; se trata de un sistema logrado ya en la mente adulta, producto de un proceso de desarrollo —más cercano a la adquisición o al aprendizaje según la postura teórica adoptada— ya concluido.

La Lingüística se enfrenta a una limitación inevitable: los conocimientos lingüísticos que describe no son, en realidad, suficientes para explicar realmente cómo se procesa el lenguaje en la mente del hablante-oyente. Si bien nos ofrece una imagen clara de las reglas que ordenan la producción y comprensión de una lengua, nada nos dice sobre las características del sistema cognitivo humano que lleva a cabo dicho procesamiento lingüístico, ni sobre los

mecanismos por medio de los cuales logra producir y comprender el lenguaje. La Psicolingüística encuentra aquí su razón de ser.

Así, la Psicolingüística se diferencia de su pariente, la Lingüística, tanto por su objeto de estudio y propósito como por la metodología empleada. Mientras la Lingüística se vale, muchas veces, de la noción o constructo del hablante ideal para recoger datos y se apoya en la intuición de los lingüistas investigadores como criterio para decidir sobre, por ejemplo, la gramaticalidad o agramaticalidad de un enunciado, la Psicolingüística se vale de estudios más bien empíricos

Como se habrá podido inferir, la Psicolingüística toma de la Lingüística más tradicional el objeto de estudio y de la Psicología, los métodos y una manera particular de concebir el lenguaje. La Psicolingüística moderna comprende “la naturaleza del lenguaje como una función cognitiva de carácter biológico” (De Vega y Cuetos 1999: 13). Se parte de la idea de que el lenguaje asemeja un instinto asentado biológicamente en nuestra especie y no en otras. El lenguaje humano tendría características más esperables en un instinto que en una invención de carácter cultural: esto se apoya en la constatación de que todas las sociedades, tanto actuales como pasadas, presentan alguna forma de lenguaje —casi siempre articulado aunque puede mencionarse, también, el caso de las lenguas de señas como en Nicaragua (Pinker 1995: 37)— y de que no es posible sostener la superioridad de unas frente a otras. De forma paralela, la evidencia nos muestra que, en el caso del lenguaje, el desarrollo de esta habilidad se da de forma natural, sin que sea necesario un proceso de instrucción formal o algún tipo de intervención especializada.

En suma, a la Psicolingüística le interesa el estudio del lenguaje humano en tanto objeto de carácter mental (saber hacer), y se concentra en los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión y producción de enunciados lingüísticos. Finalmente, sería posible acceder al conocimiento lingüístico que posee cada individuo a través de la observación, la medición y el análisis de los efectos a través de los que dicho conocimiento se manifiesta.

1.1.1. El estudio de la adquisición temprana del lenguaje: la Psicolingüística evolutiva

Una de las áreas de estudio de la Psicolingüística aborda el proceso por el cual los infantes humanos devienen, después de un periodo de desarrollo de algunos años, usuarios competentes de la lengua de su entorno. La Lingüística más clásica se ha resistido a considerar

la producción lingüística infantil, aún en proceso de adquisición, como objeto susceptible de análisis científico: ¿cómo abstraer reglas sistemáticas de un producto aún en construcción?, ¿cómo extraer pautas claras, regulares, de un sistema tan alejado, en algunos aspectos, de la lengua adulta, objeto de estudio habitual de la Lingüística tradicional? De este modo, tradicionalmente, la “lengua” de los más pequeños ha quedado relegada, tachada de caótica y calificada como no susceptible de sistematización.

La Psicolingüística evolutiva propone que es posible aproximarse científicamente —por medio de la observación natural sistemática o, incluso, de la experimentación— a los procesos de comprensión y producción lingüísticas de infantes y niños en edad preescolar. No solo es posible analizar los patrones tempranos de producción lingüística para entender cómo funciona el sistema lingüístico en sí mismo sino que puede resultar ilustrativo de realidades más amplias como el desarrollo cognitivo general o, incluso, aportar pistas para el estudio filogenético del lenguaje. En este sentido, el estudio científico del lenguaje infantil puede arrojar luces sobre el fenómeno del lenguaje y la mente humana.

De acuerdo con Tomasello y Bates (2001: 10), la Psicolingüística evolutiva analiza los procesos por los cuales los niños se valen de su herencia biológica (capacidad biológicamente determinada de adquirir alguna de las lenguas del mundo) y cultural (la lengua en sí misma, en tanto los niños crecen en un entorno en el que otros seres humanos se valen de esta para interactuar y comunicarse entre sí) para convertirse, al cabo de unos años, en usuarios competentes de su lengua. Se trata de un proceso en el que confluyen las habilidades perceptivas, cognitivas, sociales, comunicativas y de aprendizaje del niño.

En suma, la Psicolingüística evolutiva se ocupa del estudio del proceso de adquisición de las lenguas humanas. Este proceso involucra, en realidad, varias líneas de desarrollo que confluyen, finalmente, en una competencia lingüística global. El niño desarrolla su habilidad fonológica, morfológica, sintáctica, semántica, prosódica, discursiva, narrativa, etc. Se trata de varios aspectos del conocimiento lingüístico que redundan, eventualmente, en que alcance un uso de su lengua semejante al de los adultos del entorno, es decir, convencional y, además, funcionalmente adecuado.

1.1.2. Dificultades y ventajas del estudio de la adquisición temprana del lenguaje

El estudio del proceso de adquisición del lenguaje supone una serie de dificultades. Por un lado, el trabajo con sujetos de estudio tan jóvenes demanda, en el caso de situaciones

experimentales, el diseño de técnicas especiales de recogida de datos. Piénsese, por ejemplo, en la importancia de técnicas como el paradigma de la mirada o el de la habituación, cuyo valor reside, justamente, en permitir evaluar competencias como la lingüística en niños que aún no pueden emitir juicios o enunciados del todo claros verbalmente, por lo que estos deben ser inferidos a partir de aspectos específicos de su conducta.

Así mismo, en el caso de los niños en proceso de adquisición de su lengua, se observa que su expresión se halla fuertemente anclada en el contexto más cercano del hogar. En este sentido, si bien los padres o cuidadores logran comprender fácilmente lo que un infante intenta expresar o comunicar, puede ocurrir que un investigador, no familiarizado con las dinámicas y rituales de la familia, tenga la impresión de que el niño es incapaz de comunicarse en determinada situación o de transmitir una intención comunicativa específica. Este resulta un peligro real si se considera que, en algunas investigaciones, las conclusiones o análisis se hacen exclusivamente a partir de audios y se prescinde de las señales contextuales adicionales que podría brindar un registro en video. Podemos decir, pues, que el estudio de la adquisición del lenguaje impone demandas especiales en cuanto a la recogida de datos.

Finalmente, al tratarse de un proceso aún en curso y, por ende, de un producto todavía inacabado, con cierto carácter inestable, debe considerarse que habrá mayor variabilidad en la relación entre forma y contenido de los ítems [pre]lingüísticos analizados. Así, por ejemplo, más allá de los aspectos formales de la conducta analizada, los parámetros situacionales de su emisión, así como las reacciones en el entorno familiar, serán claves en la determinación de la intención comunicativa específica del infante. Observamos, también, que no resulta conveniente estudiar la conducta comunicativa infantil en relación con el lenguaje adulto — frente al cual es vista como forma de expresión muchas veces incorrecta, impredecible, incomprensible, siempre inmadura. Ver al lenguaje infantil en un periodo evolutivo particular como una versión distinta, incorrecta, del lenguaje adulto, puede representar un estorbo no solo teórico sino, también, metodológico: si concebimos al lenguaje infantil de un periodo en relación con el lenguaje adulto, el contraste no hará sino mostrarnos lo evidente, es decir, que son distintos sistemas.

Sin embargo, el sistema de comunicación infantil —que devendrá, al cabo de un tiempo, en el adulto— esconde también un orden y una regularidad cuyo estudio enriquece la comprensión del lenguaje humano. Comprender los diversos momentos que desembocan invariablemente

en lo que llamamos lenguaje adulto resulta mucho más revelador que comprobar que los niños se comunican de forma distinta que los adultos.

Un enfoque evolutivo del lenguaje infantil puede, además, esclarecer ciertos aspectos de la mente adulta (Karmiloff-Smith 1996). La comprensión de la interrelación que se establece, evolutivamente, entre los factores biológicos, sociales, culturales, etc. puede arrojar luces sobre el estadio final de la mente humana. Ser capaces de reconstruir el camino por el cual ciertas predisposiciones innatas se encuentran en e interactúan con un determinado entorno social y cultural para dar lugar, al cabo de un tiempo, a un fenómeno tan impresionante como el conocimiento y dominio de una lengua natural no hará sino redundar en una comprensión mayor de cómo funciona la mente adulta —y el lenguaje, claro.

En suma, el estudio del proceso de adquisición del lenguaje es un proyecto que enriquece nuestra comprensión de la mente en su estadio inicial, del lenguaje como fenómeno cognitivo, comunicativo y social de carácter específicamente humano, y de la mente adulta como resultado de procesos biológica, social y culturalmente determinados.

1.2. Marco teórico general

1.2.1. Constricciones biológicas del lenguaje humano

El presente trabajo entiende la adquisición del lenguaje como un proceso por el que ciertas predisposiciones biológicas humanas entran en contacto e interactúan con ciertos factores sociales y culturales para dar lugar a un conocimiento lingüístico específico, convencional en una comunidad determinada. Ciertas evidencias llevan a pensar que el lenguaje humano tiene una base biológica específica de la especie humana y de ninguna otra.

En primer lugar, el ser humano se encuentra morfológicamente predispuesto a la producción de sonidos articulados. El descenso de la laringe humana da lugar a un mayor espacio de resonancia y, con ello, a una mayor variedad de sonidos posibles. Este fenómeno se da en los infantes humanos mas no en los de otras especies. Además, filogenéticamente se trataría también de un requisito para el desarrollo de las lenguas como las conocemos.

En segundo lugar, si bien existe una enorme cantidad de lenguas humanas naturales en el mundo, cada una con ciertos aspectos que la hacen diferente, es posible hallar ciertas

características comunes a todas. Dado que las distintas lenguas se relacionan con entornos culturales tan diversos, el origen de este elemento unificador debería hallarse más allá de lo social y de lo cultural, en la constitución biológica —cognitiva— del ser humano.

En tercer lugar, a pesar de las marcadas diferencias interindividuales en el proceso de adquisición de lenguas maternas, se observa también que es posible establecer un patrón común de desarrollo: los niños tienden a atravesar las mismas etapas de desarrollo —entendidas no como fases absolutamente distintas entre sí sino como estadios caracterizados por la predominancia de cierto elemento que podría hallarse presente también, aunque de forma más leve, en el estadio anterior y en el posterior—, más o menos en el mismo punto de su desarrollo y en el mismo orden.

Sin embargo, en contra de lo propuesto por las teorías lingüísticas de vertiente innatista, no se pretende sostener aquí un innatismo representacional. Es decir, no se propone que el niño viene al mundo dotado de ciertas representaciones lingüísticas (universales lingüísticos, relacionados con el concepto de Gramática Universal). Resulta difícil sostener que el cerebro humano, en un punto de su desarrollo previo a la experiencia, cuente ya con representaciones lingüísticas tales que orienten el desarrollo de la lengua materna y, a la vez, sean compatibles con cualquier lengua del mundo. El carácter que debería tener este tipo de representaciones se nos escapa.

Así mismo, un cerebro que viniera al mundo constreñido representacionalmente en este sentido vería seriamente limitada su flexibilidad para el aprendizaje. Debe tenerse en cuenta que aquello que viene predeterminado no debe ser aprendido y, por ende, reduce la capacidad y flexibilidad del sujeto para lidiar con las vicisitudes del entorno. Evolutivamente, podría tratarse de una apuesta demasiado arriesgada.

Sin embargo, es innegable que el ser humano se halla predispuesto, de una forma biológica que podríamos llamar también innata, para desarrollar una lengua. Qué evidencia más clara que infinidad de niños que, a pesar de ser cognitivamente inmaduros en muchos sentidos, desarrollan su lengua materna con éxito. O el hecho de que, por más esfuerzo que se haya hecho —entrenadores altamente calificados y motivados, entornos sociales parecidos al que acoge al infante humano, etc.—, no se haya logrado que un animal aprenda algún lenguaje humano. Debemos, pues, repensar las constricciones biológicas o innatas.

Así, si bien se observa una enorme variabilidad entre individuos en cuanto a su organización cerebral, la asignación de una serie de funciones (como la vista, el olfato, la audición, etc.) no es aleatoria sino que es posible proponer patrones de localización cerebral aplicables a la mayoría de los individuos. Sin embargo, a pesar de lo antes dicho, resulta a todas luces evidente que existe demasiada plasticidad cerebral en el desarrollo de organismos como el ser humano como para negar que la experiencia ejerza también un efecto importante en el desarrollo (Elman et al. 1998: 7-8). Un sistema de desarrollo como el nuestro, que asigna un papel también valioso a la experiencia y el entorno —y, con ello, también al aprendizaje—, permite una mayor flexibilidad, a comparación de lo que ocurriría si la mayor parte de nuestras características fueran resultado de una plantilla innata. Resulta más adecuado, entonces, reconocer la interacción entre genes y su entorno en todos los niveles.

Existen dos problemas relacionados con el uso de la palabra “innato” para calificar un comportamiento. En primer lugar, el etiquetar una conducta como “innata” no nos aproxima en absoluto a una explicación de los mecanismos por los cuales esta aparece, de forma inevitable. Decir que una habilidad es innata no nos dice en qué nivel surge exactamente. Así, pues, el recurso a lo innato es descriptivo y no tanto explicativo. En segundo lugar, es difícil especificar qué es lo que puede considerarse realmente innato, pues el que algo ocurra de forma universal no es prueba suficiente de que exista un mecanismo subyacente de carácter innato (Elman et al. 1998: 21-22). La determinación misma de lo que puede considerarse universal es también problemática, como se desprende de los intentos por determinar los universales del lenguaje, características comunes a todas las lenguas humanas; conforme el atlas lingüístico mundial crece, se hace evidente que hay muchas lenguas distintas en más de un sentido a las tradicionalmente estudiadas.

Probablemente, convenga explorar la posibilidad de que lo innato en el caso del lenguaje no tenga un carácter representacional sino, más bien, arquitectónico o cronotópico. Normalmente, los comportamientos reflejan constricciones (*constraints*) que operan en muchos niveles interconectados. En primer lugar, las restricciones representacionales se relacionan con la hipótesis innatista más dura pues suponen la existencia de conocimientos, conceptos, programados de forma innata. Los niños vendrían al mundo dotados de representaciones de dominio específico inscritas en su cerebro de alguna forma. Como ya se dijo líneas arriba, este nivel de especificación iría en contra del carácter fundamentalmente flexible y plástico del cerebro humano. Además, aunque resulta teóricamente posible que existan representaciones innatas, recientes investigaciones apuntan a que es sumamente

improbable que ciertas conexiones sinápticas se hallen especificadas de forma innata —que sería el correlato neuronal lógico de este tipo de representaciones.

En segundo lugar, podemos pensar en restricciones de carácter arquitectónico. Estos rasgos operarían en un nivel superior al de las constricciones representacionales —ya no en neuronas individuales sino, probablemente, en estructuras o conjuntos de neuronas. En este nivel, se observa que la distribución de neuronas de distinto tipo no se da al azar o de forma homogénea en todo el cerebro sino que parecen existir determinados patrones de organización. Así mismo, los patrones de asociación entre áreas de input y áreas de output podrían estar pre-especificados. De este modo, aunque no se pueda hablar de la existencia innata de ciertas representaciones, ciertas áreas del cerebro se desarrollarían, por ejemplo, con cierta predisposición a procesar un tipo particular de estímulo y no otro, lo que generaría que una determinada ubicación fuera más probable en el caso de una función cerebral.

Finalmente, las restricciones cronotópicas se refieren a la temporización de los eventos en el proceso de desarrollo. El control del momento en que surgen ciertos hitos del desarrollo o ciertas habilidades es altamente indirecto y resulta de muchas interacciones. Así, el orden de estos eventos en el desarrollo sería producto conjunto de efectos tanto de la genética como del entorno. Con esto, se infiere que ciertas conductas pueden ser innatas no porque estén preprogramadas desde un inicio en el cerebro, sino porque el cerebro se desarrolla de una forma tal —y en un orden y tiempo tal— que garantiza que esa conducta será el producto final del proceso de desarrollo, de forma inevitable.

Esta manera alternativa de concebir lo innato permite sostener que el neonato cuenta con ciertas predisposiciones innatas a la vez que se recupera la concepción del entorno físico, social y cultural como importante.

1.2.2. Modularidad o modularización del lenguaje humano

El abandono de las representaciones lingüísticas innatas acarrea, en cierta medida, el relajamiento de la comprensión de la adquisición del lenguaje como un proceso de dominio específico. De acuerdo con las posturas innatistas o nativistas más duras, ciertas estructuras lingüísticas innatamente especificadas y, además, de dominio específico guían el procesamiento infantil de los estímulos lingüísticos. La propuesta es, básicamente, que los componentes encargados del desarrollo o uso del lenguaje se ocupan únicamente de esa

función, de ninguna otra. Son componentes específicamente diseñados para trabajar exclusivamente con un estímulo particular.

Si seguimos a Fodor (1983), uno de los proponentes más radicales de la noción de módulo, podemos entender que los módulos son órganos mentales, especializados y de carácter encapsulado, que habrían evolucionado para procesar ciertos tipos específicos de información relevante para la especie. Estos módulos, innatos además, cumplen con nueve características que se detallan a continuación.

- 1) Son encapsulados: resulta imposible interferir con su procesamiento interno.
- 2) Son inconscientes: resulta sumamente difícil o, incluso, imposible reflexionar acerca de sus operaciones.
- 3) Son veloces: su funcionamiento es sumamente rápido.
- 4) Output superficial: los módulos proveen ciertos productos, mas no información relacionada con los procesos que han dado lugar a dichos resultados.
- 5) Activación obligatoria: su funcionamiento es automático; brindan ciertos productos siempre que haya ciertos estímulos, sin importar el contexto.
- 6) Universales ontogenéticos: se desarrollan en una secuencia característica.
- 7) Localización: se desarrollan en ciertos sistemas neurales específicos.
- 8) Universales patológicos: se ven afectados de formas características cuando sufren algún tipo de lesión.
- 9) Dominio específico: trabajan con un solo tipo de información, que es sin duda relevante para la especie en cuestión.

Las características 6, 7 y 8 son las más estrechamente relacionadas con el carácter biológico de los módulos, como sería el caso del módulo del lenguaje. En el caso de la característica 9, se puede decir que, de acuerdo con una propuesta como la innatista, el lenguaje sería producto de un módulo innato, biológico, de dominio específico, no el resultado de habilidades de dominio general, aplicables y verificables, también, en otras competencias del ser humano. Se destaca, pues, desde esta postura, el carácter único del lenguaje, incluso en relación con sus bases.

Sin embargo, la especificidad de dominio de una cierta habilidad no implica, de forma necesaria, que esta sea innata, menos aun en un sentido representacional. Puede pensarse que las lenguas, mas que ser producto de representaciones innatas, constituyen la solución

“lógica” a cierto tipo de problema: por ejemplo, cómo asociar patrones no lineales de pensamientos con secuencias de señales necesariamente lineales, dadas ciertas limitaciones relacionadas con la percepción, la memoria, etc. del ser humano; así, también las gramáticas constituyen una solución compleja al problema de cómo asociar significados estructurados con una cadena lineal de sonidos.

A lo sumo, podríamos hablar de tendencias innatas que hacen que los niños presten especial atención al estímulo lingüístico o a algunas de sus características más salientes —composicionalidad, repetición de patrones, etc. El hecho de que innatamente se favorezca al estímulo lingüístico como digno de atención redundaría en un procesamiento temprano y eficaz. Tal vez esta podría ser considerada una predisposición de dominio específico (Karmiloff-Smith 1996). Es solo una posibilidad que, a partir de estas tendencias innatas y del proceso epigenético sucesivo, resulte la competencia lingüística como un componente de dominio específico, resultado de un proceso de modularización progresiva, mas no de un estado inicial de carácter modular.

Parece válido suponer, pues, que el lenguaje emerge de ciertas predisposiciones biológicas, innatas, no de carácter representacional sino, más bien, arquitectónico y cronotópico. Además, el lenguaje constituye una solución lógica a un problema específico del ser humano: la comunicación intersubjetiva dadas ciertas necesidades y, a la vez, ciertas limitaciones de procesamiento. La interacción de lo genético y el entorno en el proceso de desarrollo de una lengua materna por parte del individuo derivarían, eventualmente, en un conocimiento modular, mas no porque el punto de partida fuera algo parecido a lo que se ha llamado comúnmente el “módulo del lenguaje” —entendido como un módulo o componente innato, de dominio específico—, sino porque el resultado, después de años de práctica lingüística, sería la especialización de ciertas áreas cerebrales en estímulos lingüísticos y, por ende, en este tipo de procesamiento.

1.2.3. El papel del entorno

En toda la parte anterior, se ha hecho énfasis en los aspectos biológicos del desarrollo lingüístico. Sin embargo, la destreza o el conocimiento lingüístico no se adquieren en el espacio vacío sino en un contexto específico con ciertas características o coordenadas particulares. Así, si bien se reconoce la importancia del componente biológico en el proceso de desarrollo de una lengua materna, se considera que el entorno es un elemento también

sumamente valioso en tanto provee al niño de estímulos lingüísticos que guiarán el proceso de adquisición de un sistema de comunicación específico —ya sea una lengua oral particular o una lengua de señas específica.

Además de brindar estímulos lingüísticos, el entorno genera la motivación para el desarrollo de una lengua por parte del niño. En el entorno se encuentran los interlocutores principales del infante en su etapa más temprana —los padres o cuidadores— y, además, las circunstancias que motivan su comunicación, como pueden ser el deseo de obtener cierto objeto o conseguir que el cuidador lleve a cabo cierta acción relacionada con él —como cargarlo, alimentarlo, etc.—, además de su natural inclinación a relacionarse socialmente con los demás.

Finalmente, si bien es la propia constitución biológica del ser humano la que lo pone en condiciones de adquirir una lengua cualquiera, dependiendo del entorno en el que se desarrolle el sujeto, debemos notar que conocer una lengua implica mucho más que ser capaz de construir enunciados gramaticalmente bien formados. Así, conocer una lengua implica, necesariamente, saber usarla adecuadamente. La adecuación, las pautas que guían la realización de ciertas intenciones por medio de ciertos actos de habla, es fundamental. El niño no debe, simplemente, aprender palabras y reglas de construcción; además, debe aprender cómo expresarse dependiendo de dónde se encuentra, a quién se dirige, qué pretende obtener de su interlocutor, etc. Este conocimiento pragmático, más relacionado con el uso, es parte importante de lo que supone ser un usuario competente de su lengua. Y este conocimiento no puede existir en el infante de forma predeterminada, biológica, pues varía cultural y socialmente —podemos pensar, incluso, que ciertos aspectos de esta competencia son modelados de una manera mucho más particular al interior de cada hogar. Más bien, la interacción con sus cuidadores, en el entorno, le dará al niño las pautas de realización comunicativa de los distintos actos de habla que puede producir.

1.2.4. Progreso por etapas de desarrollo

El proceso de adquisición de una lengua implica una serie de momentos sucesivos que pueden ser denominados etapas siempre y cuando se tenga en cuenta que, con el paso de una etapa a la siguiente, no desaparecen, de forma absoluta y permanente, ciertas características de la etapa anterior. Conviene entender el proceso de desarrollo del lenguaje como una secuencia de momentos evolutivos, cada uno de los cuales se caracteriza por ciertos aspectos que resultan más predominantes entonces que en otros momentos.

Así, no ocurre que, con el paso de una etapa a la siguiente, la conducta del niño se modifique de forma absoluta; simplemente, se propone que se acentúa cierta característica que puede ser considerada más madura respecto de la característica destacada de la etapa anterior. No puede pensarse, pues, en las etapas de desarrollo como compartimentos estancos, totalmente diferentes y delimitados respecto de los anteriores y, también, de los posteriores. La línea evolutiva observada ontogenéticamente presenta matices más sutiles y, a menudo, zonas de superposición o de encuentro.

Así mismo, es conocido que, en el curso del desarrollo de cierta habilidad o conducta, pueden observarse patrones que despliegan una forma de curva tipo U, lo que supone que, antes de alcanzar un nivel de desempeño más cercano al modelo adulto, el desempeño del niño devenga de pronto menos bueno de lo que venía siendo —un aparente retroceso en la maestría alcanzada por el niño hasta ese momento. Es decir, en un punto de su desarrollo, un niño empieza a hacer menos bien algo que ya había más o menos dominado, para luego empezar a hacerlo aun mejor. De ahí el nombre de curva U de desarrollo, debido a la aparente caída que podemos observar en el nivel de desempeño del niño.

A menudo se ha planteado como explicación de dichos patrones de desarrollo la posibilidad de que, en un inicio, la conducta del niño responda a un aprendizaje basado en ítems (no sistemático, sino de uno a uno), seguido de un desempeño basado en la interiorización reciente de reglas, lo que llevaría, en un momento inicial, a esta aparente caída debido a un conocimiento nuevo y, por tanto, inestable. El niño que se inicia en la aplicación de ciertas reglas intentará sobreaplicarlas, con lo que generará más errores que antes, cuando su producción respondía de manera más directa y concreta a los modelos provistos por el entorno. Una vez comprendido que las reglas tienen, también, excepciones y casos especiales, el niño alcanzará su nivel más alto de desempeño.

Sin embargo, como se ha descubierto gracias a los modelos conexionistas de desarrollo y al diseño de redes neuronales artificiales, no es preciso proponer la existencia de reglas abstractas, formales, para lograr un patrón de desarrollo tipo U. Este tipo de diseños han servido para mostrar que, a partir de un conjunto de estímulos —sin reglas—, es posible lograr el mismo patrón de desarrollo. El aprendizaje procede de la misma manera que la vista en el caso del infante en proceso de adquisición del lenguaje, sin que intervengan reglas formales; lo que estaría variando serían los niveles de activación necesarios, el valor que el sistema de procesamiento asigna a los estímulos recibidos, en función de los conocimientos acumulados

hasta ese punto. Es el mismo sistema el que administra los pesos asignados a los diversos tipos de estímulo que recibe hasta lograr algo muy parecido a un aprendizaje exitoso. De este modo, el sistema construye su conocimiento a partir de los estímulos recibidos y, también y de manera fundamental, a partir de su propio nivel de conocimiento. Se trata de un sistema que aprende por sí mismo. En el proceso de adquisición de la lengua, «el sistema que aprende la lengua vuelve sobre cada adquisición formal parcial a distintos niveles de complejidad de las representaciones y del procesamiento, vuelve sobre un mismo problema en distintos momentos del desarrollo (fases)» (López Ornat 1994: 103, en López Ornat et al. 1994).

1.2.5. Modelos conexionistas y emergentismo

Aunque puede sostenerse que existe un acuerdo respecto de que la adquisición del lenguaje es un proceso guiado de manera innata, la forma de este apoyo o soporte innato es aún tema de discusión.

La postura central del emergentismo es que mecanismos simples de aprendizaje pueden, a partir de su exposición al input lingüístico en el marco de un entorno social, ser suficientes para explicar la emergencia de representaciones lingüísticas complejas (Ellis 1998: 631). Estos mecanismos generales de aprendizaje operarían en los sistemas humanos de percepción, acción motriz y cognición a la vez, de forma interrelacionada. Serían interacciones que ocurren en todos los niveles, desde los genes hasta el entorno, las que darían lugar a formas emergentes y, de este modo, a la conducta final observada. Estas conductas finales, aunque universales y limitadas en cierto sentido, no serían, sin embargo, innatas en un sentido representacional ni producto de habilidades o procesos de dominio específico.

La neurobiología, al no hallar evidencia que avale la existencia de representaciones innatas del tipo que se esperaría en un marco teórico como el de la Gramática Universal —ni indicios de su plausibilidad neuronal—, añade indirectamente credibilidad a la postura emergentista. Como ya se dijo líneas arriba, la especificación innata de conexiones sinápticas en el córtex cerebral, del tipo que haría falta para sostener universales lingüísticos del tipo chomskiano, es altamente improbable. A partir de esto, se deduce que el innatismo representacional lingüístico resulta insostenible.

El funcionamiento de procesos simples de aprendizaje aplicados al lenguaje —un problema de gran riqueza y complejidad— durante largos periodos de práctica en la vida del sujeto derivaría

en un resultado final altamente complejo. No sería un problema, desde esta postura, que el producto final, la lengua materna como llega a usarla y dominarla el niño al cabo de algunos años, sea sumamente complejo; en otras palabras, la complejidad del resultado final no obliga a proponer reglas específicamente lingüísticas predeterminadas de forma innata. Mecanismos simples de aprendizaje podrían dar lugar a un conocimiento resultante complejo sin que medie contradicción alguna. La gramática y las representaciones lingüísticas en general serían resultados emergentes en el contexto de este proceso. Como ejemplos de estos mecanismos generales de aprendizaje se pueden mencionar los siguientes: consolidación, analogía, aprendizaje estadístico, etc. (MacWhinney 2005: 197).

El emergentismo encuentra un importante aliado en los modelos conexionistas. Estos modelos logran extraer regularidades a partir del input lingüístico y, a partir de su “aprendizaje”, operan de una forma que parece estar gobernada por reglas, aunque no sea realmente así, pues no se “ingresan” reglas previas en estos modelos. Así, el que una conducta aparente estar gobernada por reglas no garantiza que ello sea efectivamente así; hay otras formas de alcanzar un desempeño de ese tipo. Por ejemplo, se ha demostrado que, a partir de restricciones o guías de carácter más bien general en la arquitectura de una red neuronal, es posible alcanzar guías representacionales específicas del lenguaje como resultado del procesamiento de secuencias de input (Elman 1990, en Ellis 1998). Estas representaciones lingüísticamente relevantes serían una propiedad emergente del funcionamiento de la red, no un contenido inscrito de antemano.

El lenguaje puede, pues, ser considerado un sistema emergente y, a la vez, autoformante en el que los avances en un nivel contribuyen a los avances en el nivel siguiente. Así, el sistema mismo va impulsando su desarrollo progresivo, estableciendo conocimientos o representaciones de complejidad creciente sobre la base de los progresivos avances que va llevando a cabo a partir de la aplicación de mecanismos generales de aprendizaje. Si bien se asume que no es plausible la existencia de representaciones innatas, sí deben existir ciertas restricciones innatas en términos arquitectónicos y cronotópicos que destaquen el input lingüístico como área de procesamiento.

En suma, la emergencia del lenguaje sería el producto de la interacción entre los mecanismos del sistema cognitivo (su estructura biológica) y el ambiente (la información lingüística implícita en el input). El sistema-que-aprende cambiaría para adaptarse a los cambios continuos de complejidad en el input, cambios que, a su vez, tienen su origen en el propio

sistema: cada cambio en el estado de conocimiento del sistema motiva un cambio en la manera en que el input es percibido por el mismo (López Ornat 1994, Karousou 2003).

1.3. Fundamentación y objetivos de esta investigación

Ya se ha explicado el interés teórico del estudio del proceso de adquisición de lenguas maternas. Se parte de la concepción de la comunicación infantil temprana como un proceso que puede echar luces sobre la constitución de la mente humana y su desarrollo. Más que restringirnos a lo que muchos denominarían precursores del lenguaje —usos lingüísticos más tempranos—, nos enfocamos en los inicios de la conducta comunicativa en general, ya sea esta (pre)lingüística o no. Esto se debe a que nos interesa, fundamentalmente, cómo logra el infante convertirse no solo en un usuario competente de su lengua sino, más aun, en un comunicador eficaz; en este proceso, el niño se vale de recursos vocales o verbales, gestuales, etc. La comunicación es, pues, producto de destrezas tanto verbales como gestuales o conductuales en un sentido más amplio —si consideramos, por ejemplo, la habilidad de orientar la mirada de cierta forma dependiendo de cuál sea su intención comunicativa.

El estudio de la comunicación infantil temprana permite explorar el desarrollo lingüístico en un sentido más completo: por un lado, se puede estudiar el progresivo dominio de ciertas formas relacionadas con el lenguaje (vocalizaciones, protopalabras, prosodia, etc.); por otro lado, se explora cómo el niño va adquiriendo cada vez mayor destreza en el uso social, interactivo del lenguaje (expresión convencionalizada del lenguaje o los gestos, manejo de la estructura dialógica, etc.).

La presente investigación aborda la comunicación como fenómeno no exclusivamente lingüístico. La incorporación de la conducta gestual como parte de los datos por ser analizados responde a un interés por abarcar la conducta comunicativa infantil de forma más amplia. Somos conscientes de que, dado que el infante se encuentra aún en un momento lingüísticamente inmaduro, su comunicación se apoya en mayor medida que la adulta en elementos gestuales; así, un análisis de la emisión exclusivamente lingüística, que ignorara lo gestual, daría como resultado una imagen parcial de los logros comunicativos de un niño en el periodo analizado. Un estudio del desempeño infantil debe considerarlo, en la medida de lo posible, en todas sus dimensiones; de lo contrario, se obtendría una imagen mucho más inmadura de la real. Se distingue, pues, el manejo de ciertas herramientas (vocales,

lingüísticas, gestuales), así como los objetivos o intenciones al servicio de los cuales estas son empleadas (funciones comunicativas como la declarativa, la demanda, etc.). El hecho de que, en un momento inicial, para llevar a cabo una función comunicativa particular, un niño se apoye en medios como el gestual o el uso intencional de la mirada, no implica que sea incapaz de realizarla del todo.

El mismo propósito de abarcar la conducta infantil en su mayor complejidad nos lleva, también, a elegir el contexto comunicativo en que esta se puede desplegar con mayor naturalidad y, a la vez, con mayor eficiencia. Asumimos, pues, que es en el hogar donde el niño puede demostrar sus habilidades comunicativas con mayor maestría. El empleo de una situación experimental (en lugar de una situación natural como la que tiene lugar en el hogar) y la participación de investigadores (en lugar de los cuidadores habituales) entorpecería, desde nuestra perspectiva, el desempeño comunicativo natural del niño —que se asume como eficiente en el marco de sus coordenadas habituales de ocurrencia. Así, no se trata de trasladar al niño a un laboratorio para medir cómo reacciona ante cierta prueba o cómo lleva a cabo cierta tarea; ello solo nos permitiría saber cómo se desempeña en una situación que le es extraña por definición. Si queremos saber cómo se comunica realmente un niño de estas edades, debemos estudiarlo en sus circunstancias comunicativas habituales.

A partir de la elaboración de un sistema de codificación bi-modal —aplicable a la modalidad vocal y gestual, de tipo funcional y formal —que captura tanto las intenciones comunicativas como la manera en que estas intenciones se realizan como parte de la conducta del niño—, se busca explorar la comunicación infantil temprana; específicamente, se busca explorar las relaciones evolutivas que se dan, en el periodo temprano analizado, al interior de las principales funciones comunicativas infantiles.

A continuación, revisamos el estado del arte en relación con el desarrollo comunicativo temprano.

2. Desarrollo comunicativo prelingüístico y lingüístico temprano

2.1. Surgimiento de la comunicación intencional

2.1.1. Orígenes de la intencionalidad

De acuerdo con Bruner (1973), una habilidad temprana (*early skill*) supone despertar una intención, especificar una meta y contar con direcciones mínimas relacionadas con los medios a ser empleados. La intención, entendida conductualmente, presenta una serie de rasgos susceptibles de medición: anticipación del resultado de la acción, selección de los medios apropiados para lograr la meta, mantenimiento de la orientación de la conducta durante el despliegue de los medios elegidos, finalización cuando se alcanza la meta y, finalmente, alguna clase de regla de sustitución por la cual se usan medios alternativos de resultar necesarios. Con la práctica y pasado un tiempo, la acción pretendida logra ser realizada. En este punto, los actos que constituyen el acto intencional mayor logran ser organizados en un orden particular efectivo de forma estable.

Así, según dicho autor, la acción orientada a una meta puede ser concebida como una construcción a partir de actos constituyentes ordenados en serie, cuya realización es modificada de modo que cada vez presenta menos variabilidad, mayor posibilidad de anticipación y mayor economía y conocimiento de los resultados (Bruner 1973: 5). Bruner establece de forma explícita la analogía con el habla:

Al igual que los gestos de habla, los componentes gestuales de una acción motora hábil son generados intencionalmente para lograr una especificación. Y al igual que los actos articulatorios en el habla, se encuentran sujetos a límites articulatorios capaces de variación continua a lo largo de varios atributos [...] en ambos dominios, el dominio continuo deviene discontinuo (Traducido de Bruner 1973: 5).

Pero, más allá de la semejanza mencionada líneas arriba, lo más saliente, de acuerdo con este autor, es que tanto la acción motora manipulatoria como el habla se hallan, de alguna forma, gobernados por reglas de combinación productiva de medios para lograr una meta específica. Así, ambas suponen la construcción o el modelado de una conducta particular (vocal o motora, según sea el caso) y no tanto la adquisición de respuestas prefijadas (Bruner 1973: 6). Lo más

relevante de este análisis de Bruner es la observación de que ya en el primer año de vida abundan los episodios en los que el infante exhibe y mantiene una intención mientras varía los medios para alcanzar su meta. Es especialmente destacable, en este caso, que desde los inicios el infante parezca especialmente preparado para los requisitos de coordinación supuestos por la acción, para la forma en que medios y fin se combinan con el fin de producir un resultado satisfactorio.

El tipo de relación intersubjetiva que surge a partir de la reciprocidad que se establece entre infante y cuidador (las acciones de ambos se condicionan mutuamente de cierta forma) constituye una base importante del desarrollo comunicativo posterior. Así mismo, el hecho de que el niño preste especial atención al lenguaje empleado en el entorno se desarrolla conforme este aprende a realizar algunas funciones generales, de carácter no lingüístico: predecir el entorno, interactuar transaccionalmente, alcanzar metas con la ayuda de alguien más, etc. Estas funciones son logradas, tempranamente, a través de medios prelingüísticos (Bruner 1983: 31).

2.1.2. Intencionalidad comunicativa

Desde hace algún tiempo ya, existe cierto consenso respecto de la necesidad de rastrear los orígenes del lenguaje en las etapas más tempranas del desarrollo infantil. En cierto sentido, podemos decir que el proceso que derivará, al cabo de un periodo de pocos años, en un lenguaje más o menos completo hunde sus raíces en los momentos iniciales en que el niño empieza a dar muestras de intencionalidad comunicativa. Esta intencionalidad es, además, modelada por el adulto cuidador de modo que se vaya aproximando progresivamente a un lenguaje adulto convencional.

En esta línea, estudios como el de Beaumont y Bloom (1993) han arrojado resultados que indican que los adultos tienden a considerar como más intencionalmente comunicativos y favorables socialmente a aquellos infantes de 3 meses que producen sonidos de entonación silábica frente a aquellos que producen sonidos netamente vocálicos. Esta aparente preferencia parecería hablar a favor de la importancia de las interacciones vocales tempranas entre infante y adulto. Más específicamente, además, los adultos atribuyeron mayor proporción de intenciones comunicativas a aquellos infantes cuya conducta vocal se aproximaba un poco más a la adulta, por ejemplo, porque comprende más vocalizaciones de entonación silábica en lugar de solo vocálica. La calidad vocal intencional es, también, uno de

los rasgos más importantes para formar atribuciones en el caso de la interacción verbal entre adultos.

El hallazgo anterior resulta especialmente importante si consideramos que a los 3 meses — edad de los infantes estudiados— no existe aún un control de la calidad articulatoria, sonora, de las vocalizaciones. Este control llegará recién a los 6 meses (Lieberman 1985). Esto quiere decir que, si bien los infantes de 3 meses pueden producir sonidos silábicos entonacionales mientras interactúan con adultos, ello no responde a una intención específica. Sin embargo, estos sonidos entonacionales tempranos (silábicos) son percibidos por los adultos como socialmente favorables debido a que los interpretan como si fueran esfuerzos intencionales de comunicación. A partir de esta atribución de intencionalidad, el adulto motivaría, en su interacción con el infante, el patrón conversacional normalmente reservado para los intercambios adultos.

El hecho de que, tempranamente, los adultos encargados del cuidado de un infante lo consideren como un sujeto intencional redundará en que le brinden un trato acorde, estableciendo patrones de intercambio y rutinas que servirán de base al desarrollo comunicativo en general y al desarrollo lingüístico en particular. Esta tendencia de los adultos a ver a los niños como cargados de intenciones casi desde el inicio de sus vidas parece ser, más allá de ciertas diferencias culturales, un elemento común a distintos contextos de adquisición del lenguaje. De este modo, el infante será tratado como ser intencional antes de que se le pueda calificar de este modo con propiedad.

De acuerdo con Bruner (Tomasello 2001), el desarrollo inicial del lenguaje estaría estrechamente relacionado con el de la acción. Así, los niños aprenden a comunicarse lingüísticamente en el contexto de actividades coordinadas con usuarios maduros del lenguaje; en el marco de estas situaciones de acción conjunta y coordinada, el habla infantil se desarrolla a partir de su cognición no lingüística sobre acciones, objetos y propiedades. El niño adquirirá, pues, el uso convencional de una palabra a través de su participación en determinadas dinámicas de interacción que comprende primero de forma no lingüística —gracias a que el habla del cuidador con el que interactúa en el marco de dichas dinámicas se encuentra anclada en experiencias compartidas cuyo significado social el niño parece captar— y luego de forma lingüística.

[...] la adquisición del lenguaje “empieza” antes de que el niño emita su primer habla léxico-gramatical. Empieza cuando madre e infante crean un formato predecible de interacción que puede servir como un microcosmos para comunicarse y constituir una realidad compartida. Las transacciones que ocurren en dichos formatos constituyen el “input” a partir del cual el niño domina la gramática, cómo establecer referencias y significados, y cómo llevar a cabo comunicativamente sus intenciones. (Traducido de Bruner 1983: 18)

En este sentido, el descubrimiento por parte del infante de que sus vocalizaciones pueden servirle para dirigir la atención del otro o para afectar su conducta en un determinado sentido resulta esencial, en el contexto de nuestras culturas, para explicar el desarrollo de la conducta intencional en general y comunicativa en particular en el marco de estas dinámicas de interacción aludidas (Harding y Golinkoff 1979: 33).

Estas formas de interacción más o menos estereotipada entre adulto y niño se conocen como formatos para el aprendizaje de la lengua (Tomasello 2001). Para que una interacción social entre adulto y niño pueda considerarse un formato para el aprendizaje de la lengua, las rutinas o dinámicas deben cumplir con los siguientes requisitos:

- (1) presentar solo un número delimitado de elementos significantes (objetos y acciones);
- (2) tener una estructura claramente repetitiva que permita la anticipación de elementos aunque también brinde la oportunidad de sustituir algunos elementos a lo largo de distintas repeticiones de la rutina;
- (3) contar con posiciones temporales salientes o destacadas donde el niño pueda “insertar” las vocalizaciones apropiadas;
- (4) posibilitar relaciones de rol reversibles entre adulto y niño.

Así, la predictibilidad de este tipo de formatos proveería al niño de un espacio de interacción en el que ir desarrollando sus habilidades comunicativas en general y lingüísticas en particular. Este tipo de interacciones sociales diseñadas ad hoc en función de las competencias en desarrollo del niño constituyen formas de cultura en las que las habilidades cognitivas y socio-cognitivas infantiles permitirían una comprensión suficiente de lo que está ocurriendo como para ir adquiriendo las convenciones lingüísticas pertinentes a la dinámica en cuestión.

En relación con lo anterior, Schieffelin y Ochs (1986: 164) sostienen que la socialización del lenguaje se inicia en el momento en que comienza el contacto social en la vida del ser humano. En ese sentido, las interacciones verbales entre madres e hijos podrían ser entendidas como

fenómenos culturales, anclados en sistemas de ideas, en conocimientos y en el orden social característicos del grupo humano en que nace el infante y en el que es socializado. Las autoras destacan el carácter interactivo del proceso de socialización, con lo que reconocen en el infante no un receptor pasivo del conocimiento de su cultura sino, más bien, un agente activo en la construcción de los significados y los resultados de las interacciones en las que participa con otros miembros del grupo (Schieffelin y Ochs 1986: 165). Desde esta perspectiva, el proceso de adquirir una lengua y el de convertirse en un miembro competente del grupo social se encuentran estrechamente relacionados, pues el primero resulta fundamental para lograr lo segundo.

Cuando el niño cumple su primer año de vida, ya es capaz de comprender las intenciones comunicativas del adulto interlocutor en el contexto de formatos como estos. Si esto es posible se debe a que comprende qué es lo que está pasando en estas interacciones, cuál es el objetivo del juego o la rutina específica en la que está participando y, además, cuáles son las intenciones comunicativas del adulto participante. Hacia la misma edad, el niño cuenta, también, con los prerrequisitos socio-cognitivos para participar en rutinas de acción conjunta de una manera un poco más sofisticada: puede comprender las metas e intenciones de los demás —no solo su objetivo final sino, también, en cierta medida, sus intenciones o planes de acción, es decir, los medios empleados para alcanzar su objetivo—, cuenta con una comprensión básica del conocimiento compartido —cierta comprensión de lo que el interlocutor sabe porque el infante lo ha experimentado con él, lo que va más allá de la atención conjunta en tanto trasciende el presente perceptivo—, y cuenta con la habilidad y la motivación de ayudar a los demás a alcanzar alguna meta. La posesión de estas habilidades por parte de infantes de un año de edad apunta a una teoría de la mente mucho más robusta de lo anteriormente sospechado (Carpenter 2009). Se ha sugerido (Tomasello et al. 2005, en Carpenter 2009) que la motivación humana de compartir estados mentales con los demás transforma la comprensión y las habilidades infantiles, las potencia, y da como resultado una versión conjunta, compartida, de dicha comprensión y de las habilidades resultantes. Esta motivación de compartir estados psicológicos podría ser exclusivamente humana.

Se ha propuesto, además, que ciertas habilidades causales son esenciales para el uso infantil de vocalizaciones intencionales (Harding y Golinkoff 1979: 34). Por un lado, de acuerdo con estas autoras, el niño debe ser capaz de coordinar sus vocalizaciones en una misma secuencia con otros comportamientos, como establecer contacto visual o gestual. Por otro lado, debe ser consciente de que las otras personas pueden operar a la manera de agentes independientes

pero a quienes se puede contactar para hacer que actúen de acuerdo con las propias intenciones infantiles.

Bruner propone la existencia del LASS (*Language Acquisition Support System*). En contra de los postulados de la teoría chomskiana sobre la adquisición del lenguaje, Bruner propone que los niños no vendrían equipados con una Gramática Universal aplicable a todas las lenguas del mundo sino que estarían especialmente adaptados para participar de interacciones de atención conjunta con adultos, para comprender las intenciones y la atención adulta, y, eventualmente, para intercambiar roles con los adultos participantes en estas interacciones, incluido el uso de convenciones lingüísticas particulares. Estas habilidades interaccionales, atencionales e intencionales podrían ser consideradas fenómenos universales aunque de otro nivel.

A partir de estas rutinas de socialización progresiva, especialmente sensibles al nivel de competencia comunicativa y lingüística del niño, los cuidadores del niño modelarían su habilidad para interactuar en el marco de formatos rutinarios y familiares como los descritos más arriba. Estos formatos son el elemento central del LASS y cumplen la función de guiar al niño de modo que vaya descubriendo las distintas funciones del lenguaje y cómo se manifiestan de forma adecuada y efectiva a la vez. Estos formatos de apoyo del desarrollo lingüístico serían, en realidad, formas primitivas de actos de habla en las que la madre va ajustando su nivel de exigencia en función de los avances del niño, de acuerdo con lo que este es capaz de hacer comunicativamente en la rutina.

Bruner (1973) propone cuatro criterios para detectar cuándo un niño se está comunicando intencionalmente: (1) establece contacto visual con la madre; (2) procura dirigir la atención de la madre hacia su objetivo o meta gesticulando y/o haciendo uso de su mirada; (3) persiste en este patrón de acción hasta que logra su objetivo; y (4) cuando alcanza su meta, abandona este patrón de conducta. Si bien podemos cuestionar hasta qué punto es absolutamente necesario que confluyan los cuatro aspectos mencionados para calificar una conducta de intencional, sí podríamos estar de acuerdo en que, de ocurrir los cuatro, es difícil imaginar que el niño no está intentando comunicarse con el adulto o cuidador. Por otra parte, Rivero (2003: 349) considera que la mirada hacia el destinatario no debe tomarse como un criterio absolutamente necesario para la atribución de intencionalidad comunicativa al niño. Ella privilegia, más bien, la direccionalidad hacia la meta de la conducta del niño, el hecho de que sus comportamientos se orientan de forma importante a influir en el comportamiento y/o en

el estado mental de su interlocutor. En este sentido, considera especialmente la persistencia de la conducta pues esta indica una orientación al logro del objetivo.

Por otro lado, Coggins et al. (1981) proponen que para que una secuencia conductual sea considerada intencional es preciso que el niño esté participando de manera conjunta con su interlocutor en una actividad compartida. Así, si niño y adulto están participando juntos en una misma actividad, resulta lícito asumir que el despliegue de una secuencia de conductas por parte del niño encierra una intención comunicativa. Esta será, también, la asunción del adulto interlocutor. Precisan, además, que es válido asumir que una diada madre-hijo está participando conjuntamente en una actividad cuando se cumplen una o más de las siguientes condiciones: (1) estrecha proximidad física entre madre e hijo; (2) proximidad física reciente entre madre e hijo; (3) contacto gestual, vocal o verbal reciente entre madre e hijo; y, finalmente, (4) orientación de la mirada del niño hacia la madre a tres segundos de una interacción comunicativa.

De acuerdo con Sugarman (1984), la comunicación intencional equivale a la coordinación de las acciones dirigidas a un objeto externo y las dirigidas hacia una persona por parte del niño. El infante desarrollaría, progresivamente, la habilidad de incorporar a las personas como medios para conseguir objetos o la realización de determinadas acciones. Para ello debe lograr transmitir sus intenciones a aquellas personas capaces de llevarlas a cabo.

Más recientemente, Sarriá propone la noción de acto comunicativo intencional preverbal como «grupo de conductas que en conjunto poseen la capacidad efectiva de transmitir un mensaje (a un receptor destinatario del mismo), y que son realizadas por un sujeto (emisor) de forma voluntaria con ese fin, bien siendo el único objetivo o integrado junto con otros objetivos» (Sarriá 1991: 365). El acto comunicativo intencional definido por Sarriá comprende un conjunto de conductas organizadas, que motivan un cambio de conducta en el destinatario. Así mismo, y coincidiendo con lo anteriormente propuesto por Bruner, el niño persiste en su conducta, modificándola de ser necesario, hasta alcanzar su objetivo o fracasar definitivamente. La señal más clara de intencionalidad, si bien no la única, sería la dirección de la mirada.

En una orientación semejante, Rivero propone, también, una definición bastante acertada y útil como guía de lo que ella denomina el acto comunicativo: «el acto comunicativo está configurado por un grupo de conductas no verbales y/o verbales producidas por un emisor con

la intención (previa y/o en acción) de influir en el comportamiento y/o en el estado mental del destinatario» (Rivero 2003: 343). Especifica, además, ciertas características que pueden ayudar a verificar si la conducta observada es, efectivamente, un acto comunicativo:

- (1) comprende un conjunto de conductas, verbales o no, organizadas entre sí (coherencia conductual);
- (2) supone un destinatario, en quien se pretende producir un cambio conductual o mental;
- (3) se asocia en su desarrollo a una intención en acción, cuyas condiciones de satisfacción son, en realidad, la meta del acto mismo, que es una meta de carácter social;
- (4) se asocia a un referente observable e identificable en el entorno en que se lleva a cabo el intercambio;
- (5) produce un efecto en la conducta del receptor.

A partir de estas características, propone una serie de indicadores observacionales que ayudarían a determinar cuándo estamos ante una conducta comunicativa intencional: la coherencia conductual, la orientación de la conducta hacia el destinatario, la direccionalidad hacia la meta, el referente y el efecto sobre el destinatario. A partir de la realización específica de cada uno de estos indicadores, la autora establece niveles de intencionalidad comunicativa y significado.

En suma, hacia los 12-14 meses, la comunicación prelingüística podría ser considerada un tipo especial de acción conjunta, intencional y, en cierta medida, intersubjetiva: los niños participan y colaboran en rutinas comunicativas con su cuidador, a partir de su comprensión básica de que existe cierta meta asociada a la dinámica en la que participan y que tienen la motivación para hacerlo.

2.1.3. Modelo cooperativo de la comunicación

Tomasello (2008) propone que la comunicación humana constituye una empresa fundamentalmente cooperativa. La habilidad humana para cooperar con otros se halla estructurada a partir de la intencionalidad compartida, la habilidad de compartir intenciones con el fin de mantener metas u objetivos de forma conjunta. La lectura de intenciones o, más simplemente, teoría de la mente, emergería entre los nueve y los doce meses e incluiría habilidades como las siguientes (Tomasello 2003):

- (1) compartir atención con otras personas respecto de objetos o eventos de mutuo interés (atención triádica);
- (2) seguir la atención y gesticulación de otras personas respecto de objetos o eventos distintos, más allá de la interacción inmediata;
- (3) dirigir activamente la atención de otros a objetos distantes por medio de gestos como el de señalar, mostrar o gestos no lingüísticos;
- (4) aprender culturalmente, imitativamente, las acciones intencionales de otros, incluyendo sus actos comunicativos.

Esta habilidad para compartir intenciones permite, también, que los seres humanos tengamos intenciones conjuntas, un conocimiento mutuo y creencias compartidas. La comunicación humana sería, pues, un tipo de actividad colaborativa o cooperativa: una acción con una meta conjunta y un compromiso compartido por los participantes para colaborar ambos con el fin de alcanzar la meta que tienen en común; con el entendimiento, además, de que comparten la misma meta; y, finalmente, con un estado de atención conjunta —monitoreo de la atención mutua— como resultado. De este modo, actividad colaborativa y comunicación cooperativa comparten la misma infraestructura de intencionalidad compartida.

Desde este punto de partida, lejos de postular una base biológica de tipo gramatical o representacional, este autor propone que los aspectos fundamentales de la comunicación humana serían adaptaciones biológicas para la cooperación y la interacción social en general. Las dimensiones lingüísticas, formales, serían construidas culturalmente y transmitidas en el marco de comunidades lingüísticas específicas. Así, Tomasello (2003) admite la posibilidad de universales lingüísticos mas no entendidos como universales de la forma (clases particulares de símbolos lingüísticos, categorías gramaticales o construcciones sintácticas), sino de la comunicación y de la cognición humanas.

Además, Tomasello (2008) sostiene que, dado que el conocimiento del código lingüístico descansa sobre una infraestructura de carácter no específicamente lingüístico —comprensión intencional y campo conceptual común—, es más adecuado emprender el estudio de la comunicación humana no a partir del lenguaje sino de otra forma de comunicación como puede ser la gestual. Los gestos de señalar y la pantomima resultan excelentes candidatos desde su punto de vista. Así, el modelo cooperativo de la comunicación entiende que los seres humanos cooperan entre sí de una forma que resulta exclusiva de su especie al involucrar procesos de intencionalidad compartida. Estos procesos comunicativos se dan en el marco de

un contexto que no se reduce al entorno inmediato sino que comprende, también, un terreno intersubjetivo en el que tienen cabida los conocimientos o nociones considerados como relevantes por los interlocutores para el propósito del intercambio comunicativo en curso.

Tanto la comunicación lingüística como la gestual dependerían del establecimiento de un terreno conceptual común entre los interlocutores. Cualquiera sea el medio de comunicación —lengua o gestos— la intención comunicativa es básicamente la misma y la búsqueda de relevancia por parte del receptor del mensaje está dirigida por asunciones mutuas de cooperatividad: la creencia de que el otro busca cooperar conmigo con el fin de lograr un cierto nivel de intercomprensión. Sin embargo, en el caso de las convenciones comunicativas arbitrarias (por ejemplo, el lenguaje humano), intervienen también las habilidades para el aprendizaje cultural, entendido como aprendizaje imitativo enfocado en acciones intencionales. Específicamente, el sujeto debe ser capaz de llevar a cabo una imitación por la cual invierta los roles con su interlocutor (*role reversal imitation*).

Desde esta postura teórica, resulta absolutamente válido sostener que, aun antes del desarrollo del lenguaje, los infantes humanos empiezan a estructurar su comunicación —de carácter gestual— de forma cooperativa, conforme se van desarrollando sus habilidades más generales de intencionalidad compartida. Entre los nueve y doce meses, pues, el infante humano sería capaz de señalar con el dedo comunicativamente, de forma intencional, aunque aún no posea la estructura completa de la comunicación humana. Las primeras manifestaciones de formas exclusivamente humanas de comunicación cooperativa se darían, pues, de acuerdo con este autor, en la comunicación gestual prelingüística. Podríamos hablar, pues, de comunicación previa al lenguaje, sobre las mismas bases que servirán luego al desarrollo lingüístico también. En palabras de Carpenter (2009: 389):

[...] la comunicación es la herramienta multipropósito por medio de la cual se alcanza la acción conjunta en primer lugar [...] el lenguaje no es necesario; basta con la comunicación no verbal —una mirada o un gesto significativo es todo lo necesario desde la invitación inicial hasta la aceptación de la invitación (establecimiento del conocimiento compartido), hasta la negociación de los roles y la resolución de cualquier problema de coordinación, hasta la despedida al final. (Traducido de Carpenter 2009: 389)

Hacia su primer cumpleaños, el niño empieza, también, a comprender y producir convenciones lingüísticas. La adaptación humana para la comunicación simbólica se hace evidente conforme se van desarrollando nuevas habilidades socio-cognitivas: atención conjunta, lectura de intenciones y el tipo de aprendizaje cultural caracterizado por la imitación con inversión de

roles. En primer lugar, en cuanto al marco de atención conjunta, los periodos en que infante y adulto prestan atención al mismo objeto o situación de forma conjunta establecen el terreno común en el que se desarrollan sus intercambios comunicativos. Esto hace posible que tanto adulto como infante comprendan sus acciones o contribuciones al intercambio en curso a la luz de las actividades que están llevando a cabo y de la meta en común que saben que comparten. A partir de esto, el niño podrá comprender las intenciones comunicativas adultas cuando use una nueva palabra, por ejemplo.

En segundo lugar, la comprensión de las intenciones comunicativas se desarrolla en los marcos de atención conjunta anteriormente descritos. Es probable que antes, en los meses previos al inicio del lenguaje, haya empezado ya a comprender las acciones intencionales de los demás. Sin embargo, las intenciones comunicativas constituyen un tipo particular de intenciones: se dirigen no solo hacia un objeto, sobre el que se ejecuta o realiza cierta acción, sino hacia los estados intencionales de otro sujeto. Así, los marcos de atención conjunta crean un terreno intersubjetivo que permite al niño y al adulto comprender sus intentos comunicativos.

En tercer lugar, una vez que ha comprendido que los demás establecen relaciones intencionales con el mundo, tal como él mismo hace, puede enfocarse en los medios conductuales de los que se valen para lograr sus objetivos. A partir de esto, podrá imitar estos medios. El aprendizaje de un símbolo comunicativo supone que el niño sea capaz de llevar a cabo una imitación de rol revertido: el niño debe, no solo sustituir al adulto como actor, sino, además, sustituirse por el adulto como objetivo del acto comunicativo intencional, es decir, debe reemplazar su propio estado atencional como meta por el del adulto.

Entre los 14 y 18 meses, los niños empiezan ya a producir su primer lenguaje referencial. La mayoría, antes de esto, ha estado comunicándose por semanas o, incluso, meses a través de gestos. Es especialmente importante que los motivos tempranos para comunicarse lingüísticamente sean, en realidad, los mismos que para llevar a cabo el gesto de señalar, es decir, informar, requerir o demandar, compartir opiniones o actitudes. Además, muchos de los enunciados infantiles tempranos son combinaciones de un gesto —mayormente el de señalar— y palabras; ello apoyaría la creencia en una misma infraestructura subyacente a gestos y comunicación vocal. Así, es posible entender los actos lingüísticos como actos sociales que un individuo dirige a otro, de forma ostensiva, con el fin de dirigir su atención de modo que haga, sienta o sepa lo que el primero desea que haga, sienta o sepa. El lenguaje sería una

forma de acción social que comprende convenciones sociales para alcanzar fines sociales, sobre la base de un terreno común y una intencionalidad compartida.

En esta línea, Grosse et al. (2010) concluyeron que ya a los 18 meses los infantes evidencian, en un contexto experimental, una comprensión de la comunicación como manipulación de los estados mentales de los demás, que consiste en hacerle saber al interlocutor qué es lo que desean —en el contexto de una demanda, por ejemplo. Como consecuencia, los infantes demostraron que no juzgaban la eficacia de sus demandas de objetos solo a partir del resultado material, es decir, exclusivamente de si obtenían o no el objeto deseado. Más allá de la obtención del objeto, buscaban asegurarse de haber sido adecuadamente comprendidos por el interlocutor. Así, los infantes tendrían no solo la intención de lograr metas materiales a partir de su comunicación sino, además y más importante, de manipular los estados mentales de los demás, todo esto a partir de la asunción de que su interlocutor es cooperativo. Además, los investigadores hallaron, también, que sus habilidades lingüísticas no estaban correlacionadas con su desempeño pragmático en las pruebas analizadas; ello parecería sugerir que son capaces de resolver problemas comunicativos bastante bien aunque no cuenten aún con habilidades lingüísticas más desarrolladas o sofisticadas en términos formales. Los resultados de esta investigación brindan apoyo al modelo cooperativo de la comunicación propuesto por Tomasello (2008).

Además de las habilidades de intencionalidad compartida mencionadas, Carpenter (2009) rescata, también, la importancia de la motivación exclusivamente humana para compartir estados psicológicos con los demás. Tomasello (2005, en Carpenter 2009) sostiene que esta habilidad transforma las habilidades y la comprensión socio-cognitiva de los infantes en una versión conjunta, con un mayor grado de sofisticación. Así, el hecho de que tempranamente los infantes comprendan los estados psicológicos de los demás y, también, que se sientan naturalmente motivados a compartir estos estados con los demás resulta en su increíble capacidad para la intencionalidad compartida y, a la vez, para la acción colaborativa.

2.1.4. Desarrollo pragmático

A menudo, se ha considerado la naturaleza comunicativa del lenguaje como un aspecto irrelevante en su estudio. Incluso, se ha llegado a afirmar que los aspectos de uso concreto de una lengua, en una situación particular, resultan fenómenos extralingüísticos, irrelevantes para la comprensión del fenómeno del lenguaje. Es probable que esta perspectiva se deba, en gran

parte, a la teoría lingüística chomskiana, que destaca los aspectos formales gramaticales de la lengua, entendida como competencia abstracta, pura, indiferente al uso y a sus usuarios. Desde esta postura teórica, la competencia constituye el verdadero objeto de estudio de la Lingüística; la actuación, la aplicación práctica y situada de dicho saber, resulta inestable y sujeta a factores que desvían al investigador de la verdadera naturaleza de las lenguas.

Sin embargo, a pesar de la tan proclamada independencia entre forma y función en el lenguaje adulto, es probable que, en el caso del input lingüístico al que se hallan expuestos los niños de forma directa, nos encontremos ante un nivel más alto de correspondencia entre forma y función (Ninio y Snow 1988). De acuerdo con las autoras, este tipo de lenguaje comprendería un conjunto limitado de subsistemas discretos, cada uno de los cuales proveería los medios para la realización de alguna función comunicativa. De este modo, el estímulo referido estaría provisto de una organización básicamente funcional. En un lenguaje con estas características, no resultaría tan difícil para el niño recuperar la intención comunicativa de una expresión a partir de su forma superficial. Se postula, pues, un sistema de producción de base pragmática en el que la intención comunicativa resulta la unidad principal de análisis. Teniendo en cuenta que es bastante factible que los niños desarrollen su lengua a partir de un estímulo lingüístico con las características anteriormente mencionadas, un análisis del lenguaje infantil que tome la intención comunicativa como elemento base será capaz de rescatar una sistematicidad presente tanto en las producciones infantiles como en la relación entre estas y la producción adulta que, de otro modo, quedaría oculta.

Podemos sostener, entonces, que el enfoque pragmático resulta especialmente útil cuando nos concentramos en el lenguaje aún en desarrollo, no solo porque el input lingüístico al que se hallan expuestos los infantes parezca privilegiar el aspecto funcional de las lenguas sino, además, porque, en etapas tempranas de desarrollo lingüístico, los aspectos formales se encuentran bastante más inmaduros que los comunicativos o funcionales. El destacar las intenciones o funciones comunicativas de un lenguaje infantil por lo demás más bien inmaduro revela un orden, una sistematicidad de uso que habla a favor de una competencia natural para la comunicación y la cooperación intersubjetiva.

Así, de acuerdo con Bruner (1974), sería recomendable, abocados a un objeto de estudio como es el lenguaje infantil, concentrarnos en el uso, no en la forma, de su producción. El despliegue de usos o funciones lingüísticas que el niño evidencia resultaría crucial para comprender cómo es finalmente adquirida la lengua del entorno. De acuerdo con dicho autor, el lenguaje no sería

adquirido tanto como sistema formal de unidades y reglas de combinación, sino, probablemente, como un instrumento para regular la actividad y la atención conjunta en el contexto de patrones de interacción ritualizada entre infante y cuidador. En este sentido, el lenguaje sería una extensión especializada y convencional de acción cooperativa.

En el marco de este estudio del lenguaje en sus aspectos más comunicativos o funcionales, la pragmática evolutiva estudia el desarrollo de la habilidad para usar el lenguaje en los niños. Así, estudia la capacidad infantil para construir un discurso articulado, producir y comprender actos de habla, seguir las normas de cambio de turno, mantener un tema de conversación, etc. (Schieffelin y Ochs 1986: 168). Si la pragmática estudia el uso del lenguaje en un contexto particular para un propósito comunicativo, el desempeño lingüístico de un individuo situado en coordenadas específicas que, lejos de ser irrelevantes, aportan significativamente a la comprensión del fenómeno lingüístico, la pragmática evolutiva se pregunta cómo adquiere el niño las competencias que subyacen a la producción de habla en situaciones interpersonales como estas.

Esta disciplina no se preocupa tanto, entonces, por el desarrollo del lenguaje entendido como sistema abstracto y formal de reglas para la construcción de enunciados gramaticales sino, más bien, por la manera en que el niño deviene un usuario competente de su lengua, no en un sentido gramatical sino en tanto su uso lingüístico cumple con ciertas condiciones de adecuación y eficacia comunicativa acorde con las circunstancias en las que se desarrolla la interacción dialógica.

2.1.5. Actos de habla

2.1.5.1. Elementos de los actos de habla

Las teorías que buscan explicar el desarrollo lingüístico y comunicativo infantil sobre la base de la competencia y habilidades pragmáticas del niño hallan en el acto de habla una noción muy valiosa y útil. El acto de habla es un tipo de acto social. Se trata, específicamente, de acciones llevadas a cabo a través de enunciados (Yule 1996). Suelen ser clasificados de acuerdo con la intención que les subyace. Dependiendo de las circunstancias —y de la intención del emisor al producir un enunciado—, una misma frase o locución podrá ser interpretada de formas distintas.

De acuerdo con Austin (1962), podemos distinguir tres tipos de actos que tienen lugar cuando se producen enunciados lingüísticos: locutivos, ilocutivos y perlocutivos. El acto locutivo constituye el acto básico de enunciación y supone la producción de una expresión lingüística significativa. Sin embargo, no producimos locuciones lingüísticas sin un propósito o intención en mente. El acto ilocutivo es llevado a cabo a través de la fuerza comunicativa del enunciado y es conocido, también, como la fuerza ilocucionaria del acto de habla. Searle (1965) ha afirmado que si bien el acto ilocucionario no tiene necesariamente contenido proposicional, sí tiene siempre una fuerza ilocucionaria. De ello se deduce que, ya sea por medios lingüísticos o no lingüísticos (gestuales), los individuos pueden comunicar la fuerza o intención (la ilocución) correspondiente a sus locuciones —como son una orden, una demanda, una promesa, etc. Además, no puede decirse que simplemente creamos un enunciado con una función en mente sin que pretendamos que esta tenga un efecto particular en el oyente; este efecto de la locución constituye la perlocución o efecto perlocutivo.

De estos tres elementos que componen el acto de habla en su sentido tradicional, el más empleado suele ser la fuerza ilocutiva. A menudo, incluso, se suele identificar al acto de habla con la intención o fuerza ilocutiva que encierra. Sin embargo, dado que un mismo enunciado o locución puede tener distintas intenciones o fuerzas ilocutivas dependiendo del hablante o la situación, es importante preguntarnos cómo es posible que el oyente reconozca la intención comunicativa de su interlocutor.

Existen diversos medios por los cuales el hablante puede hacer más explícito o claro cuál es la fuerza ilocutiva que desea que su interlocutor recupere a partir de su enunciado. Un primer mecanismo es el uso de verbos performativos, es decir, formas verbales que encierran y explicitan la intención comunicativa del enunciado (verbos como *ordenar*, *advertir*, *prometer*, *declarar*, etc.). Así, el uso de un verbo performativo u otro hará más claro para el oyente con qué sentido debe ser entendido un enunciado como “Te *prometo* que volveré” frente a “Te *advierto* que volveré”. Otros elementos que pueden aclarar la intención detrás de una locución son aspectos como el orden de palabras o la entonación. Así una entonación particular puede diferenciar las fuerzas ilocutivas de “Te vas” (entonación final descendente) y “¿Te vas?” (entonación final ascendente).

Dado que no todos los enunciados presentan de forma explícita un verbo performativo y, además, que es difícil establecer una lista determinada de verbos de este tipo, una posibilidad tal vez más viable sea clasificar los actos de habla en cinco funciones básicas (Yule 1996: 53).

En primer lugar, las declaraciones son actos de habla que buscan modificar el mundo a partir de su enunciación (ajuste del mundo a las palabras). En segundo lugar, los representativos expresan lo que el hablante cree que es el caso o lo que cree que no lo es. Esta categoría comprende aseveraciones, conclusiones y descripciones (ajuste de las palabras al mundo de la creencia). En tercer lugar, los expresivos comunican lo que el hablante siente. Expresan estados psicológicos y pueden ser de placer, pena, enfado, etc. (ajuste de las palabras al mundo del sentimiento). En cuarto lugar, los directivos son actos de habla que buscan lograr que alguien más haga algo. Expresan lo que el hablante desea y pueden ser órdenes, sugerencias, pedidos, etc. (ajuste del mundo a las palabras a través del oyente). Finalmente, los compromisos son actos de habla por los cuales el hablante se compromete a realizar alguna acción futura. Pueden ser promesas, amenazas, rechazos, etc. (ajuste del mundo a las palabras a través del hablante).

Si bien este planteamiento se refiere, principalmente, a un estadio del lenguaje adulto, es posible extrapolarlo a etapas previas, de adquisición en progreso. De este modo, por ejemplo, Bates et al. (1975) sostienen que el carácter de los enunciados infantiles más tempranos es básicamente perlocutivo pues son los adultos quienes reaccionan ante las vocalizaciones infantiles como si estas fueran comunicativas, aun cuando no exista realmente indicio de que el infante usa los sonidos intencionalmente con el fin de comunicarles algo. Se ha propuesto que a los diez meses el niño es ya capaz de vocalizar intencionalmente, empleando además gestos y estableciendo contacto visual con su interlocutor, con el fin de dirigir la atención del adulto hacia algún objeto de interés o de llevar a cabo una demanda (Bates et al. 1975). Se trataría del paso de los actos de habla perlocutivos a los ilocutivos.

2.1.5.2. Etapas de desarrollo: perlocutiva, ilocutiva y locutiva

Bates et al. (1975) proponen una progresión de etapas de desarrollo lingüístico a partir de los 3 componentes del acto de habla. Las autoras consideran cada uno de los componentes del acto de habla y evalúan cuándo puede ocurrir. Así, la locución requiere que el niño se haya iniciado en la producción verbal, es decir que sea capaz de producir no solo sonidos sino, además, proposiciones. En el caso de la ilocución, aclaran que el niño debe ser capaz de hacer un uso intencional de una señal convencional para llevar a cabo una determinada función socialmente reconocida (por ejemplo, dar una orden, indicar la presencia de algún objeto resaltante, etc.); en este sentido, las ilocuciones pueden llevarse a cabo, en un momento previo al uso de locuciones, por medio de señales gestuales convencionales como, por ejemplo, señalar.

Finalmente, las perlocuciones no requieren sino que la señal empleada tenga algún efecto, intencional o no, en el receptor.

Se postula que ciertas estructuras performativas (tipos de actos de habla entendidos como ilocuciones) tienen una historia evolutiva que precede al habla en sí misma. En este sentido, proponen las tres siguientes etapas en el desarrollo comunicativo infantil (1975: 207). En primer lugar, el infante atravesaría una etapa perlocucionaria, en la que, si bien tiene un efecto sistemático en su oyente, carece de un control intencional o consciente de dicho efecto. Piénsese, por ejemplo, en el efecto del llanto de un niño pequeño; sus padres correrán a consolarlo sin que este, en un inicio al menos, haya llorado con esa intención. En segundo lugar, en la etapa ilocucionaria, el niño empieza a hacer un uso intencional de señales no verbales con el objetivo de transmitir demandas y, también, de dirigir la atención del adulto hacia determinados objetos y eventos que hayan llamado su atención. Piénsese en las ocasiones en que el niño señala cierto evento inesperado en su entorno, como la caída de un objeto o el efecto divertido del funcionamiento de algún juguete, mirando al adulto para asegurarse de que este preste atención. Finalmente, en el caso de la etapa locucionaria, el niño es capaz de construir proposiciones y de emitir sonidos de habla en el marco de las mismas secuencias performativas que antes producía de forma no verbal. Piénsese, por ejemplo, en el paso de señalar un objeto para demandar al adulto que se lo entregue a producir la forma “dame” con la misma intención.

En el análisis de las dos sujetos estudiadas, las investigadoras llegan a las siguientes conclusiones (Bates et al. 1975). La comunicación perlocucionaria precede a la intencional, que empieza aproximadamente a los 10 meses de edad. Comprende ciertas conductas que los infantes llevan a cabo de forma probablemente innata —como sonreír o llorar— y que sistemáticamente generan en el adulto cierto afán por satisfacer la necesidad material que asume está experimentando el infante (si llora, lo alimenta, por ejemplo) o por mantener el contacto social (si sonríe, le presta atención continua e interactúa con él). Ya se adelantó más arriba que, en esta atribución temprana de intencionalidad del adulto hacia el niño, se encuentra uno de los primeros puntos del desarrollo comunicativo, conforme el niño va comprendiendo la relación medios-fin entre su conducta y la reacción del cuidador. Sin embargo, en este momento inicial, no puede asegurarse que el niño sea consciente del valor de sus sonrisas o llantos como desencadenantes de la reacción adulta.

Posteriormente, en la fase ilocucional, el niño asume el control y toma conciencia del valor de sus conductas como señales comunicativas, producidas con una intención. Esto ocurre hacia los 10-12 meses de edad. Las autoras destacan el uso que logra hacer el niño del adulto para obtener determinado objeto y el uso que hace de los objetos para captar la atención del adulto. Se interesan, pues, de forma especial en los proto-imperativos y proto-declarativos, especialmente aquellos que involucran la producción de gestos como señalar. En este punto, el niño sería capaz de desplegar los medios comunicativos a su disposición, los que usa de forma intencional, de acuerdo con el objetivo que se haya planteado. Si antes la reacción del adulto ante la conducta infantil dependía especialmente de su “buena fe” —al atribuirle una capacidad intencional de la que aparentemente carecía—, ahora sí puede afirmarse que es la intención del infante la que motiva y organiza su conducta comunicativa.

Dore (1974) introduce la noción de “acto de habla primitivo” para referirse a aquellos enunciados que consisten formalmente de una sola palabra o contorno prosódico y que funcionan para transmitir las intenciones de un niño que no puede aún producir oraciones. El autor sostiene que «[...] antes de que el niño adquiriera estructuras oracionales, posee un conocimiento sistemático de la pragmática de su lengua que puede ser mejor descrito en términos de “actos de habla primitivos”» (Dore 1974: 344).

Esta unidad de análisis permite, pues, captar la productividad comunicativa del infante que no es aún capaz de producir un lenguaje más convencional aunque sí se desempeña de forma comunicativamente eficaz al lograr transmitir sus intenciones en el contexto de su entorno más inmediato. Reconoce, además, dos tipos de actos de habla primitivos (AHP): por un lado, los AHP no convencionales carecen de aquellos rasgos lingüísticos que son comúnmente usados por los adultos; por otro lado, los AHP convencionales contienen por lo menos un rasgo lingüístico formal.

Finalmente, en la etapa locucionaria, se inicia «el uso de estructuras performativas o “ilocucionarias” [...] para transmitir proposiciones con un valor referencial o “locucionario”» (Bates et al. 1975: 219-220). No puede sostenerse que el paso por el cual las estructuras performativas incorporan proposiciones se dé en un solo momento, único, sino que, más bien, se trata de un tránsito gradual. Lo ha dicho, también, Dore (1974: 21): «[...] sugerimos que las intenciones pragmáticas del niño devienen gradualmente gramaticalizadas en la forma de estructuras semánticas y sintácticas» (Dore 1974: 21).

Así, Bates et al. (1975) observan que, en el caso de las dos niñas estudiadas en su investigación, el uso referencial de las palabras estuvo precedido por la construcción de los mismos performativos pero sin palabras, basados en señales vocales no verbales y gestuales.

2.1.5.3. Importancia de los performativos

Austin (1955) introdujo la noción de “performativo” con el objetivo de contrastarlo con los constativos (*constatives*). Él consideraba que los performativos eran esencialmente acciones — como hacer una promesa o dar una orden—, mientras que los constativos eran dichos o afirmaciones —como hacer una aseveración o dar una descripción. Así, los segundos mas no los primeros pueden ser verdaderos o falsos. Searle (2001: 86), sin embargo, cuestiona dicha distinción por considerar que aseverar y describir son también acciones, al igual que prometer u ordenar, y que algunos performativos —piénsese en una advertencia—pueden ser, también, verdaderos o falsos.

Searle propone que algunos actos ilocucionarios pueden ser realizados por medio de la producción de una oración que contenga una expresión que denomine el tipo de acto de habla; solo esta clase de enunciados serían adecuadamente denominados como performativos. Así, Searle considera que solo los que Austin llama “performativos explícitos” deben ser referidos como performativos. De este modo, aunque todo enunciado supone una performance, solo una clase de estos son performativos.

Searle considera que todos los enunciados performativos son declaraciones. Las declaraciones, en general, crean nuevos hechos correspondientes al contenido proposicional. Existe un tipo de declaraciones que crean hechos lingüísticos o nuevos actos de habla —como el hecho de que se ha hecho una promesa, dado una orden, emitido una aseveración, etc. Estas serían declaraciones lingüísticas, caracterizadas por generar un nuevo acto de habla en el mundo. Por otro lado, tendríamos las declaraciones extralingüísticas, que generan hechos no lingüísticos — como pronunciar a dos personas marido y mujer, declarar la guerra, etc. Tanto las declaraciones lingüísticas como las extralingüísticas son actos de habla y, en ese sentido, ambas tienen carácter lingüístico. Dado que los hechos creados por las declaraciones lingüísticas son también hechos lingüísticos, no demandan la participación de una institución extralingüística —por ejemplo, ser sacerdote o juez para declarar marido y mujer a dos personas, o ser autoridad de una nación para declarar la guerra, etc.

Así, de acuerdo con Searle, los enunciados performativos son completamente explícitos y manifiestos. Añade una precisión que resulta especialmente interesante: «en lo que al significado literal del verbo se refiere, a menos que haya algún tipo de bloqueo, cualquier verbo que describa una acción intencional podría ser usado performativamente» (Searle 2001: 104). La limitación a los performativos provendría, más bien, del hecho de que solo sea posible llevar a cabo un número restringido de cambios en el mundo a partir de la simple enunciación de que uno está haciendo los cambios al enunciarlos.

2.1.6. Funciones pragmáticas o comunicativas tempranas

En las últimas décadas, la producción vocal infantil temprana ha sido analizada sobre la base de diversas clasificaciones funcionales. De este modo, dependiendo de los intereses y marcos teóricos de los investigadores, se ha privilegiado cierta categorización funcional frente a otra también posible.

La unidad empleada en la comunicación comprende distintas dimensiones como son el sonido o el significado que se busca transmitir, entre otras. El primer paso en el estudio de cómo es usado el lenguaje en la comunicación consiste en definir la unidad a ser empleada: cómo vamos a segmentar el habla en uso para emprender el análisis. Así, Searle (1969) propone el acto comunicativo como unidad; en el caso de dicha unidad, la proposición encierra la información conceptual del enunciado, mientras que la fuerza ilocutiva indica cómo debe ser interpretado por el receptor o cuál es la actitud del emisor ante este. Un acto de habla consistiría, pues, en una unidad de comunicación lingüística que comprende, esencialmente, una proposición y una fuerza ilocutiva, expresada de acuerdo con determinadas reglas gramaticales y pragmáticas, y cuya función central consiste en transmitir las representaciones conceptuales e intenciones del hablante (Dore 1974: 344).

El infante, a pesar de no ser capaz de producir actos de habla convencionales aún, sí logra expresar algunas intenciones comunicativas primitivas antes de haber culminado la adquisición de su lengua materna. Antes de dominar las estructuras oracionales que constituyen la gramática de la lengua, sus conocimientos pragmáticos hacen de él un comunicador eficaz. De acuerdo con Dore, «antes de que el niño adquiera estructuras oracionales, posee un conocimiento sistemático acerca de la pragmática de su lengua que es mejor descrito en términos de “actos de habla primitivos”» (Dore 1974: 344).

Siguiendo a Searle (1969), Dore (1975) propone tratar los enunciados infantiles tempranos de una palabra como actos de habla primitivos. Searle desarrolló la noción de acto de habla de forma extensa y sostuvo que se trata de la unidad básica de la comunicación lingüística. Dore define el acto de habla primitivo (AHP) como un enunciado que consiste formalmente de una sola palabra o patrón prosódico, y de una fuerza ilocutiva, principalmente un patrón prosódico capaz de transmitir la intención del niño antes de que sea capaz de producir oraciones completas. Los patrones prosódicos empleados, ya encierren o no un contenido léxico, transmiten la fuerza primitiva del acto de habla al indicar al interlocutor cómo pretende el niño que sea entendida su vocalización: cuál es la intención comunicativa detrás de sus vocalizaciones.

Dore aclara que, en una etapa temprana, una misma expresión o palabra puede desempeñar funciones distintas o servir como actos de habla primitivos distintos en función del patrón prosódico empleado. Así mismo, debe resaltarse que el AHP no es una forma abreviada o recortada de los actos de habla adultos; se trata, más bien, de una unidad cualitativamente distinta, que posee solo algunos de los rasgos del habla adulta. Más aun, de acuerdo con el autor, si bien algunas formas de intención comunicativa existen antes de la emergencia del lenguaje, las intenciones expresadas lingüísticamente no resultan isomórficas respecto de las intenciones prelingüísticas, de las que no se derivarían necesariamente. Así, aunque una expresión referencial, lingüística, podría subsumir algunas de las funciones comunicativas previamente transmitidas por medio de vocalizaciones o gestos, resultaría discontinua respecto de estas conductas más tempranas (Dore 1975: 37).

Dore propone una clasificación de actos de habla primitivos (AHP) que destaca el uso no solo de elementos léxicos convencionales sino, también, de determinados contornos prosódicos con cierta función o intención comunicativa.

Tabla 1
Actos de habla primitivos (Dore)

	Enunciado infantil	Comportamiento infantil no-lingüístico	Respuesta adulta	Rasgos contextuales relevantes
Denominación	Palabra	Presta atención a un objeto o evento; no se dirige al adulto; no espera una respuesta.	Generalmente ninguna; repetición ocasional del enunciado infantil.	El niño se concentra en un rasgo resaltante o saliente; no hay cambio en la situación.
Repetición	Palabra o patrón prosódico	Presta atención al enunciado adulto previo al suyo; puede no dirigirse al adulto; no espera una respuesta.	Generalmente ninguna; repetición ocasional del enunciado infantil.	Enfoque en el enunciado; no hay cambio en la situación.

Respuesta	Palabra	Presta atención al enunciado adulto previo al suyo; se dirige al adulto.	Espera la respuesta infantil; después del enunciado infantil, generalmente reconoce la respuesta; luego puede llevar a cabo una acción.	Enfoque en el enunciado; no hay cambio en la situación a menos que la respuesta del niño motive una reacción en el adulto.
Demanda (acción)	Palabra o patrón prosódico marcado	Presta atención a un objeto o evento; se dirige al adulto; espera una respuesta; generalmente señala por medio de gestos.	Lleva a cabo una acción.	El niño y el adulto se concentran en un rasgo resaltante o saliente; cambio en la condición del objeto o del niño.
Demanda (respuesta)	Palabra	Se dirige al adulto; espera una respuesta; puede hacer gestos relacionados con el objeto.	Emite una respuesta.	No hay cambio en la situación.
Llamada	Palabra (con contorno prosódico marcado)	Se dirige al adulto enunciando su nombre en voz alta; espera una respuesta.	Responde prestando atención al niño o respondiéndole.	Antes del enunciado infantil, el adulto se encuentra a cierta distancia; la orientación del adulto generalmente cambia.
Saludo	Palabra	Presta atención al adulto o a un objeto.	Devuelve un enunciado de saludo.	Se inicia o termina un evento de habla.
Protesta	Palabra o patrón prosódico marcado	Presta atención al adulto; se dirige al adulto; resiste o rechaza la acción del adulto.	El adulto inicia el evento de habla al llevar a cabo una acción que al niño no le gusta.	La acción del adulto es completada o el niño previene/evita la acción.
Práctica	Palabra o patrón prosódico	No presta atención a ningún objeto o evento específico; no se dirige al adulto; no espera una respuesta.	No hay respuesta.	Ningún aspecto aparente del contexto es relevante para el enunciado.

Nota: Adaptado de Dore (1974)

Bates et al. (1975) proponen un análisis pragmático de la comunicación infantil temprana que considera no solo lo vocal sino que incorpora, también, lo gestual. Estas autoras se basan en el marco de la teoría de los actos de habla, conocido también como análisis performativo. Proponen que ciertas estructuras performativas se hallan ya bastante desarrolladas para el inicio del desarrollo lingüístico; los niños podrían llevar a cabo actos de habla como ordenar, declarar y negar con sus primeros enunciados de una palabra. Ello sugeriría que la historia de estructuras performativas como estas precedería al habla propiamente dicha.

Su análisis distingue solo los que consideran los dos tipos más generales de performativos: imperativos y declarativos. En el caso del imperativo, se valen del término protoimperativo para denominar el uso intencional que hace el niño del oyente como un agente o una herramienta con el fin de lograr una meta determinada. Este uso del oyente no implica necesariamente el uso de lenguaje propiamente, sino que puede comprender vocalizaciones o gestos.

De acuerdo con las autoras, para que el niño pueda usar a los adultos como medio para obtener objetos, debe, por un lado, ser capaz de formular relaciones entre metas y objetos y de seleccionar los medios adecuados para alcanzarlos, y, por otro lado, ser capaz de evocar y sostener la atención de los adultos. Solo entonces podrá unir ambos esquemas en una estructura imperativa. Los primeros imperativos son estructuras sensorio-motoras, que aparecen antes de cualquier manifestación de la capacidad simbólica (Bates 1976).

En el caso del declarativo, prescinden del requisito de que haya proposiciones: esto resultaría absurdo considerando que están analizando una etapa de desarrollo preverbal. Comparten la definición de Parisi y Antinucci (1973) del declarativo como un tipo particular de imperativo que impone, de cierta forma, el acto epistémico de asumir una determinada proposición (prestar atención o saber); el infante ordenaría, pues, al oyente la acción de prestar atención a o asumir cierta información. En este sentido, el protodeclarativo de Bates et al. es un «esfuerzo preverbal para dirigir la atención del adulto hacia cierto evento u objeto en el mundo» (1975: 208). En suma, el protoimperativo supondría el uso del adulto como medio para alcanzar una meta, como puede ser un objeto específico; por otro lado, el protodeclarativo supondría el uso de un objeto (por medio de conductas que lo resalten en el entorno, como señalarlo, mostrarlo, entregarlo, etc.) como medio para lograr la atención del adulto.

Esta actividad protodeclarativa sería el predecesor ontogenético de los “verdaderos” declarativos, los propiamente lingüísticos. Así, en primer lugar, las primeras declaraciones de una palabra (“doggie!” o “¡guaguau!”) emergen de las mismas secuencias de señalar, entregar y mostrar que se consideran protodeclarativos. Mucho antes de que el niño pueda comprender el valor utilitario de compartir información, llevará a cabo declaraciones por razones principalmente sociales.

A diferencia de Dore, Bates et al. (1975) sí están a favor de una relación de continuidad; así, los primeros declarativos de una palabra emergerían a partir de conductas declarativas que involucran vocalizaciones prelingüísticas y gestos como señalar, entregar y mostrar. Merece la pena comentar, también, un uso particular destacado por las autoras (1975: 221): en el caso de uno de los sujetos, resaltan que usa cierta vocalización cuando efectúa la acción de entregar un objeto a alguien más, pero nunca cuando simplemente presencia dicha acción llevada a cabo por alguien más o cuando desea que se le entregue un objeto. A partir de esto, proponen una explicación alternativa: la vocalización —/da/, en este caso— no representaría

la acción de entregar sino que sería parte de la acción misma. Lo mismo ocurriría cuando el otro sujeto del estudio longitudinal emite la forma /bam/ al tumbar una torre de bloques o /brrr/ al empujar un cochecito de juguete por el suelo. Estas vocalizaciones podrían cumplir una función de acompañamiento de la acción que se está ejecutando.

Tabla 2
Performativos infantiles (Bates et al.)

	Conducta	Modo
Protoimperativo	Vocal o gestual	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige la acción del adulto con el fin de cumplir cierto objetivo. • Se vale del adulto como instrumento o herramienta para lograr un fin que él no podría lograr solo.
Protodeclarativo	Vocal o gestual	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige la atención del adulto hacia cierto evento u objeto del entorno. • Se vale de un objeto o evento del entorno para capturar y dirigir la atención del adulto.

Nota: Elaborado a partir de Bates et al. (1975)

Posteriormente, a partir del estudio de los actos comunicativos de su hijo entre los 9 y 30 meses, Halliday (1975) identificó cuatro funciones semánticas que calificaban adecuadamente las producciones de su hijo. En el caso de la función instrumental, el niño se vale del adulto para cumplir algún objetivo como, por ejemplo, obtener un determinado objeto; en el caso de la función reguladora, el niño solicita al adulto que lleve a cabo una acción en concreto; en el caso de la función interactiva, el objetivo fundamental es establecer contacto social con alguien más, por ejemplo, su cuidador; y, en el caso de la función personal, el niño busca compartir con alguien más el interés que le despierta cierto elemento del entorno. Halliday (1969, 1982) presenta, también, una clasificación más amplia, que involucra, además, el orden en que se desarrollarían las funciones comunicativas en el niño.

Tabla 3
Funciones comunicativas (Halliday)

Función instrumental	El niño busca que el adulto le alcance un objeto alejado, gesticulando, acompañándose con el ritmo del cuerpo o repitiendo el gesto con las vocalizaciones correspondientes.
Función reguladora	El niño busca que el interlocutor ejecute una acción determinada.
Función interactiva	El niño busca iniciar un contacto con el interlocutor o mantener la atención del adulto que interactúa con él.
Función personal	El niño busca expresar su propia individualidad, ya sea por medio del rechazo de las propuestas de los demás o mediante la participación o satisfacción ante estas.
Función heurística	El niño usa el lenguaje como medio para investigar y conocer la realidad.
Función imaginativa	El niño usa el lenguaje para crear entornos mentales cada vez menos sometidos a la realidad inmediata.
Función informativa	El niño busca dirigir la atención del interlocutor hacia un objeto o acontecimiento que le produce curiosidad o asombro.

Nota: Adaptado de Halliday (1982)

Sarriá (1991), con miras a establecer un sistema de codificación de la comunicación intencional preverbal basado en el concepto de categoría natural, propone una clasificación que, en primer lugar, distingue entre lo que denomina acto comunicativo intencional preverbal y las respuestas. Como se recordará, el acto comunicativo intencional (ACI) preverbal comprende un conjunto de conductas que, como un todo, poseen la capacidad de transmitir un mensaje a un receptor, y que son realizadas por un emisor voluntariamente y con ese fin en mente.

La autora plantea ciertas características del ACI: en cuanto a su estructuración interna, sus conductas constituyentes presentan cierta organización; en cuanto a sus efectos, estas conductas generan cambios de conducta en la persona que los presencia pero carecen de funcionalidad directa sobre un posible objeto físico; en cuanto al desarrollo de la conducta, se observa que el niño persiste en su conducta, añadiendo, intensificando o sustituyendo señales, de acuerdo con la conducta del receptor hasta que el objetivo se consiga o el fracaso resulte evidente; en cuanto a la presencia de un referente, las acciones relevantes constituyentes del ACI pueden dirigirse, específicamente, al objeto referente y al receptor, ya sea simultánea o sucesivamente, o solo al receptor; finalmente, en cuanto a la orientación de la conducta hacia el receptor, en la mayoría de los casos, la conducta dirigida al otro, y la más clarificadora, es la mirada a los ojos, aunque no la única posible.

Las respuestas, por otro lado, son definidas como «conductas del niño contingentes y con adecuación específica a las consignas, sugerencias o preguntas que le dirige el compañero de interacción, pero que no reúnen al mismo tiempo las características del acto comunicativo intencional» (Sarria 1991: 367). La contingencia se refiere a la contigüidad inmediata de la respuesta infantil ante el enunciado adulto anterior. Con adecuación específica, por otro lado, Sarriá señala que la conducta verbal infantil es «específicamente adecuada a la petición o sugerencia concreta» que le ha dirigido el interlocutor (Sarria 1991: 367). Finalmente, aclara que no considera como respuestas las conductas que constituyen una imitación del modelo presentado por el mismo sujeto que emite la petición, sugerencia o consigna. Así mismo, son clasificadas, por un lado, en respuestas con foco compartido y respuestas con foco novedoso, a partir de la condición social del referente; y, por otro lado, en respuestas a demandas de acción y respuestas a preguntas, en relación con el carácter de la petición provocadora de la respuesta.

Tabla 4

Actos comunicativos intencionales (Sarriá)

Demanda de objeto	El niño informa al receptor de su deseo de poder alcanzar o poseer determinado objeto.
Demanda de ayuda	El niño informa al receptor de su deseo de recibir ayuda para realizar o terminar satisfactoriamente alguna tarea concreta o presenciar un efecto deseado, e incita a este a realizar una acción que no se reduce a la entrega de un objeto.
Iniciar o mantener juego interactivo sin objeto	El niño busca regular la interacción y transmite su intención de que el receptor realice una acción concreta vinculada a su papel en un determinado juego interactivo en el que no interviene objeto alguno.
Iniciar o mantener juego interactivo con objeto	El niño busca regular la interacción y transmite su intención de que el receptor realice una acción concreta vinculada a su papel en un determinado juego interactivo que incluye un objeto físico en su dinámica.
Protesta y/o rechazo	El niño transmite intencionalmente al adulto su desagrado o negativa ante un suceso o situación concreta.
Proto-declarativo	El niño transmite al adulto su interés o satisfacción ante un determinado objeto o situación, con referencia explícita al mismo, y sin que sus objetivos mediatos vayan más allá de esa comunicación.

Nota: Adaptado de Sarriá (1991)

Flax et al. (1991) construyen, a propósito de su investigación de la relación entre variables prosódicas y funciones comunicativas, el siguiente sistema de clasificación funcional de la conducta comunicativa. Los autores asignaron una función comunicativa a cada vocalización producida por los niños evaluados, para lo cual analizaron cómo se comportó cada enunciado en su contexto. Estas interpretaciones se basaron en el contexto, incluyendo tanto las acciones y reacciones de la madre como las conductas observables del niño.

Tabla 5

Categorías funcionales contextuales (Flax et al).

Respuesta	El niño vocaliza inmediatamente después del enunciado del interlocutor.
Comentario-Denominación	El niño vocaliza porque parece reconocer o denominar un objeto o una persona.
Demanda-Atención	El niño vocaliza para llamar la atención de otra persona.
Demanda-Objeto o acción	El niño vocaliza a la vez que mira, señala o intenta alcanzar algo; su petición es luego reconocida como tal por el adulto.
Demanda-Respuesta	El niño vocaliza y recibe una respuesta verbal.
Entrega	El niño vocaliza mientras entrega un objeto a otra persona.
Demanda-Orden	El niño vocaliza en voz alta y repetidamente hasta que la madre accede a su demanda.
Protesta	El niño vocaliza en el contexto de un deseo no satisfecho.
Comentario-No interactivo	El niño vocaliza sin que la mirada o cualquier otra conducta indiquen que se dirige a alguien más.
Comentario-Interactivo	El niño vocaliza en un contexto en que la postura y otras conductas indican que se dirige a alguien más —y la vocalización no corresponde a ninguna de las otras categorías.

Nota: Adaptado de Flax et al. (1991)

Ninio (1991) parte de una concepción del habla como un tipo de comportamiento social, con lo cual los enunciados son concebidos como actos sociales significativos. Así, considera que existen distintos modos de emplear el habla, cada uno de los cuales representa un tipo de relación entre esta y la situación interactiva que la enmarca.

Tabla 6

Funciones comunicativas (Niño)

Negociar	El niño negocia, mediante su enunciado, la ocurrencia y características de estados y eventos futuros. Esta función comprende los siguientes casos: directivas por las cuales el niño logra que el oyente haga algo; compromisos por los cuales el niño mismo se compromete a llevar a cabo determinada acción; y, también, la presentación o el pedido de la información necesaria para el desarrollo mismo de la negociación.
Señalar, reconocer	El niño indica cierta ocurrencia, con lo cual esta deviene un evento reconocido de su realidad social inmediata. Puede tratarse de un saludo —en tanto marca un encuentro o su final— o de un “Ya está” —en tanto señala el fin de una acción.
Conversar	El niño establece y mantiene un estado de la conversación, es decir, de un intercambio de información relacionada con un tema específico.
Perform	El niño lleva a cabo a cabo intervenciones verbales en el marco de actividades guiadas por reglas, como pueden ser los juegos.
Evaluar	El niño evalúa acciones pasadas, en curso o futuras de los participantes.
Reconocer	El niño admite la recepción de mensajes comunicativos previos.
Metacomunicarse	El niño se refiere a ciertos fallos ocurridos en la comunicación.
Editar texto	El niño corrige, repite o completa el habla previa.

Nota: Adaptado de Ninio (1991)

En otros casos, se ha trabajado con clasificaciones funcionales bastante más generales. Así, Papaeliou et al. (2002) compararon las características acústicas de dos tipos de vocalizaciones prelingüísticas: aquellas que expresan emociones, por un lado, y aquellas que transmiten una función comunicativa, por otro. En una línea semejante de investigación, Papaeliou y Trevarthen (2006) compararon los patrones entonativos de dos tipos de vocalizaciones prelingüísticas: aquellas que cumplen una función comunicativa y aquellas que desempeñan un papel más privado, relacionado con la actividad en solitario de exploración de un objeto cualquiera.

Finalmente, el sistema de clasificación de funciones pragmáticas elaborado por Karousou (2003) nos proporciona un repertorio de categorías con un nivel alto de especificidad en la distinción de funciones a partir del estudio longitudinal de una niña. De acuerdo con la autora, las funciones de demanda y protesta serían anteriores a la declarativa, que aparecería en escena hacia los 10 meses. Las vocalizaciones con función de pregunta y aquellas en que se pide el nombre de un objeto serían posteriores. Además, concluye que existe una relación de continuidad entre las vocalizaciones y las primeras palabras, tanto a nivel formal como funcional. Así, todas las funciones pragmáticas de las primeras palabras eran ya evidentes en la producción de vocalizaciones no convencionales, antes de las primeras palabras e, incluso, de las protopalabras. Como única excepción menciona la función de saludo, que, de acuerdo con los padres de la niña estudiada, habría ocurrido por primera vez cuando esta dijo “hola” a los 13 meses, aunque ya vocalizaba antes ante la llegada de un adulto.

Tabla 7

Funciones pragmáticas (Karousou)

Demanda de objeto	El niño comunica su deseo de poseer o alcanzar un objeto.
Demanda de acción/ayuda	El niño comunica su deseo de que el interlocutor lleve a cabo una acción distinta de la entrega de un objeto.
Demanda de atención	El niño vocaliza para llamar la atención del interlocutor.
Rechazo	El niño informa de su decisión de no aceptar un objeto o propuesta concreta.
Protesta	El niño informa de su desagrado ante un suceso o situación concreta.
Satisfacción	El niño informa de su satisfacción ante un suceso o situación concreta.
Pregunta qué	El niño pregunta al interlocutor cuál es el nombre de un objeto.
Pregunta dónde	El niño pregunta al interlocutor acerca de la localización de un objeto.
Pregunta cómo	El niño pregunta al interlocutor cómo llevar a cabo una determinada acción.
Declarativo objeto	El niño llama la atención del interlocutor sobre un determinado objeto con referencia explícita al mismo.
Declarativo acción	El niño llama la atención del interlocutor sobre una determinada acción con referencia explícita a la misma.
Declarativo persona	El niño llama la atención del interlocutor sobre una determinada persona con referencia explícita a la misma.
Protoconversación	El niño mantiene una conversación ocupando el turno que le corresponde, sin que sus objetivos mediatos vayan más allá de esta.
Narración	El niño describe algo que ha llamado su atención o cuenta algo que le ha pasado.
Juego interactivo sin objeto	El niño transmite al interlocutor su deseo de que este realice una acción vinculada a su papel en un juego interactivo en el que no interviene un objeto.
Juego interactivo con objeto	El niño transmite al interlocutor su deseo de que este realice una acción vinculada a su papel en un juego interactivo en el que interviene un objeto.
Imitación palabra	El niño imita, ya sea a nivel segmental o suprasegmental, una palabra inmediatamente después de que esta haya sido producida.
Imitación frase	El niño imita, ya sea a nivel segmental o suprasegmental, una frase inmediatamente después de que esta haya sido producida.
Imitación no-lingüística	El niño imita, ya sea a nivel segmental o suprasegmental, un sonido no-lingüístico inmediatamente después de que este haya sido producido.
No social objeto	El niño vocaliza de manera solitaria y dirigida a un objeto.
No social acción	El niño vocaliza de manera solitaria acompañando una acción.
Saludo	El niño saluda a un adulto que acaba de llegar o está a punto de irse. Se trata de un acto de habla adulto.

Nota: Adaptado de Karousou (2003)

2.2. Comunicación vocal

2.2.1. Desarrollo fonológico temprano

2.2.1.1. De lo “prelingüístico” a lo lingüístico: discontinuidad vs continuidad

Jakobson (1968) propuso originalmente la que se conoce hoy como hipótesis de la discontinuidad. Él reconoce dos periodos discontinuos en el desarrollo fonológico humano. En este proceso, el niño emitiría primero un balbuceo caracterizado como prelingüístico; en esta etapa, los sonidos que integran sus vocalizaciones no presentarían ningún orden específico de desarrollo ni estarían relacionados con las producciones del periodo siguiente. Luego, en la etapa posterior, el niño demostraría haber adquirido el lenguaje; así, seguiría un orden

relativamente universal e invariante en la consecución de un control intencional de los sonidos que componen su lengua materna. De acuerdo con Jakobson, solo la segunda etapa evidenciaría un uso sistemático de los sonidos del lenguaje. Así mismo, sería en esta etapa que el niño empieza a adquirir la función de los sonidos del habla con un valor lingüístico distintivo.

A diferencia de la segunda etapa, que podríamos denominar lingüística de acuerdo con Jakobson, la etapa prelingüística, en la que se presenta el balbuceo, estaría caracterizada por su condición de asistematicidad e impredecibilidad. No sería posible, pues, de acuerdo con el autor, establecer un orden de desarrollo para este periodo del balbuceo. De acuerdo con él, la desaparición del repertorio prelingüístico sería un prerrequisito para el desarrollo propiamente lingüístico: «En la mayor parte [...] una etapa se funde en la otra totalmente, con lo que la adquisición del vocabulario y la desaparición del repertorio del pre-lenguaje ocurren a la vez» (Traducido de Jakobson 1968: 29, en Vihman et al. 1985). Finalmente, señala que el balbuceo se restringe casi de forma exclusiva al juego en solitario, a diferencia del lenguaje, que sí se usa en entornos sociales. La hipótesis de la discontinuidad sostiene, pues, que el proceso por el cual se adquiere una lengua y se desarrollan las representaciones lingüísticas del niño es distinto de los procesos que tienen lugar en el sistema lingüístico adulto, en un momento posterior del desarrollo (Vihman y Croft 2007).

Autores como Oller han planteado, más bien, una relación de continuidad en el paso de lo comúnmente denominado prelingüístico a lo lingüístico. En palabras de Oller, por ejemplo, «Resulta difícil, en ocasiones, decir si los infantes están produciendo palabras o simplemente están balbuceando» (Traducido de Oller 1980: 93, en Vihman et al. 1985). En la misma línea, Cruttenden sostiene: «Encuentro que es extremadamente difícil y quizá vano señalar la ocurrencia de la primera palabra» (Traducido de Cruttenden 1970: 114, en Vihman et al. 1985). La postura encarnada por estos autores propone que hay continuidad entre las habilidades prelingüísticas y las lingüísticas. Estudios experimentales han hallado, por ejemplo, que es posible observar una relación de continuidad en el caso de la mayoría de habilidades desde el periodo prelingüístico temprano y, también, desde la etapa prelingüística a la más propiamente lingüística (Watt et al. 2006). Así mismo, se ha hallado que la intencionalidad comunicativa se desarrolla gradualmente conforme las vocalizaciones intencionales se van añadiendo a secuencias ya existentes de conducta intencional para dirigir la atención (Harding y Golinkoff 1979).

Así, de acuerdo con la hipótesis de la continuidad, el paso del desarrollo prelingüístico al lingüístico supone, en realidad, una especie de superposición por la cual, solo gradual y progresivamente, ciertas habilidades devienen propiamente lingüísticas. No es un cambio que pueda identificarse con absoluta precisión. La división entre balbuceo y lenguaje parecería reflejar las características de la percepción e interpretación adulta, más que los procesos evolutivos que tienen lugar en el niño (Vihman et al. 1985). De este modo, no solo se superponen temporalmente la adquisición gradual de palabras y el uso continuado del balbuceo, sino que, además, el repertorio fonético del balbuceo de un niño se reflejará, en cierta medida, más o menos con los mismos niveles de frecuencia, en el tipo de palabras adultas que dirá y en cómo las dirá, es decir, en su producción fonética (Vihman 1996). Menn (1971, en Vihman y Croft 2007) observó también que la forma de las primeras palabras puede rastrearse hasta la producción vocal del balbuceo, con ciertos efectos de la influencia de la lengua del entorno. Las primeras palabras seguirían, pues, ciertos patrones exhibidos ya en el balbuceo.

Watt et al. (2006) han hallado, también, que las diferencias individuales en cuanto al número de habilidades prelingüísticas en el segundo año de vida pueden servir como predictores de las habilidades lingüísticas posteriores, lo que refuerza la hipótesis de continuidad entre ambas etapas, la prelingüística y la lingüística.

Karousou propone, en relación con el desarrollo de las primeras palabras, lo siguiente:

(E)ste proceso de cambio es continuo, pero también no-lineal. La emergencia de una nueva representación supone un cambio cualitativo de las producciones. Comparando el patrón evolutivo de los distintos componentes, podemos apreciar que la convergencia hacia el modelo adulto ocurre en momentos diferentes para cada uno de ellos. Esta distinta temporización del cambio de cada componente podría ser un indicio de procesos de aprendizaje relativamente independientes entre sí. (Karousou 2003: 238)

En suma, se propone que los logros de la etapa prelingüística evidencian ya un orden y una sistematicidad que puede rastrearse y explicar, a su vez, las características de la etapa más lingüística. Finalmente, debe añadirse que el emparejamiento productivo de forma y sentido, de sonido y significado, que se considera el hito representado por la aparición de las palabras y, en ese sentido, por el inicio de la etapa comúnmente considerada lingüística, precede, en realidad, a la aparición de las primeras palabras de tipo adulto. Se observan, pues, ciertas vocalizaciones que reflejan ya una relación más o menos estable entre forma y sentido o, si se quiere, entre forma y contexto de uso o función.

2.2.1.2. Progresión fonológica

De acuerdo con Moskowitz (1970, 1971, 1973, en Lenneberg y Lenneberg 1982), el logro principal del periodo del balbuceo sería el descubrimiento por parte del niño de la unidad de la frase, caracterizada por la coaparición de un contorno o curva de entonación y de una secuencia de sonidos de habla. Posteriormente, descubrirá la sílaba, unidad que adquirirá después valor semántico al convertirse en lo que podríamos llamar “palabra-sílaba”.

En las etapas más tempranas de desarrollo, el niño produciría dos tipos de vocalizaciones. Por un lado, un primer tipo comprende todos los sonidos relacionados con el llanto, que está presente desde el nacimiento. El llanto, al igual que otros sonidos relacionados más directamente con los sonidos vegetativos, parece ser, de acuerdo con Lenneberg (1975), bastante independiente del desarrollo de otro tipo de vocalizaciones: aquellos sonidos que, eventualmente, sí aparecen en las producciones acústicas del habla. Estas vocalizaciones emergerían hacia la séptima u octava semana de vida. Inicialmente, se trata de sonidos breves, arrullos pequeños. Hacia los seis meses, estos arrullos se diferencian en componentes vocálicos y consonánticos, y aparecen nuevas modulaciones articulatorias.

Lenneberg (1975) propone cuatro etapas en el desarrollo del habla y del lenguaje. En primer lugar, hacia los doce meses, el infante sería capaz de repetir secuencias de sonidos con una frecuencia relativa de aparición mayor. Así mismo, en este momento temprano, aparecen las primeras palabras —o protopalabras, dependiendo de la terminología—, como “mamá” o “papá”. Finalmente, produce señales de que comprende ciertas palabras y órdenes sencillas. Así, ante la indicación “enséñame los ojos”, el niño podría abrir y cerrar repetidas veces sus ojos.

En la etapa siguiente, hacia el año y medio de edad, el niño tendría ya un repertorio definido de palabras —de acuerdo con el autor, más de tres pero menos de cincuenta palabras—, aunque esta producción coexistiría aún con mucho balbuceo, ahora de varias sílabas y con un intrincado patrón de entonación. No se observa aún mucha capacidad para juntar dos piezas léxicas en una frase de forma espontánea. Sorprendentemente, el autor sostiene también que el niño no intenta comunicar información en esta etapa y que, incluso, no siente frustración si no se le entiende.

Posteriormente, hacia su segundo cumpleaños, el niño exhibe un vocabulario de más de cincuenta palabras. A la vez, empieza a combinar espontáneamente elementos de vocabulario para formar frases de dos palabras creativamente. Se incrementa, también, su conducta comunicativa y su interés en el lenguaje. Finalmente, a los dos años y medio, el balbuceo ha desaparecido y los enunciados poseen definitivamente intención comunicativa, con lo que se observa que se frustra si los adultos no lo entienden.

En contra de lo sostenido por Lenneberg, muchos autores postulan que ya para el primer cumpleaños puede hablarse de intencionalidad comunicativa, así como del desarrollo de un vínculo consistente y voluntario entre sonido y significado (Vihman 1996). En el segundo año, se observaría un uso verdaderamente referencial o simbólico de las palabras —o protopalabras, dependiendo de la terminología.

De acuerdo con Vihman y Croft (2007), el paso de la etapa del balbuceo a un momento más marcado por el uso de ítems léxicos sería producto de un proceso de abstracción por el cual el niño, a partir de la práctica del balbuceo y de su experiencia con el input de la lengua del entorno, elaboraría ciertas plantillas fonológicas que guiarían su producción. Esto explicaría, pues, que sea posible rastrear las características fonológicas de las primeras palabras en la etapa previa del balbuceo. El planteamiento de las plantillas fonológicas ha sido motivado por algunos factores como los que se mencionan a continuación:

- (1) la relación entre la estructura lingüística y la función lingüística;
- (2) el alcance empírico de una teoría lingüística (la omnipresencia de la variación);
- (3) la relación entre la teoría lingüística y la plausibilidad psicológica;
- (4) la relación entre los datos del lenguaje infantil y los datos derivados de la conducta adulta (discontinuidad vs continuidad).

En contra de lo que muchos han sostenido, estos autores proponen que la estructura fonológica más temprana tiene por base a la palabra completa: los niños no aprenderían, según esta postura, sonidos sino palabras para luego, a partir de estas formas léxicas, aprender los sonidos involucrados. Para su teoría se basan en tres argumentos:

- (1) la variabilidad observada en la producción de segmentos por parte del niño: el niño parece producir los mismos sonidos de forma distinta en diferentes palabras, lo que sugeriría que no

basa su producción en un conocimiento de las categorías abstractas de sonidos sino, más bien, en las palabras particulares;

(2) la relación de la palabra infantil y el objetivo adulto: esta relación es sumamente difícil de explicar si partimos de una base de tipo segmento-por-segmento pues la producción infantil parece dirigida a un *gestalt* total, es decir, a la palabra en conjunto (con su armonía y melodía de pronunciación, por ejemplo);

(3) la relación entre las palabras infantiles: resulta más clara la interrelación entre las propias palabras infantiles que la relación de estas con las versiones adultas, lo cual sugeriría que el niño basa su producción en una o más plantillas fonológicas para la producción de palabras, eligiendo aquellas que encajan mejor con la plantilla pero, a la vez, adaptando otras que se alejan un poco más;

(4) la fuente de los patrones infantiles: las plantillas tempranas de producción constituyen la respuesta del infante al desafío que supone la producción de las palabras adultas.

En contra de lo comúnmente planteado, es decir, que el descubrimiento inicial de los sonidos lingüísticos precede necesariamente a la producción de las primeras palabras, aquí se propone que la unidad inicial con la cual el niño analiza el input y, de esta forma, accede a la lengua es la palabra, como unidad holística, no descomponible aún en unidades fonológicas, segmentales; el conocimiento de estas unidades sería posterior.

2.2.1.3. Vocalizaciones, protopalabras, palabras

En los momentos tempranos del desarrollo lingüístico, podemos observar que conviven —o, tal vez, se siguen muy de cerca, superponiéndose en ciertos momentos de tránsito— tres formas de producción vocal. Se entiende comúnmente por vocalización aquella producción de carácter vocal que precede a desarrollos más complejos como la protopalabra o la palabra. López Ornat y Karousou (2005: 401) definen las vocalizaciones como «producciones tempranas interpretables por los padres, con o sin contenido segmental, en las que el niño produce grupos prosódicos de duración variable [...] ensayos lingüísticos de distinta naturaleza: articulatorios, prosódicos, comunicativos». Así, la vocalización suele caracterizarse por no presentar una forma fonológica o segmental estable y clara, sino, más bien, por derivar su cohesión de un contorno entonativo que le brinda unidad. Son vocalizaciones típicas la producción del balbuceo pero también ciertas conductas algo posteriores que, aunque involucran una mayor variedad de sonidos, no alcanzan aún el nivel de palabras o protopalabras en tanto no cumplen con las características de estas.

De acuerdo con López Ornat y Karousou (2005), las vocalizaciones exhibirían ya los componentes de forma y función que caracterizan al lenguaje adulto posterior. Frente a los gestos, a los que consideran también precursores del lenguaje organizado, las vocalizaciones presentarían la ventaja de suponer una continuidad no solo comunicativa sino, además, formal. La importancia de las vocalizaciones como producciones continuas respecto del lenguaje adulto y, además, como indicadores del desarrollo lingüístico infantil llevaron a Mariscal et al. (2007) a incorporar en el inventario comunicativo MacArthur un nuevo apartado específico sobre vocalizaciones prelingüísticas, con el fin de completar otros apartados que miden el desarrollo de otras conductas prelingüísticas, como gestos comunicativos y simbólicos tempranos, presentes en el inventario original.

Menn (1976, en Vihman 1996) comprende la protopalabra como cualquier forma vocal infantil, prererferencial o presimbólica, que tiene un significado estable, al margen de cuál sea la fuente de su forma —invención del niño o enseñada por los adultos. Vihman (1996) denomina protopalabras a las formas infantiles relativamente estables, de uso relativamente consistente, aunque carecen de vínculo claro con la unidad convencional correspondiente del modelo adulto. Así, para Vihman el carácter definitorio de las protopalabras provendría, no de su parecido formal respecto de la forma adulta modelo, sino de su uso consistente asociado con cierto contexto o situación particular. Superficialmente, en su sonido, la protopalabra podría guardar distancia de la palabra adulta; sin embargo, en su uso, se haría evidente que es empleada por el niño en asociación con cierto campo semántico o situación semejante a la que, en el lenguaje adulto, sería referida también por una palabra determinada.

Finalmente, las palabras son las formas léxicas que caracterizan el lenguaje adulto. En ellas se combinan la consistencia de uso, afinada aun más, y la estabilidad de la forma fonológica segmental, ya convencionalizada. Las palabras suelen ser tomadas como la evidencia más clara de que el niño se halla, de manera incontestable, en la etapa lingüística de desarrollo. Vihman et al. (1985) consideran que la palabra supone una correspondencia convencionalizada entre sonido y significado; además, no creen indispensable que para ser considerada palabra haya una adaptación cercana al sistema fonológico nuclear del lenguaje adulto, siempre y cuando se verifique su uso por parte de los adultos con un significado convencional consistente. Así, los requisitos para que algo sea considerado palabra son, por una parte, la consistencia de uso en uno o más contextos y, por otra parte, una forma sonora que remita, de cierto modo, a la forma adulta. Finalmente, los autores añaden que las palabras infantiles pueden ser onomatopeyas y formas tanto espontáneas como imitadas a partir de la producción adulta.

2.2.2. Desarrollo prosódico temprano

2.2.2.1. Aspectos generales

Existen tres componentes básicos de la producción vocal: la tensión laríngea, el ritmo (*timing*) y la presión del aire. Estos tres pueden ser manipulados para producir patrones que involucren las variables acústicas que forman parte de los sistemas de entonación de los lenguajes adultos: la frecuencia fundamental (F_0), la duración, y la intensidad o amplitud. Estos parámetros acústicos producen los perceptos auditivos de tono y melodía, duración y ritmo, y volumen.

Más específicamente, la frecuencia del armónico fundamental —también llamada frecuencia fundamental o F_0 — es un producto de la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales, que resulta directamente proporcional a la presión del aire proveniente de los pulmones y a la tensión de ciertos músculos laríngeos. Además del armónico fundamental, la duración y la intensidad también intervienen en la producción y en la percepción de la entonación (Quilis 1993).

Quilis (1981) recoge distintas definiciones en el caso de la entonación. Así, Denes (1959: 106) define la entonación como

[...] la forma lingüística que comunica información de las actitudes emotivas del hablante sobre la materia que se trate, actitudes como duda, conformidad, pregunta, afirmación, interés continuado, etc. Los “tonos” de un patrón de entonación deben ser considerados entonces como existentes en el dominio lingüístico y como elementos constitutivos del lenguaje del mismo modo que los fonemas o las palabras.

En la misma línea, Daneš (1960: 34) entiende por entonación «la función lingüísticamente significativa de la frecuencia fundamental a nivel de la oración». Así mismo, Artemov (1965: 130) destaca el papel de la entonación en la definición del «aspecto comunicativo de lo hablado, así como su significado y régimen sintáctico». Para Quilis (1981), la entonación sería un prosodema que desempeña una función lingüística a nivel de la oración a partir de las variaciones de la frecuencia fundamental. Así mismo, la define como «la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia fundamental en el nivel de la oración» (1993: 410).

Las anteriores definiciones parecen tener en común la asociación de la entonación con el nivel de la oración; de este modo, una función importante desempeñada por este elemento prosódico sería el establecimiento de las fronteras entre estructuras sintácticas. Sin embargo, no podemos dejar de lado el hecho de que los autores rescatan, también, el papel comunicativo de la entonación: el tono podría revelar ciertos aspectos relacionados con las intenciones del emisor. El uso de un determinado contorno entonativo o de un tono específico podría ser informativo con relación a las intenciones o emociones del sujeto que emite el mensaje.

Lieberman (1967) propone como unidad de análisis entonativo al grupo espiratorio, grupo respiratorio o ciclo respiratorio. Esta unidad podría o no coincidir con una unidad gramatical. Propone que existe una forma no marcada de la entonación, el descenso de la frecuencia fundamental que se produce hacia el final de la vocalización. En el caso de los grupos respiratorios no marcados, no se registra actividad alguna en los músculos laríngeos al final de la enunciación. El contorno final descendente constituiría el patrón natural, fisiológico, de la frecuencia fundamental debido al descenso en la presión subglotal. Por otro lado, en el caso de los grupos respiratorios marcados, se observa un movimiento terminal ascendente debido a un cambio en la tensión laríngea al final del ciclo, lo cual compensa la caída de la presión de aire infraglottica. Así, en estos casos, la frecuencia fundamental se eleva o se mantiene en el mismo nivel de todo el contorno.

Siguiendo a Lieberman, podría inferirse que el contorno entonativo final por defecto es el descendente, que implica una caída en la F_0 hacia el final de la enunciación. Ello se debería a la tendencia natural de la presión infraglottica a caer conforme va llegando a su fin la vocalización. La producción de un contorno final ascendente —o suspensivo, neutral— supondría, desde esta postura, un control voluntario que contrarrestaría los efectos fisiológicos naturales.

Quilis propone, en cambio, distinguir, en español, entre el grupo fónico y el grupo de entonación. El primero corresponde a la porción de discurso comprendida entre dos pausas; por otro lado, el segundo se entiende como «la porción de discurso comprendida entre dos pausas, entre pausa e inflexión del fundamental, entre inflexión del fundamental y pausa, o entre dos inflexiones del fundamental, que configura una unidad sintáctica más o menos larga o compleja (sintagma, cláusula, oración)» (1993: 419).

Distingue las siguientes unidades relacionadas con el fenómeno de la entonación en el español. En primer lugar, señala la existencia de tres niveles tonales: alto, medio y bajo. En segundo lugar, distingue dos tipos de juntura terminal. La juntura terminal descendente, caracterizada por un fundamental descendente, suele aparecer al final de un enunciado con sentido completo, en los términos de una enumeración, en la frase introductoria en estilo directo, etc. Por otro lado, la juntura terminal ascendente, caracterizada por un fundamental ascendente o suspensivo, suele aparecer al final de un enunciado con sentido incompleto (sintagma sujeto, complementos hiperbatizados o parentéticos, enunciados interrumpidos, primer término de una aposición, enunciado interrogativo absoluto, etc.). Finalmente, señala la existencia de dos acentos: el fuerte y el débil, cuya distribución viene dada por las reglas de entonación de la lengua.

Podemos mencionar tres posibles funciones de la entonación (Quilis 1993). La entonación podría cumplir, en el nivel lingüístico, en primer lugar, una función integradora. En este sentido, transformaría las palabras de unidades apelativas en unidades comunicativas, es decir, en enunciados susceptibles de ser percibidos como portadores de un mensaje completo. La entonación sería la que da vida a los enunciados al hacer de ellos unidades comunicativas. La función distintiva de la entonación, por otro lado, opondría enunciados de acuerdo con su función; así, por ejemplo, opondría un enunciado declarativo —caracterizado por un final descendente— y un enunciado interrogativo absoluto —caracterizado por un final ascendente. Finalmente, la función demarcativa o delimitadora en español puede o no tener una función distintiva, según ponga o no enunciados no marcados por la entonación con otros marcados.

En el nivel expresivo, la entonación puede desempeñar también un papel que no interfiere, normalmente, con la entonación comunicativa básica sino que, simplemente, se superpone a esta de diversas maneras. En la expresión de la función expresiva intervendrían rasgos como los siguientes:

- (1) el registro del patrón melódico: un registro alto, por ejemplo, evoca alegría, intimidad o ligereza, mientras que un registro bajo evoca tristeza, seguridad o gravedad;
- (2) la desviación entre los puntos extremos del patrón melódico: una separación amplia sugiere un mayor sentimiento de alegría o cólera, mientras que una desviación poco marcada sugiere una tendencia a la expresión de tristeza;
- (3) el contorno del patrón melódico: contribuye a identificar el sentimiento expresado aunque resulta, a la vez, insuficiente pues un mismo contorno puede llevar a cabo distintas funciones;

(4) la intensidad del patrón melódico: se relaciona con la intensidad del sentimiento expresado;

(5) la duración del patrón melódico: evoca el sentimiento expresado.

En este punto, conviene destacar dos características funcionales de la entonación. Por un lado, en el nivel lingüístico, se menciona su función distintiva en tanto diferencia enunciados de acuerdo con su función. La dirección del contorno final de la entonación puede distinguir entre un enunciado aseverativo o declarativo —información acabada o completa— y una pregunta de respuesta tipo sí o no, es decir, un interrogativo absoluto —información inacabada o incompleta. En un nivel expresivo, el contorno entonativo es también importante en tanto ayudaría a identificar la función comunicativa del enunciado, aunque no de forma absoluta o aislada.

2.2.2.2. La prosodia infantil temprana

Bruner (1975) y Dore (1975) han propuesto que el desarrollo pragmático sería la base del desarrollo sintáctico. El progresivo conocimiento de las pautas de uso del lenguaje permitiría al niño un dominio cada vez más eficaz de la comunicación vocal intencional por medio de actos de habla contrastivos cuyo componente lingüístico sería, casi de forma exclusiva, el aspecto prosódico.

De acuerdo con Vihman (1996), la adquisición más temprana de los patrones prosódicos de la lengua —a diferencia del logro más bien tardío de los aspectos segmentales— podría deberse a dos factores independientes. Por un lado, los rasgos prosódicos son especialmente salientes para el infante desde muy temprano. Se ha determinado (Fernald 1989) que los patrones prosódicos del habla dirigida a niños son más informativos que los que ocurren en el caso del habla entre adultos. De este modo, el adulto brinda al niño pistas más claras de sus intenciones comunicativas valiéndose de la prosodia. La entonación del cuidador podría tener un papel muy importante en el desarrollo comunicativo del infante: en primer lugar, serviría para captar su atención y mantener la interacción social; en segundo lugar, comunicaría afecto; y, en tercer lugar, transmitiría información acerca de la estructura sintáctica y discursiva de la lengua del entorno.

Por otro lado, el número de patrones prosódicos posibles es menor que el número de segmentos, lo que redundaría en un mejor manejo, en momentos tempranos, de los aspectos

prosódicos del lenguaje, frente a la dificultad que implicarían los aspectos segmentales o fonológicos. La mayor accesibilidad y “facilidad” de los rasgos prosódicos haría que, más que entrar en el lenguaje a través del conocimiento progresivo de los segmentos o fonemas que lo componen, el niño tuviera una aproximación prosódica, tomando la palabra completa —o frase, en ciertos casos—, considerada como un todo a partir de su contorno prosódico, como unidad de partida de análisis y expresión.

Waterson (1970, 1971, en Lenneberg y Lenneberg 1982) ha propuesto una teoría prosódica del desarrollo lingüístico infantil. Esta teoría, que busca explicar el desempeño lingüístico del niño hasta los dos años de edad, plantea que el infante presta atención a ciertas formas adultas que suelen ocurrir de forma recurrente en determinado tipo de situaciones. La atención del niño sería de carácter global: prestaría especial atención a las emisiones más sobresalientes pero no percibiría variaciones menores en la pronunciación de palabras o expresiones determinadas. La emisión sería percibida como una unidad completa, compuesta por ciertos rasgos fonéticos en los que no se reconocería aún una secuencia específica. Así, podría identificar una especie de esquema compuesto por ciertos rasgos comunes a una serie de formas adultas; este esquema se reflejaría en un conjunto de formas infantiles. La fuerza detrás del avance lingüístico no estaría en las unidades segmentales sino, más bien, en el reconocimiento de patrones entonativos recurrentes y asociados con ciertos contextos de uso.

2.2.2.3. Progresión prosódica

Algunos autores (Snow 2006) sostienen que la entonación sigue un curso de desarrollo no lineal, caracterizado por un patrón de regresión y reorganización de base lingüística. Frente a teorías como la de los grupos respiratorios, que predice que los contornos descendentes ocurrirán más frecuentemente y con un mayor rango de acento (*accent range*) que los ascendentes, y otras teorías que postulan que la entonación se desarrolla recién después de la adquisición de las primeras palabras, con lo cual la entonación estaría vinculada con la experiencia lingüística y no habría, en realidad, diferencias evolutivas entre contornos ascendentes y descendentes, las teorías no lineales proponen un patrón no lineal de desarrollo: la entonación sufriría una regresión hacia los diez meses de edad, que se mantendría por casi todo el periodo de una palabra y terminaría antes del segundo cumpleaños. Este periodo de regresión reflejaría un proceso de reorganización y cambio lingüístico, el paso de un sistema de entonación prelingüístico a uno lingüístico.

En la etapa más temprana, los tonos descendentes se encontrarían bajo control fisiológico. Más adelante, sin embargo, una vez ocurrida la reorganización de base lingüística, pasarían a estar bajo control lingüístico. La regresión en la producción entonativa podría explicarse a partir del surgimiento de la comunicación intencional, que tiene lugar hacia los diez meses de edad. En este punto, la entonación deviene especialmente relevante en tanto los contornos entonativos codifican las intenciones pragmáticas del infante. Más adelante, tendría lugar una segunda discontinuidad, después de la reorganización, que marcaría la verdadera adquisición de la entonación. Hacia los 18 meses, coincidiendo con la adquisición de la sintaxis expresiva y la aparición de las combinaciones de dos palabras, tendría lugar un dramático aumento en la entonación. Esto se explicaría a partir del hecho de que los contornos entonativos marcan fonéticamente los límites de las unidades sintácticas mayores, como cláusulas y oraciones, que los niños empiezan a producir en ese momento.

De acuerdo con las investigaciones de Snow (2006), los contornos ascendentes y los descendentes serían adquiridos en patrones en forma de U casi idénticos en el tiempo. Así, para explicar el desarrollo de la entonación en los primeros dos años de vida no bastaría con recurrir a tendencias biológicas. Aunque las bases fisiológicas resultan importantes para explicar el precoz desarrollo de la entonación descendente antes de los diez meses, la influencia del entorno lingüístico y la evidencia de un proceso de regresión y reorganización obligarían a considerar otras influencias.

Los niños controlarían, pues, algunos aspectos centrales de la entonación antes de producir las combinaciones de palabras —aproximadamente a los 18 meses— pero no antes de producir sus primeras palabras (Snow y Balog 2002). La entonación antes de la comunicación intencional estaría controlada por patrones respiratorios. Hacia los 10 meses, la adquisición de la comunicación intencional motivaría una regresión, que encabezaría un periodo de reorganización prosódica que se extiende hasta el final del periodo de una palabra o más. Hacia el final del periodo de una palabra —entre los 18 y los 24 meses—, las asociaciones entre dirección del contorno entonativo y contexto de interacción empiezan a estabilizarse. Al parecer, la adquisición de las primeras palabras —aproximadamente a los 12 meses— dispararía el proceso de reorganización de la entonación, lo que daría lugar a un proceso de aparente regresión. La adquisición de las primeras palabras llevaría, pues, a un cambio de influencias en la producción entonativa, de lo más fisiológico a lo más lingüístico. Durante el periodo de una palabra, los niños pasarían de una base afectiva o fisiológica para la entonación, que es preintencional y prelingüística, a una base que, aunque subjetiva, deviene

lingüística e intencional. Este proceso de reestructuración parecería concluir hacia los 18 meses, cuando empieza ya la producción de combinaciones de dos palabras.

Así, por un lado, la frecuencia de los tonos descendentes frente a los ascendentes reflejaría diferencias entre lenguas en la etapa del balbuceo tardío y de las primeras palabras. Durante el periodo de las primeras cincuenta palabras, además, se desarrollaría considerablemente el *accent range* de los tonos descendentes. Estos dos aspectos parecerían reflejar un acercamiento a una base lingüística para la entonación, distinta de la estrictamente fisiológica. Por otro lado, la entonación ascendente es adquirida de forma más gradual que la descendente, tal como predice la teoría del grupo respiratorio de Lieberman. Sin embargo, dado que la teoría de Lieberman no logra explicar los efectos que diferentes lenguas tienen en el desarrollo de los contornos entonativos y que, en un punto del desarrollo, ambos tipos de contornos parecen estar bajo control intencional, es necesario complementar esta teoría con otra, como la del desarrollo no lineal de la entonación.

Snow (2004) ha analizado el desarrollo de la entonación descendente en niños de entre 12 y 14 meses, por un lado, y de cuatro años (4;0-4;11), por otro. De acuerdo con sus resultados, la producción del *accent range* por parte de los niños de cuatro años es ya comparable con la de hablantes adultos. De ello deduce que los preescolares habrían adquirido ya el contorno descendente. Así, compara a los infantes con los niños de cuatro años y llega a la conclusión de que los monosílabos producidos por los infantes presentan un menor *accent range* que los niños de cuatro años. La producción entonativa de los infantes tendría una base distinta que la de los niños estudiados; los últimos controlarían de forma más activa la entonación. En cambio, los infantes producirían entonación descendente de forma adecuada solo en aquellos casos en que el tono se extiende más allá de una sílaba, lo que les brindaría más tiempo para llevar a cabo el descenso o para que este se dé de forma natural, fisiológica, lo que evidenciaría un control más bien pasivo de la entonación.

La anterior investigación parece apuntar a la importancia de la experiencia lingüística para explicar no solo la adquisición de los tonos ascendentes sino, también, la de los descendentes. Después del primer cumpleaños, cuando empiezan a adquirir las primeras palabras, los infantes adquirirían la entonación descendente. La entonación infantil se desarrolla sustancialmente hacia los 18-20 meses (Snow 2007). Específicamente, hacia los 18 meses, los niños anglogablantes controlan el amplio contorno de entonación que caracteriza de forma específica a los monosílabos del inglés. Sin embargo, aun infantes más jóvenes —de entre 6

meses y un año con once meses— evidenciaron un uso entonativo comparable al de los preescolares. Sus tonos descendentes presentaron, además, un *accent range* mayor que los ascendentes. En la etapa más temprana, la entonación infantil podría ser explicada por teorías de base fisiológica. El tono descendente sería resultado de un control pasivo y no controlado de la respiración en el curso del habla. En ese sentido, los contornos ascendentes serían marcados en tanto requerirían de un esfuerzo de producción —o, por lo menos, más esfuerzo que los descendentes. Hacia los 18 meses, sin embargo, haría falta recurrir a una teoría de base lingüística para explicar sus patrones de entonación.

Parece evidente que la adquisición de las primeras palabras desempeña un papel importante en el desarrollo prosódico infantil. De Paolis et al. (2008) estudiaron los correlatos acústicos de las vocalizaciones bisílabas de infantes norteamericanos, fineses, franceses y galeses al momento del inicio del uso de palabras, ente los 10 y los 18 meses. Los autores plantean que, si bien el infante tiene un control limitado de la prosodia en el periodo prelingüístico, conforme se aproxima al segundo cumpleaños la prosodia de su producción vocal deviene cada vez más adulta, lo que coincide con el aumento en la producción de palabras. Algunos autores sostienen que la integración de una prosodia adulta en las vocalizaciones infantiles demanda la existencia previa de una masa crítica de palabras. En este sentido, esta investigación concluye que la competencia prosódica demandaría un cierto nivel de conocimiento lingüístico y que serían los avances de competencia léxica los que dispararían el uso de una prosodia más próxima al uso adulto por parte de los niños.

Hallé et al. (1991) han hallado, en el caso de infantes japoneses y franceses, que, para el momento en que su vocabulario productivo alcanza 25 palabras en una sesión —es decir, cuando tienen un vocabulario total de aproximadamente 50 palabras—, es posible reconocer el uso de patrones prosódicos del habla adulta en las producciones vocales infantiles. Así, los infantes japoneses evidenciarían una mayor cantidad de contornos descendentes, frente a los franceses, que producirían más contornos ascendentes.

En el caso de infantes en un entorno hablante de chino mandarín, Li-Mei y Kent (2009) hallaron que, en el periodo comprendido entre los 7 y los 18 meses, los contornos descendentes resultan los más frecuentes y los suspensivos, más frecuentes que los ascendentes, lo que ocurre, también, en el caso del habla adulta. El patrón de distribución de los tres contornos entonativos sería, pues, similar en infantes y adultos, lo que reflejaría una influencia bastante temprana de la lengua ambiental. Observaron, además, un cambio

evolutivo: el grupo de entre 7 y 12 meses produjo más contornos descendentes y menos suspensivos que el grupo mayor, de entre 12 y 18 meses. Este cambio reflejaría el efecto del inicio de la producción de palabras que suele darse con el primer cumpleaños.

2.2.2.4. Relación entre aspectos prosódicos y pragmáticos o funcionales

Basados en la idea de que la primera asociación entre forma y sentido en el caso de la producción vocal infantil supone un dominio suprasegmental más que segmental, es decir, prosódico más que fonológico, diversos estudios han explorado las asociaciones que es posible establecer en el caso de las vocalizaciones y primeras palabras infantiles entre aspectos prosódicos —frecuencia fundamental media, contorno final de entonación, *accent range*, alargamiento de la sílaba final, etc.— y las funciones pragmáticas o comunicativas —los actos de habla, según Searle y Austin— que estos codifican. Así, en momentos tempranos del desarrollo comunicativo, el manejo de ciertos parámetros de la calidad de la voz como la entonación podría servir una función importante: la modulación o manipulación de la prosodia del enunciado deviene para los infantes una herramienta sumamente útil para comunicar sus intenciones y, en este proceso, se establecen asociaciones entre forma y contenido o, más bien, entre forma y uso o función comunicativa. La prosodia permitiría al infante descubrir que el proceso comunicativo supone variaciones en el nivel de la forma que corresponden a precisiones en el nivel del sentido o la función pragmática.

La temprana asociación entre forma prosódica y función en la producción vocal infantil podría explicarse, por lo menos en parte, a partir de las características particulares del habla dirigida a niños. Se ha hallado que, cuando los adultos se dirigen a infantes, sus enunciados exageran ciertas características entonativas. Así, Fernald (1989) halló que los enunciados que los adultos producen con el objetivo de captar la atención de los infantes presentan una frecuencia fundamental más alta y, a menudo, también un contorno ascendente. En cambio, los enunciados que buscan reconfortar al infante se caracterizan por una frecuencia fundamental baja. Por otro lado, Katz et al. (1976) hallaron que los enunciados paternos que tenían la función de captar la atención del infante podían ser mejor caracterizados como ascendente-descendentes: ascensos seguidos de un ligero descenso. Estos autores no hallaron evidencia que corroborara la idea de Fernald en relación con que los enunciados paternos dirigidos a reconfortar al infante se caracterizaban por un contorno final descendente.

En todo caso, resulta claro que el énfasis puesto por parte de los padres en estos aspectos vocales podría facilitar al niño la tarea de asociar una característica prosódica con un tipo de función o intención comunicativa. En este sentido, los aspectos prosódicos serían más notorios para los niños en proceso de adquisición de su lengua. Esto, sumado al hecho de que tempranamente les resulta más sencillo dominar estas características de su producción vocal que las más segmentales, redundaría en un desempeño prosódico temprano bastante eficiente comunicativamente.

D'Odorico (1984) exploró las características no segmentales de las vocalizaciones prelingüísticas, comparando el llanto y otros tipos de producción vocal. D'Odorico y Franco (1991) confirmaron, a su vez, que diferentes tipos de vocalizaciones —comentarios o asertivos frente a demandas— son producidos en diferentes contextos comunicativos, lo que los lleva a concluir que, a los nueve meses, los infantes poseen un sistema idiosincrático que les permite asociar sonidos y significados. Así mismo, hallaron que las vocalizaciones infantiles que demandan algún tipo de intervención por parte del adulto —ya sea entregarle un objeto, hacer algo con este o tomar un tipo de iniciativa social— suelen ir acompañadas de un contorno melódico final ascendente y un tono más alto. Finalmente, hallaron que, luego de los nueve meses, parecería producirse una reorganización sustancial en la producción prosódica, la cual podría deberse al aumento de la producción de formas fonéticamente más consistentes con el balbuceo reduplicado y a la aparición de las primeras palabras. Este acercamiento a lo lingüístico podría quebrar la anterior organización, basada en regularidades no segmentales.

Halliday (1975), a partir del estudio de las vocalizaciones de su hijo Nigel, asoció los tonos ascendentes con aquellas vocalizaciones que requieren una respuesta por parte del receptor —denominadas vocalizaciones pragmáticas. Por otro lado, asoció las vocalizaciones que no requieren respuesta alguna —denominadas, a su vez, matéticas— con un contorno final descendente. Así, de acuerdo con el autor, la entonación ascendente tendría una función regulatoria, específicamente la de obtener una respuesta por parte del adulto.

Marcos (1987) exploró la producción vocal comunicativa de infantes entre los 14 y los 22 meses. Específicamente, exploró pedidos repetidos y pedidos iniciales, actos de denominación, de entrega y otros asociados con el acto de mostrar un objeto. Sus resultados mostraron que el *pitch range* (rango de tono) de los pedidos repetidos es consistentemente mayor que el de los pedidos iniciales. Así mismo, el *pitch range* fue mayor para los pedidos iniciales (de objetos y cooperación) que para los actos de denominación. A su vez, los actos asociados con que el

niño entregara o mostrara un objeto al adulto ocuparon un lugar intermedio entre los pedidos y las denominaciones. Finalmente, los tonos ascendentes ocurrieron más frecuentemente asociados con pedidos, mientras que los tonos descendentes aparecieron más a menudo acompañando a las denominaciones; esta diferenciación empezaría a notarse hacia los 15 o 16 meses.

Flax et al. (1991) analizaron la producción vocal infantil en tres momentos: antes de la aparición de las primeras palabras, cuando el vocabulario consistía de diez palabras y cuando este comprendía cincuenta palabras. Hallaron una relación entre la función contextual de los enunciados infantiles y su contorno entonativo terminal. La mayor proporción de tonos finales ascendentes se produjo en el caso de las vocalizaciones codificadas como demandas. Sin embargo, se trató de una asociación relativa: fue más probable que un niño produjera un tono ascendente si estaba emitiendo una demanda que un comentario, por ejemplo, pero no ocurrió que todas sus demandas tuvieran un tono ascendente ni que usara este contorno final solo en el caso de esa función comunicativa. Por otro lado, los autores hallaron, también, que las categorías funcionales con mayor contenido emocional, como la protesta y las demandas de atención, tendían a tener una frecuencia fundamental central más alta que aquellas expresiones menos emotivas, como las respuestas o los comentarios no interactivos.

Papaeliou et al. (2002) exploró las vocalizaciones producidas entre los siete y los once meses. Hallaron que las vocalizaciones que expresan funciones comunicativas son más cortas, presentan valores de frecuencia fundamental más bajos y una mayor intensidad, en comparación con las vocalizaciones que expresan emociones. Esta evidencia permite a los autores sostener que, a su entrada en el lenguaje, los infantes son capaces de transmitir de forma distinta emociones y funciones comunicativas a través de aspectos no lingüísticos —más precisamente, no segmentales— de la voz. Esto sería posible dado que los patrones acústicos de sus vocalizaciones son distintos según expresen una emoción o una intención comunicativa.

Posteriormente, Papaeliou y Trevarthen (2006) contrastaron dos tipos de vocalizaciones de infantes de entre nueve y once meses: por un lado, las vocalizaciones sociales, aparentemente emitidas con la intención de comunicar, y, por otro lado, el habla privada infantil, relacionada con actividades solitarias. Los resultados arrojaron que las vocalizaciones clasificadas como comunicativas presentan una frecuencia fundamental media y máxima más alta que las codificadas como investigativas. Además, las vocalizaciones comunicativas son más breves que

las investigativas, lo cual podría explicarse porque, en la producción vocal dirigida a un interlocutor, el infante se aproxima a la sílaba adulta

2.3. Desarrollo de la comunicación gestual

«Es, después de todo, solo un accidente histórico [...] que los lingüistas estudien datos que pueden ser oídos, mientras el kinestecista estudia datos que pueden ser vistos. El que los científicos se hayan especializado de esta forma particular no indica una separación fundamental entre las modalidades en el flujo de la comunicación» (McQuown 1971: 19, en Loehr 2004).

Hemos comentado ya que, de acuerdo con cierta postura teórica, ejemplificada por los planteamientos de Tomasello (2008), gestos como el de señalar constituyen la primera forma exclusivamente humana de comunicación. Desde esta postura, se considera que en las conductas gestuales se encuentra ya presente la infraestructura necesaria para hablar de comunicación intencional. Para llevar a cabo un gesto como el de señalar, el infante debería haber alcanzado ya cierto nivel de desarrollo en sus habilidades de lectura de intenciones: sería capaz de participar de manera conjunta con su interlocutor —probablemente su cuidador—, en el marco de una actividad colaborativa, guiado por una intención común, compartida. En ese sentido, el gesto funciona, más que como conducta colaborativa, como comunicación cooperativa.

Podemos entender por gestos aquellas acciones producidas con la intención de comunicar que se expresan, típicamente, con los dedos, las manos y los brazos, aunque pueden incluir también rasgos faciales o movimientos del cuerpo (Crais et al. 2004, Crais et al. 2009). Así, junto con las características externas que definen una conducta como gestual, aparece también el factor de la intencionalidad comunicativa que debe subyacer a esta para que sea propiamente considerada un gesto comunicativo —y, en ese sentido, intencional— y no otro tipo de acción.

De acuerdo con Kendon (en Loehr 2004: 22), la unidad mínima de movimiento en el gesto es el “golpe” o *stroke*, el pico breve y dinámico del movimiento. Este “golpe” puede ser precedido por una fase preparatoria opcional; en este momento de preparación, el articulador empleado en la producción del gesto —típicamente la mano— es desplazado hasta el punto en el espacio

en que ocurrirá el “golpe”. Luego, sigue una fase opcional de retracción, en la que el articulador puede ser devuelto a su posición inicial o a otro punto antes de emprender el gesto siguiente. A esta estructura tripartita —preparación, “golpe”, retracción— la llama Kendon *frase gestual*. Vale la pena precisar que Kendon ha hallado que, en adultos, el “golpe” del gesto suele ocurrir inmediatamente antes de la sílaba tónica o justo cuando esta va a empezar. En este sentido, las fronteras de la frase gestual coincidirían con las del grupo de entonación, entendido como el conjunto más pequeño de sílabas abarcadas por un mismo contorno entonativo.

Entre los nueve y los trece meses, aparecería la comunicación intencional, marcada por la emergencia de gestos —como las conductas de entregar, mostrar, señalar, etc.— que preceden a la aparición de las primeras palabras (Volterra et al. 2005). Así, antes de la adquisición del lenguaje, los infantes son ya capaces de comunicarse por medios gestuales. Las autoras recogen ciertos paralelos entre gestos y producción lingüística:

- (1) los símbolos vocales y gestuales emergen hacia el mismo momento;
- (2) los patrones de correlación con otras medidas son bastante similares en el caso de ambos tipos de símbolos;
- (3) ambos tipos de símbolos son adquiridos inicialmente con objetos prototípicos, en rutinas altamente estereotipadas y se descontextualizan con ritmos semejantes;
- (4) ambos símbolos se superponen bastante en cuanto a su contenido, es decir, se refieren a lo mismo.

Otros estudios han hallado, también, evidencia de la relación de estrecha continuidad entre gestos y primeras palabras. En su renombrado estudio sobre el desarrollo de los performativos prelingüísticos, Bates et al. (1975: 209) hallaron que las primeras declaraciones de una palabra o denominaciones emergen a partir de los mismos gestos de señalar, entregar y mostrar que calificaron de protodeclarativos. En este sentido, un determinado uso gestual prepararía el terreno para que se desarrolle una palabra para la misma función; lo que en un momento es logrado por el infante a través de un gesto será, posteriormente, en una etapa un poco más madura, posible por medio de un enunciado lingüístico.

De acuerdo con Crais et al. (2009), los niños de doce meses tienden a usar gestos para comunicarse; los de dieciocho meses, una combinación de gestos, vocalizaciones y palabras o protopalabras; y los de dos años, palabras o combinaciones de palabras. Los gestos

continuarían, pues, desempeñando un papel importante incluso cuando hacen su aparición las primeras palabras. Tomasello (2008), por otra parte, añade que los niños que están aprendiendo una lengua oral de forma normal tienden a señalar más conforme avanzan en el proceso de adquisición lingüística, a la par que reducen su uso de gestos icónicos y convencionales, probablemente debido a que el lenguaje va asumiendo la función simbólica. Así, añade, la mayoría de los primeros enunciados infantiles serían combinaciones del gesto de señalar y el lenguaje. Para Tomasello, estas combinaciones serían precursores de la sintaxis infantil temprana.

De acuerdo con Volterra et al. (2005), el tipo más frecuente de enunciado entre los 16 y los 20 meses es el compuesto por las dos modalidades, específicamente por un gesto deíctico (típicamente el gesto de señalar) y una palabra representacional. Según estas autoras, las combinaciones de gesto y palabra cumplirían tres funciones:

- (1) reforzarían el mensaje del niño, aún poco hábil en cuanto a su producción vocal, al aportar los gestos representacionales cierta redundancia en el marco de combinaciones equivalentes;
- (2) desambiguarían el mensaje del niño al ayudar el gesto a localizar e identificar el referente de enunciados complementarios;
- (3) extenderían el mensaje del niño en el caso de enunciados suplementarios, en los que el gesto y la palabra se refieren a dos elementos distintos.

Los gestos infantiles han sido operacionalmente definidos como portadores de una intención comunicativa a partir de la presencia de las siguientes características: (1) las miradas que el niño dirige al adulto, (2) la persistencia y flexibilidad de la conducta con miras a alcanzar una meta y (3) la convencionalización de las formas de conducta (Bates 1979, en Liskowski 2008). Algunos autores, sin embargo, no consideran que la orientación o alternancia de la mirada constituya un requisito indispensable para considerar que nos hallamos ante un gesto (Crais et al. 2004). Así mismo, se ha hallado que no son raras las instancias del gesto de señalar en que el infante mira exclusivamente al referente sin alternar la mirada con el interlocutor, lo cual podría explicarse debido a que, en una situación como la del hogar, en que el niño se halla en un marco familiar, no sentiría la necesidad de monitorear visualmente al adulto para asegurar la atención conjunta (Leroy et al. 2009).

Bates et al. (1975: 218) resaltaron, también, que, en el caso de uno de los sujetos de su estudio longitudinal, la mirada no parecía ser requisito para hablar de intencionalidad: este sujeto no

miraba siempre al adulto cuando producía un imperativo, aunque, si este no le hacía caso, restablecía el contacto visual y emitía un nuevo imperativo, esta vez más insistente. A la luz de la evidencia, podría resultar difícil hallar un rasgo que por sí mismo ayude a interpretar los gestos de señalar infantiles; más bien, nos hallaríamos ante finas correlaciones entre el gesto, la presencia de una conducta vocal paralela, la prosodia empleada, la posición de los participantes y del objeto referente, la reacción del adulto, etc.

Los gestos han sido tradicionalmente clasificados en deícticos, y representacionales o simbólicos. Los gestos deícticos serían aquellos que establecen la referencia llamando la atención del adulto hacia un objeto o evento, o indicándolo (Bates 1976, en Crais et al. 2009). Los gestos representacionales, por otro lado, establecen la referencia y, a la vez, indican un contenido semántico particular. Son denominados, también, gestos simbólicos y pueden comprender gestos convencionales definidos culturalmente que se usan socialmente —el gesto de agitar la mano para decir “hola” o “adiós”— y representan alguna acción o concepto en lugar de un objeto específico. Los gestos simbólicos suelen representar la función con mayor frecuencia que la forma de los objetos representados. De acuerdo con Liskowski (2008), mientras los gestos deícticos presentan un referente en el entorno —por ejemplo, a través del gesto de señalar—, los gestos representacionales re-presentan el referente, ya sea de una forma arbitraria convencional o de forma icónica, por medio de una mímica que haga al interlocutor pensar en el referente.

De acuerdo con Crais et al. (2004), los gestos representacionales suelen aparecer en el marco de rutinas o juegos establecidos por los padres con sus hijos, hacia los doce meses de edad, y los gestos deícticos, ya se trate de gestos de contacto o distales, entre los nueve y los once meses. Los gestos simbólicos emergerían, pues, después de los gestos deícticos. De acuerdo con Acredolo y Goodwyn (1988), los gestos simbólicos tenderían a desarrollarse de forma más o menos simultánea con las primeras palabras infantiles y servirían como formas transicionales que permitirían el paso de los infantes hacia la función simbólica del lenguaje. Así, progresivamente, un gesto simbólico sería reemplazado por una verbalización convencional conforme avance el proceso de adquisición de la lengua materna. Las autoras añaden, además, que los gestos y las primeras palabras aparecen en contextos similares y ambos adquieren un estatus simbólico después de un periodo inicial caracterizado por un uso limitado a un contexto.

Los cuatro gestos deícticos más estudiados son los siguientes: estirarse hacia algo (*reach*), mostrar, entregar y señalar. De estos, el más estudiado ha sido el gesto de señalar, que puede asumir tanto una función declarativa como imperativa. Crais et al. (2009) sostienen que gestos como mostrar o entregar, que permiten establecer un campo de atención conjunta con el receptor, emergen entre los ocho y los doce meses, mientras que el gesto de señalar emerge entre los nueve y los catorce meses. Crais et al. (2004) destacaron que el gesto de señalar y el de entrega podían tener tanto una función imperativa —regulación de comportamiento— como declarativa —establecimiento de atención conjunta. De acuerdo con sus resultados, el gesto de aparición más temprana sería la entrega con función declarativa —entregar un objeto al adulto con el fin de comentarlo—, que haría su aparición en la conducta infantil hacia los nueve meses; poco después, a los diez meses, emergería el gesto de señalar con sus dos funciones casi a la par, la declarativa y la imperativa —usado para demandar objetos—; casi a los doce meses, emergería la entrega con función imperativa —entregar un objeto al adulto para demandarle que lleve a cabo cierta acción sobre este—; a los trece meses, emergería el gesto de señalar para demandar acciones y, poco después, a los catorce meses, el gesto de señalar con la función de demandar información.

Como ya se adelantó, el gesto de señalar es por mucho el más investigado de todos. Este gesto, que emerge hacia el final del primer año de vida, involucra la extensión del brazo y del dedo índice hacia un objeto, persona o evento visual. A menudo, aparece coordinado con otras conductas comunicativas vocales y se dirige intencionalmente a alguien más. Los infantes pueden señalar por dos motivos principales. Por un lado, pueden desear compartir su atención respecto de un objeto o evento con los demás. En este caso, estaríamos ante la función declarativa —o protodeclarativa. Por otro lado, pueden desear que alguien más lleve a cabo cierta acción por ellos, en cuyo caso estaríamos ante la función imperativa —o protoimperativa. En ambos casos, el gesto se dirige intencionalmente a un receptor, con el que puede darse cierta alternancia de miradas, y es referencial en tanto supone un objetivo en el mundo al que, de cierta manera, alude y que desea compartir con el interlocutor. Franco (2005) ha propuesto que los declarativos parecen más relacionados con la comprensión de que los demás tienen estados mentales y, en esa medida, pueden ser considerados agentes mentales dotados de atención, y que los imperativos se relacionan más con la comprensión de los receptores como agentes físicos y, en ese sentido, con la comprensión de la acción.

El gesto de señalar involucra dos componentes centrales. Por un lado, se trata de una conducta social en tanto permite el establecimiento de atención conjunta con alguien; es

decir, hace posible que el infante alinee la atención del adulto haciéndola coincidir con la suya propia. Por otro lado, es referencial, pues permite destacar un objeto o evento del entorno para el receptor y, con ello, alinear la actitud del adulto con la del infante (Liszkowski et al. 2007, Leroy et al. 2009).

Otros autores (Southgate et al. 2007) han propuesto que el gesto de señalar no sería declarativo ni imperativo en el caso de los niños de doce meses sino que cumpliría una función, más bien, interrogativa. Se trataría, desde esta perspectiva, de un mecanismo poderoso de aprendizaje cultural por medio del cual los infantes obtendrían información de los adultos sobre los diversos elementos o sucesos del entorno.

3. Objetivos

3.1. Objetivo central

El presente trabajo es, fundamentalmente, de carácter exploratorio: pretende explorar y describir el desarrollo comunicativo de un niño peruano hispanohablante entre los 14 meses y los 2 años aproximadamente. Así, pues, la meta es, en un sentido, recoger información amplia y suficiente tal que permita la formulación de hipótesis más específicas en el futuro, el re-análisis de las hipótesis generales aquí planteadas y, además, la realización de investigaciones orientadas a dar respuesta a las preguntas resultantes al final de la presente investigación. De forma más concreta, se busca, por un lado, analizar y describir de forma sistemática la conducta comunicativa, intencional, del niño en el periodo considerado y, por otro lado, se pretende evaluar el desarrollo comunicativo infantil, a nivel formal y funcional, entre los 14 y los 24 meses aproximadamente.

Paralelamente, es un objetivo metodológico del presente trabajo diseñar un sistema de codificación multimodal que comprenda conductas comunicativas expresadas a través de distintos medios —vocal y gestual, además de la combinación de ambas formas. Este objetivo nace de la conciencia de que la comunicación es, en general y de forma especialmente notable en un periodo temprano como el que ahora nos ocupa, un fenómeno no restringido a lo exclusivamente lingüístico sino, más bien, una realidad multifacética: susceptible de diversas formas o medios de transmisión —auditivo, visual, por ejemplo—, de abarcar en su interior variados niveles de desarrollo —vocalizaciones, protopalabras, por ejemplo—, etc. La comunicación constituye, en nuestra opinión, un fenómeno difícilmente abarcable desde una perspectiva puramente vocal —menos aun lingüística en el sentido más estricto de la palabra.

3.2. Supuestos generales que influyen en la recogida de los datos

El diseño y la realización de la presente investigación parten de algunos supuestos que, aunque en su mayoría pueden ser inferidos a partir de lo desarrollado en el marco teórico ofrecido páginas atrás, es conveniente presentar aquí con detenimiento.

1. Comunicación antes del lenguaje

Al sostenerse la existencia de intenciones comunicativas en una etapa previa al desarrollo lingüístico más avanzado e, incluso, en los momentos más tempranos de la expresión vocal, se entiende también que es posible hablar de comunicación en un momento bastante distante de la meta que supone el lenguaje adulto. La comunicación no es entendida, entonces, como un proceso o evento que dependa de manera estrecha del lenguaje. Incluso si pensamos en la comunicación entre adultos —usuarios evidentemente competentes de su lengua, que han atravesado ya de forma exitosa el proceso de adquisición de su lengua materna y que, más allá de los usuales malentendidos o lapsus, no tienen mayores problemas para comunicarse con sus pares—, observaremos que no se trata de un fenómeno en el que lo lingüístico actúe independientemente de, por ejemplo, el componente gestual o el expresivo.

Se puede desechar con tranquilidad la idea de que la comunicación sea un proceso lingüístico en el sentido tradicional: se codifica un mensaje, un contenido mental, a partir de ciertos elementos que se combinan por medio de ciertas reglas formales que determinan la constitución de unidades mayores; este mensaje llega al receptor, quien, un poco deshaciendo el proceso de codificación llevado a cabo por el emisor, decodifica el mensaje para recuperar el contenido que yace, escondido, en el fondo del enunciado percibido. Y en esta decodificación entran en juego las mismas reglas formales —o sus equivalentes inversas— empleadas por el emisor.

En la comunicación normal, cotidiana, que es la que nos interesa en el caso de la presente investigación, la comunicación representa un encuentro intersubjetivo en el que confluyen diversos elementos, conocimientos, convenciones sociales y “saber hacer” relacionados no solo con el lenguaje como código sino con las pautas que rigen la forma en que resulta adecuado o conveniente decir las cosas para lograr ciertos fines —generalmente relacionadas con el comportamiento que se debe tener en función de qué se desea lograr y de quién.

2. El infante como comunicador eficiente

Se considera que el niño es un comunicador altamente eficiente: es capaz de manejar los recursos a su disposición para hacerse entender, generalmente con éxito, por sus interlocutores más habituales, es decir, padres o cuidadores en general. Lograr que una intención comunicativa o mensaje alcance efectivamente al receptor no resulta una tarea

simple o trivial. Un usuario competente de su lengua sabe que, para que la comunicación sea posible, tanto él como su interlocutor deben, de preferencia, compartir un código lingüístico; además, sabe que su expresión facial redundará en una mejor o peor comprensión del mensaje en cuestión —imagínese el malentendido que resultaría de reprender a alguien por algo malo que ha hecho si, mientras producimos el regaño por medios verbales, mostramos una amplia sonrisa—; este usuario puede, así mismo, manejar la entonación de su emisión vocal de modo que esta comunique mejor lo que desea; puede ubicar ciertos gestos de forma paralela a su enunciado para enfatizar algunos componentes del mensaje; etc.

Del uso coordinado, articulado y preciso de esta serie de destrezas comunicativas emerge una trama sumamente eficiente por la cual una intención comunicativa cuenta con mayores posibilidades de lograr el efecto esperado en el receptor. Sin embargo, a diferencia del adulto —que logra combinar estas destrezas adecuadamente en un número mayor y más variado de situaciones, aunque se encuentre en un contexto distinto o ante nuevos interlocutores—, el niño en una etapa temprana como la analizada ve su eficacia comunicativa a menudo limitada al entorno más inmediato del hogar.

3. Los cuidadores como interlocutores ideales

Los cuidadores habituales del niño tienen una especial motivación para comprender lo que este les “dice”. En este sentido, suelen completar sus enunciados con el fin de darles sentido y, a partir de ello, satisfacer las necesidades —prácticas o sociales— que este intenta transmitirles. Esto hace que los cuidadores resulten los interlocutores ideales para esta investigación. No solo están en contacto constante con el niño, a quien asumen, desde muy temprano, como sujeto con intenciones comunicativas, sino que, debido al contacto habitual con este, reconocen con mayor facilidad de la que tendría alguien ajeno al hogar qué es lo que intenta pedir, decir, etc.

En este sentido, pues, sus reacciones ante los esfuerzos comunicativos del niño resultan casi siempre acertadas en tanto capturan adecuadamente la intención detrás de estos. Esto deviene sumamente útil al momento de codificar la función de las conductas comunicativas infantiles.

Además, son precisamente los cuidadores del niño quienes modelan su conducta y, de este modo, establecen de cierta forma qué comportamientos permiten expresar qué intenciones o

funciones comunicativas. Al darle una interpretación determinada a cierta conducta vocal o gestual del niño, este último la reconoce o no como útil para lograr un objetivo específico. Puede decirse que cuidador y niño co-construyen la forma de la comunicación más temprana de este último.

4. El entorno familiar como contexto ideal de la comunicación temprana

De lo anterior se deriva la constatación de que el entorno familiar es especialmente adecuado para analizar el desarrollo comunicativo infantil, por lo menos en un sentido principalmente exploratorio como el que nos ocupa. La participación del cuidador como interlocutor permite obtener con mayor facilidad una comunicación más cercana a lo natural, no artificial como ocurre en el caso de las emisiones en un contexto de laboratorio. Si lo que interesa es la comunicación natural, espontánea, resulta difícil que el tipo de interacción que la acompaña pueda replicarse fuera del contexto en que se da normalmente en etapas tempranas.

Nótese que la comunicación temprana se halla, en muchos aspectos, fuertemente anclada en el contexto, de lo que se deriva que arrancarla de las situaciones o espacios que la acompañan habitualmente la afecte especialmente. Justamente a partir de las rutinas o dinámicas de interacción que suceden en el hogar se va dando el avance comunicativo y lingüístico del niño.

5. La importancia de estudiar la etapa “prelingüística”

Se asume, como punto de partida de la presente investigación, que resulta de especial interés el estudio de la comunicación en la etapa comúnmente referida como “prelingüística” en oposición a una etapa más propiamente lingüística. La oposición de lo “prelingüístico” y lo lingüístico parece implicar que el lenguaje surge o se hace evidente de pronto en la conducta infantil: en un momento, el niño no produciría ni comprendería su lengua y, al momento siguiente, sí sería capaz de hacerlo. Asumimos —como se desarrollará más ampliamente más adelante— que es posible hablar de un continuo que desemboca en el dominio completo, de tipo adulto, de la lengua meta del entorno.

Así, la investigación evolutiva de este periodo infantil temprano nos permitirá seguir el rastro a la emergencia de distintas habilidades involucradas en el manejo comunicativo infantil y, además, ver cómo interactúan entre sí en ciertos momentos. Este periodo del desarrollo

infantil demanda, como tema de estudio, necesariamente, un seguimiento longitudinal, temprano y con cierto nivel de detalle.

6. Funciones comunicativas multimodales

Un último supuesto que ha orientado la presente investigación es la consideración de que es posible trabajar con una serie de funciones comunicativas susceptibles de ser aplicadas a conductas materializadas a través de distintos tipos de expresión —vocal, gestual, mixta. Así mismo, a partir de lo anterior, se ha optado por hablar de “conductas comunicativas” en general; con esta denominación se busca resaltar el hecho de que la comunicación puede darse a través de modalidades diversas aunque las funciones comunicativas transmitidas serán básicamente las mismas.

Finalmente, como ya se dijo, el objetivo que anima esta tesis es explorar y describir el desarrollo de la comunicación temprana más que el lenguaje convencional, de ahí que se ensaye una codificación multimodal. Se asume que el punto de partida es la intención comunicativa del niño, a partir de la cual, dependiendo de su nivel de destreza lingüística o gestual, seleccionará ciertos medios con el fin de que su conducta exprese la función comunicativa deseada.

3.3. Hipótesis

Hipótesis 1: *Existe intención comunicativa en la etapa “prelingüística” (aproximadamente, entre los 14 y 24 meses de edad) y, por lo tanto, es posible describirla y categorizarla con rigor sistemático.*

Se asume, en primer lugar, que hay intención comunicativa aun en una etapa de desarrollo comúnmente referida como prelingüística. Si bien no es nuestro objetivo hallar el momento exacto en que surge la intención comunicativa en el desarrollo infantil, sí analizaremos cómo se da su emergencia, en un momento previo al desarrollo de la comunicación propiamente lingüística.

No se considera que este periodo de comunicación temprana constituya una realidad caótica, imposible de ser aprehendida de forma sistemática y científica sino que, por el contrario, sería

posible observar ciertas regularidades producto de un desarrollo continuado, que procedería por “áreas” o componentes y no como un gran salto cualitativo que implique avances o mejoras totales que abarquen todas las habilidades o destrezas involucradas en el lenguaje o, de forma más general, en la comunicación.

Hipótesis 2: Existe una relación de continuidad formal y funcional entre el momento “prelingüístico” y el lingüístico, que se orienta de forma gradual y progresiva hacia el uso convencional de tipo adulto.

Se asume que existe una relación de continuidad entre la etapa de las vocalizaciones o balbuceo —a menudo referida como “prelingüística”— y la etapa del lenguaje más convencional o palabras —denominada “lingüística”, en oposición a la anterior. Nuevamente, no sería posible hablar de un “antes” y un “después” del inicio del lenguaje, sino que convendría comprender el proceso global de desarrollo como un continuo, en el que más que existir un hito único que señale el inicio del lenguaje existiría una serie de marcas o momentos en que ciertas habilidades se hacen especialmente evidentes.

Este proceso supondría etapas sucesivas, mas no discontinuas, que se irían superponiendo progresivamente de forma parcial, involucrando cada una tanto elementos del momento previo como del momento en curso. Así mismo, cada componente o aspecto del desarrollo lingüístico seguiría su propio curso de desarrollo, de forma paralela, por lo cual se explica que, en el mismo punto temporal, ciertas conductas se encuentren más desarrolladas que otras; por ejemplo, ciertos aspectos de la emisión lingüística (piénsese en la prosodia, un aspecto suprasegmental del lenguaje) pueden hallarse, en un periodo evolutivo, más avanzados que otros (considérese el manejo de los aspectos segmentales, más propiamente lingüísticos, de la comunicación).

Debido a las características del proceso de desarrollo comunicativo y lingüístico, el éxito comunicativo que tenga el niño en un punto específico de su desarrollo dependerá de una multiplicidad de factores. No debe considerarse que todos los aspectos implicados normalmente en la comunicación deban hallarse totalmente adquiridos o logrados para que el niño sea capaz de comunicarse adecuadamente. Antes de esto, si bien se observa un manejo desigual y alternado de los distintos elementos que intervienen en la comunicación, el niño logra expresar generalmente con éxito sus intenciones comunicativas.

- Subhipótesis 2b: *El desarrollo comunicativo continuo se da, en parte, a través de los medios vocal y gestual —y su combinación—, en un patrón de desarrollo que privilegia progresivamente lo vocal frente a lo gestual, orientándose hacia el modelo adulto.*

Si bien en los momentos iniciales los gestos tienen un papel importante en la producción comunicativa infantil, con el paso de los meses las conductas de forma vocal (y, por ende, a partir de cierto momento, lingüística) irán ganando terreno frente a aquellas de modalidad gestual o, incluso, mixta (es decir, emisiones en las que coexiste lo vocal y lo gestual).

Se asume que, conforme el niño acumula experiencia a través de la exposición al uso lingüístico de su entorno y, con ello, adquiere más unidades convencionales de comunicación vocal, irá prefiriendo comunicarse cada vez más por medios vocales en lugar de a través de gestos. La preferencia por el elemento vocal en la comunicación es parte de la orientación del niño a favor de la convencionalización de su conducta comunicativa.

3.4. Exploraciones específicas

El presente trabajo buscó explorar ciertos aspectos del desarrollo comunicativo temprano. A partir de las hipótesis propuestas como guía de la investigación, podemos proponer las siguientes exploraciones específicas, las cuales guiaron el diseño de la investigación y, posteriormente, el análisis de los datos recogidos. Las exploraciones se presentan en forma de preguntas que buscaron ser respondidas mediante el análisis de los datos recogidos. En el caso de cada pregunta, se coloca al lado la hipótesis correspondiente que busca poner a prueba.

1. *¿Cómo se diferencian las conductas comunicativas de las no comunicativas en el periodo analizado?* (Hipótesis 1)

Se evalúa si, en esta edad temprana, el niño diferencia ya de forma sistemática aquellas conductas que se dirigen a un interlocutor frente a aquellas que podrían calificarse como no comunicativas.

2. *¿Cómo se desarrollan las funciones comunicativas en el periodo registrado? ¿Presentan patrones de desarrollo semejantes o distintos?* (Hipótesis 1 y 2)

Se evalúa si todas las funciones codificadas se hallan presentes desde el inicio del periodo analizado. Complementariamente, se busca establecer un patrón de desarrollo de estas funciones y evaluar en qué medida los patrones de las distintas funciones son o no semejantes.

3. *¿Cómo se manifiestan —de forma general y, también, a lo largo del tiempo— estas funciones: por medio de qué forma (vocal, gestual o mixta) y con qué nivel de desarrollo léxico (vocalizaciones o protopalabras)?* (Hipótesis 1 y 2, y subhipótesis 2b)

Se intenta determinar cómo se van actualizando estas funciones a lo largo del periodo analizado: por un lado, de qué forma o con qué modalidad expresiva —vocal, gestual, mixta— y, por otro lado, cómo evolucionan en relación con los avances observados en el aspecto específicamente vocal-lingüístico —paso sucesivo de vocalizaciones a protopalabras.

4. *¿Cómo se relacionan —de forma general y, también, a lo largo del tiempo— las funciones comunicativas con el carácter interaccional de la conducta —es decir, según sean espontáneas o respuestas?* (Hipótesis 1 y 2)

Se explora si ciertas funciones tienden a ocurrir más como conductas espontáneas o como respuestas. La producción de una respuesta supone una habilidad conversacional mayor, aunque también debe notarse que los padres muchas veces promueven intercambios de tipo pregunta-respuesta que podrían impulsar el desarrollo lingüístico del niño.

5. *¿Cómo se relacionan —de forma general y, también, a lo largo del tiempo— las funciones comunicativas con el uso de determinados gestos?* (Hipótesis 1 y 2, y subhipótesis 2b)

Se busca determinar hasta qué punto ciertas funciones se apoyan más, en esta etapa temprana, en conductas gestuales. Paralelamente, se busca identificar los tipos específicos de gestos a los que el niño recurre en el caso de cada función comunicativa.

6. *¿Desempeña la dirección de la mirada un papel importante en la expresión de las funciones comunicativas tempranas? ¿Varía el uso de la mirada en el periodo analizado?* (Hipótesis 1 y 2)

Se evalúa la posibilidad de que la orientación de la mirada por parte del niño esté asociada con la expresión de las funciones comunicativas específicas. De ser esto así, los adultos

interlocutores del niño se apoyarían, entre otras cosas, en la orientación de la mirada del niño para desentrañar su intención comunicativa y actuar en consecuencia.

7. *¿Cuál es el papel de la imitación en las funciones comunicativas en el periodo analizado? ¿Varía el uso de la imitación en el periodo analizado?* (Hipótesis 1 y 2)

Se busca determinar si la imitación cumple, en este periodo, un papel importante para la comunicación infantil y, además, si su presencia varía de forma longitudinal con el paso del tiempo.

8. *¿Cómo se relacionan —de forma general y, también, a lo largo del tiempo— las funciones comunicativas con el uso de un determinado contorno final de entonación?* (Hipótesis 1 y 2, y subhipótesis 2b)

Se explora si ciertas funciones tienden a ir acompañadas más frecuentemente de un tonema final específico y no de otro. Si bien se parte de la asunción de que el contorno final descendente es el más frecuente en el caso de todas las funciones, se busca explorar si se observa una mayoría relativa del contorno final ascendente en el caso de ciertas funciones — como la demanda, por ejemplo— mas no de otras.

9. *¿Cómo se relacionan—de forma general y, también, a lo largo del tiempo— las funciones comunicativas con una determinada frecuencia fundamental media, mínima y máxima?* (Hipótesis 1 y 2, y subhipótesis 2b)

En este caso, se evalúa si es posible diferenciar las distintas funciones comunicativas observadas a partir de su F_0 expresada en Hertz.

4. Método

4.1. Diseño

4.1.1. Estudio de caso único longitudinal exploratorio de observación naturalista externa (o no participante)

En primer lugar, la presente investigación es un estudio de sujeto o caso único (N=1). Este tipo de estudios se han convertido, en los últimos tiempos, en un importante instrumento de investigación en el ámbito clínico pero, también, en ciertas áreas de la Psicología aplicada (Anguera et al. 1998: 163). De acuerdo con Patton (1987, en Anguera et al. 1998: 40), los estudios de casos son útiles cuando se busca conocer a profundidad un problema o situación particular, como es el objetivo que nos ocupa en la presente investigación. Somos conscientes de que una limitación inevitable de los estudios de sujeto único es la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos; sin embargo, debido a nuestra motivación fundamentalmente exploratoria, nos parece el diseño más adecuado por la posibilidad de extraer gran cantidad de información a partir del sujeto analizado y, de este modo, establecer un patrón claro y minucioso de su desarrollo comunicativo. Las conclusiones formuladas deberían poder ser luego validadas, confirmadas, por un estudio con mayor cantidad de participantes.

¿Por qué un estudio longitudinal y no transversal?

Si bien la elección longitudinal supone una mayor inversión de tiempo para la recogida de los datos, se consideró que, por tratarse de un estudio exploratorio, resultaba la elección más adecuada. Frente a un estudio transversal, que trabaja con varios sujetos organizados en distintos grupos de edad para abstraer las diferencias evolutivas entre los grupos, una investigación longitudinal sigue a un número menor de sujetos —un único sujeto, en el caso de esta investigación— por un periodo determinado en el tiempo.

En suma, si bien los estudios longitudinales, por su frecuente limitación en cuanto a la cantidad de sujetos evaluados, no permiten refutar o confirmar totalmente ciertas hipótesis, sí constituyen una vía privilegiada para la exploración de un proceso evolutivo, para la recogida de datos suficientes y para el análisis de los resultados recogidos (López Ornat 1994, en López

Ornat et al. 1994) y para la exploración de la secuencia involucrada en un proceso emergente (Karousou 2003).

¿Por qué un estudio observacional naturalista y no experimental?

La comunicación infantil es un fenómeno que emerge de la interacción cotidiana y, en cierta medida, ritualizada, en el marco del hogar. Las coordenadas que sitúan el desarrollo del proceso por el cual el niño va adquiriendo cierta competencia comunicativa son difícilmente extrapolables a un contexto experimental. En el momento en que se intenta trasladar la comunicación a una situación de laboratorio, por definición manipulada para medir o evaluar cierta conducta o aspecto específico, se afecta, también, la conducta comunicativa infantil. En ese sentido, se considera que la única manera de evaluar realmente el desarrollo comunicativo infantil es a partir del contexto natural en que esta surge y se desarrolla: el hogar. Un fenómeno tan estrechamente relacionado con el contexto como la comunicación entre dos interlocutores —especialmente en esta etapa temprana en que el proceso de descontextualización lingüística se halla todavía en progreso— no es inmune a los efectos de la artificialidad de una situación experimental. Finalmente, al tratarse de un trabajo básicamente exploratorio, la evaluación de la comunicación infantil en un contexto natural permite recoger datos más variados y en mayor cantidad.

Así mismo, la investigación de campo permite recoger datos con el propósito de formular nuevas hipótesis, a la par que es útil para explorar y definir objetivos posteriores. Si bien es posible plantear cuestiones relativas a la relación entre variables, este tipo de investigación no puede ser usada fácilmente para inferir relaciones causales (Anguera et al. 1998: 38). Un tipo particular de método observacional es la observación naturalista, caracterizada por la escasa o nula interacción que se mantiene con los sujetos observados. La principal ventaja de esta metodología es su realismo, al estudiarse la conducta en su propio contexto natural. Sin embargo, «un alto grado de realismo supone un fuerte sacrificio del control» (Anguera et al. 1998: 38). Es decir, no es posible manipular las variables por estudiarse si lo que se desea, justamente, es estudiar la conducta en su desarrollo natural.

La observación naturalista puede ser sistemática o participante, dependiendo del grado de implicación del investigador en la situación estudiada. En el caso de la investigación aquí presentada, nos hallamos ante una investigación que se concibió como sistemática en tanto la intención fue desde un principio intervenir lo menos posible en las dinámicas comunicativas analizadas. Sin embargo, con miras a mantener el realismo y la naturalidad de las situaciones

—lo normal para el niño es que el adulto acceda a sus solicitudes de interacción—, se terminó por ceder en ocasiones muy puntuales ante los acercamientos comunicativos del niño. En este sentido, en algunos casos la investigadora sí interactuó, aunque siempre de manera puntual, con el niño estudiado.

4.1.2. Ventana temporal de la grabación

Las grabaciones de la primera etapa de la investigación tuvieron lugar semanalmente. Las de la segunda etapa, sin embargo, fueron mensuales. Así, se logró una recogida densa de información en la etapa más temprana del desarrollo comunicativo infantil (14-19 meses) y una menos densa en la etapa posterior (20-24 meses). El primer periodo se extiende, según la bibliografía, desde los meses en que observamos un tipo de comunicación a menudo referida como prelingüística hasta el momento de la conocida explosión del vocabulario, en que el número de palabras o protopalabras aumenta considerablemente. El segundo periodo, por lo menos en el caso del niño aquí considerado, formaría parte aún del periodo de una palabra.

4.1.3. Situación: familiar en interacción con cuidador habitual

Las sesiones de grabación tuvieron lugar en la casa del niño, en una situación de interacción natural con su cuidadora. En la mayoría de las sesiones, el niño fue grabado interactuando con su nana, la persona encargada de forma habitual de su cuidado; en algunas ocasiones, también, el niño fue grabado interactuando con su madre. En la mayoría de ocasiones, ambos fueron grabados jugando o interactuando como lo hacían cotidianamente: básicamente, a través de juegos o de rutinas por las que veían juntos libros, armaban puzles, etc. Se consideró que este tipo de situación permitiría una mayor gama de conductas comunicativas que una situación más estereotipada o ritualizada como podía ser la hora del baño o de comer.

Así mismo, la mayoría de sesiones de grabación tuvieron lugar en la habitación del niño, donde este dormía y donde, además, se hallaban todos sus juguetes. En algunas ocasiones, como resultado de la espontaneidad de la interacción, la grabación se trasladó al salón, a la habitación del hermano mayor o a la cocina, pero esto ocurrió solo en una porción mínima de las sesiones.

4.2. Obtención de los datos

4.2.1. Periodo evolutivo

Las grabaciones empezaron cuando el niño tenía, exactamente, 13 meses y 22 días. El periodo de grabación se extendió hasta que tuvo prácticamente dos años: más exactamente, 23 meses y 27 días. Así, se logró abarcar un periodo total de grabación de 10 meses. El periodo se inicia cuando la comunicación intencional se encuentra ya bien asentada (recordemos que, según consenso teórico más o menos generalizado, puede hablarse de comunicación intencional a partir de los 10-11 meses) y termina cuando el niño cuenta con un repertorio de protopalabras más o menos considerable (en la última sesión de grabación, el niño produce un total de 29 protopalabras distintas, en exactamente 192 emisiones) y ha pasado de una comunicación llevada a cabo predominantemente a través de vocalizaciones a una que incorpora cada vez en mayor medida conductas más de tipo adulto como son las protopalabras, aproximaciones consistentes, especialmente en cuanto a su uso, a las palabras del lenguaje adulto o lengua meta.

4.2.2. Intervalo de registro

Para la primera parte del estudio, se optó por una frecuencia semanal de registro porque, por ser el momento más rico en la evolución de las conductas comunicativas, era recomendable una mayor densidad en los datos. El carácter semanal de los registros, cada uno de una duración aproximada de 30 minutos, permitió contar con una muestra suficiente para observar el desarrollo inicial de las conductas y patrones estudiados. En la etapa siguiente (20-24 meses), el carácter mensual de los registros permitió observar con mayor claridad los avances comunicativos logrados por el niño en este periodo posterior.

Si bien sabemos que es, en parte, una limitación del presente trabajo no haber podido mantener la frecuencia semanal del registro, consideramos que la ventana temporal mensual de la parte final no afecta tanto el estudio en tanto permite recoger abundantes conductas comunicativas del niño por ser una etapa mucho más productiva comunicativamente que las iniciales. Además, dado que el estudio busca explorar frecuencias y distribuciones — porcentajes y tendencias más que cantidades exactas—, el efecto de esta parte final con menos sesiones se vería atenuado.

4.3. Selección del sujeto

Las características de la presente investigación (duración y frecuencia del registro) hacían necesario seleccionar con sumo cuidado al sujeto de estudio con el fin de que no abandonara la investigación o que sus padres no interrumpieran la secuencia de grabaciones por algún motivo. Nunca se revelaron los objetivos exactos del presente estudio a los padres o a la cuidadora diaria del niño.

El niño cuyas conductas comunicativas fueron analizadas es el segundo hijo de una familia conformada por padres monolingües y un hermano mayor. Se trata de un hogar de clase media alta, en el que ambos padres tienen estudios superiores y trabajan, mayormente fuera de casa. El entorno familiar está compuesto, además, por una nana, encargada principal del cuidado directo del hijo menor y, además, aunque en menor medida, del mayor, y de una empleada doméstica, a cargo de las labores del hogar.

El niño analizado no presentaba ningún trastorno del desarrollo ni había sufrido de ninguna enfermedad que pudiera interferir con la investigación. Se pidió a los padres del niño que respondieran la versión española del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur (López Ornat et al. 2005) en dos ocasiones: a los 20 y a los 26 meses. Esta versión del Inventario fue ligeramente adaptada teniendo en cuenta el vocabulario del español peruano. No se halló evidencia de ningún posible atraso o trastorno. Entre ambas ocasiones, el niño pasó del percentil 40 al 50 en el área de Desarrollo del vocabulario. Finalmente, solo hacia el final del periodo analizado (hacia los 22 meses), empezó a asistir a la guardería de forma regular.

4.4. Registros

En cada sesión, la investigadora se encargó de grabar la interacción entre el niño y su interlocutor —generalmente, su cuidadora principal, la nana y, en algunas ocasiones, la madre, a veces acompañada por el hijo mayor. No hubo ningún sesgo en el muestreo de los datos: se grabó la interacción espontánea de la familia, sin solicitar o promover un tipo de interacción determinada; se procuró, simplemente, capturar la dinámica comunicativa familiar habitual del niño.

Cada grabación tuvo una duración de 30 minutos. En el caso de aquellas sesiones de grabación en que el niño abandonó momentáneamente el espacio donde se estaba desarrollando la

interacción central, se optó por pausar temporalmente la grabación para retomarla cuando retornara y, de no hacerlo, se retomó la grabación en otro ambiente de la casa, a donde el niño se había desplazado. Esto se hizo para maximizar el número de conductas comunicativas recogidas y, en tanto fue hecho de forma sistemática, no puede decirse que constituya un sesgo: se recogieron, de este modo, aproximadamente 30 minutos de interacción social comunicativa en cada sesión de grabación.

4.5. Equipo técnico

Los registros se llevaron a cabo con una cámara de video SONY modelo DCR-TRV19 NTSC, Mini DV, Stereo, Digital Handycam. El registro de video y de audio se obtuvo con la misma cámara, sin utilizar micrófonos adicionales. La calidad tanto de imagen como de sonido fue suficientemente buena como para llevar a cabo los análisis correspondientes y solo en algunas ocasiones fue imposible codificar el audio, mas no tanto debido a problemas originados por el uso de la cámara como por la calidad vocal —susurrada, por ejemplo— de la emisión infantil.

4.6. Datos

4.6.1. Total de horas y sesiones de grabación

Al finalizar el estudio, se contó con 30 sesiones de interacción comunicativa entre niño y cuidadora, lo que dio un total de aproximadamente 15 horas de grabación. Ninguna grabación se perdió por motivos técnicos.

4.6.2. Criterios para descartar conductas del muestreo

A partir del conjunto de datos recogidos, se procedió a la codificación de los mismos para su análisis posterior. En primer lugar, se descartaron aquellas conductas comunicativas que cumplieran con alguna de las condiciones que se detallan a continuación:

a) Se trataba de sonidos puramente vegetativos como la risa, el llanto, la tos, sonidos de esfuerzo, etc., por tratarse de emisiones no relacionadas de forma directa con el habla.

b) Se trataba de conductas comunicativas producidas por el niño en un momento en que se encontraba fuera de la toma de la cámara o completamente de espaldas a esta.

Cabe aclarar que no se descartaron aquellas conductas comunicativas en las que la parte vocal se hallaba interferida por la voz del interlocutor o por algún ruido ambiental; esto se decidió teniendo en cuenta que el aspecto vocal constituye uno más de los ejes considerados en el presente estudio —junto con el gestual o la mirada, por ejemplo— mas no el único. Así, la decisión de mantener en la base de datos las conductas cuya parte sonora no pudo ser codificada hizo posible contar con una muestra más amplia de conductas para describir los aspectos funcionales (intención comunicativa de la emisión) y algunos formales (forma de la producción, orientación de la mirada, etc.).

Es importante aclarar, también, que, si bien la presente investigación se planteó como objetivo central explorar la conducta comunicativa infantil temprana, ocurrieron ciertas emisiones vocales (mas no gestuales) que fueron calificadas como no comunicativas a partir de los criterios establecidos. Estas producciones no comunicativas fueron codificadas en lo relativo a sus aspectos formales con el fin de permitir una comparación entre las conductas vocales comunicativas y las no comunicativas. Estas últimas ocurrieron, como las demás, en una situación que puede denominarse social en tanto supuso siempre la presencia de un interlocutor potencial.

4.6.3. Criterios para calificar una conducta como comunicativa

Una determinada conducta —de modalidad vocal o gestual— fue considerada comunicativa cuando se cumplían las siguientes condiciones:

- a) la mirada del niño se orientaba hacia el interlocutor;
- b) la conducta del niño se producía de forma contingente respecto de una emisión o conducta inmediatamente anterior del interlocutor;
- c) la conducta infantil producía una reacción o respuesta espontánea en el interlocutor, quien, a todas luces, interpretaba la conducta infantil como intencional, comunicativa.

Es necesario aclarar que no se consideró necesario que confluyeran las tres condiciones para considerar una conducta como comunicativa. El hecho de que las conductas del niño se produjeran en un entorno familiar, en el cual podía confiar en la buena disposición del

interlocutor a interpretar sus producciones como intencionales, parecía “liberarlo”, en muchos casos, de la necesidad de mirar al adulto para asegurarse una respuesta de este. Esto se hace todavía más evidente a partir de la tendencia del adulto a considerar las producciones vocales o gestuales del niño como comunicativas, produciendo respuestas y comentarios como reacción a estas.

Puede decirse que se consideró una conducta como no comunicativa cuando, a pesar de hallarse un interlocutor potencial presente, se cumplía lo siguiente (tal vez no necesariamente todos):

- (1) el niño no orientaba la mirada hacia el adulto;
- (2) su conducta no parecía ser producida como respuesta o reacción contingente a algo dicho por este;
- (3) el adulto no producía ningún comentario o respuesta ante la producción vocal del niño, de lo que podría inferirse que no lo interpretaba como un esfuerzo por establecer un vínculo comunicativo.

4.6.4. Criterios de delimitación de las unidades de análisis vocal y gestual

Para hacer posible el análisis de las conductas comunicativas infantiles de tipo vocal, estas fueron codificadas teniendo como unidad de análisis el grupo o ciclo respiratorio. Este comprende la emisión vocal producida en una sola exhalación o, si se quiere, entre dos inspiraciones (generalmente manifestadas por pausas en la producción vocal del niño). Presenta límites naturales, producto de la constitución fisiológica del ser humano. Así mismo, suele coincidir con la delimitación por funciones pragmáticas: la función pragmática de las vocalizaciones suele cumplirse en un grupo o ciclo respiratorio (Karousou 2003).

En el caso de las conductas de tipo gestual, se consideró como unidad cada emisión de un gesto, asumiendo que este concluía cuando se cambiaba la posición del brazo o la postura particular que constituía el gesto en el caso de las conductas gestuales puras, que ocurrían sin acompañamiento vocal. Por otro lado, en el caso de aquellos gestos que ocurrían simultáneamente con emisiones vocales, se consideró el mismo criterio explicitado anteriormente a menos que, en una sola pose gestual ocurrieran dos emisiones vocales, una tras otra. En este último caso, se consideró que los límites de las emisiones vocales correspondían a los límites de las conductas gestuales; así, si el niño, por ejemplo, extiende el

brazo y el índice y señala algo, y, manteniendo el gesto, produce un vocalización y luego otra, se asumirá que ha habido dos conductas gestuales, cada una con su respectiva conducta vocal simultánea, por lo que se trataría de dos conductas de carácter mixto.

Paralelamente, por ser este un estudio especialmente enfocado en el análisis funcional de la conducta comunicativa infantil, se consideró, también, una unidad de carácter pragmático. Así, si bien en la inmensa mayoría de los casos los límites de unidad considerada como ciclo respiratorio y unidad considerada como emisión con una intención pragmática particular coincidieron, en un mínimo porcentaje de casos se observó que el niño, en el margen de un mismo ciclo respiratorio, era capaz de producir dos conductas comunicativas entendidas como unidades pragmáticas. En todos los casos, primó el criterio pragmático, debido a los objetivos del presente estudio.

4.7. Codificación y análisis de las conductas comunicativas

Se transcribieron todas las conductas infantiles relevantes, tanto aquellas consideradas comunicativas como las que no lo fueron. La transcripción de la constitución vocal —sílabas, vocales, cuasi-vocales, etc.— de las conductas fue solo aproximada y para uso referencial de la investigadora pues no se llevaron a cabo análisis segmentales sino solo suprasegmentales. Esta aproximación a una transcripción de carácter fonológico sirvió, indirectamente, para reconocer las ocurrencias de protopalabras.

La transcripción de cada conducta implicó, también con fines referenciales, la referencia a la situación en que se produjo la conducta infantil. La transcripción de diversos parámetros situacionales —como la producción o actitud adulta, la reacción del interlocutor a la conducta infantil y otros— permitió hacer un análisis funcional basado en otros elementos además de los estrictamente vocales.

4.7.1. Análisis prosódico acústico

Todas las conductas vocales fueron analizadas acústicamente. Se consideró que, en este caso, un análisis auditivo no sería muy confiable pues demanda, por parte del codificador, una elevada destreza perceptiva. Para dar mayor confiabilidad a la codificación y al análisis prosódico de las conductas, se analizó cada una usando el programa PRAAT. Es necesario aclarar que la codificación de los aspectos prosódicos no fue resultado automático de la

representación que el programa PRAAT arrojó de la conducta evaluada en cada caso, sino que se participó activamente en la “lectura” e “interpretación” de los resultados arrojados por el PRAAT para aprobarlos o no.

Así, la ocurrencia de interferencias mínimas de otro interlocutor en la emisión infantil hizo necesario analizar paralelamente cada producción vocal, siempre con la ayuda del programa. Así mismo, la generación de contornos “extraños” por parte del PRAAT en el caso de aquellas vocalizaciones cuya frecuencia fundamental excedía los parámetros por defecto del programa hizo necesaria la supervisión de los resultados generados automáticamente por el PRAAT. Finalmente, como ya se adelantó líneas arriba, la decisión de si un alza o caída en la entonación era perceptible y, por tanto, relevante quedó a cargo de la investigadora (esto era especialmente necesario en aquellos casos en que no era tan evidente que lo acústico, lo representado por el programa, correspondiera con la impresión auditiva producida por la vocalización del niño).

4.7.1.1. Dimensiones prosódicas consideradas

4.7.1.1.1. Contorno final de entonación

En el caso de cada conducta con un componente vocal, se procuró determinar su contorno final de entonación. Por motivos prácticos, se consideraron únicamente tres tipos de contornos entonativos finales: ascendente, descendente y suspensivo. En el caso del contorno final ascendente, se observa que la curva entonativa sube hacia el final de la emisión de una manera perceptible (se consideró que un cambio en la línea del tono debía tener aproximadamente 20 Hz para ser considerado perceptible). En el caso del contorno descendente, se observa una caída en la línea de entonación ubicada hacia el final de la emisión. Ciertas caídas en el contorno final de la entonación no fueron tomadas en cuenta por ser consideradas irrelevantes; en estos casos, el descenso no solía ser perceptible auditivamente pues implicaba solo un semitono de caída (aproximadamente los 20 Hz mencionados antes). Finalmente, en el caso del tonema suspensivo, no se observa, en términos generales, un ascenso o descenso significativo del tono sino, más bien, una línea más o menos plana. Este último tipo de contorno entonativo suele ocurrir en emisiones vocales generalmente breves.

Contornos prosódicos finales
Ascendente
Descendente
Suspensivo

4.7.1.1.2. Frecuencia fundamental media, mínima y máxima

Se determinaron los valores de estas tres frecuencias en Hz con la ayuda del programa PRAAT. La F_0 media se refiere al valor promedio que es posible extraer de la curva marcada por la frecuencia fundamental correspondiente a una emisión vocal del niño; la F_0 mínima refleja el punto más bajo en la entonación para dicha emisión; y, finalmente, la F_0 máxima presenta el punto más alto de la entonación para la misma emisión.

Frecuencia fundamental (F_0)
F_0 media
F_0 mínima
F_0 máxima

4.7.2. Análisis formal no prosódico

4.7.2.1. Forma de la conducta

Se codificó la forma de cada conducta según esta fuera vocal, gestual o mixta. La forma de una conducta comunicativa fue calificada como vocal cuando esta era transmitida por la vía auditiva, es decir, cuando resultaba del acto vocalizador del niño —en este caso, es importante anotar que por “vocal” se entiende, no un estado previo al convencionalmente conocido como lingüístico ni, por ende, un momento prematuro del desarrollo comunicativo, sino, simplemente, una conducta de carácter oral.

En segundo lugar, se entiende como conducta de carácter gestual aquella en la que no interviene un componente vocal sino, solamente, un componente relacionado con el posicionamiento de las manos —gestos en el sentido más tradicional del término— o con otro tipo de expresiones gestuales —ciertas expresiones faciales convencionalizadas en el marco del hogar, por ejemplo.

Finalmente, una conducta comunicativa era calificada como mixta cuando, en su ejecución, se observaba tanto un componente vocal como uno gestual. En el caso de la presente investigación, se ha codificado esta co-ocurrencia sin detallar el orden de inicio de cada una de

las conductas componentes. Así, en una conducta mixta, en la que tienen lugar una forma vocal y, a la vez, una forma gestual, no debe entenderse que su inicio o su final es simultáneo; lo que interesa, en nuestro caso, es destacar que ambas modalidades se sobreponen en un momento en el tiempo, lo que les da una identidad compartida: ambas formas comunicativas —vocal y gestual— sirven a una misma función específica y, en ese sentido, se complementan en una sola unidad de forma mixta.

Forma
Vocal
Gestual
Mixta

4.7.2.2. Carácter interaccional

Cada conducta comunicativa observada ha sido codificada, además, según su emisión constituya el primer turno de un cierto intercambio o, más bien, el segundo turno contingente respecto de uno primero. Debe entenderse aquí por “intercambio” un conjunto de enunciados —que podrían ser solo dos, por ejemplo, el par pregunta y respuesta— que giran en torno de un mismo eje temático inmediato. Así, no se entiende por “intercambio” una serie por definición más extensa, que se inicia cuando los dos interlocutores se encuentran en el mismo espacio y que termina cuando se despiden y se separan. Nuestra concepción de intercambio es, definitivamente, más simple.

Así, consideramos conductas espontáneas aquellas que no se insertan en la comunicación como respuestas a los enunciados previos del adulto. Con el fin de simplificar la codificación, se consideran pares obligados los siguientes: pregunta-respuesta, sugerencia-respuesta y consigna-respuesta. Los últimos dos tipos han sido reunidos en el par demanda de acción-respuesta. Se consideran solo estos tipos como pares obligados porque ante ellos parece más evidente la necesidad de que el interlocutor produzca una respuesta. Es decir, la percepción de una pregunta, sugerencia o consigna que nos es dirigida nos coloca en una situación de cierta obligatoriedad por la cual se espera forzosamente —y aquí estamos pensando en una fuerza social— que nosotros, por una cuestión de cooperación comunicativa, produzcamos una respuesta contingente y, en la medida de nuestras posibilidades, adecuada. Si bien la adecuación es difícilmente medible en el caso de un niño tan pequeño como el evaluado, se considera la contingencia como elemento central y, también, la necesidad de que haya, por parte del niño, la voluntad de responder: la intención de que su enunciado o gesto funcione como una continuación del par abierto por el adulto.

Frente a las conductas comunicativas codificadas como respuestas, aquellas marcadas como espontáneas se definen en tanto negación de las anteriores. En este punto, cabe aclarar que, en contra de lo planteado por otros autores (Sarriá 1991: 367), sí consideramos que los enunciados imitados pueden ser clasificados como respuestas —siempre y cuando cumplan con las características especificadas. Se entiende, pues, que, en edades tempranas como las aquí estudiadas, la imitación puede ser un recurso válido empleado por el niño para producir una respuesta que le es requerida en el curso de la interacción. Podría decirse que priman los criterios de contingencia y de voluntad de cumplir con los requisitos de la interacción conversacional.

Carácter interaccional
Espontánea
Respuesta pregunta
Respuesta demanda de acción

4.7.2.3. Carácter imitado o no

Las conductas comunicativas fueron codificadas, también, según fueran resultado o no de la imitación de una conducta inmediata anterior del interlocutor. La imitación no requería, en este sistema de codificación, que la conducta del niño fuera una aproximación exitosa — bastante semejante a la conducta meta del adulto— de lo dicho o gesticulado por el adulto en el turno anterior; así, una conducta de forma vocal podía ser codificada como imitada si había un parecido segmental (contenido fonético) o suprasegmental (señales de estructura acentual, curva entonativa) que hicieran de la conducta infantil una aproximación, más o menos directa, de la adulta.

Carácter imitado o no
Imitado
No imitado

4.7.2.4. Nivel de desarrollo vocal

Por centrarse la presente investigación en un periodo de desarrollo lingüístico en el que resultan evidentes, con cierto grado de solapamiento, dos tipos de producciones vocales con distintos grados de madurez, se consideró conveniente distinguir las conductas con componente vocal según fueran más o menos maduras. Se consideró solo dos niveles en este

aspecto: vocalizaciones y protopalabras. Se excluyó el nivel de las palabras por constituir un grado al que el niño de la presente investigación no habría llegado aún de forma sistemática. Además, se considera que con esas dos categorías se puede describir de manera suficiente la coexistencia de distintos niveles de desarrollo en un mismo espacio temporal.

Las conductas vocales más claramente inmaduras se codificaron como vocalizaciones. En esta categoría, se consideran emisiones más o menos cercanas al balbuceo, así como emisiones que no guardan parecido con alguna palabra adulta —especialmente con relación al aspecto semántico o pragmático, que se privilegia por encima del aspecto fonético o segmental.

Si bien se asume y reconoce que la comunicación infantil analizada como parte de este periodo es sumamente rica y en absoluto caótica o asistemática, se dividen las conductas vocales según se aproximen más o menos a la palabra meta adulta. Así, una emisión vocal infantil que no se parece en su sentido suficientemente a la palabra adulta sería codificada como vocalización. En este caso, para calificar como protopalabra, la forma infantil debe ser usada de forma más o menos exclusiva para expresar un rango semántico determinado, semejante —aunque no necesariamente idéntico— al que es abarcado por el uso de una palabra adulta. Así, si un niño usa la expresión /na na/ para pedir que se le entreguen objetos que se encuentran fuera de su alcance pero, además, la usa para protestar, para denominar, etc., por más que se use de forma comprensible —gracias, fundamentalmente, al contexto— no será considerada protopalabra: su uso no calza con un campo semántico o significado concreto análogo del repertorio adulto.

En cambio, una emisión cuyo significado se superpone más o menos con el de la versión adulta será codificada como protopalabra, al margen de que guarde o no un parecido fonético con esta. También en este caso el criterio fundamental es el de la adecuación y exclusividad de uso. Si el niño usa la forma /mai/ para referirse al CD o a la música o a la imagen de Michael Jackson, aunque el parecido fonético sea muy primario, la sistematicidad en el uso para referirse siempre al mismo personaje —o a elementos relacionados con él— motivaría su codificación como protopalabra.

Nivel de desarrollo vocal
Vocalización
Protopalabra

4.7.2.5. Orientación de la mirada

Tradicionalmente, la orientación de la mirada ha sido considerada como evidencia indiscutible y necesaria de la presencia de intencionalidad comunicativa. Si bien, como ya se dijo antes, el presente estudio no asume este aspecto como indispensable para hablar de conducta comunicativa o intencional por parte del niño, sí nos interesa explorar la relación entre la dirección de la mirada del niño y su intención específica en la interacción.

Por tratarse de una situación familiar, el niño parecería tender a dar por descontada la atención del adulto —motivo por el cual no sentiría que es necesario monitorear continuamente la atención de este o, en términos más claros, hacia dónde está mirando. Sin embargo, resulta interesante explorar cómo evoluciona el manejo de una herramienta tan importante como la mirada con respecto a la función comunicativa de su expresión u otro aspecto de la interacción.

En este caso, se han establecido cinco categorías en el caso de la mirada. En primer lugar, se codificó una mirada *objeto* cuando el niño dirigía su mirada al objeto tema o tópico de la interacción mientras emitía su conducta comunicativa. Debe recalcar que para recibir esta codificación el objeto mirado por el niño debía ser aquel del que se estaba hablando o uno estrechamente relacionado con el tema de la interacción.

En segundo lugar, se codificó una mirada *interlocutor* cuando, durante la emisión de su conducta, el niño orientó su mirada hacia aquella persona con la que estaba hablando. Esta persona podía coincidir o no con el interlocutor del intercambio anterior. Así, el niño podía, por ejemplo, mirar a su interlocutor al responder a una pregunta que este último le había formulado; pero podía, también, no responderle y dirigirse a otra persona presente, con lo cual cambiaba de interlocutor.

Para ilustrar que no toda persona a la que el niño miraba mientras producía una conducta comunicativa era siempre el interlocutor, se explicará el caso de la mirada codificada como *persona*. En este caso, el niño mira a un sujeto que no es su interlocutor sino, más bien, el tema de su expresión. Podría tratarse, por ejemplo, del individuo respecto del cual se está declarando o afirmando algo para alguien más —este último sería el interlocutor aunque no haya sido el objeto de la mirada del niño.

Un cuarto tipo de mirada fue la *alterna*. En este caso, se trata de una mirada en la que el niño alterna entre interlocutor y objeto —tema o tópico de la comunicación— o, también, entre objeto e interlocutor. El rasgo principal, en este caso, es la alternancia de la mirada, que evidencia la habilidad para establecer comunicación triádica: el niño “reúne” a interlocutor y objeto referente en un triángulo comunicativo en el que cobra sentido su conducta.

Finalmente, en el caso de la mirada codificada como *nada*, el niño parecía no mirar ni al interlocutor ni a un objeto o persona que funcionaran como referentes de la comunicación. En estos casos, lo que se quiere destacar es la no fijación de la mirada del niño en algo relevante en el intercambio en curso: podía ser que el niño no mirara con fijeza hacia ningún lado o que se distrajera mirando un objeto que evidentemente no estaba relacionado con el tema del intercambio comunicativo.

En un momento posterior del análisis, se reunió las categorías de mirada *objeto* y mirada *persona* en una nueva categoría denominada *objeto/referente*: tanto los objetos como las personas que funcionan, en cierto sentido, como referentes de la comunicación o como temas de la misma.

Orientación de la mirada	
Interlocutor	Interlocutor
Objeto	Objeto/Referente
Persona	
Alterna	Alterna
Nada	Nada

4.7.3. Análisis gestual

4.7.3.1. Criterios para la definición de una conducta como gesto

Se consideran gestos aquellas conductas convencionales —de forma general o, también, convencionalizadas de forma más específica en el marco de la interacción continua en el hogar— que permiten la expresión de un contenido específico a través de una determinada configuración física no vocal. Un gesto puede consistir en un determinado posicionamiento de la mano (por ejemplo, el gesto de señalar), en un acto determinado que se asume como comunicativo en tanto es usado para expresar, de forma más o menos convencional y dependiendo siempre de la intención específica del emisor, una función comunicativa particular (el gesto de entregar algo a alguien o de mostrar algo a alguien), en una cierta

conducta modelada en el hogar con el fin de expresar o comunicar algo (por ejemplo, el gesto de cerrar y abrir los ojos ante el pedido “haz ojitos” como mecanismo para establecer o reforzar un vínculo interaccional con el adulto).

Así, la codificación de una conducta como gestual es un proceso complejo. Se requiere que esa conducta tenga por objeto no la realización misma de la conducta sino la comunicación de un cierto mensaje a través de esta. El objetivo del gesto es, pues, la transmisión de un cierto contenido. Así, el gesto codificado aquí como *reach* (estirarse hacia algo) no persigue la obtención directa del objeto que se encuentra fuera del alcance del niño sino la expresión de la intención de que se pretende que el adulto acceda a brindar dicho objeto al niño. El gesto mediatiza comunicativamente, en este caso, la obtención de un resultado. El gesto es entendido, pues, como una herramienta de comunicación.

4.7.3.2. Tipos de gestos

Se ha establecido el siguiente sistema de codificación gestual. Se considera que, aunque conservador en cierta medida, recoge también conductas no relacionadas con gestos manuales que sí comunican por medio de la postura del cuerpo o la configuración del rostro.

Tabla 8
Tipos de gestos

SEÑALA CON EL ÍNDICE A UN OBJETO, ya se encuentre este lejos o al alcance de la mano.	SEÑALAR
SEÑALA CON LA MANO A UN OBJETO; se trata, básicamente, de la misma configuración que en el caso anterior pero con un menor nivel de destreza (al usar la mano completa extendida y no solo el índice).	
SEÑALA CON EL ÍNDICE A UNA PERSONA. Cambia el objeto de la señal.	
TOCA UN OBJETO de forma puntual, como señalándolo para el interlocutor; el acto de tocar del niño no responde a una acción exploratoria o a otro fin más que el de indicar dicho objeto para el interlocutor.	TOCAR
MUESTRA O ENSEÑA UN OBJETO; el niño resalta o destaca determinado objeto de su entorno, por ejemplo, alzándolo o tendiéndolo hacia el adulto pero sin entregarlo.	MOSTRAR
ENTREGA UN OBJETO al interlocutor.	ENTREGAR
<i>REACH</i> . Se estira, con todo el cuerpo, hacia un objeto que se halla, evidentemente, fuera de su alcance, sin tener intención de alcanzarlo por sí mismo.	<i>REACH</i>
PRÉSTAME. Exhibe la palma de la mano vuelta hacia arriba y tendida hacia adelante.	DEMANDA DE ACCIÓN
POR FAVOR. Coloca las manos juntas delante de sí y pegadas al cuerpo en posición vertical (como si estuviera rezando).	
VEN. Con la palma hacia arriba, mueve la mano hacia sí mismo de ida y vuelta.	

ÉNFASIS. Agita brazos hacia arriba y abajo de manera repetida.	ÉNFASIS
PALMAS. Aplauda repetidamente.	
REPRESENTACIONAL. Representa una acción relacionada con cierto objeto o situación (por ejemplo, se lleva un objeto a la oreja como si fuera un teléfono para “teléfono”; ladea la cabeza y hace el sonido de “silencio” (“shhh”) para “dormir” o “siesta”; agita una mano frente a la nariz mientras dice /puf/ para “cerdo” o “sucio”).	REPRESENTACIONAL
GRANDE. Extiende brazos y manos a los lados de forma horizontal.	
BESO VOLADO. Lleva la mano a la boca para dar un beso al aire y luego la aleja hacia adelante rápidamente.	SOCIAL
BAILA. Baila o hace gestos relacionados con una determinada canción (por ejemplo, se golpea el pecho como gorila cuando escucha la canción).	
OJITOS. Cierra y abre los ojos de forma más o menos repetida e intensa cuando le piden que haga “ojitos”.	
CARA BONITA. Ladea la cabeza y sonríe cuando le piden que ponga “cara bonita”.	
DUDA. Alza los hombros y levanta las manos con las palmas vueltas hacia arriba.	
OH, SORPRESA. Se lleva las manos a la cabeza, como sorprendido; suele ir acompañado de un arqueamiento de cejas.	
HOLA/CHAU. Mueve la mano de lado a lado como saludando.	
NEGACIÓN. Mueve la cabeza de lado a lado, de ida y vuelta.	

4.7.4. Análisis funcional

4.7.4.1. Clasificación funcional

El eje del presente trabajo es explorar las funciones o intenciones de la conducta comunicativa infantil. Se asume como punto de partida que toda conducta que tenga la intención de comunicar algo a un interlocutor tiene una función comunicativa específica, más o menos convencional. Se asume, además, que el mismo conjunto de categorías funcionales sirve para codificar todas las conductas comunicativas, ya sean de forma vocal, gestual o mixta. Esto permitiría comparar realmente la realización de las distintas funciones comunicativas por medios diversos.

La codificación de la función comunicativa como elemento articulador de la conducta infantil analizada reconoce al niño en el periodo evaluado como sujeto intencional, capaz de volcar una intención o voluntad particular de transmitir un mensaje, más o menos concreto, en una

conducta específica que sirva como medio para hacer llegar dicho contenido al interlocutor de forma eficaz. El niño es, pues, visto como agente de comunicación, de expresión, de transmisión de mensajes, en ningún caso como receptor pasivo de lenguaje.

No hemos codificado las funciones como proto —por ejemplo, protodeclarativa o protoimperativa—, pues consideramos que, en el caso de la intención comunicativa, resulta dudoso calificarla de menos avanzada o desarrollada; serían, más bien, los medios de ejecución de dicha función los que podrían considerarse menos maduros. Se asume, pues, un conjunto más bien reducido de funciones que son observadas en la comunicación infantil.

Como ya se ha visto, en coincidencia con otros estudios (Marcos 1987, Flax et al. 1991, Papaeliou y Trevarthen 2006), la codificación funcional se basó en el análisis de cómo se desempeñó el enunciado infantil en su contexto, incluyendo las acciones y reacciones de la madre, así como las conductas observables del niño.

4.7.4.1.1. Funciones comunicativas

Se partió de un conjunto sumamente amplio de funciones con el objetivo de rescatar los matices que pudieran ser observados. Luego, para realizar los análisis estadísticos necesarios, estas fueron reagrupadas en categorías mayores de acuerdo con el elemento definidor de la categoría funcional.

Tabla 9
Funciones comunicativas

Declarativo	DEO	Declarativo de objeto	Declarativo de objeto
	DEOAF	Declarativo de objeto afirmativo	
	DEP	Declarativo de persona (o personaje)	Declarativo de persona
	DEPAF	Declarativo de persona (o personaje) afirmativo	
	DEPNEG	Declarativo de persona (o personaje) negativo	
	DEAP	Declarativo de acción propia	Declarativo de acción
	DEAPAF	Declarativo de acción propia afirmativo	
	DEAE	Declarativo de acción externa	
	DEAEAF	Declarativo de acción externa afirmativo	
	DA	Demanda de acción	Demanda de acción

Demanda	DANS	Demanda de atención tipo no saludo	Demanda de atención
	DAS	Demanda de atención tipo saludo	
	DO	Demanda de objeto	Demanda de objeto
	DIC	Demanda de información tipo “cómo” (por ejemplo, “cómo se hace algo”)	Demanda de información
	DID	Demanda de información tipo “dónde” (por ejemplo, “dónde está mamá”)	
	DIQ	Demanda de información tipo “qué” (por ejemplo, pregunta por el nombre de un determinado objeto)	
	DIR	Demanda de información repetida (pide que el interlocutor repita lo que le ha dicho antes)	
Expresión personal	EPA	Expresión personal agrado	Expresión personal
	EPS	Expresión personal satisfacción (o acuerdo con lo propuesto por el interlocutor)	
	EPP	Expresión personal protesta	
	EPR	Expresión personal rechazo	
Guía de acción	GA	Guía de acción (también conocida como protoperformativo)	Guía de acción
Mímica	MP	Mímica de palabra	Mímica
	MF	Mímica de frase	

Declarativo

Las conductas comunicativas con función declarativa se caracterizan por buscar orientar la atención del interlocutor hacia un determinado objeto, evento/acción o persona/personaje, generalmente presente en el entorno aunque puede tratarse, también, de una realidad ausente pero recordada por el niño. El niño puede, por ejemplo, señalar su lámpara para indicar que el foco de luz se ha quemado, pero, también, puede señalar el lugar de la alfombra donde el día anterior se hizo pis —sin que haya nada ya que permita ver eso.

Más allá de que pueda afirmarse que cualquier conducta comunicativa tiene como resultado que la atención del destinatario recaiga en el emisor, el medio empleado en este caso es la declaración: en palabras simples, se dice o comenta algo de algo o alguien. En un nivel de

comunicación temprana como el aquí analizado, el declarativo puede limitarse a señalar la presencia de un objeto o a llamar la atención del adulto sobre dicho objeto. El niño destaca del entorno un objeto, evento, etc. con el resultado de que la atención del adulto interlocutor se orienta hacia dicho objeto, evento, etc. y, de este modo, le presta, también, atención al niño.

Declarativo de objeto

El declarativo selecciona como referente o tema un objeto, presente o ausente en el entorno inmediato del niño. Así, el referente puede ser evidente, como un juguete a la vista, o más bien ausente, si se comenta algo que no se halla en el espacio circundante en ese momento o si pertenece a algún momento pasado.

Declarativo de objeto afirmativo

La conducta del niño destaca un objeto (presente o ausente) como referente para el interlocutor, pero lo hace como respuesta a un enunciado de este por medio de la expresión de un “sí” (o su equivalente vocalización cuando la protopalabra correspondiente no ha sido aún adquirida). El declarativo es, en este caso, una conducta que se construye sobre la base del enunciado anterior adulto, como segunda parte obligatoria del par abierto por el enunciado adulto, que fuerza o motiva la respuesta del niño. La conducta del niño depende de la producción adulta para tener sentido, pues el “sí” no lo tendría si no se considerase también la pregunta o expresión previa del interlocutor.

Declarativo de persona (o personaje)

El niño busca dirigir la atención del interlocutor hacia una persona o personaje, presente o ausente. En el caso de esta función, se aceptan como referentes personas presentes efectivamente en el espacio de la interacción en curso o, también, sujetos ausentes, que pueden o no estar representados —por ejemplo, a través de fotografías— en ese momento. Así mismo, se aceptan personajes comunes en el entorno infantil, a quienes se hace referencia por medio de su nombre propio.

Declarativo de persona (o personaje) afirmativo

En este caso, el declarativo de persona (o personaje) se construye como afirmación ante una pregunta emitida por el interlocutor, ante la cual la respuesta del niño es contingente, mínima

y se manifiesta a través del adverbio afirmativo “sí” o la vocalización correspondiente a dicho sentido.

Declarativo de persona (o personaje) negativo

En una situación de pregunta-respuesta como la mencionada en el caso de la subfunción anterior, la respuesta del niño tiene como referente o tema a una persona o personaje pero se construye por medio del adverbio negativo “no” o la vocalización que, en el momento evolutivo analizado, le permite al niño expresar el mismo sentido de desacuerdo respecto de lo declarado por el interlocutor.

Declarativo de acción propia

La atención del niño se dirige hacia una acción llevada a cabo por él mismo. Si bien es evidente que, de alguna forma, este declarativo —un poco como ocurre también en los casos explicados antes— le permite, finalmente, dirigir la atención del interlocutor hacia sí mismo, se codifica como declarativo de acción porque es la actividad misma del niño la que es destacada del entorno como tema de su expresión.

Declarativo de acción propia afirmativo

Se trata de la misma función pero con la especificación de que se construye como respuesta a una pregunta emitida por el adulto. Se manifiesta por medio de “sí” o su forma más inmadura correspondiente.

Declarativo de acción externa

El niño destaca del entorno un evento o acción de la que es testigo y en la que él no participa de forma directa. Puede tratarse de una acción llevada a cabo por alguien más, presente o ausente en ese momento, o, también, de un evento en el que participa un objeto determinado, como un juguete, por ejemplo.

Declarativo de acción externa afirmativo

Ante la pregunta del adulto, relacionada con una acción realizada por alguien más o con un evento observado o recordado en ese momento, el niño responde con una conducta comunicativa que afirma, por medio del “sí”, de forma contingente.

Demanda

Las conductas comunicativas que tienen esta función buscan lograr algo del interlocutor: que le entregue un objeto, que lleve a cabo una acción específica requerida por el niño o, también, que le preste atención. En este caso, a diferencia de los declarativos, no se busca tanto que el adulto simplemente preste atención a un objeto o evento, sino, más bien, que actúe de acuerdo con lo solicitado por el niño.

Demanda de acción

Las conductas comunicativas que tienen función demanda de acción buscan dirigir al adulto de modo que este lleve a cabo —a solicitud del niño— una acción, distinta de la entrega de un objeto. En este caso, aunque el adulto funciona como una herramienta que permite al niño concretar sus intenciones sobre el entorno gracias a su acción, lo que se destaca es, justamente, la habilidad del niño para transmitir al interlocutor con eficacia cuál es la acción específica que este desea que tenga lugar.

Demanda de atención tipo no saludo

El niño tiene, en el momento evolutivo analizado, la habilidad —y la necesidad— de dirigir la atención del adulto hacia sí mismo. Se trata, en este caso, de conductas comunicativas que buscan captar o mantener la atención del adulto centrada en el niño, con el probable objetivo de que el curso del intercambio fluya sin problemas. En algunas ocasiones, el niño busca la atención del adulto; en otras, sus conductas se dirigen a mantener al adulto participando en un marco de atención conjunta en el que el niño es el protagonista, el que atrae al adulto y lo mantiene activo en la dinámica en curso.

Demanda de atención tipo saludo

En este caso, el niño se vale de una forma de tipo saludo para captar la atención del adulto. Esta forma puede ser más o menos convencional, es decir, puede resultar una aproximación mejor o peor a las formas típicamente usadas en la comunidad para saludar o despedirse de un interlocutor. Sin embargo, lo que prima es que, a diferencia de la función inmediatamente anterior, estas formas se producen en las circunstancias de uso en que esperaríamos una forma de saludo: llegada o partida de alguien, que puede o no ser el niño.

Demanda de objeto

El niño solicita o exige al adulto que le entregue un determinado objeto, al que no puede acceder sin intermediación o sin ayuda del adulto.

Demanda de información tipo “cómo”

En este caso, el niño demanda del interlocutor que le brinde información relacionada con la forma de hacer algo —es decir, instrucciones.

Demanda de información tipo “dónde”

El niño demanda del interlocutor que le brinde información relacionada con el lugar donde se encuentra algo o alguien que no se halla, en ese momento, a la vista.

Demanda de información tipo “qué”

En este caso, el niño interroga al interlocutor sobre el nombre de algo, con el fin de que este le brinde la “etiqueta” correspondiente.

Demanda de información repetida

En un intercambio comunicativo, el niño solicita al interlocutor que repita lo que acaba de decir, probablemente porque no lo ha entendido o escuchado bien. Esta función se manifiesta por medio de la producción de la forma /a/ con contorno entonativo final ascendente. Ante esta emisión, el adulto tiende a repetir para el niño lo que acaba de decirle. Parecería tratarse de una estrategia conversacional más o menos avanzada en tanto constituye un mecanismo infantil orientado a ganar claridad respecto de la información recibida.

Expresión personal

Las conductas comunicativas con función expresión personal tienen por intención transmitir la reacción emocional del niño ante una iniciativa del adulto interlocutor. Debe recordarse que se han excluido de la base de datos aquellas conductas que consisten exclusivamente de risas o llantos. Sí se considera que risas y llantos pueden coexistir con conductas comunicativas con función expresión personal, siempre y cuando estas últimas no se reduzcan a los primeros.

Expresión personal agrado

En el caso de la expresión personal agrado, el niño comunica al interlocutor su agrado o emoción ante un suceso o situación concreta. Si bien la vocalización infantil puede ir acompañada de risas o sonrisas, no se reduce a estas sino que destaca la expresión de agrado o alegría del niño ante la circunstancia surgida.

Expresión personal satisfacción

En este caso, el niño comunica al interlocutor su intención de aceptar un objeto o propuesta concreta planteada por el interlocutor. Así, el niño se manifiesta, fundamentalmente, conforme o de acuerdo con el ofrecimiento que el interlocutor le hace de un objeto o con una acción planteada verbalmente por el interlocutor por medio de una pregunta, consigna o sugerencia dirigida al infante.

Expresión personal protesta

El niño comunica al interlocutor su desagrado ante un suceso o situación concreta. De ello no se sigue una negativa absoluta por parte del niño sino, más precisamente, su enfado o fastidio. Si bien la conducta infantil puede ir acompañada de llanto o gritos, no se reduce a estos sino que destaca la expresión de fastidio del niño ante la circunstancia que ha surgido —y que, probablemente, el interlocutor se encuentra en posición de evitar.

Expresión personal rechazo

Finalmente, en el caso de la expresión personal rechazo, el niño comunica su intención de no aceptar un objeto o propuesta concreta planteada por el interlocutor, ante la que se rebela. Así, el niño se manifiesta contrario al ofrecimiento o la imposición que el interlocutor le hace de un objeto, a una acción emprendida por este y que atañe al niño de algún modo, o a la acción planteada verbalmente por el interlocutor por medio de una pregunta, consigna o sugerencia dirigida al infante.

Guía de acción

Estas conductas se caracterizan porque, en primer lugar, acompañan una acción que el niño está llevando a cabo, la cual, además, es realizada repetidamente por el niño en el contexto del hogar, en ocasiones estrechamente relacionada con cierta dinámica de interacción entre

niño y adulto interlocutor —por ejemplo, colocar bloques uno sobre otro, contándolos cada vez; empujar un cochecito por el suelo; etc. Parecen cumplir el objetivo de dirigir y ordenar la acción que se está desarrollando, sin que ello implique que se rompa la interacción con el adulto; es decir, son conductas comunicativas, intencionales, dirigidas a un interlocutor. Sin embargo, sí existe la sensación de que estas conductas se dirigen u orientan tanto al interlocutor como al niño mismo. Han sido denominadas protoperformativos en la bibliografía por su relación estrecha con la acción que el niño lleva a cabo de manera simultánea a la expresión.

Mímica

En este caso, se trata de conductas que tienen, por definición, un componente vocal. No se observó conductas puramente gestuales cuya intención fuera la pura reproducción de la conducta del interlocutor. Así, en el caso de estas conductas, el niño reproduce a nivel segmental o suprasegmental, mas no funcional, un enunciado anterior reciente del adulto. Estas conductas no cumplen ninguna otra función más que la reproducción misma del modelo adulto, al margen de qué tanto se aproxime a este. En este caso, reconocemos dos subtipos.

Mímica de palabra

El niño intenta la reproducción de los aspectos segmentales o suprasegmentales de solo una palabra del enunciado adulto anterior.

Mímica de frase

El niño intenta la reproducción de los aspectos segmentales o suprasegmentales de una frase del enunciado adulto anterior.

4.7.4.2. La reacción del cuidador

En tanto la situación grabada implicó siempre la interacción del niño y un adulto que era su interlocutor habitual, se consideró que la reacción del adulto frente a las conductas comunicativas del niño podía ser muy útil como indicio de la intención infantil. Así, se recogió información acerca de la reacción del interlocutor —entendida esta como reacción verbal o, también, como una acción llevada a cabo por el interlocutor a partir de lo expresado o

comunicado por el niño— ante la producción infantil y se tomó esto en cuenta al momento de determinar la función comunicativa de la conducta del niño.

Esta opción metodológica se basa, además, en la constatación de que son finalmente los sujetos con los que el niño interactúa de forma regular los que, de alguna manera, van modelando la expresión de intenciones comunicativas por parte del niño. Así, son estos cuidadores los que probablemente comprendan mejor lo que el niño intenta decir.

Sin embargo, no debe entenderse que el cuidador siempre logra entender correctamente lo que el niño ha intentado comunicar, cosa que se hace evidente cuando, ante la reacción del adulto, el niño protesta o se queja por no haber tenido éxito en lograr que su mensaje alcance correctamente al interlocutor. Así, en algunas ocasiones, aunque contadas, la codificación de los datos fue en contra de lo aparentemente interpretado por el cuidador en el contexto del intercambio comunicativo.

Finalmente, no se consultó directamente al adulto sobre la intención comunicativa del niño. Se consideró que, tratándose de un estudio más o menos prolongado en el tiempo, ello podría tener consecuencias negativas en tanto podría generar en los cuidadores cierta conciencia de los objetivos del estudio y atentaría, en ese sentido, en contra de la espontaneidad o naturalidad de los intercambios.

4.7.4.3. La reacción del niño como indicio

Así como la respuesta del interlocutor se consideró un indicio importante en el establecimiento de la función comunicativa del niño, la reacción de este ante dicha respuesta también resultó una pista sumamente valiosa. Más allá de ser una señal clara de intencionalidad, la reacción del niño resultó sumamente útil para determinar en qué medida este percibía que su intención había alcanzado con éxito al adulto, en la medida en que, por ejemplo, este último reaccionara en la línea comunicada por el niño.

Toda conducta comunicativa del niño fue analizada, pues, en el contexto de su propia conducta, así como la de su interlocutor, con el fin de interpretar con el mayor grado de fiabilidad posible cuál había sido su intención o función comunicativa. En algunos casos, sin embargo, no fue posible determinar con un nivel suficiente de confianza la función de la conducta comunicativa infantil.

4.8. Análisis de fiabilidad

La fiabilidad de los datos obtenidos a partir de la codificación de la investigadora ha sido evaluada por medio del procedimiento de acuerdo interjueces. Un juez adicional, lingüista ciego a las hipótesis de la presente investigación, codificó un total de 911 conductas comunicativas del niño (equivalentes al 23% de las conductas comunicativas totales analizadas). Posteriormente, al momento de hacer los análisis estadísticos de fiabilidad, se contrastaron solo aquellas conductas en cuyo caso ambos jueces habían sido capaces de asignar un valor de la variable en cuestión; es decir, se excluyeron aquellas en que alguno de los jueces había considerado imposible asignarle, con un grado de confianza o seguridad suficiente, uno de los valores contemplados por la variable.

Se optó por el estadístico Kappa (Cohen 1960) debido, por un lado, a que dicho índice corrige la posibilidad de acuerdo debido al azar y, por otro lado, a que es sumamente informativo en cuanto a los valores específicos que pueden estar generando desacuerdo entre los jueces (Karousou 2003).

A continuación, presentamos los resultados de la prueba de fiabilidad. Debemos añadir, antes, que, de acuerdo con Fleiss (1981), puede considerarse suficiente o moderado un índice de Kappa con valores comprendidos entre 0,4 y 0,6; como bueno o satisfactorio, un valor que se encuentre entre 0,6 y 0,75; y, finalmente, como excelente, un valor que supere el 0,75.

4.8.1. Resultados del análisis de fiabilidad

4.8.1.1. Forma de la conducta

En cuanto a la variable relacionada con la forma de la conducta analizada, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 10

Análisis de fiabilidad para la variable forma

	Valor	Error típ. asint.	T aprox.	Sig. aprox.
Kappa	0.757	0.023	27.015	0.000
N de casos válidos	904			

Como se observa, el resultado del análisis de fiabilidad arrojó, en este caso, un índice de Kappa con valor de 0.76, por lo que podemos considerarlo, de acuerdo con Fleiss (1981), como excelente.

4.8.1.2. Función de la conducta

En cuanto a la variable relacionada con la función o intención comunicativa detrás de la conducta analizada, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 11
Análisis de fiabilidad para la variable función

	Valor	Error típ. Asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Kappa	0.693	0.029	25.282	0.000
N de casos válidos	818			

Como se observa, el resultado del análisis de fiabilidad arrojó, en este caso, un índice de Kappa con valor de 0.69, por lo que podemos considerarlo, de acuerdo con Fleiss (1981), como bueno.

4.8.1.3. Carácter interaccional

Con relación a la variable relacionada con el carácter interaccional de la conducta comunicativa, es decir, si se trataba de una conducta producida espontáneamente o, más bien, como respuesta al enunciado anterior del adulto, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 12
Análisis de fiabilidad para la variable carácter interaccional

	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Kappa	0.697	0.026	20.957	0.000
N de casos válidos	901			

Podemos notar que el índice de Kappa obtenido es de 0.7, lo que califica como un resultado bueno, según lo planteado por Fleiss (1981).

4.8.1.4. Carácter imitado o no

Se hizo el análisis de fiabilidad, también, para contrastar la codificación de la variable relacionada con el carácter imitado o no de la conducta comunicativa infantil. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 13

Análisis de fiabilidad para la variable carácter imitado

	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Kappa	0.708	0.061	21.425	0.000
N de casos válidos	907			

El índice de Kappa obtenido tuvo un valor de 0.71, lo que lo convierte en un resultado bueno de acuerdo con los estándares planteados por Fleiss (1981).

4.8.1.5. Orientación de la mirada

Se evaluó el grado de acuerdo interjueces en el caso de la variable relacionada con la orientación de la mirada. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 14

Análisis de fiabilidad para la variable orientación de la mirada

	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Kappa	0.640	0.021	29.299	0.000
N de casos válidos	870			

Se obtuvo un índice de Kappa con valor de 0.64, que, según Fleiss (1981), puede considerarse un resultado bueno.

4.8.1.6. Nivel de desarrollo vocal

Con relación a la variable relacionada con el nivel de desarrollo vocal o léxico de la conducta comunicativa, es decir, si se trataba de una vocalización (tradicionalmente considerada “prelingüística”) o, más bien, de una protopalabra, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 15

Análisis de fiabilidad para la variable nivel de desarrollo vocal

	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Kappa	0.673	0.028	19.638	0.000
N de casos válidos	850			

El resultado obtenido de 0.67 sería considerado como bueno (Fleiss 1981).

4.8.1.7. Tipo de gesto

En este caso, se analizó el grado de fiabilidad para la codificación del tipo de gesto empleado en aquellas conductas que ambos jueces consideraron de forma gestual o mixta (por ser estos los dos tipos que presentaban un componente gestual). Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 16

Análisis de fiabilidad para la variable tipo de gesto

	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
Kappa	0.841	0.029	25.303	0.000
N de casos válidos	219			

Como podemos observar, el nivel de acuerdo en este caso fue bastante alto, calificando como un índice Kappa de nivel excelente, de acuerdo con Fleiss (1981).

4.8.2. Síntesis

Los resultados del análisis de fiabilidad resultan diversos pero, en todos los casos, aceptables. Los índices Kappa obtenidos en el caso de la variable forma de la conducta y tipo de gesto empleado serían considerados de nivel excelente de acuerdo con los rangos propuestos por Fleiss (1981). Los demás índices Kappa —función de la conducta, carácter interaccional, carácter imitado o no, orientación de la mirada y nivel de desarrollo vocal— serían considerados buenos, también según Fleiss.

5. Resultados

Se analizaron los datos recogidos con el programa estadístico informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 15.0 para Windows. Los datos relacionados con los valores de la frecuencia fundamental (F_0) fueron obtenidos con PRAAT, programa para el análisis científico del habla.

Se presentan resultados relacionados con las distribuciones de frecuencia en el caso de las variables categóricas empleadas. Así mismo, se ha optado por emplear la prueba estadística Chi-cuadrado en la exploración del cambio longitudinal de las variables categóricas. Si bien se trata de un estudio de caso único, se ha dividido el periodo analizado en 4 grupos de edad o periodos temporales. En ese sentido, los 4 grupos de edad resultan analogables a 4 sujetos, con lo que se justifica la elección del estadístico Chi-cuadrado. Además, por ser distinto el número de conductas ocurridas en cada grupo de edad, no se ha hecho un análisis McNemar, indicado en el caso de muestras relacionadas, sino el Chi-cuadrado por considerarse que se trata de muestras independientes.

En el caso del análisis del cambio longitudinal de las variables cuantitativas (considerando los 4 grupos de edad), debido a que se halló que la muestra analizada tenía una distribución no normal, se usó la prueba estadística de Kruskal-Wallis, para muestras independientes. Para el análisis del cambio longitudinal considerando los grupos de edad de 2 en dos (para detectar entre qué momentos se da realmente algún cambio significativo), se empleó el estadístico U de Mann-Whitney, también indicado para muestras independientes.

Finalmente, los resultados se presentan agrupados en dos grandes rubros. En primer lugar, se presentan los resultados relacionados con cómo se da la comunicación infantil en el segundo año de vida; en este primer apartado, se describe, pues, la conducta infantil mas no se analiza su cambio en el tiempo. Así, esta primera parte de los análisis y resultados correspondientes busca poner a prueba, especialmente, la hipótesis 1, relacionada con la presencia de intenciones comunicativas en el periodo conocido comúnmente como “prelingüístico” y, por consiguiente, con la posibilidad de llevar a cabo un análisis sistemático de las variables implicadas en la comunicación infantil temprana. En segundo lugar, se presentan los resultados relacionados con el cambio longitudinal de la conducta comunicativa infantil; específicamente, en este segundo apartado, se evalúa de qué forma varía la comunicación en

el periodo considerado, dividido en 4 momentos o subperiodos, de aproximadamente dos meses cada uno. Esta segunda parte, a su vez, evalúa la hipótesis 2 (y, también, su subhipótesis 2b), relacionada con la continuidad de carácter tanto formal como funcional entre conductas menos convencionales o inmaduras y aquellas que se ubican más cerca del modelo adulto de llegada.

5.1. La comunicación infantil en el segundo año de vida (Hipótesis 1)

5.1.1. Contraste de conductas comunicativas y no comunicativas

En esta primera parte, presentamos los resultados relacionados con las distribuciones de frecuencia: primero, de las conductas totales (contraste entre comunicativas y no comunicativas) y, luego, de las conductas comunicativas (sin separar aún por función comunicativa o por grupo de edad).

A partir de un total de 30 sesiones de grabación, equivalentes a aproximadamente 15 horas de video, se codificó un total de 4110 conductas (entre comunicativas y no comunicativas). A pesar de que la grabación en video se hizo siempre en una situación social —siempre con un interlocutor potencial presente—, se observaron algunas conductas que no cumplían los requisitos necesarios para ser consideradas comunicativas. Es preciso aclarar que todas las conductas consideradas no comunicativas resultaron de carácter VOCAL —en ningún caso observamos una conducta con componente gestual que resultara no comunicativa— y NO IMITADO.

Tabla 17
Frecuencia conductas comunicativas y no comunicativas

<i>comunicativas</i>	<i>%</i>
COMUNICATIVAS	96.8
NO COMUNICATIVAS	3.2
TOTAL	100

Como se esperaba, el grueso de las conductas fue considerado comunicativo por cumplir con uno o más de los requisitos especificados páginas atrás, relacionados con la orientación de la mirada, la contingencia de la conducta infantil respecto de la del interlocutor o la reacción de este último ante la emisión infantil.

Pese a lo reducido de su número, vale la pena resaltar que, a pesar de tratarse de una situación claramente social, con un interlocutor potencial siempre presente, en ciertos casos las conductas vocales del niño no parecieron dirigirse a nadie más que a él mismo. Esta producción marginal de formas vocales fue codificada como no comunicativa. En el caso de las conductas no comunicativas, se tomó nota de los siguientes aspectos: el contorno entonativo final, la frecuencia fundamental media, mínima y máxima, la orientación de la mirada y el nivel de desarrollo léxico.

En este punto, es conveniente contrastar los resultados de las conductas comunicativas y las no comunicativas. En primer lugar, resulta interesante comparar ambos tipos de producciones con relación a la variable mirada.

Tabla 18

Relación entre carácter comunicativo y orientación de la mirada

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
NO COMUNICATIVAS	68.5	0.0	0.0	31.5	100
COMUNICATIVAS	39.3	34.0	10.3	16.4	100
TOTAL	40.2	32.9	10.0	16.9	100

Observamos que, en el caso de las conductas no comunicativas, lo más frecuente es que la mirada se oriente hacia el OBJETO que el niño está manipulando en ese momento, ante el cual vocaliza sin dirigirse a nadie más. La otra posibilidad era que el niño no mirara hacia ningún lugar u objeto en particular (NADA). Por otro lado, en el caso de las conductas comunicativas, observamos una distribución mayor en cuanto a la orientación de la mirada: en primer lugar, encontramos la mirada dirigida a un OBJETO, que puede estar funcionando, a su vez, como REFERENTE de su comunicación; en segundo lugar, muy de cerca, el niño orienta su mirada hacia su INTERLOCUTOR; en tercer lugar, el niño no parece mirar NADA en particular; y, finalmente, ALTERNA su mirada entre el objeto (o referente) y su interlocutor.

Se contrastó las conductas comunicativas y no comunicativas respecto a su uso de VOCALIZACIONES o PROTOPALABRAS —diferenciadas por su nivel de cercanía a una forma más estable o convencionalizada, aunque sea en el marco del hogar.

Tabla 19

Relación entre carácter comunicativo y nivel de desarrollo vocal

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA
NO COMUNICATIVAS	69.2	30.8
COMUNICATIVAS	64.3	35.7
TOTAL	64.5	35.5

Al parecer, no sería posible diferenciar las conductas vocales comunicativas de las no comunicativas a partir de su uso de formas más o menos inmaduras. El uso de PROTOPALABRAS se daría tanto en comunicación con otros como en conductas, por ejemplo, de exploración de objetos o simplemente otras no dirigidas a un interlocutor.

Se compararon, también, ambos tipos de conductas respecto de su contorno final de entonación. Parecería ser, básicamente, el contorno SUSPENSIVO el que estaría marcando la diferencia, siendo más frecuente en el caso de conductas no comunicativas que en las comunicativas.

Tabla 20

Relación entre carácter comunicativo y tonema final

	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENSIVO
NO COMUNICATIVAS	23.7	53.6	22.7
COMUNICATIVAS	29.7	58.2	12.1
TOTAL	29.6	58.1	12.4

Se hallaron las medias de FRECUENCIA FUNDAMENTAL MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA de las producciones vocales comunicativas y no comunicativas.

Tabla 21

Relación entre carácter comunicativo y F_0

		F_0 Media	F_0 Mínima	F_0 Máxima
COMUNICATIVAS	N	3074	3074	3074
	Desv. típ.	98.7	101.6	122.0
	Mediana	355.5	284.0	412.0
NO COMUNICATIVAS	N	86	86	86
	Desv. típ.	80.4	96.5	90.0
	Mediana	301.0	227.5	354.5
Total	N	3160	3160	3160
	Desv. típ.	98.9	101.9	121.8
	Mediana	354.0	283.0	410.0

Observamos que las tres medidas de F_0 son superiores en las conductas comunicativas frente a las no comunicativas.

5.1.2. Conductas comunicativas

La distribución de la variable relacionada con la forma de la conducta fue la siguiente:

Tabla 22
Forma de las conductas comunicativas

	VOCAL	GESTO	MIXTO	TOTAL
COMUNICATIVAS	74.2	6.6	19.2	100

Así, en el caso de las conductas comunicativas, si bien la forma VOCAL es la más frecuente, observamos una presencia importante del componente gestual, especialmente a través de las conductas codificadas como MIXTAS, las cuales involucran producción vocal y gestual a la vez, en el marco de la misma emisión.

Se verá la distribución de los gestos. El 25% de las conductas comunicativas presentó un gesto —considerando tanto conductas de tipo GESTO como MIXTAS. Si bien se partió de una clasificación de 22 tipos de gestos, esta fue reorganizada para hacerla más manejable en términos de los análisis estadísticos. A continuación, se presenta la distribución de las 9 categorías resultantes: no se descartaron tipos de gestos sino que fueron fusionados a partir de criterios comunes en categorías más generales.

Tabla 23
Tipos de gestos en conductas comunicativas

	%
SEÑALAR	35.6
MOSTRAR	16.1
REPRESENTACIONAL	11.4
SOCIAL	9.0
REACH	8.6
ENTREGAR	7.4
TOCAR	6.6
ENFASIS	4.4
DEMANDA ACCIÓN	1.0
TOTAL	100

El gesto de SEÑALAR es el más frecuente por mucho, seguido por los gestos de MOSTRAR y los diversos gestos REPRESENTACIONALES —agrupados aquí por motivos metodológicos, aunque comprenden gestos que buscan representar distintos objetos. Tanto SEÑALAR como MOSTRAR han sido considerados, en la literatura, como gestos deícticos, al igual que ENTREGAR. Sin embargo, como se verá después, más allá de esta clasificación general, estos gestos pueden asumir diversas funciones.

La imitación representa un patrón de ocurrencia escaso en las conductas comunicativas.

Tabla 24

Carácter imitado de las conductas comunicativas

	IMITADAS	NO IMITADAS	TOTAL
COMUNICATIVAS	4.4	95.6	100

Así, la imitación parece ser una estrategia que no desempeña un papel muy importante en la interacción en el periodo considerado.

Las conductas se codificaron, también, según fueran espontáneas o, más bien, respuestas a enunciados o iniciativas del interlocutor. En el caso de las respuestas, estas fueron codificadas en RESPUESTAS A PREGUNTAS o RESPUESTAS A DEMANDAS DE ACCIÓN (sugerencias, u órdenes o consignas).

Tabla 25

Carácter interaccional de las conductas comunicativas

	ESPONTÁNEA	RPTA. PREGUNTA	RPTA. DEM. ACC.
COMUNICATIVAS	68.9	22.7	8.5

En el caso de las conductas comunicativas, estas se distribuyeron en todos los tipos aunque de forma desigual. Las conductas ESPONTÁNEAS son las más frecuentes. Además, las RESPUESTAS A PREGUNTAS fueron mucho más frecuentes que las RESPUESTAS A DEMANDAS DE ACCIÓN del adulto interlocutor.

En cuanto al aspecto funcional, se partió de una clasificación de 24 funciones comunicativas, las cuales fueron reagrupadas en categorías mayores con fines de análisis estadísticos.

Tabla 26

Función comunicativa %

DECLARATIVOS	50.3
DEMANDAS	37.0
EXPRESIÓN PERSONAL	8.9
GUÍAS DE ACCIÓN	2.9
MÍMICAS	0.9
TOTAL	100

Las conductas con función declarativa fueron las más comunes, seguidas de las demandas y, mucho más abajo, de las de expresión personal.

5.1.3. Cada función comunicativa

Vistas las conductas comunicativas y no comunicativas, procedemos a presentar los resultados del análisis que se ha hecho al interior de cada función: declarativa, demanda, expresión personal, guías de acción y mímica. Aproximadamente en el 14% de las conductas comunicativas resultó imposible asignar una función determinada. Los resultados que se presentan a continuación se basan en aquellas conductas en las que sí se logró asignar una función.

5.1.3.1. Declarativos

Como se vio antes, la función declarativa fue la más frecuente en la muestra recogida. Se hallaron 1714 conductas comunicativas con esta función —equivalentes al 41.7% del total de conductas y al 43.1% de las conductas comunicativas con función asignada. En un principio, se reconocieron 9 tipos distintos de declarativos.

Tabla 27

<i>Tipo de declarativo</i>	<i>%</i>
OBJETO	81.2
PERSONA	11.4
ACCIÓN PROPIA	4.1
ACCIÓN EXTERNA	1.2
OBJETO AFIRMACIÓN	1.1
ACCIÓN PROPIA AFIRMACIÓN	0.6
ACCIÓN EXTERNA AFIRMACIÓN	0.1
PERSONA AFIRMACIÓN	0.1
PERSONA NEGACIÓN	0.1
TOTAL	100

Se fusionaron en solo 3 categorías.

Tabla 28

<i>Tipo de declarativo</i>	<i>%</i>
OBJETO	82.3
PERSONA	11.6
ACCIÓN	6.1
TOTAL	100

De todas las clases de declarativos recogidas, la más común fue la de OBJETO, seguida, aunque de bastante lejos, por la de PERSONA y, más abajo, por la de ACCIÓN.

En primer lugar, se exploró la frecuencia de ocurrencia de las 3 formas de conducta —VOCAL, GESTUAL o MIXTA— al interior de las conductas con función declarativa.

Tabla 29

<i>Forma de declarativo</i>	<i>%</i>
VOCAL	71.2
MIXTA	22.9
GESTUAL	5.9
TOTAL	100

Tal como ocurre si consideramos las conductas comunicativas como un todo, al margen de la separación por función, la forma VOCAL resulta la más frecuente. Las conductas que involucran tanto un componente vocal como uno gestual (MIXTAS) ocupan el segundo lugar y, finalmente, las compuestas exclusivamente por GESTOS son relativamente escasas. Si consideramos todas aquellas conductas que suponen un elemento gestual —MIXTAS y GESTOS— se alcanza casi el 29%. Por otro lado, si consideramos aquellas conductas que presentan algún componente vocal —VOCALES y MIXTAS— se alcanza un 94.1%.

Por otro lado, en el caso de las conductas que involucraban un componente gestual, se exploró la distribución de los tipos de gestos que podían asumir una función declarativa.

Tabla 30

<i>Tipo de gesto empleado en declarativos</i>	<i>%</i>
SEÑALAR	51.7
MOSTRAR	26.4
REPRESENTACIONAL	12.1
TOCAR	6.2
SOCIAL	1.4
ÉNFASIS	1.2
ENTREGAR	0.6
REACH	0.4
TOTAL	100

Observamos, nuevamente, la predominancia del gesto de SEÑALAR, que se impone por mucho a los demás, incluso a otro gesto deíctico que parece bastante recurrente en el repertorio infantil como es el gesto de MOSTRAR. Los gestos REPRESENTACIONALES alcanzan el tercer

lugar. Los 3 tipos anteriormente nombrados alcanzan juntos más del 90% de los gestos presentes en conductas declarativas. Los demás tendrían, pues, un papel bastante marginal.

En cuanto a la orientación de la mirada, en el caso de los declarativos lo más frecuente es que esta se dirija a un OBJETO, que puede estar cumpliendo la función de REFERENTE de la comunicación. Es poco frecuente que la mirada no se concentre en NADA. Finalmente, es más común una mirada concentrada solo en el INTERLOCUTOR que una que ALTERNA entre interlocutor y objeto.

Tabla 31
Orientación de la mirada en declarativos

	%
OBJETO/REFERENTE	55.0
INTERLOCUTOR	22.1
ALTERNA	13.1
NADA	9.9
TOTAL	100

Exploramos la posible relación, al interior de las conductas con función declarativa, entre la dirección de la mirada y la forma de la conducta.

Tabla 32
Relación entre forma y mirada en declarativos

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
VOCAL	59.5	19.9	9.1	11.5	100
GESTO	31.7	45.5	17.8	5.0	100
MIXTO	47.2	22.7	24.2	5.9	100
TOTAL	55.0	22.1	13.1	9.9	100

Observamos que la mirada tiende a orientarse hacia un OBJETO —REFERENTE, por ejemplo— relacionado con la interacción cuando la conducta tiene un componente vocal —es decir, cuando se trata de conductas de forma VOCAL o MIXTA. En cambio, cuando nos hallamos ante una conducta puramente gestual —es decir, un GESTO—, la mirada tiende a dirigirse hacia el INTERLOCUTOR, tal vez con el fin de asegurarse de que este se encuentra atento al gesto que el infante está produciendo para él. Las conductas MIXTAS parecen comportarse, justamente, como híbridos, a medio camino entre una tendencia y la otra. Llama la atención que las conductas MIXTAS tengan el porcentaje más alto de miradas ALTERNAS —quizá porque el niño mira a un lado cuando habla y a otro cuando gesticula.

Si analizamos el carácter interaccional de las declarativos, notamos que priman las conductas ESPONTÁNEAS aunque también son bastante frecuentes los declarativos que se construyen como RESPUESTA A PREGUNTA, esta última producida previamente por el interlocutor.

Tabla 33

<i>Carácter interaccional en declarativos</i>	<i>%</i>
ESPONTÁNEA	63.2
RESPUESTA A PREGUNTA	30.8
RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN	6.0
TOTAL	100

Exploramos, también, la relación entre la dirección de la mirada y el carácter interaccional de la conducta, es decir, si esta era ESPONTÁNEA, una RESPUESTA A PREGUNTA o una RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN.

Tabla 34

Relación entre carácter interaccional y mirada en declarativos

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	61.0	15.9	15.6	7.6	100
RPTA. A PGTA.	44.9	33.7	7.2	14.2	100
RPTA. A DEM. ACC.	44.1	27.5	16.7	11.8	100
TOTAL	55.0	22.1	13.1	9.9	100

Así, cuando la conducta se construye como RESPUESTA a un enunciado previo del adulto que demanda por parte del niño una conducta contingente, este último tiende a orientar su mirada hacia el adulto INTERLOCUTOR con bastante más frecuencia que cuando se trata de una conducta ESPONTÁNEA.

Esto último podría quedar más claro si fusionamos los dos tipos de respuesta en una sola categoría interaccional.

Tabla 35

Relación entre carácter interaccional y mirada en declarativos

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	61.0	15.9	15.6	7.6	100
RESPUESTA	44.8	32.7	8.7	13.8	100
TOTAL	55.0	22.1	13.1	9.9	100

Al parecer, existiría una tendencia a mirar más al INTERLOCUTOR cuando se le está respondiendo que cuando se está produciendo una conducta espontánea.

Se exploró, también, la distribución de VOCALIZACIONES y PROTOPALABRAS. Aunque las primeras todavía superan a las formas vocales más maduras, la diferencia no es mucha (aproximadamente un 10%).

Tabla 36
Nivel vocal de declarativos

	%
VOCALIZACIÓN	55.9
PROTOPALABRA	44.1
TOTAL	100

Analizamos la posibilidad de que el nivel de madurez de la producción vocal estuviera relacionado con la orientación de la mirada del niño.

Tabla 37
Relación entre nivel vocal y mirada en declarativos

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
VOCALIZACIÓN	62.0	15.4	16.9	5.7	100
PROTOPALABRA	49.4	27.1	7.6	15.9	100
TOTAL	56.5	20.6	12.8	10.2	100

Aparentemente, en esta etapa, la producción vocal inmadura o VOCALIZACIÓN se encuentra aún estrechamente “atada” a un OBJETO o al REFERENTE de la enunciación. La PROTOPALABRA parecería menos ligada a esta limitación y observamos que, en el caso de estas producciones, aumenta mucho la mirada al INTERLOCUTOR (casi el doble que en el caso de las VOCALIZACIONES).

Exploramos, así mismo, la interacción entre el nivel de desarrollo léxico convencional (es decir, si era una VOCALIZACIÓN o una PROTOPALABRA) y la forma de la conducta comunicativa (VOCAL o MIXTO, pues se excluyen los GESTOS al no presentar, por definición, ningún elemento vocal).

Tabla 38
Relación entre nivel vocal y forma en declarativos

	VOCAL	MIXTO	TOTAL
VOCALIZACIÓN	70.3	29.7	100
PROTOPALABRA	82.6	17.4	100
TOTAL	75.7	24.3	100

Parecería que las formas vocales más inmaduras, es decir, las VOCALIZACIONES, presentan una tendencia mayor a aparecer acompañadas de gestos en conductas MIXTAS. Por otro lado, en el

caso de conductas más maduras lingüísticamente como las PROTOPALABRAS, parecerían estar en camino de alejarse del acompañamiento gestual.

Exploramos la posibilidad de que ciertas situaciones interaccionales (ESPONTÁNEA vs RESPUESTA) favorecieran una producción vocal de mayor madurez o grado de convencionalización (VOCALIZACIÓN vs PROTOPALABRA).

Tabla 39

Relación entre carácter interaccional y nivel vocal en declarativos

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
ESPONTÁNEA	60.1	39.9	100
RESPUESTA	48.1	51.9	100
TOTAL	55.9	44.1	100

En el caso de las locuciones ESPONTÁNEAS, el niño tiende a producir formas vocales aún poco estables, es decir, VOCALIZACIONES; en cambio, ante preguntas, sus RESPUESTAS tienen mayor probabilidad de ser más maduras o convencionales, es decir, PROTOPALABRAS. Habría que considerar que es frecuente que el adulto interlocutor pregunte al niño por el nombre de ciertos objetos o animales para los cuales este tiene ya un nombre de algún tipo. En suma, las PROTOPALABRAS son más comunes en situación de RESPUESTA que como producción ESPONTÁNEA.

Exploramos, además, la posibilidad de que el carácter interaccional de la conducta variara con la forma de la conducta.

Tabla 40

Relación entre carácter interaccional y forma en declarativos

	VOCAL	GESTO	MIXTO	TOTAL
ESPONTÁNEA	73.1	4.0	23.0	100
RPTA. A PGTA.	67.4	9.1	23.5	100
RPTA. A DEM. ACC.	71.6	9.8	18.6	100
TOTAL	71.2	5.9	22.9	100

Para ver más claros los resultados, repetimos el análisis pero fusionando los dos tipos de RESPUESTAS en una sola categoría. Observamos que el uso de GESTOS solos es ligeramente más común en conductas tipo RESPUESTA que en aquellas que son ESPONTÁNEAS.

Tabla 41
Relación entre carácter interaccional y forma en declarativos

	VOCAL	GESTO	MIXTO	TOTAL
ESPONTÁNEA	73.1	4.0	23.0	100
RESPUESTA	68.1	9.2	22.7	100
TOTAL	71.2	5.9	22.9	100

Exploramos, también, qué tan frecuente era el uso de la imitación como estrategia declarativa. La imitación no parecería desempeñar, en el periodo evolutivo considerado, un papel muy importante: las conductas IMITADAS no alcanzan siquiera el 5%.

Tabla 42
Carácter imitado de declarativos

	%
NO IMITADAS	95.7
IMITADAS	4.3
TOTAL	100

Se exploró la posibilidad de que, en el periodo evolutivo examinado, la imitación pudiera cumplir un papel facilitador en los casos en que el niño se veía forzado por la situación a emitir una RESPUESTA. Se observa solo una pequeñísima diferencia en la proporción de enunciados imitados según estos sean una producción ESPONTÁNEA o de RESPUESTA.

Tabla 43
Relación entre carácter interaccional e imitado en declarativos

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	3.8	96.2	100
RESPUESTA	5.1	94.9	100
TOTAL	4.3	95.7	100

A continuación, se evaluó si la imitación estaba relacionada con el nivel de desarrollo vocal del enunciado: es decir, si era más probable que el niño, cuando imitaba, produjera una VOCALIZACIÓN o, más bien, una PROTOPALABRA. Cabe resaltar que, para que una forma imitada fuera codificada como PROTOPALABRA, era necesario que el niño la hubiera dicho antes (en la misma sesión de grabación o en otra previa) sin que fuera producto de imitación; de lo contrario, se consideraba una VOCALIZACIÓN.

Tabla 44
Relación entre nivel vocal y carácter imitado en declarativos

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
VOCALIZACIÓN	4.8	95.2	100
PROTOPALABRA	3.9	96.1	100
TOTAL	4.4	95.6	100

Si bien la imitación se dio como un fenómeno principalmente relacionado con lo vocal, sí observamos unos pocos casos de imitación gestual. Exploramos la posibilidad de que la forma de la conducta comunicativa del niño (VOCAL, GESTO o MIXTA) favoreciera o no la imitación de la conducta adulta inmediatamente anterior —ya fuera esta verbal o gestual.

Tabla 45
Relación entre forma y carácter imitado en declarativos

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
VOCAL	5.1	94.9	100.0
GESTO	2.0	98.0	100.0
MIXTA	2.3	97.7	100.0
TOTAL	4.3	95.7	100.0

Las conductas que presentan solo un componente gestual son las menos propensas a ser imitaciones, lo cual podría deberse a que los adultos no suelen producir conductas comunicativas exclusivamente gestuales, con lo cual la imitación del niño no tendería a involucrar solo un gesto; por otro lado, aquellas que presentan un componente vocal —VOCAL o MIXTO— se diferencian del modo siguiente: las que son puramente vocales presentan una tendencia mayor a ser imitaciones que las que combinan ambos componentes, el vocal y el gestual.

Se analizó el contorno entonativo final de las conductas vocales con función declarativa: el contorno DESCENDENTE fue el más frecuente por mucho, seguido del ASCENDENTE y, en menor medida, del SUSPENSIVO.

Tabla 46
Frecuencia tonemas en declarativos

	%
DESCENDENTE	60.6
ASCENDENTE	25.6
SUSPENSIVO	13.8
TOTAL	100

Finalmente, se hallaron las medianas de la FRECUENCIA FUNDAMENTAL MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA de los 3 tipos generales de declarativos —OBJETO, ACCIÓN y PERSONA. No parece haber una diferencia importante entre los 3 subtipos de declarativo en este aspecto.

Tabla 47
Relación entre tipo de declarativo y F₀

		F₀ Media	F₀ Mínima	F₀ Máxima
OBJETO	N	1128	1128	1128
	Desv. típ.	82.9	92.8	99.1
	Mediana	340.0	278.0	393.0
ACCIÓN	N	87	87	87
	Desv. típ.	86.3	80.2	99.2
	Mediana	325.0	265.0	388.0
PERSONA	N	172	172	172
	Desv. típ.	63.0	81.5	88.9
	Mediana	351.5	285.0	397.5
Total	N	1387	1387	1387
	Desv. típ.	81.2	90.8	98.0
	Mediana	341.0	278.0	393.0

5.1.3.2. Demandas

Se hallaron 1259 conductas comunicativas con función demanda, equivalentes al 30.6% del total de las conductas y al 31.6% de las conductas comunicativas con función asignada. En un principio, se reconocieron 8 tipos distintos de demandas.

Tabla 48

<i>Tipo de demanda</i>	<i>%</i>
ATENCIÓN NO SALUDO	46.1
ACCIÓN	28.4
OBJETO	21.2
INFORMACIÓN "DÓNDE"	1.7
INFORMACIÓN "QUÉ"	1.7
INFORMACIÓN "REPETICIÓN"	0.6
INFORMACIÓN "CÓMO"	0.4
ATENCIÓN SALUDO	0.1
TOTAL	100

Luego, se reagruparon en 4 categorías.

Tabla 49

<i>Tipo de demanda</i>	<i>%</i>
ATENCIÓN	46.1
ACCIÓN	28.4
OBJETO	21.2
INFORMACIÓN	4.3
TOTAL	100.0

Podemos destacar que el tipo más común de demanda es justamente el que busca captar o mantener la ATENCIÓN del adulto en el niño mismo. Llama un poco la atención que sea más común que el niño demande por parte del adulto la realización de una ACCIÓN que la entrega de un OBJETO que sea de su interés. En último lugar, tenemos las demandas de INFORMACIÓN —categoría que incluye las preguntas.

En primer lugar, se exploró la frecuencia de ocurrencia de las 3 formas de conducta —VOCAL, GESTUAL o MIXTA.

Tabla 50

<i>Forma de la demanda</i>	<i>%</i>
VOCAL	60.2
MIXTA	27.5
GESTUAL	12.3
TOTAL	100

Tal como ocurre si consideramos el total de las conductas comunicativas —y los declarativos también—, la forma VOCAL resulta la más frecuente, seguida de la MIXTA y, finalmente, de la GESTUAL. En el caso de las demandas, si sumamos todas las conductas que involucran algún elemento gestual, obtenemos casi 40%, superior a lo que ocurría en el caso de los declarativos (28.8%).

Por otro lado, en el caso de las conductas que involucraban un componente gestual, se exploró la distribución de los tipos de gestos que podían asumir una función demanda.

Tabla 51

<i>Tipo de gesto de la demanda</i>	<i>%</i>
SEÑALAR	21.7
REACH	17.0
SOCIAL	15.8
ENTREGAR	14.6
REPRESENTACIONAL	10.7
TOCAR	7.3
MOSTRAR	6.5
ÉNFASIS	4.3
DEMANDA ACCIÓN	2.0
TOTAL	100

Nuevamente, es evidente el predominio del gesto de SEÑALAR, esta vez seguido del gesto REACH y, luego, muy de cerca, por los gestos de tipo SOCIAL y ENTREGAR. Los gestos REPRESENTACIONALES se ubican esta vez en quinto lugar.

En cuanto a la orientación de la mirada, en el caso de las demandas lo más frecuente es que esta se dirija al INTERLOCUTOR; solo en segundo lugar observamos la mirada dirigida a un OBJETO que puede estar cumpliendo la función de REFERENTE de la comunicación.

Tabla 52

<i>Orientación de la mirada en demandas</i>	<i>%</i>
INTERLOCUTOR	50.3
OBJETO/REFERENTE	21.7
NADA	17.1
ALTERNA	11.0
TOTAL	100

Se exploró la relación entre la dirección de la mirada y la forma de la conducta.

Tabla 53

Relación entre forma y mirada en demandas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
VOCAL	19.0	51.6	5.8	23.6	100
GESTO	9.7	63.2	11.0	16.1	100
MIXTO	32.9	41.6	22.3	3.2	100
TOTAL	21.7	50.3	11.0	17.1	100

Observamos que, en el caso de las demandas, la mirada tiende a orientarse, en general, hacia el INTERLOCUTOR, en las 3 formas contempladas —VOCAL, GESTO, MIXTA. En el caso de la forma MIXTA, sin embargo, parece haber una distribución un poco menos diferenciada entre la mirada al INTERLOCUTOR y la mirada dirigida al OBJETO/REFERENTE de la interacción. Notamos, de forma especial en el caso de los GESTOS, que la mirada se ancla en el INTERLOCUTOR con más intensidad. Lo VOCAL parece liberar a la mirada del INTERLOCUTOR en algún sentido.

Si analizamos el carácter ESPONTÁNEO o de RESPUESTA al interior de las demandas, observamos, una vez más, el carácter mayoritario de las conductas ESPONTÁNEAS. En el caso de las demandas, observamos menos RESPUESTAS A PREGUNTAS que en el caso de los declarativos (aproximadamente la mitad).

Tabla 54

<i>Carácter interaccional de las demandas</i>	%
ESPONTÁNEA	76.1
RESPUESTA A PREGUNTA	14.6
RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN	9.3
TOTAL	100

Se exploró, también, la relación entre la dirección de la mirada y el carácter interaccional de la conducta, es decir, si esta era ESPONTÁNEA, una RESPUESTA A PREGUNTA o una RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN (sugerencia u orden del adulto para el infante).

Tabla 55

Relación entre carácter interaccional y mirada en demandas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	21.5	49.5	11.4	17.6	100
RPTA. A PGTA.	25.5	49.5	11.4	13.6	100
RPTA. A DEM. ACC.	17.1	58.1	6.8	17.9	100
TOTAL	21.7	50.3	11.0	17.1	100

En el caso de las demandas, ya sean ESPONTÁNEAS o RESPUESTAS, el niño tiende a mirar al INTERLOCUTOR.

Esto último podría quedar más claro si fusionamos los dos tipos de RESPUESTAS en una sola categoría interaccional.

Tabla 56

Relación entre carácter interaccional y mirada en demandas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	21.5	49.5	11.4	17.6	100
RESPUESTA	22.3	52.8	9.6	15.3	22.3
TOTAL	21.7	50.3	11.0	17.1	21.7

Al parecer, existiría una tendencia a mirar al INTERLOCUTOR si se trata de una conducta con función demanda, al margen de si esta es ESPONTÁNEA o de tipo RESPUESTA.

Se exploró, también, la distribución de VOCALIZACIONES y PROTOPALABRAS. En el caso de las demandas, las VOCALIZACIONES superan aún por mucho la producción de PROTOPALABRAS (la diferencia es más acusada que en el caso de los declarativos: 11.8% de diferencia en el caso de estos últimos frente a una diferencia de 37.2% en el caso de las demandas).

Tabla 57
Nivel vocal en demandas

	%
VOCALIZACIÓN	68.6
PROTOPALABRA	31.4
TOTAL	100

Exploramos la posibilidad de que el nivel de madurez de la producción vocal estuviera relacionado con la orientación de la mirada del niño.

Tabla 58
Relación entre nivel vocal y mirada en demandas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
VOCALIZACIÓN	25.6	47.2	14.1	13.1	100
PROTOPALABRA	18.4	51.0	4.3	26.2	100
TOTAL	23.3	48.4	11.0	17.2	100

Aparentemente, en esta etapa, la producción vocal inmadura o VOCALIZACIÓN se encuentra más “atada” a un OBJETO o al REFERENTE de la enunciación, a diferencia de la PROTOPALABRA. Llama la atención que, en el caso de las PROTOPALABRAS, el niño tienda más a no mirar a NADA en particular que cuando produce una VOCALIZACIÓN —tal vez la PROTOPALABRA libera al niño de tener que mirar cualquier cosa en particular durante su enunciación.

Exploramos, así mismo, la interacción entre la forma de la conducta comunicativa (VOCAL o MIXTA, pues se excluyen los GESTOS al no presentar, por definición, ningún elemento vocal) y el nivel de desarrollo léxico convencional (es decir, si se trata de una VOCALIZACIÓN o de una PROTOPALABRA).

Tabla 59
Relación entre nivel vocal y forma en demandas

	VOCAL	MIXTO	TOTAL
VOCALIZACIÓN	62.5	37.5	100
PROTOPALABRA	82.1	17.9	100
TOTAL	68.7	31.3	100

Parecería que las formas vocales más inmaduras, es decir, las VOCALIZACIONES, presentan una tendencia mayor que las PROTOPALABRAS a aparecer acompañadas de gestos, formando conductas MIXTAS. Las conductas más maduras lingüísticamente, es decir las PROTOPALABRAS, parecerían en proceso de alejarse del acompañamiento gestual.

Exploramos la posibilidad de que ciertas situaciones interaccionales (ESPONTÁNEA vs RESPUESTA) favorecieron una producción vocal de mayor madurez o grado de convencionalización (VOCALIZACIÓN vs PROTOPALABRA).

Tabla 60

Relación entre carácter interaccional y nivel vocal en demandas

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
ESPONTÁNEA	68.2	31.8	100
RESPUESTA	69.6	30.4	100
TOTAL	68.6	31.4	100

En el caso de las demandas, al margen de la situación interaccional, parece igual de probable que el niño produzca una VOCALIZACIÓN o una PROTOPALABRA; tal vez el tipo de producción vocal no dependa tanto de la situación interaccional como de si el niño dispone o no, en ese periodo evolutivo, del término convencional para solicitar aquello que desea.

Se exploró la posibilidad de que la forma de la conducta variara con el carácter interaccional.

Tabla 61

Relación entre carácter interaccional y forma en demandas

	VOCAL	GESTO	MIXTO	TOTAL
ESPONTÁNEA	62.1	11.9	26.0	100
RPTA. A PGTA.	54.3	12.0	33.7	100
RPTA. A DEM. ACC.	53.8	16.2	29.9	100
TOTAL	60.2	12.3	27.5	100

Se fusionaron los dos tipos de RESPUESTAS en una sola categoría.

Tabla 62

Relación entre carácter interaccional y forma en demandas

	VOCAL	GESTO	MIXTO	TOTAL
ESPONTÁNEA	62.1	11.9	26.0	100
RESPUESTA	54.2	13.6	32.2	100
TOTAL	60.2	12.3	27.5	100

Observamos que tanto las conductas tipo GESTO como las MIXTAS —ambos tipos que involucran un componente gestual— son más frecuentes en situación de RESPUESTA que como conductas ESPONTÁNEAS, aunque la diferencia no sea muy marcada.

En cuanto al papel de la imitación en el marco de las demandas, esta alcanza prácticamente la misma frecuencia que en el caso de los declarativos.

Tabla 63
Carácter imitado en demandas

	%
NO IMITADAS	95.9
IMITADAS	4.1
TOTAL	100

Se exploró la posibilidad de que, en el periodo evolutivo examinado, la imitación pudiera cumplir un papel facilitador en los casos en que el niño se veía forzado por la situación a emitir una respuesta. Se observa solo una pequeña diferencia en la proporción de enunciados imitados según estos sean una producción ESPONTÁNEA o de RESPUESTA.

Tabla 64
Relación entre carácter interaccional e imitado en demandas

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	3.7	96.3	100
RESPUESTA	5.6	94.4	100
TOTAL	4.1	95.9	100

A continuación, se evaluó si la imitación estaba relacionada con el nivel de desarrollo vocal del enunciado: es decir, si era más probable que el niño, cuando imitaba, produjera una VOCALIZACIÓN o, más bien, una PROTOPALABRA.

Tabla 65
Relación entre nivel vocal y carácter imitado en demandas

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
VOCALIZACIÓN	5.5	94.5	100
PROTOPALABRA	2.3	97.7	100
TOTAL	4.5	95.5	100

Observamos que la imitación resulta solo ligeramente más frecuente cuando acompaña VOCALIZACIONES que cuando ocurre con PROTOPALABRAS.

Si bien la imitación se dio como un fenómeno principalmente relacionado con lo vocal, sí observamos unos pocos casos de imitación gestual. Exploramos la posibilidad de que existiera una relación entre la forma de la conducta comunicativa del niño (VOCAL, GESTUAL o MIXTA) y la imitación de la conducta adulta inmediatamente anterior —ya fuera esta verbal o gestual.

Tabla 66
Relación entre forma y carácter imitado en demandas

	IMITADA	NO IMITADA	Total
VOCAL	5.7	94.3	100
GESTO	1.3	98.7	100
MIXTO	2.0	98.0	100
TOTAL	4.1	95.9	100

Las conductas que presentan un componente gestual (GESTOS y MIXTOS) son menos propensas a ser imitaciones que las que son exclusivamente vocales (VOCAL).

Se analizó el contorno entonativo final de las conductas vocales con función demanda: el contorno DESCENDENTE fue, una vez más, el más frecuente por mucho, seguido del ASCENDENTE y, en menor medida, del SUSPENSIVO. Sí observamos menos contornos descendentes que en los declarativos y, también, más ascendentes (aproximadamente un 12% más). Así, aunque el contorno final ASCENDENTE no es el mayoritario en esta función, sí podemos decir que es relativamente más frecuente que en la función declarativa.

Tabla 67
Tonema final en demandas

	%
DESCENDENTE	53.3
ASCENDENTE	37.5
SUSPENSIVO	9.1
TOTAL	100

Finalmente, se compararon las medianas de la F₀ MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA de los 4 tipos generales de demandas —ATENCIÓN, ACCIÓN, OBJETO e INFORMACIÓN.

Tabla 68
Relación entre tipo de demanda y F₀

		F₀ Media	F₀ Mínima	F₀ Máxima
ACCIÓN	N	291	291	291
	Desv. típ.	65.2	101.4	85.0
	Mediana	395.0	322.0	450.0
ATENCIÓN	N	355	355	355
	Desv. típ.	134.8	117.0	167.8
	Mediana	378.0	289.0	430.0
OBJETO	N	184	184	184
	Desv. típ.	136.4	138.6	162.2
	Mediana	402.0	314.0	459.5
INFORMACIÓN	N	50	50	50
	Desv. típ.	40.4	53.7	56.6
	Mediana	376.0	304.5	446.0
Total	N	880	880	880
	Desv. típ.	113.3	114.9	139.7
	Mediana	390.0	306.0	444.0

5. 1.3.3. Expresión personal

Se hallaron 303 conductas comunicativas con función de expresión personal, equivalentes al 7.4% del total de conductas y al 7.6% de las conductas comunicativas con función asignada. Se establecieron 4 clases al interior de esta función.

Tabla 69

<i>Tipo de expresión personal</i>	<i>%</i>
RECHAZO	46.2
AGRADO	26.4
PROTESTA	23.4
SATISFACCIÓN	4.0
TOTAL	100

Observamos que la función RECHAZO es la más frecuente al interior de esta categoría; la menos frecuente sería la de SATISFACCIÓN, probablemente la que expresa una menor intensidad de la emoción que la motiva.

Exploramos la frecuencia de ocurrencia de las 3 formas de conducta —VOCAL, GESTUAL o MIXTA— al interior de aquellas con función expresión personal.

Tabla 70

<i>Forma en expresión personal</i>	<i>%</i>
VOCAL	93.1
MIXTA	6.9
GESTUAL	0.0
TOTAL	100

Una vez más la forma VOCAL resultó la más frecuente. En el caso de esta función, sin embargo, llama la atención la ausencia de conductas de forma GESTUAL. Las conductas MIXTAS, además, resultan más bien escasas. La expresión personal sería una función en la que predomina de forma especial lo VOCAL.

Por otro lado, en el caso de las conductas que involucraban un componente gestual (todas MIXTAS en este caso), se exploró la distribución de los tipos de gestos que podían asumir una función de expresión personal.

Tabla 71
Tipo de gesto empleado en expresión personal

<i>personal</i>	<i>%</i>
ÉNFASIS	69.6
SOCIAL	26.1
MOSTRAR	4.3
TOTAL	100.0

En el caso de esta función, debemos notar que, por primera vez, no aparece el gesto de SEÑALAR. Se observa una escasa variedad gestual, con solo 3 tipos de gestos. Mayoritariamente, los gestos parecen cumplir una función de soporte de la expresión vocal: predominan los gestos tipo ÉNFASIS que, justamente, refuerzan la intensidad de la expresión personal llevada a cabo por el niño; gestos de tipo SOCIAL, que parecerían orientarse a captar o mantener la atención del interlocutor; y el gesto MOSTRAR, que serviría para llamar la atención del adulto por medio de un objeto.

En cuanto a la orientación de la mirada, notamos que lo más común es que esta se dirija al INTERLOCUTOR; en segundo lugar, muy de cerca, al OBJETO/REFERENTE; en tercer lugar, también muy próximo, a absolutamente NADA en particular; y, finalmente, a interlocutor y objeto de forma ALTERNA. En el caso de la presente función, sorprende la distribución sumamente pareja de la mirada en los 3 primeros lugares.

Tabla 72
Orientación de la mirada en expresión personal

<i>personal</i>	<i>%</i>
INTERLOCUTOR	33.0
OBJETO/REFERENTE	30.4
NADA	29.7
ALTERNA	6.9
TOTAL	100

Se exploró la posible relación entre la dirección de la mirada y la forma de la conducta.

Tabla 73
Relación entre forma y orientación de la mirada en expresión personal

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
VOCAL	31.2	31.9	6.7	30.1	100
MIXTO	19.0	47.6	9.5	23.8	100
TOTAL	30.4	33.0	6.9	29.7	100

Observamos que las miradas al INTERLOCUTOR son más comunes en el caso de las conductas MIXTAS que en las puramente VOCALES; las miradas al OBJETO/REFERENTE, en cambio, son más comunes en las conductas VOCALES que en las MIXTAS.

Como en todas las demás funciones, observamos que priman las conductas de carácter ESPONTÁNEO; así mismo, las RESPUESTAS de ambos tipos tienen una frecuencia más o menos similar.

Tabla 74

<i>Carácter interaccional en expresión personal</i>	<i>%</i>
ESPONTÁNEA	66.3
RESPUESTA A PREGUNTA	17.8
RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN	15.8
TOTAL	100

Se exploró, también, la relación entre la dirección de la mirada y el carácter interaccional de la conducta, es decir, si esta era ESPONTÁNEA, una RESPUESTA A PREGUNTA o una RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN (sugerencia u orden del adulto para el infante).

Tabla 75

Relación entre carácter interaccional y mirada en expresión personal

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	31.3	30.8	9.0	28.9	100
RPTA. A PGTA.	31.5	37.0	3.7	27.8	100
RPTA. A DEM. ACC.	25.0	37.5	2.1	35.4	100
TOTAL	30.4	33.0	6.9	29.7	100

Observamos que, ya sean conductas ESPONTÁNEAS o RESPUESTAS, el niño puede orientar su mirada de cualquier forma. Lo único que podemos rescatar es que la opción menos frecuente es que mire de forma ALTERNA a interlocutor y objeto. Curiosamente, es incluso más probable que no mire a NADA en particular.

Esto último podría quedar más claro si fusionamos los dos tipos de RESPUESTA en una sola categoría interaccional.

Tabla 76

Relación entre carácter interaccional y mirada en expresión personal

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	31.3	30.8	9.0	28.9	100
RESPUESTA	28.4	37.3	2.9	31.4	100
TOTAL	30.4	33.0	6.9	29.7	100

En el caso de las conductas con componente vocal que tuvieron esta función, se exploró, también, la distribución de VOCALIZACIONES y PROTOPALABRAS. Observamos que las VOCALIZACIONES son aún la forma predominante por mucho y las PROTOPALABRAS parecen constituir formas aún en proceso de emergencia (más o menos con el mismo porcentaje que en la función demanda pero por debajo del 44% de PROTOPALABRAS en el caso de la función declarativa).

Tabla 77

<i>Nivel vocal en expresión personal</i>	<i>%</i>
VOCALIZACIÓN	69.6
PROTOPALABRA	30.4
TOTAL	100

Exploramos la posibilidad de que el nivel de madurez de la producción vocal estuviera relacionado con la orientación de la mirada del niño.

Tabla 78

Relación entre nivel vocal y mirada en expresión personal

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
VOCALIZACIÓN	29.4	31.8	8.5	30.3	100
PROTOPALABRA	32.6	35.9	3.3	28.3	100
TOTAL	30.4	33.0	6.9	29.7	100

A diferencia de lo observado en las dos funciones anteriores, parece no estar desarrollándose un proceso de emancipación de la producción comunicativa, vocal en este caso, respecto del OBJETO o REFERENTE de la comunicación: es tan probable que el niño mire al OBJETO como al INTERLOCUTOR o, incluso, a NADA en particular, ya se trate de VOCALIZACIONES o de PROTOPALABRAS. Así mismo, en ambos casos, lo menos común es que se dé una mirada ALTERNA entre objeto e interlocutor.

Exploramos, así mismo, la interacción entre la forma de la conducta comunicativa (VOCAL o MIXTA, pues se excluyen los GESTOS que carecen, por definición, de algún elemento vocal) y el nivel de desarrollo léxico convencional (es decir, si se trataba de una VOCALIZACIÓN o PROTOPALABRA).

Tabla 79

Relación entre nivel vocal y forma en expresión personal

	VOCAL	MIXTO	TOTAL
VOCALIZACIÓN	92.4	7.6	100
PROTOPALABRA	94.6	5.4	100
TOTAL	93.1	6.9	100

Evaluamos la posibilidad de que ciertas situaciones interaccionales (ESPONTÁNEA vs RESPUESTA) favorecieran una producción vocal de mayor madurez o grado de convencionalización (VOCALIZACIÓN vs PROTOPALABRA).

Tabla 80

Relación entre carácter interaccional y nivel vocal en expresión personal

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
ESPONTÁNEA	82.6	17.4	100
RESPUESTA	44.1	55.9	100
TOTAL	69.6	30.4	100

Observamos que, si se trata de una conducta ESPONTÁNEA, existe mayor tendencia a que sea una VOCALIZACIÓN; en cambio, si se trata de una RESPUESTA, es más probable que sea una PROTOPALABRA —aunque la diferencia es solo aproximadamente 10%.

Se evaluó si la forma de la conducta variaba en función del carácter interaccional de la misma.

Tabla 81

Relación entre carácter interaccional y forma en expresión personal

	VOCAL MIXTO		TOTAL
ESPONTÁNEA	93.0	7.0	100.0
RPTA. A PGTA.	87.0	13.0	100.0
RPTA. A DEM. ACC.	100.0	0.0	100.0
TOTAL	93.1	6.9	100.0

Se fusionaron los dos tipos de RESPUESTAS en una sola categoría. Observamos que la distribución de la forma no varía realmente en función del carácter interaccional de la conducta.

Tabla 82

Relación entre carácter interaccional y forma en expresión personal

	VOCAL	MIXTO	TOTAL
ESPONTÁNEA	93.0	7.0	100.0
RESPUESTA	93.1	6.9	100.0
TOTAL	93.1	6.9	100.0

Exploramos, también, qué tan frecuente era el uso de la imitación. No es sorprendente que tenga una participación todavía más escasa que en el caso de las dos funciones previamente revisadas.

Tabla 83
Carácter imitado en expresión personal

Carácter imitado o no	%
NO IMITADAS	98.3
IMITADAS	1.7
TOTAL	100

En cuanto al papel de la imitación en esta función, tampoco parece variar en función del carácter interaccional de la conducta.

Tabla 84
Relación entre carácter interaccional e imitado en expresión personal

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
ESPONTÁNEAS	2.0	98.0	100
RESPUESTA	1.0	99.0	100
TOTAL	1.7	98.3	100

A continuación, se evaluó si la imitación estaba relacionada con el nivel de desarrollo vocal del enunciado, es decir, según se tratara de una VOCALIZACIÓN o de una PROTOPALABRA.

Tabla 85
Relación entre nivel vocal y carácter imitado en expresión personal

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
VOCALIZACIÓN	1.9	98.1	100
PROTOPALABRA	1.1	98.9	100
TOTAL	1.7	98.3	100

Exploramos la posibilidad de que la forma de la conducta comunicativa del niño (VOCAL o MIXTA) favoreciera o no la imitación de la conducta adulta inmediatamente anterior. Tampoco parece variar la imitación en función de la forma de la conducta.

Tabla 86
Relación entre forma y carácter imitado en expresión personal

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
VOCAL	1.4	98.6	100
MIXTO	4.8	95.2	100
TOTAL	1.7	98.3	100

En cuanto al contorno entonativo final de las conductas vocales con función de expresión personal, nos encontramos, nuevamente, con el predominio del contorno DESCENDENTE, seguido del ASCENDENTE y, finalmente, del SUSPENSIVO. Llama un poco la atención que el

porcentaje de contornos ASCENDENTES sea casi el mismo en esta función que en los declarativos.

Tabla 87

<i>Tonema final en expresión personal</i>	<i>%</i>
DESCENDENTE	64.5
ASCENDENTE	25.1
SUSPENSIVO	10.4
TOTAL	100

Finalmente, se compararon las medianas de la F₀ MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA de los 4 tipos de conductas con función expresión personal —AGRADO, SATISFACCIÓN, RECHAZO y PROTESTA.

Tabla 88

Relación entre tipo de expresión personal y F₀

		F₀ Media	F₀ Mínima	F₀ Máxima
AGRADO	N	57	57	57
	Desv. típ.	62.0	92.7	80.0
	Mediana	358.0	271.0	417.0
SATISFACCIÓN	N	12	12	12
	Desv. típ.	62.6	84.8	63.4
	Mediana	277.5	246.0	316.0
PROTESTA	N	48	48	48
	Desv. típ.	112.8	114.8	168.9
	Mediana	432.5	299.5	513.0
RECHAZO	N	115	115	115
	Desv. típ.	107.8	95.5	146.9
	Mediana	361.0	288.0	409.0
Total	N	232	232	232
	Desv. típ.	105.4	99.4	147.4
	Mediana	368.0	277.5	425.5

5. 1.3.4. Guías de acción

Se hallaron 100 conductas comunicativas con función guía de acción, equivalentes al 2.4% de las conductas totales y al 2.5% de las conductas comunicativas con función asignada. No se distinguieron subfunciones al interior de esta categoría.

En primer lugar, es preciso notar que todas las conductas que presentaron esta función fueron de forma VOCAL, es decir, en ningún caso ocurrió esta función acompañada de un componente gestual. Además, todas fueron NO IMITADAS.

En cuanto a la orientación de la mirada, lo más frecuente es que esta se dirija a un OBJETO. Es, también, frecuente que la mirada se oriente al INTERLOCUTOR, aunque no tanto.

Tabla 89

<i>Orientación de la mirada en guías de acción</i>	<i>%</i>
OBJETO/REFERENTE	62.0
INTERLOCUTOR	28.0
NADA	6.0
ALTERNA	4.0
TOTAL	100

Las conductas con esta función son mayoritariamente ESPONTÁNEAS y casi no hay instancias que ocurran como RESPUESTAS.

Tabla 90

<i>Carácter interaccional de guías de acción</i>	<i>%</i>
ESPONTÁNEA	95.0
RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN	3.0
RESPUESTA A PREGUNTA	2.0
TOTAL	100

Se exploró la relación entre la dirección de la mirada y el carácter interaccional de la conducta, es decir, si esta era ESPONTÁNEA, una RESPUESTA A PREGUNTA o una RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN.

Tabla 91

Relación entre carácter interaccional y mirada en guías de acción

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	61.1	28.4	4.2	6.3	100
RPTA. A PGTA.	100.0	0.0	0.0	0.0	100
RPTA. A DEM. ACC.	66.7	33.3	0.0	0.0	100
TOTAL	62	28	4	6	100

Observamos que es poco frecuente que la mirada del niño se oriente a NADA en particular o que sea ALTERNA.

Esto último podría quedar más claro si fusionamos los dos tipos de respuesta en una sola categoría interaccional.

Tabla 92
Relación entre carácter interaccional y mirada en guías de acción

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	61.1	28.4	4.2	6.3	100
RESPUESTA	80.0	20.0	0.0	0.0	100
TOTAL	62.0	28.0	4.0	6.0	100

Se exploró, también, la distribución de VOCALIZACIONES y PROTOPALABRAS. Vale la pena destacar que, en el caso de esta función, las PROTOPALABRAS superan por un amplio margen a las VOCALIZACIONES.

Tabla 93
Nivel vocal en guías de acción

	%
PROTOPALABRA	86.0
VOCALIZACIÓN	14.0
TOTAL	100

Exploramos la posibilidad de que el nivel de madurez de la producción vocal estuviera relacionado con la orientación de la mirada del niño.

Tabla 94
Relación entre nivel vocal y mirada en guías de acción

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
VOCALIZACIÓN	92.9	7.1	0.0	0.0	100
PROTOPALABRA	57.0	31.4	4.7	7.0	100
TOTAL	62.0	28.0	4.0	6.0	100

En el caso de esta función, la mirada parece orientarse, fundamentalmente, al OBJETO sobre el que se concentra la acción del niño, al margen de si la conducta comunicativa involucra una VOCALIZACIÓN o una PROTOPALABRA.

Con el fin de explorar un poco más en este resultado, transformamos la variable relacionada con la mirada dejando solo los dos tipos más frecuentes, es decir, la mirada dirigida a un OBJETO/REFERENTE y la dirigida al INTERLOCUTOR.

Tabla 95
Relación entre nivel vocal y mirada en guías de acción

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	TOTAL
VOCALIZACIÓN	92.9	7.1	100
PROTOPALABRA	64.5	35.5	100
Total	68.9	31.1	100

Notamos que, cuando la conducta del niño ha alcanzado ya cierto nivel de madurez (PROTOPALABRA), este tiende a mirar, también aunque no tanto, al INTERLOCUTOR. Así, las VOCALIZACIONES con función guía de acción parecerían concentrarse más en el OBJETO que las PROTOPALABRAS con la misma función, un poco más liberadas de esta restricción de la mirada.

Exploramos la posibilidad de que ciertas situaciones interaccionales (ESPONTÁNEA vs RESPUESTA) favorecieron la producción de VOCALIZACIONES o PROTOPALABRAS en particular.

Tabla 96
Relación entre carácter interaccional y nivel vocal en guías de acción

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
ESPONTÁNEAS	13.7	86.3	100
RESPUESTA	20.0	80.0	100
TOTAL	14.0	86.0	100

En el caso de las conductas comunicativas con esta función, ya se trate de una conducta ESPONTÁNEA o de una RESPUESTA, es más probable que el niño produzca una PROTOPALABRA. Parece tratarse de una función cuyo desarrollo presupone un cierto nivel de avance léxico —o protoléxico.

Se analizó el contorno entonativo final de las conductas —siempre de forma VOCAL— con función guía de acción: el contorno DESCENDENTE fue el más frecuente por mucho. Llama la atención que el contorno SUSPENSIVO ocupe el segundo lugar y no el ASCENDENTE, como hemos visto en las demás funciones hasta ahora.

Tabla 97
Tonema final en guías de acción

	%
DESCENDENTE	66.1
SUSPENSIVO	22.6
ASCENDENTE	11.3
TOTAL	100

Finalmente, se hallaron las medianas de la F₀ MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA. Debemos notar que se perdió un buen número de conductas con esta función pues fue imposible hallar sus valores de F₀, principalmente debido a un bajo volumen de voz.

Tabla 98
F₀ en guías de acción

	F₀ Media	F₀ Mínima	F₀ Máxima
N	58	58	58
Desv. típ.	93.9	96.4	125.7
Mediana	299.5	226.0	359.0

5. 1.3.5. Mímicas

Se hallaron solo 29 conductas comunicativas con función mímica, equivalentes al 0.71% de las conductas totales y al 0.73% de las comunicativas con función asignada. Se distinguieron 2 subfunciones al interior de esta categoría, según la porción de la producción lingüística adulta que fuera objeto de la reproducción infantil.

Tabla 99

<i>Tipo de mímica</i>	<i>%</i>
PALABRA	75.9
FRASE	24.1
TOTAL	100

En primer lugar, es preciso notar que todas las conductas que presentaron esta función son, por definición, IMITADAS. Además, ninguna ocurre acompañada de un gesto, así que todas tienen forma VOCAL.

En cuanto a la orientación de la mirada, esta se dirige principalmente tanto al INTERLOCUTOR como a NADA en particular.

Tabla 100

<i>Orientación de la mirada en mímicas</i>	<i>%</i>
INTERLOCUTOR	37.9
NADA	37.9
OBJETO/REFERENTE	24.1
ALTERNA	0.0
TOTAL	100

Las conductas con esta función son mayoritariamente ESPONTÁNEAS, aunque las RESPUESTAS suponen, también, un porcentaje importante.

Tabla 101

<i>Carácter interaccional en mímicas</i>	<i>%</i>
ESPONTÁNEA	65.5
RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN	24.1
RESPUESTA A PREGUNTA	10.3
TOTAL	100

Exploramos la relación entre la dirección de la mirada y el carácter interaccional de la conducta, es decir, si esta era ESPONTÁNEA, una RESPUESTA A PREGUNTA o una RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN (sugerencia u orden del adulto para el infante).

Tabla 102

Relación entre carácter interaccional y mirada en mímicas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	26.3	31.6	42.1	100
RPTA. A PGTA.	28.6	28.6	42.9	100
RPTA. A DEM. ACC.	0.0	100.0	0.0	100
TOTAL	24.1	37.9	37.9	100

Debemos notar que en ningún caso se orienta la mirada de forma ALTERNA (motivo por el cual la columna correspondiente no aparece en la tabla). No parece haber una tendencia clara en cuanto a la mirada en esta función.

Esto último podría quedar más claro si fusionamos los dos tipos de respuesta en una sola categoría interaccional.

Tabla 103

Relación entre carácter interaccional y mirada en mímicas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	NADA	TOTAL
ESPONTÁNEA	26.3	31.6	42.1	100
RESPUESTA	20.0	50.0	30.0	100
TOTAL	24.1	37.9	37.9	100

La gran mayoría de estas conductas vocales está representada por VOCALIZACIONES y la presencia de PROTOPALABRAS es más rara que en el caso de las funciones anteriormente presentadas.

Tabla 104

<i>Nivel vocal en mímicas</i>	<i>%</i>
VOCALIZACIÓN	93.1
PROTOPALABRA	6.9
TOTAL	100

Exploramos la posibilidad de que el nivel de madurez de la producción vocal estuviera relacionado con la orientación de la mirada del niño.

Tabla 105

Relación entre nivel vocal y mirada en mímicas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	NADA	TOTAL
VOCALIZACIÓN	25.9	37.0	37.0	100
PROTOPALABRA	0.0	50.0	50.0	100
TOTAL	24.1	37.9	37.9	100

Conviene recordar que, para que una forma imitada (en este caso, con función mímica) fuera considerada PROTOPALABRA y no VOCALIZACIÓN, era preciso que el niño la hubiera usado antes, en una situación en que no la estuviera imitando a partir de la producción inmediatamente anterior del adulto.

Exploramos la posibilidad de que ciertas situaciones interaccionales (ESPONTÁNEA vs RESPUESTA) favorecieron una producción vocal de mayor madurez o grado de convencionalización (VOCALIZACIÓN vs PROTOPALABRA).

Tabla 106

Relación entre carácter interaccional y nivel vocal en mímicas

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
ESPONTÁNEA	100.0	0.0	100
RESPUESTA	80.0	20.0	100
TOTAL	93.1	6.9	100

Es preciso recordar que las conductas mímica no son RESPUESTAS por definición, es decir que la imitación no constituye un tipo de respuesta de forma necesaria (el que un niño imite el enunciado del adulto no supone que este sea considerado, necesariamente, una respuesta sino que es el carácter del enunciado adulto y el de la producción infantil el que determina si estamos ante una producción ESPONTÁNEA o de tipo RESPUESTA). En el caso de estas conductas, observamos que, si ocurre una PROTOPALABRA con función mímica, necesariamente se da en posición de RESPUESTA.

Se analizó el contorno entonativo final de las conductas vocales con esta función. Sorprende hallar que el contorno ASCENDENTE es el más frecuente, seguido del DESCENDENTE y, mucho después, del SUSPENSIVO. En ninguna otra función observamos que un contorno entonativo final distinto del DESCENDENTE sea el de uso más común.

Tabla 107

<i>Tonema final en mímicas</i>	%
ASCENDENTE	53.8
DESCENDENTE	42.3
SUSPENSIVO	3.8
TOTAL	100

Finalmente, se hallaron las medianas de la F₀ MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA.

Tabla 108

<i>F₀ en mímicas</i>	F ₀ Media	F ₀ Mínima	F ₀ Máxima
N	26	26	26
Desv. típ.	85.2	86.9	112.4
Mediana	337.0	287.5	406.0

5.1.4. Comparación de las distintas funciones comunicativas

Presentamos los resultados del contraste de las distintas funciones comunicativas del niño estudiado en relación con las variables consideradas. Consideraremos las 5 categorías funcionales principales.

En primer lugar, analizamos la distribución de las 3 formas de conducta comunicativa (VOCAL, GESTO y MIXTA) en las 5 funciones consideradas.

Tabla 109

Comparación de la forma de las 5 funciones

	VOCAL	GESTO	MIXTO	TOTAL
DECLARATIVA	71.2	5.9	22.9	100
DEMANDA	60.2	12.3	27.5	100
EXPRESIÓN PERSONAL	93.1	0.0	6.9	100
GUÍA DE ACCIÓN	100.0	0.0	0.0	100
MÍMICA	100.0	0.0	0.0	100
TOTAL	70.2	7.5	22.3	100

Como ya se hizo evidente antes, la conducta comunicativa en el periodo evolutivo considerado es predominantemente VOCAL. Los gestos cumplen un papel pero, sobre todo, como acompañamiento o refuerzo del componente vocal (en conductas MIXTAS). El predominio de lo vocal se observa en el caso de las 5 funciones. Los gestos participan, básicamente, en las funciones declarativa y demanda —en el caso de la expresión personal, su participación es bastante menor.

Así mismo, observamos que hay dos funciones que son totalmente vocales: la guía de acción, en la que el niño vocaliza de forma comunicativa pero también para sí mismo en una función que ha sido referida en la bibliografía como protoperformativa; y la mímica, que, aunque por definición supone la reproducción vocal de lo que el adulto ha dicho y, en ese sentido, siempre debe tener un componente vocal, no presenta, en principio, un obstáculo que cierre la posibilidad de un acompañamiento gestual —aunque los resultados parecen conducirnos, más bien, en esa línea.

En segundo lugar, resulta conveniente comparar la distribución de los dos tipos de producción vocal considerada (VOCALIZACIÓN y PROTOPALABRA) en las 5 funciones comunicativas.

Tabla 110
Comparación del nivel vocal de las 5 funciones

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
DECLARATIVA	55.8	44.2	100
DEMANDA	68.6	31.4	100
EXPRESIÓN PERSONAL	69.6	30.4	100
GUÍA DE ACCIÓN	14.0	86.0	100
MÍMICA	93.1	6.9	100
TOTAL	60.6	39.4	100

Podemos observar, en general, que el periodo evolutivo analizado es aún inmaduro lingüísticamente: las PROTOPALABRAS aparecen como formas de ocurrencia relativamente irregular, más comunes en el caso de algunas funciones que en otras. Los casos de las funciones guía de acción y mímica son los que se alejan más de la norma aparente a partir de las otras 3 funciones; si nos concentramos en las 3 primeras funciones (declarativa, demanda y expresión personal), vemos que la ocurrencia de PROTOPALABRAS se encuentra entre el 30 y el 44% aproximadamente.

En tercer lugar, se exploró la posibilidad de que la mirada desempeñara un papel diferenciador de las 5 funciones comunicativas.

Tabla 111
Comparación de la orientación de la mirada de las 5 funciones

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
DECLARATIVA	55.0	22.1	13.1	9.9	100
DEMANDA	21.7	50.3	11.0	17.1	100
EXPRESIÓN PERSONAL	30.4	33.0	6.9	29.7	100
GUÍA DE ACCIÓN	62.0	28.0	4.0	6.0	100
MÍMICA	24.1	37.9	0.0	37.9	100
TOTAL	40.4	33.8	11.4	14.4	100

Observamos que, en general, lo más común en el niño es orientar la mirada a un OBJETO — que puede o no cumplir la función de REFERENTE en el marco del intercambio comunicativo en curso. Esta tendencia predominante pierde peso, sin embargo, en el caso de funciones como la demanda, en que predomina una mirada dirigida al INTERLOCUTOR, quien tiene la potestad de satisfacer o no el pedido del niño. En el caso de la expresión personal, la mirada parece distribuirse de forma más o menos pareja entre las orientaciones posibles, más o menos como ocurre en la función mímica.

Si nos concentramos en las 3 primeras funciones, podríamos extraer una especie de patrón para cada una, una asociación función-mirada como la siguiente: declarativo-OBJETO (probablemente el REFERENTE de la comunicación), demanda-INTERLOCUTOR (el encargado de satisfacer o no el pedido del niño) y expresión personal-OBJETO/INTERLOCUTOR/NADA (quizá la carga emotiva de la enunciación hace de la mirada un aspecto difícil de controlar en el caso de esta función).

Se exploró el papel de la imitación en las distintas funciones.

Tabla 112
Comparación del carácter imitado de las 5 funciones

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
DECLARATIVA	4.3	95.7	100
DEMANDA	4.1	95.9	100
EXPRESIÓN PERSONAL	1.7	98.3	100
GUÍA DE ACCIÓN	0.0	100.0	100
MÍMICA	100.0	0.0	100
TOTAL	4.7	95.3	100

La imitación parece tener un papel bastante secundario en todas las funciones, con la excepción de la mímica —en cuyo caso resulta lo evidentemente esperable, dado que esta función revela la intención del niño de no hacer nada más que reproducir lo dicho inmediatamente antes por el adulto, es decir, imitarlo solo en el aspecto más formal de su conducta.

Se analizó, también, la relación entre la variable relacionada con el carácter interaccional de la conducta comunicativa infantil —si era ESPONTÁNEA, RESPUESTA A PREGUNTA o RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN— y la función comunicativa.

Tabla 113
Comparación del carácter interaccional de las 5 funciones

	ESPONTÁNEA	RPTA. PREGUNTA	RPTA. DEM. ACC.	TOTAL
DECLARATIVA	63.2	30.8	6.0	100
DEMANDA	76.1	14.6	9.3	100
EXPRESIÓN PERSONAL	66.3	17.8	15.8	100
GUÍA DE ACCIÓN	95.0	2.0	3.0	100
MÍMICA	65.5	24.1	10.3	100
TOTAL	69.2	22.8	8.0	100

Observamos que, si bien todas las funciones se dan mayoritariamente como conductas ESPONTÁNEAS, no motivadas u obligadas por un enunciado o iniciativa previa del adulto, algunas son algo más susceptibles que otras de funcionar, también, como RESPUESTAS. Así, por ejemplo, llama la atención que la mímica se construya de forma más o menos frecuente como una RESPUESTA A PREGUNTA, lo que podría apuntar, en este caso, a una estrategia temprana de respuesta: el adulto pregunta, el niño probablemente no sabe cómo o qué responder, así que repite lo que el adulto ha dicho sin ninguna otra intención más que la de reproducir lo dicho antes y, de este modo, cumplir con el requisito de llenar un turno conversacional.

Esto podría resultar más claro si unimos los dos tipos de respuestas en una sola categoría (RESPUESTA).

Tabla 114
Comparación del carácter interaccional de las 5 funciones

	ESPONTÁNEA	RESPUESTA	TOTAL
DECLARATIVA	63.2	36.8	100
DEMANDA	76.1	23.9	100
EXPRESIÓN PERSONAL	66.3	33.7	100
GUÍA DE ACCIÓN	95.0	5.0	100
MÍMICA	65.5	34.5	100
TOTAL	69.2	30.8	100

Las 5 funciones comunicativas fueron comparadas a partir de la variable del contorno final de entonación.

Tabla 115
Comparación del tonema final de las 5 funciones

	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENSIVO	TOTAL
DECLARATIVA	25.6	60.6	13.8	100
DEMANDA	37.5	53.3	9.1	100
EXPRESIÓN PERSONAL	25.1	64.5	10.4	100
GUÍA DE ACCIÓN	11.3	66.1	22.6	100
MÍMICA	53.8	42.3	3.8	100
TOTAL	29.7	58.4	12.0	100

En todas las funciones, menos en la mímica, el contorno final DESCENDENTE es el más común. En todas las funciones, menos en la mímica y la guía de acción, el segundo contorno más frecuente es el ASCENDENTE. Si dejamos de lado la función mímica y la guía de acción por un momento, podemos notar que, en el caso de las 3 funciones restantes (declarativo, demanda y expresión personal, que son, además, las más comunes), el contorno más usual es el DESCENDENTE, seguido del ASCENDENTE y, finalmente, del SUSPENSIVO. Además, en el caso de la demanda, se da una preferencia relativa por el contorno final ASCENDENTE (más de 10% por encima de lo que ocurre en la función declarativa y en la expresión personal). Llama la atención que tanto la función declarativa como la de expresión personal, que involucran intenciones comunicativas tan distintas, exhiban un porcentaje casi igual de contornos ASCENDENTES.

Se exploró las diferencias entre las 5 funciones comunicativas en relación con la frecuencia fundamental (F_0) MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA.

Tabla 116
Comparación de la F_0 de las 5 funciones

		F_0 Media	F_0 Mínima	F_0 Máxima
DECLARATIVO	N	1387	1387	1387
	Desv. típ.	81.2	90.8	98.0
	Mediana	341.0	278.0	393.0
DEMANDA	N	881	881	881
	Desv. típ.	113.2	114.9	139.7
	Mediana	390.0	306.0	444.0
EXP. PERS.	N	232	232	232
	Desv. típ.	105.4	99.4	147.4
	Mediana	368.0	277.5	425.5
GUÍA ACCIÓN	N	58	58	58
	Desv. típ.	93.9	96.4	125.7
	Mediana	299.5	226.0	359.0
MÍMICA	N	26	26	26
	Desv. típ.	85.2	86.9	112.4
	Mediana	337.0	287.5	406.0

Total	N	2584	2584	2584
	Desv. típ.	99.0	101.6	123.2
	Mediana	357.0	284.0	412.0

5.2. La evolución de la comunicación en el segundo año de vida (Hipótesis 2)

Se establecieron 4 grupos de edad con el fin de explorar el desarrollo longitudinal de la conducta comunicativa infantil. Cada grupo de edad corresponde a un periodo de grabación que forma parte de los 10 meses de seguimiento del niño.

Tabla 117
Grupos de edad del análisis longitudinal

Grupo de edad	Sesiones de grabación	Edad inicio	Edad final	Rango aproximado
GR1	1-10	1;1;22	1;3;24	14 – 16 meses
GR2	11-20	1;4;0	1;6;4	16 – 18 meses
GR3	21-27	1;6;11	1;8;14	18 – 20 meses
GR4	28-30	1;9;17	1;11;27	21- 24 meses

Se evaluó la posibilidad de que el carácter comunicativo de las conductas infantiles recogidas variara de forma significativa con los distintos grupos de edad establecidos. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=26.483$, $GL=3$ y $p<0.001$, es decir, fue significativo de forma global.

Tabla 118
Evolución de conductas comunicativas y no comunicativas

	NO COMUNICATIVAS	COMUNICATIVAS	TOTAL
GR1	5.6	94.4	100.0
GR2	2.6	97.4	100.0
GR3	2.7	97.3	100.0
GR4	1.9	98.1	100.0
TOTAL	3.2	96.8	100.0

Podemos ver que, conforme crece el niño, el porcentaje de conductas no comunicativas en situaciones marcadamente sociales decrece, lo cual podría indicar una mayor comprensión de ciertas convenciones sociales relacionadas con las interacciones habituales en el hogar.

Conductas no comunicativas

Se exploró el desarrollo del contorno entonativo final de las conductas vocales no comunicativas. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=7.513$, GL=6 y $p=0.276$. Los resultados no fueron, pues, significativos. No parece observarse una evolución significativa de la entonación en el caso de las conductas no comunicativas.

Tabla 119
Evolución del tonema final de las conductas no comunicativas

	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENSIVO	TOTAL
GR1	24.4	43.9	31.7	100
GR2	31.6	47.4	21.1	100
GR3	22.7	59.1	18.2	100
GR4	13.3	80.0	6.7	100
TOTAL	23.7	53.6	22.7	100

Se exploró, también, el desarrollo de las protopalabras en el caso de las conductas no comunicativas. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=22.055$, GL=3 y $p<0.001$. Como se ve, la producción de protopalabras aumenta de forma significativa aunque estas no tengan una intención comunicativa detrás.

Tabla 120
Evolución del nivel vocal de las conductas no comunicativas

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
GR1	87.3	12.7	100
GR2	73.3	26.7	100
GR3	48.1	51.9	100
GR4	38.9	61.1	100
TOTAL	69.2	30.8	100

5.2.1. Conductas comunicativas

En primer lugar, se exploró cómo varió la distribución de las funciones principales en el periodo analizado. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=135.269$, GL=12 y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 121

Evolución de la producción de funciones comunicativas

	DEC	DEM	EXP	GA	MIM	TOTAL
GR1	48.5	36.1	11.0	3.0	1.4	100
GR2	44.2	42.8	8.9	3.0	1.1	100
GR3	48.7	44.5	4.9	1.3	0.5	100
GR4	61.2	22.9	11.0	4.5	0.4	100
TOTAL	50.3	37.0	8.9	2.9	0.9	100

Podemos ver que, si bien las 5 funciones están presentes desde el primer grupo de edad, siguen cursos de desarrollo distintos. Los declarativos son la función más frecuente de forma global, seguidos por las demandas y, luego, por la expresión personal. Como ya se adelantó más atrás, las guías de acción y las mímicas son más bien escasas.

A continuación, exploramos la posibilidad de que la forma de la conducta comunicativa empleada por el niño variara con la edad. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=176.022$, $GL=6$ y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 122

Evolución de la forma de las conductas comunicativas

	VOCAL	GESTO	MIXTO	TOTAL
GR1	66.7	12.7	20.5	100
GR2	69.0	7.6	23.5	100
GR3	74.8	4.3	20.8	100
GR4	87.2	1.6	11.3	100
TOTAL	74.2	6.6	19.2	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en todos los casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p<0.001$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p<0.001$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p<0.001$).

A primera vista, podemos notar que el porcentaje de conductas VOCALES aumenta progresiva y lentamente en el paso del GR1 al GR2, pero más marcadamente a partir de ese momento. Paralelamente, es también evidente el descenso en la producción estrictamente GESTUAL, que cae de un 12% a un 1.6% en el periodo evolutivo considerado. La conducta de tipo MIXTO parece presentar un desarrollo particular, probablemente debido a su carácter híbrido, con un componente VOCAL y, a la vez, uno GESTUAL: presentaría un aumento —ligero en este caso— seguido de un descenso primero leve y, luego, bastante brusco.

Se analizó la relación entre el grupo de edad y el nivel de madurez de las producciones vocales (VOCALIZACIONES vs PROTOPALABRAS). En este caso, también, los resultados del análisis de chi-cuadrado son significativos. Se obtuvo un valor de $\chi^2=275.373$, GL=3 y $p<0.001$.

Tabla 123
Evolución del nivel vocal de las conductas comunicativas

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
GR1	88.4	11.6	100
GR2	62.0	38.0	100
GR3	56.5	43.5	100
GR4	53.8	46.2	100
TOTAL	64.3	35.7	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en los siguientes casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p<0.001$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.015$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p<0.001$). No fueron significativos solo en el caso GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.245$).

En el periodo evolutivo considerado, la producción de PROTOPALABRAS aumenta marcadamente a costa de la producción de VOCALIZACIONES. El punto de aumento es muy temprano y está marcado por el inicio del GRUPO 2 de edad, que se inicia cuando el niño tiene ya 16 meses; el paso al GRUPO 3 se da cuando este tiene ya 18 meses. Podríamos estar asistiendo a la tantas veces comentada explosión del vocabulario.

Se exploró, a continuación, la relación entre el grupo de edad y el carácter interaccional de las conductas comunicativas infantiles. Primero, se exploró la relación entre la edad y si la conducta infantil era ESPONTÁNEA, una RESPUESTA A PREGUNTA o una RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=50.287$, GL=6 y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 124
Evolución del carácter interaccional de las conductas comunicativas

	ESPONTÁNEA	RPTA. A PGTA.	RPTA. A DEM. ACC.	TOTAL
GR1	76.3	18.5	5.2	100
GR2	69.0	20.4	10.6	100
GR3	65.1	26.7	8.2	100
GR4	65.2	25.3	9.5	100
TOTAL	68.9	22.7	8.5	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en los casos siguientes: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p < 0.001$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p = 0.001$, es decir, $p < 0.005$), GRUPO 2- GRUPO 4 ($p = 0.024$, es decir, $p < 0.05$). El siguiente caso no dio resultados significativos: GRUPO 3-GRUPO 4 ($p = 0.524$).

Notamos que el porcentaje de conductas ESPONTÁNEAS disminuye. Los resultados podrían ser más claros si agrupamos ambos tipos de RESPUESTAS en una sola categoría. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2 = 36.534$, $GL = 3$ y $p < 0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 125
Evolución del carácter interaccional de las conductas comunicativas

	ESPONTÁNEA	RESPUESTA	TOTAL
GR1	76.3	23.7	100
GR2	69.1	31.0	100
GR3	65.1	34.9	100
GR4	65.2	34.8	100
TOTAL	68.9	31.1	100

También en este caso se analizó entre qué grupos de edad se daba una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en los casos siguientes: GRUPO 1-GRUPO GRUPO 2 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p < 0.001$). Los siguientes pares no arrojaron resultados significativos: GRUPO 2-GRUPO 3 ($p = 0.056$), GRUPO 2- GRUPO 4 ($p = 0.062$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p = 0.972$).

Observamos que las conductas ESPONTÁNEAS se reducen mientras que las RESPUESTAS aumentan, probablemente debido a la mayor habilidad interaccional o conversacional del niño; este estaría convirtiéndose en un conversador eficaz, capaz de mantener un intercambio por más turnos cada vez. Así mismo, el aumento en las respuestas se da muy temprano en la muestra recogida.

A continuación, exploramos el desempeño longitudinal de la variable IMITADA vs NO IMITADA. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2 = 13.708$, $GL = 3$ y $p = 0.003$, es decir, $p < 0.005$, un resultado significativo.

Tabla 126

Evolución del carácter imitado de las conductas comunicativas

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
GR1	5.9	94.1	100
GR2	5.0	95.0	100
GR3	3.7	96.3	100
GR4	2.7	97.3	100
TOTAL	4.4	95.6	100

Se exploró, también, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en 3 casos: GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.024$, es decir $p<0.05$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$) y GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.008$, es decir, $p<0.05$). No fueron significativos los siguientes resultados: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.363$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.145$), GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.224$).

Notamos que, lentamente, el porcentaje de conductas imitadas se va reduciendo, especialmente a partir del GRUPO 2 —ya hemos observado que, en ese momento, también, aumenta drásticamente la producción de protopalabras. La imitación parecería ser una estrategia comunicativa que va cayendo en desuso con la edad.

Exploramos el desarrollo longitudinal de los 9 tipos globales de gestos codificados. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=147.118$, $GL=24$ y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 126

Evolución del uso gestual de las conductas comunicativas

	DEM.									TOTAL
	SEÑ	TOC	MOST	ENT	REACH	ACC.	ENF	REP	SOC	
GR1	40.3	1.3	18.1	1.6	8.1	0.6	5.2	16.5	8.4	100
GR2	26.9	5.9	17.0	9.3	14.7	0.0	5.1	8.5	12.5	100
GR3	39.6	12.8	9.6	7.6	4.4	2.4	4.4	10.4	8.8	100
GR4	40.3	8.9	21.8	16.1	0.8	1.6	0.8	8.9	0.8	100
TOTAL	35.6	6.6	16.1	7.4	8.6	1.0	4.4	11.4	9.0	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en todos los casos ($p<0.001$).

El gesto de SEÑALAR se mantiene siempre como el más frecuente, probablemente debido a la versatilidad con que puede ser usado para distintas intenciones comunicativas, a diferencia de

otros gestos que tienen un uso más limitado (piénsese, por ejemplo, en el caso del gesto REACH, especialmente común en el caso de las demandas).

Se exploró la relación, en el caso de las conductas comunicativas, entre la edad y la orientación de la mirada. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=83.699$, $GL=9$ y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 127
Evolución de la mirada en las conductas comunicativas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
GR1	32.5	34.2	14.9	18.4	100
GR2	35.4	38.9	10.3	15.3	100
GR3	45.1	31.4	6.2	17.3	100
GR4	44.7	30.6	9.9	14.8	100
TOTAL	39.3	34.0	10.3	16.4	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en todos los casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p<0.001$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p<0.001$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.017$, es decir, $p<0.05$).

Los resultados parecen indicar un marcado aumento en las miradas dirigidas al OBJETO/REFERENTE de la comunicación, mientras que los otros tipos de miradas se reducen en mayor o menor medida.

Exploramos la relación entre la variable grupo de edad y el contorno entonativo final de las conductas vocales infantiles. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=141.096$, $GL=6$ y $p<0.001$ —a diferencia de lo que vimos anteriormente para las conductas vocales no comunicativas, en este caso los resultados sí fueron significativos, es decir, se verifica un desarrollo significativo en el plano longitudinal.

Tabla 128
Evolución del tonema final de las conductas comunicativas

	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENSIVO	TOTAL
GR1	30.6	48.0	21.5	100
GR2	29.0	61.7	9.3	100
GR3	38.8	53.1	8.0	100
GR4	21.4	67.3	11.4	100
TOTAL	29.7	58.2	12.1	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en todos los casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p<0.001$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p<0.001$).

En el caso de las conductas comunicativas con componente vocal (es decir, de forma VOCAL o MIXTA), observamos un aumento del contorno final DESCENDENTE, aunque con una trayectoria irregular que podría indicar un patrón de tipo U en su desarrollo: aumenta mucho con la llegada del GRUPO 2, cae luego con la llegada del GRUPO 3 y, luego, vuelve a aumentar con el GRUPO 4. Por otro lado, el contorno ASCENDENTE parece aumentar en el GRUPO 3 para luego caer marcadamente en el GRUPO 4.

Se exploró el desarrollo de las variables relacionadas con la frecuencia fundamental: MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA. Se efectuó un análisis de Kruskal-Wallis, que arrojó resultados significativos en los casos de las 3 medidas de frecuencia fundamental ($p<0.001$) y los siguientes χ^2 : F_0 Media=143.08, F_0 Mínima=74.21 y F_0 Máxima=112.52.

Tabla 129
Evolución de la F_0 de las conductas comunicativas

	N	Desviación			
		Media	típica	Mínimo	Máximo
F_0 Media	3076	357.4	98.6	33	1376
F_0 Mínima	3076	271.5	101.5	11	912
F_0 Máxima	3076	420.0	122.0	24	1908

Tabla 130
Evolución de la F_0 de las conductas comunicativas

	F_0 Media	F_0 Mínima	F_0 Máxima
Chi-cuadrado	143.08272	74.2096101	112.520484
gl	3	3	3
Sig. asintót.	0.000	0.000	0.000

5.2.2. Funciones comunicativas

5.2.2.1. Declarativos

A continuación, exploramos la posibilidad de que la forma de las conductas declarativas variara con la edad. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=113.078$, $GL=6$ y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 131
Evolución de la forma de los declarativos

	VOCAL	GESTO	MIXTO	TOTAL
GR1	55.7	13.7	30.7	100
GR2	68.5	6.3	25.2	100
GR3	73.4	4.2	22.4	100
GR4	84.1	0.8	15.1	100
TOTAL	71.2	5.9	22.9	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en los siguientes casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p < 0.001$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p < 0.001$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p < 0.001$). No se obtuvieron resultados significativos en GRUPO 2-GRUPO 3 ($p = 0.210$).

Observamos, una vez más, el aumento constante de las conductas de forma VOCAL, paralelamente con el descenso de las conductas GESTUALES y MIXTAS. Se trata, en los 3 casos, de fenómenos progresivos.

Se analizó la relación entre el grupo de edad y el nivel de madurez de las producciones vocales (VOCALIZACIONES vs PROTOPALABRAS). El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2 = 122.219$, $GL = 3$ y $p < 0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 132
Evolución del nivel vocal de los declarativos

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
GR1	81.8	18.2	100
GR2	53.5	46.5	100
GR3	44.2	55.8	100
GR4	49.3	50.7	100
TOTAL	55.9	44.1	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en los casos siguientes: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p < 0.001$) y GRUPO 2-GRUPO 3 ($p = 0.009$, es decir, $p < 0.05$). No resultaron significativos en GRUPO 2-GRUPO 4 ($p = 0.212$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p = 0.136$).

En el periodo evolutivo considerado, la producción de PROTOPALABRAS aumenta marcadamente a costa de la producción de VOCALIZACIONES. En el último GRUPO de edad, el

4, sin embargo, la producción de VOCALIZACIONES parecería aumentar un poco a costa de las PROTOPALABRAS —esto podría estar relacionado con el hecho de que el GRUPO 4 comprende, en realidad, solo 3 sesiones, representativas de 3 meses de edad.

Se exploró, a continuación, la relación entre el grupo de edad y el carácter interaccional de las conductas comunicativas infantiles. Primero, con el análisis de chi-cuadrado se exploró la relación entre la edad y si la conducta infantil era ESPONTÁNEA, una RESPUESTA A PREGUNTA o una RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=17.850$, $GL=6$ y $p=0.007$, es decir, $p<0.05$, un resultado significativo.

Tabla 133
Evolución del carácter interaccional de los declarativos

		RPTA. A PGTA.	RPTA. A DEM. ACC.	TOTAL
GR1	69.1	26.8	4.1	100
GR2	61.5	29.4	9.1	100
GR3	60.1	35.0	4.9	100
GR4	62.7	31.8	5.5	100
TOTAL	63.2	30.8	6.0	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los siguientes pares arrojaron resultados significativos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.008$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.03$, es decir, $p<0.05$) y GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.027$, es decir, $p<0.05$). No arrojaron resultados significativos los pares siguientes: GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.137$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.100$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.584$).

Notamos que el porcentaje de conductas ESPONTÁNEAS disminuye. Los resultados podrían ser más claros si agrupamos ambos tipos de RESPUESTAS en una sola categoría. En este caso, el análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=7.990$, $GL=3$ y $p=0.046$, es decir, $p<0.05$, nuevamente un resultado significativo.

Tabla 134
Evolución del carácter interaccional de los declarativos

	ESPONTÁNEA	RESPUESTA	TOTAL
GR1	69.1	30.9	100
GR2	61.5	38.5	100
GR3	60.1	39.9	100
GR4	62.7	37.3	100
TOTAL	63.2	36.8	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en 3 casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.024$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.008$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.049$, es decir, $p<0.05$). No fueron significativos en los otros 3 pares: GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.670$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.710$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.420$).

En suma, en el periodo evolutivo analizado, las conductas declarativas ESPONTÁNEAS se reducen mientras que las RESPUESTAS aumentan.

A continuación, exploramos el desempeño longitudinal de la variable IMITADA vs NO IMITADA. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=5.463$, $GL=3$ y $p=0.141$, es decir, no fue un resultado significativo.

Tabla 135
Evolución del carácter imitado de los declarativos

	IMITADAS	NO IMITADAS	TOTAL
GR1	4.1	95.9	100
GR2	5.6	94.4	100
GR3	4.9	95.1	100
GR4	2.6	97.4	100
TOTAL	4.3	95.7	100

Exploramos el desarrollo longitudinal de los 9 tipos globales de gestos codificados. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=34.652$, $GL=21$ y $p=0.031$, es decir, $p<0.05$. Sin embargo, 53.1% de las casillas (17) tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados menos confiables.

Tabla 136
Evolución del uso gestual de los declarativos

	SEÑ	TOC	MOST	ENT	REACH	ENF	REP	SOC	TOTAL
GR1	55.2	2.3	26.7	0.6	0.0	0.6	14.0	0.6	100.0
GR2	43.7	6.7	34.8	0.0	0.7	2.2	8.9	3.0	100.0
GR3	58.2	10.9	16.4	0.0	0.9	0.9	11.8	0.9	100.0
GR4	48.8	7.5	25.0	2.5	0.0	1.3	13.8	1.3	100.0
TOTAL	51.7	6.2	26.4	0.6	0.4	1.2	12.1	1.4	100.0

Por ello, modificamos la variable GESTO, dejando solo aquellos tipos de gestos cuya ocurrencia superaba el 5% del total de conductas gestuales. Quedaron las siguientes categorías: SEÑALAR, TOCAR, MOSTRAR y REPRESENTACIONAL. Esta vez, los resultados fueron significativos y

confiables pues el número de casillas con frecuencia esperada inferior a 5 no superó el 25%. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=20.979$, $GL=9$ y $p=0.013$, es decir, $p<0.05$, un resultado significativo.

Tabla 137

Evolución del uso gestual de los declarativos

	SEÑ	TOC	MOST	REP	TOTAL
GR1	56.2	2.4	27.2	14.2	100
GR2	46.5	7.1	37.0	9.4	100
GR3	59.8	11.2	16.8	12.1	100
GR4	51.3	7.9	26.3	14.5	100
TOTAL	53.7	6.5	27.3	12.5	100

Se exploró, también, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en 3 casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.036$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.007$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.007$, es decir, $p<0.05$). No fueron significativos en GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.243$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.395$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.365$).

Si bien el gesto SEÑALAR es el más frecuente en el caso de la función declarativa en todos los grupos de edad, notamos un desarrollo irregular: un descenso, seguido de un ascenso y, después, de un nuevo descenso. No parecería darse, en general, un desarrollo lineal.

Se exploró la relación entre el grupo de edad y la orientación de la mirada. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=82.395$, $GL=9$ y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 138

Evolución de la mirada en los declarativos

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
GR1	47.4	21.4	22.2	9.0	100
GR2	46.9	30.1	13.8	9.3	100
GR3	67.2	15.5	6.7	10.6	100
GR4	58.0	21.0	10.6	10.4	100
TOTAL	55.0	22.1	13.1	9.9	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en todos los casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.003$, es decir, $p<0.005$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p<0.001$), GRUPO

1-GRUPO 4 ($p < 0.001$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p < 0.001$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p = 0.002$, es decir, $p < 0.005$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p = 0.015$, es decir, $p < 0.05$).

Los resultados parecen indicar una tendencia al aumento —aunque interrumpida en el GRUPO 4— en las miradas dirigidas al OBJETO/REFERENTE de la comunicación y una caída en las miradas que ALTERNAN entre interlocutor y referente.

Exploramos la relación entre la variable grupo de edad y el contorno entonativo final de las conductas declarativas. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2 = 68.316$, $GL = 6$ y $p < 0.001$, un resultado significativo.

Tabla 139
Evolución del tonema final en los declarativos

	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENSIVO	TOTAL
GR1	25.0	51.4	23.6	100
GR2	27.8	60.3	11.9	100
GR3	35.7	53.9	10.4	100
GR4	16.8	71.2	11.9	100
TOTAL	25.6	60.6	13.8	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en casi todos los casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p < 0.001$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p < 0.001$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p < 0.001$). No fue significativo en GRUPO 2-GRUPO 3 ($p = 0.080$).

Observamos una tendencia al aumento del contorno final DESCENDENTE, así como un descenso del ASCENDENTE (previo aumento) y uno del SUSPENSIVO.

Se exploró el desarrollo de las variables relacionadas con la frecuencia fundamental: MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA. Se efectuó un análisis de Kruskal-Wallis, que arrojó resultados significativos en las 3 medidas de frecuencia fundamental ($p < 0.001$) y los siguientes valores de χ^2 : F_0 Media=71.77, F_0 Mínima=41.42 y F_0 Máxima=62.28.

Tabla 140
Evolución de la F_0 en los declarativos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
F₀ Media	1387	338.6	81.2	83	875
F₀ Mínima	1387	262.1	90.8	12	710
F₀ Máxima	1387	395.5	98.0	24	1495

Tabla 141
Evolución de la F_0 en los declarativos

	F ₀ Media	F ₀ Mínima	F ₀ Máxima
Chi-cuadrado	71.76703404	41.4236777	62.2779102
gl	3	3	3
Sig. asintót.	0.000	0.000	0.000

Tabla 142
Evolución de la F_0 en los declarativos

		F ₀ Media	F ₀ Mínima	F ₀ Máxima
GR1	N	263	263	263
	Desv. Típ.	92.64	95.77	104.66
	Mediana	324.0	272.0	373.0
GR2	N	353	353	353
	Desv. Típ.	76.91	91.62	93.34
	Mediana	349.0	298.0	396.0
GR3	N	324	324	324
	Desv. Típ.	76.09	94.67	89.28
	Mediana	360.0	294.0	413.0
GR4	N	447	447	447
	Desv. Típ.	77.35	81.81	100.77
	Mediana	324.0	260.0	378.0
Total	N	1387	1387	1387
	Desv. Típ.	81.15	90.76	97.98
	Mediana	341.0	278.0	393.0

Posteriormente, se hicieron pruebas de Mann-Whitney para contrastar los grupos de edad de dos en dos, para ver entre qué pares de grupos de edad se daban diferencias significativas. Los resultados de dichos análisis se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 143

Contrastes de F_0 en declarativos por pares de grupos de edad

		F₀ Media	F₀ Mínima	F₀ Máxima
Grupos 1 y 2	Sign. Asint.	0.000	0.000	0.000
	U de M.W	36815.5	37559.5	37373.5
	z	-4.396	-4.055	-4.140
Grupos 1 y 3	Sign. Asint.	0.000	0.000	0.000
	U de M.W	29788.5	36320.0	29474.0
	z	-6.273	-3.076	-6.427
Grupos 1 y 4	Sign. Asint.	0.557	0.478	0.135
	U de M.W	57229.0	56908.0	54834.5
	z	-0.588	-0.710	-1.495
Grupos 2 y 3	Sign. Asint.	0.015	0.361	0.001
	U de M.W	50984.0	54864.0	48478.5
	z	-2.440	-0.913	-3.425
Grupos 2 y 4	Sign. Asint.	0.000	0.000	0.000
	U de M.W	62908.0	60247.0	67283.5
	z	-4.926	-5.746	-3.578
Grupos 3 y 4	Sign. Asint.	0.000	0.000	0.000
	U de M.W	50175.0	59208.0	52739.5
	z	-7.286	-4.326	-6.446

5.2.2.2. Demandas

A continuación, exploramos la posibilidad de que la forma de las conductas con función demanda variara con la edad. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=72.344$, $GL=6$ y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 144

Evolución de la forma en las demandas

	VOCAL	GESTO	MIXTO	TOTAL
GR1	56.4	21.5	22.1	100
GR2	50.8	14.0	35.2	100
GR3	65.5	6.5	28.0	100
GR4	76.6	6.0	17.4	100
TOTAL	60.2	12.3	27.5	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en todos los casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p<0.001$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p <0.001$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p<0.001$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.019$, es decir, $p<0.05$).

Notamos el aumento de las conductas de forma VOCAL, paralelamente con el descenso de las conductas GESTUALES. Las conductas de forma MIXTA disminuyen pero, previamente, tienen un alza en el GRUPO 2.

Se analizó la relación entre el grupo de edad y el nivel de madurez de las producciones vocales (VOCALIZACIONES vs PROTOPALABRAS). El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=107.310$, GL=3 y $p<0.001$, es decir, un resultado significativo.

Tabla 145
Evolución del nivel vocal en las demandas

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
GR1	96.5	3.5	100
GR2	64.1	35.9	100
GR3	61.4	38.6	100
GR4	55.5	44.5	100
TOTAL	68.6	31.4	100

Se exploró, después, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en 3 casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p<0.001$) y GRUPO 1-GRUPO 4 ($p<0.001$). No fueron significativos en GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.448$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.055$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.197$).

Los resultados revelan una imagen clara: las VOCALIZACIONES caen de manera abrupta en el GRUPO 2, periodo en el que la cantidad de PROTOPALABRAS aumenta considerablemente. A partir de ese momento, la producción léxica madura, convencional, parece aumentar aunque a un ritmo más lento.

Se exploró, a continuación, la relación entre el grupo de edad y el carácter interaccional de las demandas. Primero, se evaluó la relación entre la edad y si la conducta infantil era ESPONTÁNEA, una RESPUESTA A PREGUNTA o una RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=15.065$, GL=6 y $p=0.020$, es decir, $p<0.05$, un resultado significativo.

Tabla 146
Evolución del carácter interaccional en las demandas

	ESPONTÁNEA	RPTA. A PGTA.	RPTA. A DEM. ACC.	TOTAL
GR1	83.7	11.8	4.5	100
GR2	74.5	14.7	10.8	100
GR3	72.5	16.7	10.8	100
GR4	75.0	14.7	10.3	100
TOTAL	76.1	14.6	9.3	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en 3 casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.004$, es decir, $p<0.005$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$) y GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.024$, es decir, $p<0.05$). No fueron significativos en GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.737$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.982$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.800$).

Notamos que el porcentaje de conductas ESPONTÁNEAS disminuye y las respuestas aumentan de forma temprana. Los resultados podrían ser más claros si agrupamos ambos tipos de RESPUESTAS en una sola categoría. En este caso, el análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=12.636$, $GL=3$ y $p=0.005$, es decir, $p<0.05$, nuevamente un resultado significativo.

Tabla 147
Evolución del carácter interaccional en las demandas

	ESPONTÁNEA	RESPUESTA	TOTAL
GR1	83.7	16.3	100
GR2	74.5	25.5	100
GR3	72.5	27.5	100
GR4	75.0	25.0	100
TOTAL	76.1	23.9	100

Si consideramos los grupos de edad de dos en dos, observamos que los resultados fueron significativos, otra vez, en 3 casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.003$, es decir, $p<0.005$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$) y GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.020$, es decir, $p<0.05$). No fueron significativos en GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.536$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.888$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.532$).

Exploramos el desempeño longitudinal de la variable IMITADA vs NO IMITADA. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=24.057$, $GL=3$ y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo. Observamos, pues, que la imitación, en el caso de la función demanda, es una estrategia que va cayendo en desuso en el periodo evolutivo analizado.

Tabla 148
Evolución del carácter imitado en las demandas

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
GR1	9.0	91.0	100
GR2	3.6	96.4	100
GR3	1.9	98.1	100
GR4	2.2	97.8	100
TOTAL	4.1	95.9	100

En el caso de la variable imitación, los resultados fueron significativos en 3 casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.003$, es decir, $p<0.005$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p<0.001$) y GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.003$, es decir, $p<0.005$). No hubo resultados significativos en los siguientes pares: GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.143$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.353$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.819$).

Exploramos el desarrollo longitudinal de los 9 tipos globales de gestos codificados. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=122.766$, $GL=24$ y $p<0.001$, es decir, se obtuvo un resultado significativo.

Tabla 149
Evolución del uso gestual en las demandas

	SEÑ	TOC	MOST	ENT	REACH	DEM. ACC.	ENF	REP	SOC	TOTAL
GR1	22.2	0.0	7.1	3.2	19.8	1.6	7.1	19.0	19.8	100
GR2	17.6	5.9	6.3	16.1	24.4	0.0	2.0	8.8	19.0	100
GR3	26.5	15.2	3.8	14.4	7.6	4.5	6.8	9.1	12.1	100
GR4	25.6	11.6	14.0	41.9	2.3	4.7	0.0	0.0	0.0	100
TOTAL	21.7	7.3	6.5	14.6	17.0	2.0	4.3	10.7	15.8	100

Con el objetivo de hacer los resultados más claros, recodificamos la variable GESTO, dejando solo aquellos tipos de gestos cuya ocurrencia superaba el 5% del total de conductas gestuales. Quedaron las siguientes categorías: SEÑALAR, TOCAR, MOSTRAR, ENTREGAR, REACH, REPRESENTACIONAL y SOCIAL. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=107.904$, $GL=18$ y $p<0.001$, un resultado significativo.

Tabla 150
Evolución del uso gestual en las demandas

	SEÑ	TOC	MOST	ENT	REACH	REP	SOC	TOTAL
GR1	24.3	0.0	7.8	3.5	21.7	20.9	21.7	100
GR2	17.9	6.0	6.5	16.4	24.9	9.0	19.4	100
GR3	29.9	17.1	4.3	16.2	8.5	10.3	13.7	100
GR4	26.8	12.2	14.6	43.9	2.4	0.0	0.0	100
TOTAL	23.2	7.8	7.0	15.6	18.1	11.4	16.9	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en todos los casos ($p<0.001$).

El uso de los gestos parece ser bastante más variado en el caso de la función demanda que en la declarativa. Si bien el gesto SEÑALAR es el más frecuente en conjunto, no lo es en todos los

grupos de edad. Hacia el final, en el GRUPO 4, por ejemplo, el gesto ENTREGAR supera con mucho el uso de SEÑALAR, tal vez por su utilidad para captar o mantener la atención del interlocutor. Gestos como los REPRESENTACIONALES o los SOCIALES, a su vez, van perdiendo uso.

Se exploró la relación entre la edad y la orientación de la mirada. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=20.441$, $GL=9$ y $p=0.015$, es decir, $p<0.05$, un resultado significativo.

Tabla 151
Evolución de la mirada en las demandas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
GR1	17.3	51.9	11.8	19.0	100
GR2	22.2	52.3	11.6	14.0	100
GR3	24.5	50.4	7.0	18.1	100
GR4	21.7	42.9	16.3	19.0	100
TOTAL	21.7	50.3	11.0	17.1	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos solo en 2 casos: GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.043$, es decir, $p<0.05$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.006$, es decir, $p<0.05$). No fueron significativos en los otros casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.193$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.192$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.073$) y GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.087$).

Parece observarse una ligera tendencia al aumento en las miradas dirigidas al OBJETO/REFERENTE de la comunicación, aunque las miradas al INTERLOCUTOR se mantienen como el tipo más frecuente.

Exploramos la relación entre la variable grupo de edad y el contorno entonativo final de las conductas con función demanda. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=28.936$, $GL=6$ y $p<0.001$, un resultado significativo.

Tabla 152
Evolución del tonema final en las demandas

	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENSIVO	TOTAL
GR1	40.6	42.7	16.7	100
GR2	32.6	59.9	7.5	100
GR3	42.9	51.2	6.0	100
GR4	33.5	57.1	9.3	100
TOTAL	37.5	53.3	9.1	100

Se exploró entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en 4 casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p = 0.001$, es decir, $p < 0.005$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p = 0.015$, es decir, $p < 0.05$) y GRUPO 2-GRUPO 3 ($p = 0.030$, es decir, $p < 0.05$). No fueron significativos en GRUPO 2-GRUPO 4 ($p = 0.745$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p = 0.098$).

Observamos el aumento del contorno final DESCENDENTE, así como una reducción del ASCENDENTE y del SUSPENSIVO. Los aumentos y descensos en las frecuencias de estos contornos parecerían apuntar a un periodo algo irregular en términos de producción entonativa, tal vez un periodo de exploración previo a la sistematización en el uso prosódico.

Se exploró el desarrollo de las variables relacionadas con la frecuencia fundamental: MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA. Se efectuó un análisis de Kruskal-Wallis, cuyos resultados fueron significativos en los 3 casos: F_0 Media ($p < 0.001$), F_0 Mínima ($p = 0.005$, es decir, $p < 0.05$) y F_0 Máxima ($p < 0.001$). Los resultados de χ^2 fueron los siguientes: F_0 Media=23.63, F_0 Mínima=13.04 y F_0 Máxima=21.65.

Tabla 153
Evolución de la F_0 en las demandas

	N	Desviación		
		Media	típica	Mínimo Máximo
F_0 Media	881	389.9	113.2	109 1316
F_0 Mínima	881	289.0	114.9	11 912
F_0 Máxima	881	459.8	139.7	111 1908

Tabla 154
Evolución de la F_0 en las demandas

	F_0 Media	F_0 Mínima	F_0 Máxima
Chi-cuadrado	23.63046681	13.039812	21.6462293
gl	3	3	3
Sig. asintót.	0.000	0.005	0.000

Tabla 155
Evolución de la F_0 en las demandas

		F₀ Media	F₀ Mínima	F₀ Máxima
GR1	N	169	169	169
	Desv. típ.	114.20	114.34	135.68
	Mediana	402.0	279.0	474.0
GR2	N	288	288	288
	Desv. típ.	104.41	113.25	130.38
	Mediana	386.5	318.5	432.0
GR3	N	279	279	279
	Desv. típ.	118.47	123.91	136.61
	Mediana	400.0	322.0	457.0
GR4	N	145	145	145
	Desv. típ.	116.5	97.1	165.5
	Mediana	366.0	292.0	427.0
Total	N	881	881	881
	Desv. típ.	113.20	114.88	139.74
	Mediana	390.0	306.0	444.0

Posteriormente, se llevaron a cabo pruebas de Mann-Whitney para comparar los grupos de edad de dos en dos y hallar entre cuáles se daban diferencias significativas.

Tabla 156
Contrastes de F_0 en demandas por pares de grupos de edad

		F₀ Media	F₀ Mínima	F₀ Máxima
Grupos 1 y 2	Sign. Asint.	0.512	0.006	0.027
	U de M.W	23442.5	20594	21243
	z	-0.656	-2.746	-2.214
Grupos 1 y 3	Sign. Asint.	0.979	0.017	0.355
	U de M.W	23540	20414.5	22346.5
	z	-0.027	-2.380	-0.925
Grupos 1 y 4	Sign. Asint.	0.002	0.565	0.001
	U de M.W	9776	11790.5	9632
	z	9776	11790.5	9632
Grupos 2 y 3	Sign. Asint.	0.166	0.921	0.004
	U de M.W	37477	39982	34372
	z	-1.384	-0.099	-2.912
Grupos 2 y 4	Sign. Asint.	0.000	0.008	0.106
	U de M.W	16496	17638.5	18827.5
	z	-3.567	-2.638	-1.616
Grupos 3 y 4	Sign. Asint.	0.000	0.016	0.000
	U de M.W	14022	17338.5	15181
	z	-5.184	-2.414	-4.216

5.2.2.3. Expresión personal

Exploramos la posibilidad de que la forma de las conductas con función expresión personal variara con la edad. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=13.480$, $GL=3$ y $p=0.004$, es decir, $p<0.005$, un resultado significativo.

Tabla 157
Evolución de la forma en la expresión personal

	VOCAL	MIXTO	TOTAL
GR1	94.3	5.7	100
GR2	88.4	11.6	100
GR3	85.4	14.6	100
GR4	100.0	0.0	100
TOTAL	93.1	6.9	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en 3 casos: GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.023$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p<0.001$). En los otros casos, no se obtuvieron resultados significativos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.162$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.090$) y GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.633$).

En este caso, las conductas con forma VOCAL aumentan hacia el final —hasta alcanzar el 100% de las conductas con esta función. No aparecen conductas con forma GESTUAL en ningún periodo con esta función. Las conductas MIXTAS se reducen marcadamente al final del periodo analizado.

Se analizó la relación entre el grupo de edad y el nivel de madurez de las producciones vocales (VOCALIZACIONES vs PROTOPALABRAS). El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=120.097$, $GL=3$ y $p<0.001$, un resultado significativo.

Tabla 158
Evolución del nivel vocal en la expresión personal

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
GR1	100.0	0.0	100
GR2	88.4	11.6	100
GR3	39.0	61.0	100
GR4	35.2	64.8	100
TOTAL	69.6	30.4	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en casi todos los casos ($p < 0.001$). No se obtuvieron resultados significativos solo en GRUPO 3-GRUPO 4 ($p = 0.676$).

En el periodo evolutivo considerado, la producción de PROTOPALABRAS aumenta marcadamente a costa de la producción de VOCALIZACIONES. El aumento más marcado parece producirse con la llegada del GRUPO 3.

Se exploró, también, la relación entre el grupo de edad y el carácter interaccional. Primero, con el análisis de chi-cuadrado, se exploró la relación entre la edad y el carácter ESPONTÁNEO, de RESPUESTA A PREGUNTA o de RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN de la conducta infantil. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2 = 40.140$, $GL = 6$ y $p < 0.001$, es decir, un resultado significativo.

Tabla 159
Evolución del carácter interaccional en la expresión personal

	ESPONTÁNEA	RPTA. A PGTA.	RPTA. A DEM. ACC.	TOTAL
GR1	86.4	6.8	6.8	100
GR2	68.6	19.8	11.6	100
GR3	48.8	36.6	14.6	100
GR4	52.3	18.2	29.5	100
TOTAL	66.3	17.8	15.8	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en 5 de los casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p = 0.015$, es decir, $p < 0.05$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p < 0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p < 0.001$), GRUPO 2-GRUPO 4 ($p = 0.013$, es decir, $p < 0.05$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p = 0.038$, es decir, $p < 0.05$). No se hallaron resultados significativos en GRUPO 2-GRUPO 3 ($p = 0.079$).

Las conductas ESPONTÁNEAS disminuyen notoriamente, mientras que ambos tipos de RESPUESTAS aumentan. Los resultados podrían ser más claros si agrupamos ambos tipos de RESPUESTAS en una sola categoría. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2 = 29.457$, $GL = 3$ y $p < 0.001$, nuevamente significativo.

Tabla 160
Evolución del carácter interaccional en la expresión personal

	ESPONTÁNEA	RESPUESTA	TOTAL
GR1	86.4	13.6	100
GR2	68.6	31.4	100
GR3	48.8	51.2	100
GR4	52.3	47.7	100
TOTAL	66.3	33.7	100

En este caso, los resultados fueron significativos en los casos siguientes: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.005$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 1-GRUPO 3 ($p<0.001$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p<0.001$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.031$, es decir, $p<0.05$) y GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.028$, es decir, $p<0.05$). No fueron significativos en GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.712$).

A continuación, exploramos el desempeño longitudinal de la variable relacionada con la imitación de las conductas. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=2.765$, $GL=3$ y $p=0.429$, lo cual no es significativo.

Tabla 161
Evolución del carácter imitado en la expresión personal

	IMITADA	NO IMITADA	TOTAL
GR1	1.1	98.9	100
GR2	3.5	96.5	100
GR3	0.0	100	100
GR4	1.1	98.9	100
TOTAL	1.7	98.3	100

Analizamos el desarrollo longitudinal de los gestos codificados. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=15.917$, $GL=4$ y $p=0.003$, es decir, $p<0.005$, un resultado significativo. Sin embargo, 88.9% de las casillas (8) tuvieron una frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados menos confiables. Así mismo, no ocurrió, en el GRUPO 4, ninguna conducta con componente gestual.

Tabla 162
Evolución del uso gestual en la expresión personal

	MOST	ENF	SOC	TOTAL
GR1	14.3	85.7	0.0	100
GR2	0.0	90.0	10.0	100
GR3	0.0	16.7	83.3	100
GR4	0.0	0.0	0.0	100
TOTAL	4.3	69.6	26.1	100

En el caso de la variable gesto, solo se obtuvieron resultados significativos en dos pares: GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.008$, es decir, $p<0.05$) y GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.003$, es decir, $p<0.005$). En los demás casos, o los resultados no fueron significativos (GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.343$)) o no se pudieron obtener del todo por estar ante una constante (GRUPO 4).

Se exploró la relación entre la edad y la orientación de la mirada. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=25.960$, $GL=9$ y $p=0.002$, es decir, $p<0.005$, un resultado significativo.

Tabla 163

Evolución de la mirada en la expresión personal

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
GR1	28.4	28.4	14.8	28.4	100
GR2	27.9	26.7	3.5	41.9	100
GR3	26.8	36.6	2.4	34.1	100
GR4	36.4	42.0	4.5	17.0	100
TOTAL	30.4	33.0	6.9	29.7	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en 3 casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.040$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.015$, es decir, $p<0.05$) y GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.004$, es decir, $p<0.005$). En los demás casos, no fueron significativos: GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.183$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.699$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.177$).

Los resultados parecen indicar una tendencia al aumento en las miradas dirigidas al INTERLOCUTOR de la comunicación, y una caída tanto en las miradas que ALTERNAN entre interlocutor y referente como en las que no se dirigen a NADA en particular. Las miradas dirigidas a un OBJETO/REFERENTE parecen aumentar, pero recién al final del periodo estudiado.

Exploramos la relación entre la variable grupo de edad y el contorno entonativo final. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=22.230$, $GL=6$ y $p=0.001$, es decir, $p<0.005$, un resultado significativo.

Tabla 164

Evolución del tonema final en la expresión personal

	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENSIVO	TOTAL
GR1	36.2	52.2	11.6	100
GR2	20.3	74.3	5.4	100
GR3	42.9	45.7	11.4	100
GR4	12.3	74.1	13.6	100
TOTAL	25.1	64.5	10.4	100

Se exploró, también, con un análisis de chi-cuadrado, entre qué grupos de edad se daba específicamente una diferencia significativa. Los resultados fueron significativos en varios casos: GRUPO 1-GRUPO 2 ($p=0.022$, es decir, $p<0.05$), GRUPO 1-GRUPO 4 ($p=0.002$, es decir, $p<0.005$), GRUPO 2-GRUPO 3 ($p=0.014$, es decir, $p<0.05$) y GRUPO 3-GRUPO 4 ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$). No se obtuvieron resultados significativos en GRUPO 1-GRUPO 3 ($p=0.795$) y GRUPO 2-GRUPO 4 ($p=0.124$).

La variable del contorno final de entonación no parece mostrar un patrón de desarrollo tan claro: observamos que, en general, el patrón DESCENDENTE aumenta y el ASCENDENTE disminuye mientras el SUSPENSIVO se mantiene casi igual. Pero no se trata de un desarrollo lineal sino irregular, con subidas y bajadas.

Se exploró el desarrollo de las variables relacionadas con la frecuencia fundamental: MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA. Se efectuó un análisis de Kruskal-Wallis que arrojó los siguientes resultados: F_0 Media ($p<0.001$), F_0 Mínima ($p=0.223$) y F_0 Máxima ($p=0.001$, es decir, $p<0.005$). Los resultados de χ^2 fueron los siguientes: F_0 Media=193.17, F_0 Mínima=4.38 y F_0 Máxima=15.54.

Tabla 165
Evolución de la F_0 en la expresión personal

	N	Desviación			
		Media	típica	Mínimo	Máximo
F_0 Media	232	371.9	105.4	33	1078
F_0 Mínima	232	270.4	99.4	25	508
F_0 Máxima	232	444.5	147.4	125	1707

Tabla 166
Evolución de la F_0 en la expresión personal

	F_0 Media	F_0 Mínima	F_0 Máxima
Chi-cuadrado	19.16652669	4.38065614	15.5438588
gl	3	3	3
Sig. asintót.	0.000	0.223	0.001

Tabla 167
Evolución de la F_0 en la expresión personal

		F_0 Media	F_0 Mínima	F_0 Máxima
GR1	N	57	57	57
	Desv. típ.	93.88	116.05	122.65
	Mediana	373.0	261.0	461.0
GR2	N	61	61	61
	Desv. típ.	117.50	95.74	165.64
	Mediana	379.0	282.0	436.0
GR3	N	33	33	33
	Desv. típ.	51.01	85.52	60.87
	Mediana	382.0	313.0	424.0
GR4	N	81	81	81
	Desv. típ.	114.46	93.74	167.70
	Mediana	327.0	267.0	400.0
Total	N	232	232	232
	Desv. típ.	105.41	99.44	147.45
	Mediana	368.0	277.5	425.5

Posteriormente, se hicieron varios análisis de Mann-Whitney para comparar los grupos de edad de dos en dos y ver entre cuáles se daban diferencias significativas. La siguiente tabla resume los resultados.

Tabla 168
Contrastes de F_0 por pares de grupos de edad en la expresión personal

		F_0 Media	F_0 Mínima	F_0 Máxima
Grupos 1 y 2	Sign. Asint.	0.628	0.168	0.161
	U de M.W	1648.5	1482.5	1478
	z	-0.485	-1.379	-1.403
Grupos 1 y 3	Sign. Asint.	0.970	0.278	0.092
	U de M.W	936	811	739.5
	z	-0.038	-1.084	-1.683
Grupos 1 y 4	Sign. Asint.	0.001	0.976	0.000
	U de M.W	1519.5	2301.5	1466
	z	-3.412	-0.030	-3.643
Grupos 2 y 3	Sign. Asint.	0.666	0.779	0.775
	U de M.W	952	971	970.5
	z	-0.432	-0.281	-0.285
Grupos 2 y 4	Sign. Asint.	0.001	0.141	0.014
	U de M.W	1680.5	2113.5	1872.5
	z	-3.256	-1.471	-2.465
Grupos 3 y 4	Sign. Asint.	0.001	0.066	0.054
	U de M.W	799	1042	1028.5
	z	-3.358	-1.840	-1.925

5.2.2.4. Guías de acción

En el caso de las conductas con función guía de acción, debido a su ocurrencia más bien escasa, hubo muchos casos en que las casillas con frecuencia esperada inferior a 5 superaban el 25%, lo que hacía los resultados menos confiables. Debe recordarse que todas estas conductas resultaron de forma VOCAL, lo que anula la posibilidad de estudiar el desarrollo evolutivo de la forma, que sería, en este caso, una constante y no una variable.

Se analizó la relación entre el grupo de edad y el nivel de madurez de las producciones vocales (VOCALIZACIONES vs PROTOPALABRAS). El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=16.052$, $GL=6$ y $p=0.001$, es decir, $p<0.005$, aunque se obtuvo un 37.5% de casillas (3) con frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados menos confiables.

Tabla 169

Evolución del nivel vocal en las guías de acción

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRA	TOTAL
GR1	0.0	100	100
GR2	34.5	65.5	100
GR3	0.0	100.0	100
GR4	11.1	88.9	100
TOTAL	14.0	86.0	100

Se exploró la relación entre el grupo de edad y el carácter interaccional. Primero, se analizó con el análisis de chi-cuadrado la relación entre la edad y si la conducta infantil era ESPONTÁNEA, una RESPUESTA A PREGUNTA o una RESPUESTA A DEMANDA DE ACCIÓN. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=3.817$, $GL=6$ y $p=0.701$, un resultado no significativo; además, hubo un 66.7% de casillas (8) con frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados menos confiables.

Tabla 170

Evolución del carácter interaccional en las guías de acción

	RPTA. ESPONTÁNEA	RPTA. A A PGTA.	RPTA. A DEM. ACC.	TOTAL
GR1	100	0	0	100
GR2	89.7	3.4	6.9	100
GR3	100.0	0.0	0.0	100
GR4	94.4	2.8	2.8	100
TOTAL	95.0	2.0	3.0	100

Se reagruparon los 2 tipos de RESPUESTAS en una sola categoría y se volvió a hacer el análisis de chi-cuadrado. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=3.610$, $GL=3$ y $p=0.307$, nuevamente, un resultado no significativo; además, hubo un 50% de casillas (4) con frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados poco confiables.

Tabla 171

Evolución del carácter interaccional en las guías de acción

	ESPONTÁNEA	RESPUESTA	TOTAL
GR1	100	0	100
GR2	89.7	10.3	100
GR3	100.0	0.0	100
GR4	94.4	5.6	100
TOTAL	95	5	100

Las conductas con función guía de acción nunca fueron imitadas, así que no se pudo analizar la relación evolutiva de este aspecto. Así mismo, como ninguna ocurrió con un componente gestual, tampoco se analizó la evolución de los gestos en esta función.

Se exploró la relación entre la edad y la orientación de la mirada. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=11.397$, $GL=9$ y $p=0.249$, un resultado no significativo; además, se obtuvo un 56.3% de casillas (9) con frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados poco confiables.

Tabla 172

Evolución de la mirada en las guías de acción

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	ALTERNA	NADA	TOTAL
GR1	70.8	16.7	8.3	4.2	100
GR2	55.2	31.0	6.9	6.9	100
GR3	90.9	9.1	0.0	0.0	100
GR4	52.8	38.9	0.0	8.3	100
TOTAL	62	28	4	6	100

Exploramos la relación entre la variable grupo de edad y el contorno entonativo final. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=9.052$, $GL=6$ y $p=0.171$, nuevamente un resultado no significativo; además, se obtuvo un 66.7% de casillas (8) con frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados poco confiables.

Tabla 173

Evolución del tonema final en las guías de acción

	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENSIVO	TOTAL
GR1	5.6	55.6	38.9	100
GR2	14.3	78.6	7.1	100
GR3	33.3	66.7	0.0	100
GR4	8.3	66.7	25.0	100
TOTAL	11.3	66.1	22.6	100

Se exploró el desarrollo de las variables relacionadas con la frecuencia fundamental: MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA. Se efectuó un análisis de Kruskal-Wallis que arrojó los siguientes resultados: F_0 Media ($p=0.049$, es decir, $p<0.05$), F_0 Mínima ($p=0.229$) y F_0 Máxima ($p=0.004$, es decir, $p<0.005$). Los resultados de χ^2 fueron los siguientes: F_0 Media=7.843, F_0 Mínima=4.322 y F_0 Máxima=13.109.

Tabla 174

Evolución de la F_0 en las guías de acción

	N	Desviación		
		Media	típica	Mínimo Máximo
F_0 Media	58	297.2	93.9	97 654
F_0 Mínima	58	210.8	96.4	65 437
F_0 Máxima	58	374.2	125.7	99 918

Tabla 175

Evolución de la F_0 en las guías de acción

	F_0 Media	F_0 Mínima	F_0 Máxima
Chi-cuadrado	7.841694792	4.32216697	13.1087985
gl	3	3	3
Sig. asintót.	0.049	0.229	0.004

Tabla 176

Evolución de la F_0 en las guías de acción

		F_0 Media	F_0 Mínima	F_0 Máxima
GR1	N	16	16	16
	Desv. típ.	71.96	89.11	92.21
	Mediana	273.5	234.5	345.5
GR2	N	14	14	14
	Desv. típ.	71.48	93.68	68.81
	Mediana	327.0	268.0	407.5
GR3	N	6	6	6
	Desv. típ.	73.02	135.81	68.61
	Mediana	297.0	87.5	475.0

GR4	N	22	22	22
	Desv. típ.	115.84	88.78	166.46
	Mediana	275.0	212.5	349.5
Total	N	58	58	58
	Desv. típ.	93.87	96.36	125.68
	Mediana	299.5	226.0	359.0

Posteriormente, se hicieron pruebas de Mann-Whitney para contrastar los grupos de edad de dos en dos. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 177

Contrastes de F_0 por pares de grupos de edad en las guías de acción

		F₀ Media	F₀ Mínima	F₀ Máxima
Grupos 1 y 2	Sign. Asint.	0.003	0.124	0.003
	U de M.W	41.5	75	43.5
	z	-2.931	-1.538	-2.848
Grupos 1 y 3	Sign. Asint.	0.507	0.269	0.002
	U de M.W	39	33	5
	z	-0.664	-1.106	-3.171
Grupos 1 y 4	Sign. Asint.	0.701	0.478	0.564
	U de M.W	163	152	156.5
	z	-0.384	-0.710	-0.577
Grupos 2 y 3	Sign. Asint.	0.138	0.248	0.201
	U de M.W	24	28	26.5
	z	-1.485	-1.155	-1.279
Grupos 2 y 4	Sign. Asint.	0.051	0.194	0.085
	U de M.W	94	114	101
	z	-1.947	-1.298	-1.720
Grupos 3 y 4	Sign. Asint.	0.779	0.145	0.025
	U de M.W	61	40	26
	z	-0.280	-1.456	-2.240

5.2.2.5. Mímica

En el caso de las conductas con esta función, debido a su ocurrencia más bien escasa, hubo muchos casos en que las casillas con frecuencia esperada inferior a 5 superaron el 25%, lo que hizo los resultados menos confiables. Así mismo, debe recordarse que todas son de forma VOCAL, lo que anula la posibilidad de estudiar el desarrollo evolutivo de la forma.

Se analizó la relación entre el grupo de edad y el nivel de madurez de las producciones vocales (VOCALIZACIONES vs PROTOPALABRAS). El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de

$\chi^2=0.684$, GL=3 y $p=0.877$, es decir, un resultado no significativo; además, se obtuvo un 75% de casillas (8) con frecuencia esperada inferior a 5.

Tabla 178

Evolución del nivel vocal en las mímicas

	VOCALIZACIÓN	PROTOPALABRAS	TOTAL
GR1	90.9	9.1	100
GR2	90.9	9.1	100
GR3	100.0	0.0	100
GR4	100.0	0.0	100
TOTAL	93.1	6.9	100

Se exploró la relación entre el grupo de edad y el carácter interaccional de la conducta con función mímica. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=18.554$, GL=6 y $p=0.005$, es decir, $p<0.05$, pero se obtuvo un 83.3% de casillas (10) con frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados menos confiables.

Tabla 179

Evolución del carácter interaccional en las mímicas

	ESPONTÁNEA	RPTA. A PGTA.	RPTA. A DEM. ACC.	TOTAL
GR1	90.9	9.1	0.0	100
GR2	45.5	27.3	27.3	100
GR3	100.0	0.0	0.0	100
GR4	0.0	100.0	0.0	100
TOTAL	65.5	24.1	10.3	100

Se reagruparon los 2 tipos de RESPUESTAS en una sola categoría y se volvió a hacer el análisis de chi-cuadrado. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=12.904$, GL=3 y $p=0.005$, es decir, $p<0.05$, pero hubo un 75% de casillas (6) con frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados poco confiables.

Tabla 180

Evolución del carácter interaccional en las mímicas

	ESPONTÁNEA	RESPUESTA	TOTAL
GR1	90.9	9.1	100
GR2	45.5	54.5	100
GR3	100.0	0.0	100
GR4	0.0	100.0	100
TOTAL	65.5	34.5	100

Las conductas con función mímica son imitadas por definición, así que no se pudo analizar la evolución de este aspecto en este caso. Así mismo, como ninguna ocurrió con un componente gestual, tampoco se pudo analizar la evolución de los gestos en esta función.

Se exploró la relación en el caso de estas conductas entre la edad y la orientación de la mirada. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=10.049$, GL=6 y $p=0.123$, un resultado no significativo; además, se obtuvo un 100% de casillas (12) con frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados poco confiables.

Tabla 181

Evolución de la mirada en las mímicas

	OBJ./REF.	INTERLOCUTOR	NADA	TOTAL
GR1	9.1	54.5	36.4	100
GR2	18.2	45.5	36.4	100
GR3	75.0	0.0	25.0	100
GR4	33.3	0.0	66.7	100
TOTAL	24.1	37.9	37.9	100

Exploramos la relación entre la variable grupo de edad y el contorno entonativo final. El análisis de chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2=6.044$, GL=6 y $p=0.418$, es decir, un resultado no significativo; además, se obtuvo un 83.3% de casillas (10) con frecuencia esperada inferior a 5, lo que hace los resultados poco confiables.

Tabla 182

Evolución del tonema final en las mímicas

	ASCENDENTE	DESCENDENTE	SUSPENSIVO	TOTAL
GR1	50	40	10	100
GR2	40	60	0	100
GR3	100	0	0	100
GR4	50	50	0	100
TOTAL	53.8	42.3	3.8	100

Se exploró el desarrollo de las variables relacionadas con la frecuencia fundamental: MEDIA, MÍNIMA y MÁXIMA. Se efectuó un análisis de Kruskal-Wallis que arrojó los siguientes resultados: F_0 Media ($p=0.310$), F_0 Mínima ($p=0.032$, es decir, $p<0.05$) y F_0 Máxima ($p=0.710$). Los resultados de χ^2 fueron los siguientes: F_0 Media=3.59, F_0 Mínima=8.80 y F_0 Máxima=1.38.

Tabla 183
Evolución de la F_0 en las mímicas

	N	Desviación			
		Media	típica	Mínimo	Máximo
F₀ Media	26	341.3	85.2	118	583
F₀ Mínima	26	264.6	86.9	86	417
F₀ Máxima	26	407.7	112.4	121	783

Tabla 184
Evolución de la F_0 en las mímicas

	F ₀ Media	F ₀ Mínima	F ₀ Máxima
Chi-cuadrado	3.584502224	8.80238625	1.38252394
gl	3	3	3
Sig. asintót.	0.310	0.032	0.710

Tabla 185
Evolución de la F_0 en las mímicas

		F0 Media	F0 Mínima	F0 Máxima
GR1	N	10	10	10
	Desv. típ.	93.65	103.50	119.09
	Mediana	318.5	242.0	421.0
GR2	N	10	10	10
	Desv. típ.	35.83	48.01	45.72
	Mediana	348.5	294.5	385.0
GR3	N	4	4	4
	Desv. típ.	116.42	54.73	189.29
	Mediana	380.0	339.0	438.0
GR4	N	2	2	2
	Desv. típ.	86.97	62.23	126.57
	Mediana	339.5	272.0	402.5
Total	N	26	26	26
	Desv. típ.	85.20	86.85	112.42
	Mediana	337.0	287.5	406.0

En suma, los resultados presentados nos permiten evaluar las dos hipótesis centrales del presente trabajo de investigación: (1) la existencia de intenciones comunicativas en la etapa comúnmente referida como “prelingüística” y, con ello, la posibilidad de llevar a cabo un análisis sistemático y riguroso de las mismas, y (2) la relación de continuidad, formal y funcional, en el desarrollo comunicativo infantil en el periodo evolutivo considerado, manifestada, entre otros, en el co-desarrollo observado de los componentes vocal y gestual de la comunicación infantil. A continuación, presentamos una breve síntesis de los resultados relacionados con cada una de las hipótesis de investigación.

Resultados Hipótesis 1

Desde el primer momento del periodo analizado, el infante exhibe una gama de funciones distintas para sus conductas comunicativas: declarativa, demanda, expresión personal, guías de acción y mímicas —las dos últimas bastante menos frecuentes. La existencia de diversas intenciones comunicativas en este momento del desarrollo (aproximadamente entre los 14 y los 24 meses), más o menos correspondiente al periodo de una palabra, se manifiesta de diversas formas: en primer lugar, el infante logra hacerse entender con bastante éxito en su entorno familiar, con sus interlocutores habituales, quienes no suelen presentar ningún problema para comprender qué es lo que el niño ha intentado transmitirles; en segundo lugar, se observa una relación entre la función de la conducta comunicativa del niño y otros aspectos específicos de su conducta como pueden ser, por ejemplo, el uso de la mirada, de un determinado contorno entonativo final, de una frecuencia fundamental particular, etc.; en tercer lugar, en las pocas ocasiones en que —a pesar de la estrecha dinámica entre adulto y niño, y de su generalmente efectivo manejo de las demás variables implicadas en la interacción— el adulto no logra comprenderlo, el niño se frustrará y reaccionará buscando aclarar la intención comunicativa que motivó su conducta previa.

Las variables definidas para la codificación de las conductas comunicativas (forma de la conducta, orientación de la mirada, nivel de desarrollo léxico, carácter interaccional, carácter imitado o no, contorno entonativo final y frecuencia fundamental) permiten trazar un cuadro de las funciones recogidas en la presente muestra. De este modo, las distintas funciones tienen un perfil más o menos definido, caracterizable a partir de las variables anteriormente mencionadas —las cuales, se asume, representan distintas habilidades en desarrollo aún. Ello parece apuntar a una correspondencia bastante temprana entre intención comunicativa y conducta o habilidades por las cuales se expresa dicha intención en el contexto del hogar.

Resultados Hipótesis 2

Se da una relación de continuidad en el desarrollo comunicativo del niño en el periodo comprendido entre los 14 y los 24 meses. Las conductas más convencionales se modelan o emergen a partir de las conductas inmaduras anteriores con las que, a la vez, coexisten. Así, lejos de evidenciarse la rápida desaparición de conductas inmaduras cuando van emergiendo otras más de tipo adulto, lo que destaca es la convivencia de distintos niveles de madurez o complejidad en el mismo momento. Así, por ejemplo, vocalizaciones y protopalabras coexisten

en el mismo periodo temporal o, incluso, en el mismo intercambio comunicativo; o, mientras una determinada función se caracteriza por una presencia notable de protopalabras y, en ese sentido, exhibe un mayor grado de convencionalización, otra función se encuentra aún más rezagada en ese sentido, lo que evidencia la existencia de diversos cursos de desarrollo dependiendo de la función comunicativa considerada. De este modo, se observa que cada aspecto de la comunicación infantil (correspondiente a cada variable codificada en la presente investigación) parece seguir su propio patrón de desarrollo, en algunos casos incluso para cada función.

6. Conclusiones

En el presente capítulo, propondremos algunas conclusiones a partir de los resultados presentados en el capítulo anterior. En la primera parte, presentamos las conclusiones relacionadas con la hipótesis 1, es decir, aquella que propone la existencia de intenciones comunicativas en la etapa conocida como “prelingüística” y, además, la posibilidad de estudiarlas sistemáticamente. En la segunda parte, presentamos las conclusiones relacionadas con la hipótesis 2, que sostiene la existencia de una relación de continuidad en el periodo de desarrollo comunicativo y lingüístico aquí considerado, es decir, entre los 14 y los 24 meses — en relación con el paso de conductas menos maduras o convencionales a otras más cercanas al modelo adulto provisto por el entorno.

6.1. Conclusiones relacionadas con la Hipótesis 1

Conductas comunicativas y no comunicativas

En primer lugar, debemos resaltar la ocurrencia de conductas no comunicativas a pesar de que las sesiones de grabación tuvieron lugar en situaciones claramente sociales: en el hogar del niño, en compañía de un adulto conocido por este que podía funcionar, en cualquier momento, como interlocutor. Si bien este tipo de conductas representa un porcentaje mínimo (3.2% tan solo), podría tratarse de un indicador de un proceso aún en curso por el cual el niño no terminaría aún de aprehender las características de una situación social típica o de interiorizar las pautas del uso lingüístico o comunicativo general. También, podría estar encubriendo procesos de otro tipo, mediante los cuales el niño se valdría de un habla más privada —a pesar de ocurrir en una situación social— en el contexto de ciertas actividades como, por ejemplo, la exploración solitaria de un objeto.

En este sentido, Dore (1974), por ejemplo, ha propuesto que este tipo de producciones cumplirían una función de práctica; por otro lado, Flax et al. (1991) sugieren que se trata de comentarios pero de tipo no interactivo, es decir, no dirigidos a nadie más; y Karousou (2003), finalmente, recoge este tipo de vocalizaciones no sociales, pero se limita a clasificarlas como relacionadas con un objeto o con un evento, sin ahondar más en cuál podría ser su función. Resulta extremadamente difícil dilucidar la función que cumplen este tipo de conductas no

comunicativas pero no podemos dudar de su prevalencia. Sabemos, incluso, que el lenguaje no comunicativo mantiene un papel importante toda la vida (López Ornat 1991). Sin embargo, nos resulta difícil, a partir de los datos recogidos, explicar la aparente disminución de las vocalizaciones de tipo no comunicativo.

Un aspecto importante en relación con las ocurrencias de habla no comunicativa es la actitud de los padres, que parecen reconocer sin problema estas emisiones de su hijo como dirigidas a él mismo y no a alguien más. Esta percepción de la investigadora encuentra apoyo en la orientación de la mirada del niño en el contexto de emisiones no comunicativas. Así, notamos que, cuando el niño habla para sí mismo y para nadie más, este mira ya sea al objeto —que probablemente se encuentra manipulando, explorando en ese momento— o no mira a nada en particular. En cambio, las conductas clasificadas como comunicativas parecen desplegar un uso más variado de la mirada, probablemente en parte debido a que engloban distintas funciones o intenciones comunicativas, con distintos patrones en cuanto al uso de la mirada.

La orientación de la mirada por parte del niño puede resultar, pues, informativa respecto de su intención o no de comunicarse con alguien en tanto sus patrones de distribución distinguen las conductas comunicativas de las no comunicativas. Sin embargo, como la mirada no es, definitivamente, el único factor considerado —ni por esta investigación ni por los adultos que interactúan con el niño— para atribuir una intencionalidad comunicativa, los demás aspectos implicados terminarían de definir la consideración de la conducta infantil como comunicativa o no.

Si bien las conductas comunicativas ocurrieron de forma vocal, gestual o mixta —combinación de producción vocal y gestual—, las conductas no comunicativas tuvieron, en el caso de este niño, forma exclusivamente vocal. En este sentido, sus gestos parecerían estar reservados para conductas que encierran una intención comunicativa y, en ese sentido, un interlocutor que los decodifique o interprete como mensajes. Sin embargo, en contra de lo hallado en la presente investigación, Bates et al. (1975) describen un uso no comunicativo del gesto de señalar, que proponen como previo a su uso comunicativo. Aunque la presente investigación y la aludida de Bates se superponen en cuanto al periodo evolutivo analizado, en tanto las autoras proponen el uso no comunicativo como predecesor del comunicativo (el paso del *pointing-for-self*, o “señalar para uno mismo”, al *pointing-for-others*, o “señalar para los demás”) queda abierta la posibilidad de que el niño estudiado en nuestra investigación haya superado ya esa fase o que, más bien, se trate de dos estilos distintos de desarrollo. Finalmente, en el caso de las

conductas comunicativas recogidas en nuestra investigación, observamos el predominio de la forma vocal, seguida de la mixta y, finalmente, de la puramente gestual.

En el caso de las conductas con un componente gestual —de forma exclusiva o en coocurrencia con un componente vocal—, podemos destacar al gesto de señalar como el de uso más frecuente, seguido por el gesto de mostrar, los variados gestos representacionales y, luego, otros. Es conocido el carácter prevalente del gesto de señalar, así como su potencial multifuncionalidad pues puede servir a distintas intenciones comunicativas en el niño. En esa línea, Bates et al. (1975) notaron que este gesto puede servir tanto para comentar algo como para demandar algo del adulto (función proto-declarativa y proto-imperativa, respectivamente). Tomando en cuenta la evidencia existente a la fecha, no puede cuestionarse que este gesto constituye, como aquí hemos observado, un acto comunicativo completo (Liszkowski et al. 2007, Liszkowski 2008).

El gesto de mostrar, a partir de lo observado en este caso concreto, sirve al niño como herramienta útil para captar y mantener la atención del adulto en sí mismo. Así, el niño se vale, por ejemplo, de un objeto para (re)dirigir la atención del adulto hacia su persona. En ambos casos —señalar y mostrar— estaríamos ante gestos deícticos, caracterizados por su cualidad de apuntar hacia cierto elemento o evento del entorno con el objetivo de hacerlo ostensiblemente relevante, con lo que se le convertiría en tema o tópico del intercambio comunicativo.

Los gestos representacionales, que ocupan el tercer lugar, encerrarían los rudimentos del carácter simbólico que será desplegado, también, por las protopalabras y, posteriormente, por las palabras totalmente convencionales de la lengua meta. La esencia del gesto representacional reside en la cualidad de reproducir cierta característica o aspecto del uso de un objeto, con el fin de transmitir esa noción al interlocutor. Si bien muchos gestos representacionales son, en cierta medida, modelados en el hogar, otros parecen surgir de la creatividad y la destreza infantil para rescatar algún aspecto relevante de un objeto y retransmitirlo a su interlocutor. El carácter simbólico de gestos como los mencionados, así como su papel en el posterior desarrollo léxico, ha sido enfocado desde distintas perspectivas. Así, Acredolo y Goodwyn (1988) consideran que tanto los gestos simbólicos como las primeras palabras comparten los mismos mecanismos subyacentes y, en esa medida, son ambos expresión de la habilidad simbólica en desarrollo del niño. Este potencial de los gestos por nosotros considerados representacionales para evocar en el interlocutor determinado

referente se evidencia, en nuestra investigación, a través de las reacciones del adulto interlocutor. Por otro lado, Liszkowski (2008) reinterpreta estos gestos, más bien, como actos sociales gestuales. Así, la autora no los considera actos simbólicos desde un inicio sino que se trataría de formas no simbólicas de participación en situaciones sociales (como rutinas o juegos entre niño y adulto) que, con el tiempo, irían adquiriendo carácter simbólico. Nuestros resultados nos mueven a aceptar el carácter simbólico de estos gestos y nos parece que los que hemos calificado como gestos sociales (no los representacionales) se acercan más a lo descrito por la autora.

Llama la atención que, tanto en las conductas comunicativas como en las no comunicativas, ocurran vocalizaciones y protopalabras, es decir, formas vocales de menor y mayor nivel de madurez o convencionalización. Más aún, no existiría una diferencia significativa en cuanto a la distribución de ambos tipos de producciones vocales: las conductas comunicativas presentan solo 5% más de protopalabras frente a sus contrapartes no comunicativas.

Otro aspecto que parece útil para diferenciar entre conductas comunicativas y no comunicativas —que podría servir a los padres como indicio de comunicatividad del niño— sería el contorno final de entonación, el manejo de la curva de F_0 hacia el final de la emisión vocal. Al parecer, son los contornos finales suspensivos los que diferencian las conductas dirigidas a un interlocutor de aquellas que no lo están: habría más contornos suspensivos en las conductas no comunicativas que en las comunicativas. Si asumimos que, a partir de cierto momento, la producción entonativa resulta del control intencional de la presión subglotal (Lieberman 1967), la mayor presencia de contornos suspensivos —caracterizados por un uso más neutro o llano de la F_0 — podría interpretarse como un producto casi sin control intencional —y esto se relacionaría con el obvio carácter no interpelativo o interactivo de las emisiones no comunicativas. Así, mientras los contornos ascendentes son típicamente considerados como señales de un control intencional de la entonación y los descendentes como producto de la exposición a la lengua materna —especialmente si pensamos en una lengua con las características suprasegmentales del español—, los tonos suspensivos quedan un poco de lado, probablemente por su escasa carga relacionada con la comunicatividad de la emisión vocal.

Una diferencia más entre las conductas comunicativas y las no comunicativas, también relacionada con los aspectos prosódicos o suprasegmentales de la emisión, reside en las 3

medidas de frecuencia fundamental empleadas: media, mínima y máxima. En los 3 casos, observamos que las conductas comunicativas presentan valores más altos de F_0 .

Las conductas no comunicativas parecerían, pues, marcadas prosódicamente en dos sentidos: por un lado, exhibirían una mayor presencia de tonemas suspensivos o neutrales — básicamente carentes de subidas y bajadas de entonación— y, por otro lado, tendrían una frecuencia fundamental más baja. De acuerdo con lo hallado en nuestro estudio, la diferencia entre una conducta comunicativa y una no comunicativa es de 56 Hz en promedio. De este modo, nuestros resultados apoyan los de Papaeliou y Trevarthen (2006), quienes concluyeron que las vocalizaciones comunicativas y no comunicativas (en su terminología llamadas “investigativas”) podían distinguirse a partir de su patrón de entonación. Así, establecieron que las vocalizaciones comunicativas tienen una frecuencia fundamental media y máxima más alta que las no comunicativas, resultado que se reproduce en nuestra investigación.

Así mismo, mientras las conductas comunicativas pueden, en ciertas ocasiones, ser producto de la imitación del enunciado adulto, en el caso de las no comunicativas no ocurre ningún caso de imitación. En cuanto a las conductas comunicativas, la presencia de la imitación sobrepasa ligeramente el 4% de las conductas totales, por lo que podemos decir que, por lo menos en este niño y periodo evolutivo considerado, tiene un papel marginal.

Otra diferencia es que las conductas comunicativas pueden ocurrir como enunciados de carácter espontáneo o, también, como respuestas al enunciado adulto anterior —ya se trate de una pregunta, una orden o una sugerencia por parte del adulto—, mientras que las no comunicativas son, siempre y por definición, espontáneas. En el caso de las conductas comunicativas, notamos que el niño tiene la capacidad de responder a preguntas o demandas de acción del adulto (ya se trate de órdenes directas o, más bien, de sugerencias), de lo que podemos inferir un nivel de conocimiento de la dinámica conversacional.

Como hemos visto hasta ahora, es posible reconocer claramente la existencia de conductas comunicativas en este periodo temprano de desarrollo lingüístico. Ello nos llevaría a aceptar la hipótesis 1, relacionada con la posibilidad de analizar de forma sistemática las intenciones comunicativas infantiles tempranas. En este sentido, es posible asumir, a partir de nuestros resultados y otros más obtenidos a la fecha, que la propuesta de Jakobson (1968) de que las producciones prelingüísticas constituyen una realidad caótica, sin orden alguno en su evolución, puede ser descartada. De ello se desprende que sí sería posible estudiar dichas

producciones de forma sistemática y rigurosa: al ser la producción vocal “prelingüística” un fenómeno que parece seguir ciertos patrones o regularidades en su desarrollo, se infiere que sí es posible aproximarse a su estudio con el objetivo de desentrañar dichas regularidades. Esta posibilidad se expresa, también, en el hecho de que estas conductas se diferencian de forma clara de aquellas que carecen de intención comunicativa en los siguientes sentidos. Las conductas no comunicativas ocurren únicamente en forma vocal; presentan un uso de la mirada más limitado, dirigida a un objeto —probablemente objeto de exploración por parte del niño en ese momento— o a nada en particular; presentan, además, un porcentaje significativamente mayor de contornos entonativos finales de tipo suspensivo; y, finalmente, presentan una frecuencia fundamental considerablemente más baja. Las conductas comunicativas, por otro lado, pueden ocurrir de forma vocal, gestual o mixta, presentan una mirada orientada con mayor variedad, un número menor de contornos entonativos de tipo suspensivo y una frecuencia fundamental más alta. Estas últimas pueden ser, además, producto de la imitación vocal —aunque en pocos casos— y pueden ocurrir como respuestas al enunciado adulto anterior.

Funciones comunicativas

Las conductas comunicativas fueron clasificadas en cinco funciones, de acuerdo con la intención infantil en cada caso. La función de mayor ocurrencia fue la declarativa, que superó el 50% del total, seguida de la demanda y, un poco más lejos, de la expresión personal. Estas 3 funciones podrían ser consideradas las más comunes en tanto las otras dos de nuestra clasificación ocurrieron de forma escasa: las guías de acción no alcanzaron ni el 3% y las mímicas, ni el 1% del total. En tanto ya se revisaron las conductas comunicativas de forma global, procedemos ahora a la presentación de las conclusiones relacionadas con cada una de las funciones por separado.

Función declarativa

Si bien se optó en un principio por una clasificación en 9 tipos de declarativos con el objetivo de capturar las diferencias más finas al interior de esta intención comunicativa, posteriormente se fusionaron las subfunciones en categorías mayores. Se ha optado, como se ve, por denominar a esta función como “declarativa” y no “protodeclarativa” (en contraste con lo observado en Bates et al. 1975, donde optan por la denominación de “protodeclarativos” y “protoimperativos” para referirse al mismo tipo de conductas que nosotros hemos recogido):

el presupuesto detrás de esta terminología es que se trata, en esencia, de intenciones análogas a las observadas en adultos, aunque la forma por la cual se actualizan pueda variar y ser, ciertamente, más inmadura en un periodo temprano como el estudiado. Es decir, el aspecto “proto” residiría más en la actualización o en la forma de la conducta (aspecto locutivo) que en la intención en sí misma (aspecto ilocutivo).

Podemos observar que el tipo de declarativo más común es el referido a objetos. En esta categoría, se incluye una subfunción de tipo afirmativo, que comprende una forma mínima —equivalente a un simple “sí”— y que se construye como declarativo sobre la base del enunciado adulto anterior, que puede tener, por ejemplo, forma de pregunta dirigida al niño. Así, en cierto momento evolutivo, el niño, ante la pregunta del adulto “¿Esto es un perro?”, deviene capaz de responder con un “sí” (o un “di” equivalente). Este tipo de declarativo afirmativo ocurre, también, en declarativos referidos a acciones —propias o de otros—, con lo que supone un logro de uso más o menos general, lo que redundaría en una mayor habilidad conversacional por parte del niño. El declarativo negativo (la respuesta “no” ante una pregunta del mismo tipo del adulto) precede por mucho al afirmativo.

Si bien no llama la atención que los principales referentes en el caso de esta función sean objetos, sí es preciso mencionar que los referentes involucrados podían estar o no presentes en la situación comunicativa: el niño puede, en este momento, declarar o comentar objetos que ya no se encuentran presentes, así como, en relación con las acciones, puede comentar eventos pasados. Luego de los declarativos referidos a objetos, se encuentran aquellos referidos a personas —o personajes animados, por ejemplo— y, finalmente, los que se refieren a acciones —propias o ajenas.

Si bien en el caso de esta función observamos un predominio de la forma vocal, notamos, también, la presencia de un porcentaje considerable de conductas con algún componente gestual —29% si consideramos tanto las puramente gestuales como las mixtas. Sin embargo, la mayoría de los gestos ocurre en el marco de conductas mixtas, no de forma aislada, lo que apoya la idea del predominio del componente vocal en la comunicación.

En cuanto a los gestos empleados con función declarativa, podemos observar que el gesto de señalar, el de mostrar y los representacionales suponen juntos más del 90% del total para esta función. Estos gestos son útiles para destacar un objeto del entorno —es el caso de los gestos de señalar y mostrar (deícticos)— o para recrear la noción de un determinado objeto —caso

de los gestos representacionales, que, más bien, reproducen cierta característica de un objeto o ejecutan cierta acción como la que se llevaría a cabo con el objeto sobre el cual se está declarando. En cualquier caso, el resultado de la conducta gestual sería la generación en la mente del destinatario de un concepto relacionado con cierto objeto, se encuentre este o no en el entorno inmediato de la comunicación.

En referencia con la orientación de la mirada, la función declarativa parece presentar un patrón bastante claro: priman las miradas dirigidas a un objeto, generalmente aquel que sirve como referente al intercambio comunicativo en curso; luego, bastante por debajo, se encuentran las miradas al interlocutor; otro tanto más abajo, aquellas que alternan entre el objeto/referente y el interlocutor del intercambio; y, finalmente, las que no se concentran en nada en particular. Parece lógico que primen las miradas dirigidas al objeto/referente si recordamos que la mayoría son, justamente, declarativos de objeto. La mirada permitiría al niño, pues, destacar para el interlocutor el objeto de referencia, como una pista adicional para aclarar la intención de su comunicación en una etapa en que sus habilidades lingüísticas no son aún referencialmente suficientes. De este modo, la mirada se constituiría como un elemento deíctico adicional para el niño.

Es preciso notar que, si consideramos el total de conductas declarativas, la proporción de miradas dirigidas al objeto/referente de la comunicación es algo menor en las protopalabras frente a las vocalizaciones. Ello podría, tal vez, apuntar un proceso por el cual las formas más maduras léxicamente estarían en camino de ser más autosuficientes y, en ese sentido, más libres de tener que ir acompañadas por una mirada a su referente.

Si observamos la relación entre la orientación de la mirada y la forma de la conducta declarativa (vocal, gestual o mixta) a la que acompaña, notamos un patrón singular: en el caso de las conductas de forma vocal, predominan las miradas orientadas a objetos/referentes; en cambio, en las conductas de forma gestual, priman, más bien, las miradas al interlocutor. Podemos interpretar que, cuando el niño produce un gesto, tiene cierta conciencia de que la efectividad comunicativa de dicha conducta depende de que el adulto esté prestando atención a lo que gesticula, con lo que resulta lógico mirarlo para asegurarse de que está prestando atención. Por otro lado, cuando la conducta infantil es de forma vocal, el niño sabe, en algún nivel, que no hace falta que el adulto lo esté mirando para que su intención lo alcance de forma efectiva, sino que basta con que esté lo suficientemente cerca para oírlo. El infante estaría llevando a cabo un manejo bastante fino e interrelacionado de dos aspectos de su

conducta comunicativa: la forma y la mirada. Además, parecería concebir al adulto interlocutor como sujeto atencional, con la capacidad de prestar o no atención a lo que él le dice o gesticula.

En este sentido, la presente investigación parece brindar apoyo a la propuesta de Liskowski et al. (2007), de acuerdo con la cual el infante es capaz de compartir por medios gestuales, desde muy temprano (12 meses de edad), tanto la atención hacia un referente como una actitud específica respecto de este. De acuerdo con los autores, además, el objetivo de sus gestos sería que el interlocutor oriente su atención de la forma deseada —que mire o preste atención al objeto señalado y no que, simplemente, por ejemplo, entregue al infante el objeto deseado. Esta comprensión del otro como agente atencional sería lo suficientemente fina para considerar que la posibilidad de captar su atención está en parte en función del medio comunicativo elegido —auditivo-vocal o visual-gestual.

La función declarativa puede ocurrir, en el periodo evolutivo considerado, como conducta espontánea o como respuesta. Es interesante notar que, si bien el grueso corresponde a conductas espontáneas (más del 63%), un porcentaje notable (31%) está representado por respuestas a preguntas y solo un mínimo (6%), por respuestas a demandas de acción del adulto (órdenes o sugerencias).

Si bien tanto en las conductas espontáneas como en las respuestas predominan las miradas al objeto/referente de la comunicación, en las respuestas las miradas dirigidas al interlocutor son un poco más frecuentes. Esto parece evidenciar un conocimiento de la dinámica conversacional: el emisor de una respuesta debe mirar a su interlocutor, aquel que le acaba de formular la pregunta o demanda que lo compromete, justamente, a responderle. Podemos suponer, también, que, a diferencia de las conductas espontáneas declarativas, que se apoyan en cierta medida en la mirada al objeto referente, en el caso de las respuestas estas se apoyan, más bien, en el enunciado recién producido por el adulto, con lo que aumentan las miradas al interlocutor y caen las miradas al objeto.

En cuanto al nivel de desarrollo de las conductas vocales, el porcentaje de protopalabras en esta función se ubica por encima del promedio en las conductas comunicativas globales (casi un 10% más). Esta mayor presencia de protopalabras podría deberse a la gama de rutinas o dinámicas de interacción en que niño y adulto se dedican a denominar o etiquetar determinados elementos del entorno —a través de un libro de dibujos, por ejemplo—, ya sea

de forma espontánea o, muchas veces, a partir de las preguntas que el adulto va planteándole a manera de guía. Formatos de interacción como estos, que suponen cierta estructura predecible y participación del adulto que guía el intercambio comunicativo, jugarían un papel importante en el desarrollo léxico —y comunicativo— del niño. En el marco de estos formatos, es necesario destacar, también, el papel del adulto como regulador de la información y generador de modelos de interacción que permiten al niño participar comunicativa y lingüísticamente en la medida de sus progresivas posibilidades. Nuestros resultados podrían considerarse compatibles con la propuesta del LASS (Language Acquisition Support System) de Bruner (1983), que sería la base indispensable para el aprendizaje de la lengua materna por parte del infante. De acuerdo con el autor, los formatos de interacción modelados por los padres para interactuar con el niño serían el escenario ideal para el desarrollo comunicativo y lingüístico infantil.

La imitación no parece tener un papel muy importante en esta función en el periodo analizado. No queda claro si su papel marginal se debe al estilo personal de desarrollo del niño estudiado o si, más bien, se trata de un recurso que va cayendo en desuso en el periodo considerado. Si bien esta parece ocurrir en igual medida ya se trate de conductas espontáneas o de tipo respuesta, de vocalizaciones o protopalabras, sí observamos que resulta más común en conductas vocales; la imitación de tipo gestual parece ser aun más escasa en el caso de la función declarativa.

En cuanto a la juntura terminal de la entonación o tonema final observamos que el contorno descendente es el más frecuente, con más del 60%; el ascendente alcanza el 26% (un poco por debajo del porcentaje en el caso de las conductas comunicativas globales); y, finalmente, el suspensivo supone un 14%. Predomina, pues, el contorno final descendente, comúnmente asociado en la bibliografía con la intención declarativa o con enunciados con un sentido completo.

La presencia mayoritaria de contornos finales descendentes resultaría una aproximación de la producción prosódica infantil al modelo adulto, coincidiendo con lo planteado por Quilis (1993), quien establece que los enunciados declarativos adultos del español (tanto en el caso del español ibérico —Madrid, Gran Canaria— como del americano) se caracterizan por su entonación final descendente al tratarse de enunciados completos, de sentido acabado. Evidencia experimental de la asociación entre contornos descendentes y función declarativa en infantes ha sido brindada, también, por Marcos (1987), quien halló que este tipo de tonema

final ocurre, en infantes de entre 14 y 22 meses, más frecuentemente con vocalizaciones con función denominadora (categoría cercana a nuestra función declarativa).

Otro aspecto suprasegmental considerado en nuestros análisis fue la frecuencia fundamental, en sus tres valores: media, mínima y máxima. Se parte del supuesto de que la producción de la F_0 implica, a partir de cierto momento, un control intencional y, en ese sentido, un ajuste con la función comunicativa específica que está siendo transmitida. En el caso de las conductas con función declarativa, parecemos estar ante una función bastante uniforme pues no se encuentran casi diferencias significativas entre las distintas subfunciones comprendidas en la categoría (declarativos de objeto, de persona y de acción). Finalmente, observamos que, con relación a su tono medio los declarativos se ubican en una posición intermedia, por debajo de las demandas y las conductas con función expresión personal, y por encima de las mímicas y las guías de acción. Ello respalda, en cierta medida, lo hallado por Fernández (2009), quien ubicó a las vocalizaciones declarativas también por debajo de las demandas (que no se diferenciaban significativamente de las conductas con función expresión personal) y por encima de las guías de acción.

Función demanda

En el caso de esta función, también, se optó por dejar de lado el aspecto “proto”, presente en la denominación de “proto-imperativo” empleada por Bates et al. (1975), y, además, por preferir el término “demanda”, en nuestra opinión más claro en tanto nos permite precisar lo demandado como subfunción. Así, como se recordará, se partió de una clasificación que consideraba 8 tipos, los cuales fueron posteriormente fusionados para dar lugar a 4 subfunciones principales (demandas de atención, de objeto, de acción y de información). De estas, la de uso más frecuente resultó la demanda de atención (casi con el 50% del total). El niño despliega una serie de recursos en el periodo analizado con el fin de atraer y mantener la atención del adulto en él mismo. De este modo, se vale, por ejemplo, de objetos presentes en el entorno como herramientas para dirigir la atención del adulto hacia él o, también, lleva a cabo pequeñas rutinas gestuales que ha adquirido en el contexto del hogar y que son gratamente recibidas por el entorno. Se ha considerado esta subfunción como una demanda en tanto busca, de forma especial, conseguir (captar o conservar) la atención del adulto para sí. Así, nuestra consideración de lo que constituye una demanda es distinta de la propuesta por Bates et al. (1975), pues estas autoras entienden como proto-imperativos (lo más cercano a nuestra función demanda) tan solo aquellas conductas que buscan valerse del adulto para

conseguir un determinado objeto; es decir, consideran solo lo que nosotros hemos denominado demanda de objeto, mas no los otros tipos.

A la demanda de atención, sigue la demanda de acción, luego la de objeto y, finalmente, la de información. En cuanto al último tipo, el niño desarrolla la habilidad de valerse de su sistema comunicativo para obtener información útil del adulto: cómo llevar a cabo cierta acción o procedimiento, dónde se encuentra alguien en ese momento, qué es un determinado objeto o cómo se llama y, finalmente, es capaz de solicitarle al adulto que repita lo que acaba de decir. Este último subtipo, que es bastante escaso aún en el periodo analizado y de aparición más bien tardía, constituye en nuestra opinión un paso importante en el proceso de convertirse en un conversador cooperativo y eficaz. Por medio de un simple /a/ (marcado con un contorno final ascendente) producido inmediatamente después del enunciado que el adulto le ha dirigido, el niño logra que este repita lo que le ha dicho, con lo que se asegura una segunda oportunidad para intentar comprender su enunciado. La cooperación del niño como interlocutor se evidencia en su intención palpable de informar al adulto que su mensaje no lo ha alcanzado de forma exitosa y, además, en su comprensión de que los intercambios comunicativos dependen en todo momento de que haya una adecuada intercomprensión. Es cooperativo y tiene, además, la expectativa de que su interlocutor también lo sea, lo cual coincide con lo planteado por Grice (1975) como parte de su principio de cooperación de la comunicación humana y, además, con los resultados experimentales obtenidos por Liskowski et al. (2007), de acuerdo con los cuales los infantes, al ser conscientes de un fallo ocurrido en la comunicación, buscan repararlo con el propósito de ser adecuadamente comprendidos por su interlocutor.

En cuanto a la forma de las conductas con función demanda, observamos una vez más una fuerte tendencia al uso de conductas de forma vocal, seguidas por gestos y, finalmente, por conductas mixtas. Sí merece la pena notar que las demandas presentan menos formas vocales que los declarativos, y más mixtas y gestuales puras.

Esta preferencia por lo vocal frente a lo gestual se da de forma más clara en las protopalabras: las vocalizaciones ocurren aún con bastante frecuencia acompañadas de gestos, formando conductas mixtas, mientras que las protopalabras ocurren mucho más como conductas puramente vocales, aparentemente más libres de la necesidad de un apoyo gestual. Las protopalabras constituyen conductas que empujarían la comunicación infantil hacia la

descontextualización en más de un sentido: liberan a la comunicación del apoyo gestual y, en general, de la dependencia del contexto.

Sobre el uso gestual en las demandas, una vez más el gesto de señalar alcanza el primer puesto aunque esta vez con un porcentaje menor que en la función declarativa. La función demanda despliega una mayor variedad gestual, probablemente debido a los distintos tipos de demanda contemplados. Así, ciertos gestos como señalar o *reach* (estirarse hacia algo) podrían relacionarse más con la demanda de un objeto, mientras que los gestos sociales —conductas ritualizadas en el hogar por las que el niño se asegura la atención de los adultos— o los de entregar podrían buscar especialmente dirigir la atención del adulto sobre el niño.

El uso de la orientación de la mirada revela un patrón interesante: las miradas dirigidas al interlocutor priman en todo el periodo analizado, y se imponen con mucho a las dirigidas a objetos o referentes de la comunicación. Esto cobra especial sentido práctico si consideramos que recae en el interlocutor o destinatario de la demanda la posibilidad de acceder o no a lo solicitado por el niño. Nuevamente, se verifica la utilidad que esto tendrá en el cumplimiento de la intención comunicativa del niño y, con ello, su habilidad conversacional en este nivel.

Si observamos la relación entre la forma de la demanda y la orientación de la mirada, notamos que, aunque predomina siempre la mirada al interlocutor frente a la dirigida al objeto/referente, la diferencia es aun mayor cuando se trata de una conducta de forma gestual: en el caso de los gestos, las miradas al interlocutor superan de forma aun más marcada a las de objeto. Los gestos parecerían, nuevamente, imponer al niño la necesidad de mirar al adulto para verificar que esté prestando atención, de modo que pueda ver el gesto y, así, captar el mensaje y acceder a lo solicitado por el niño.

En cuanto a la relación entre el tipo de producción vocal y la mirada empleada por el niño, notamos que, si bien lo más frecuente en cualquier caso es mirar al interlocutor, en el caso de las vocalizaciones las miradas dirigidas al objeto/referente de la comunicación son más frecuentes que en las protopalabras. Nuevamente, las protopalabras parecerían empujar un proceso por el cual se irían liberando de tener que mirar al referente de la comunicación para que la intención comunicativa quede clara.

En cuanto al nivel de la producción vocal empleada, observamos que el porcentaje de protopalabras no alcanza el de la función declarativa. Así mismo, podemos mencionar como

causas posibles de esta menor presencia de protopalabras, por un lado, el hecho de que las conductas con función demanda no guarden una relación tan estrecha con la actividad denominadora del niño y, por otro lado, que muchas palabras se aprendan, en realidad, en dinámicas o formatos por los cuales los padres motivan por parte del niño la denominación de imágenes. En el caso del niño estudiado, no observamos muchos casos de formatos de interacción con intencionalidad imperativa o de demanda, aunque sí varios que, aparentemente, buscan entrenar al niño en la declaración ante objetos o imágenes. Así, los formatos de interacción infante-adulto al estilo propuesto por Bruner (1983) resultarían más frecuentes con función declarativa que con función demanda, lo que podría explicar la ocurrencia de una menor cantidad de protopalabras con dicha función.

En cuanto al carácter interaccional de las demandas, la mayoría ocurre como conductas espontáneas y solo un porcentaje menor —menos incluso que en los declarativos— ocurre como respuestas, lo que tiene sentido en tanto las demandas suelen tener una motivación más personal y, por ello, probablemente más espontánea.

En el caso de las demandas, ya se trate de conductas espontáneas o respuestas, parecen primar las miradas dirigidas al interlocutor. Así mismo, las respuestas presentan una tendencia mayor que las conductas espontáneas a estar acompañadas por un componente gestual, ya sea de forma exclusiva —conductas puramente gestuales—o conjuntamente con un componente vocal —conductas mixtas. En la producción espontánea, la forma vocal parece ir dejando atrás el acompañamiento gestual, del que se libera probablemente en parte debido al desarrollo de protopalabras.

Sobre el carácter imitado de las demandas, vemos que la imitación constituye una estrategia bastante marginal también en esta función. Además, si bien podría esperarse que las demandas sean todavía menos propensas que los declarativos a ocurrir como producto de la imitación, su frecuencia en ambas funciones es prácticamente la misma. En el caso de las demandas, observamos, también, que la imitación es ligeramente más frecuente en las vocalizaciones que en conductas más maduras como las protopalabras. Finalmente, notamos que la imitación es ligeramente más frecuente en conductas de forma vocal que en aquellas que involucran un componente gestual, lo que podría deberse, por lo menos en parte, a que los adultos hacen un uso más limitado de gestos y, en esa medida, habría menos material gestual susceptible de ser imitado por el niño.

Con relación a los aspectos prosódicos analizados, observamos que, si bien el contorno final descendente es el más frecuente, es posible destacar un uso relativamente mayor del contorno ascendente —aproximadamente un 12% más que los declarativos y la expresión personal. Ello podría deberse a la asociación entre un tonema final ascendente y la carga interrelativa de las demandas —que buscan mover al interlocutor a hacer algo por el niño— y se halla en concordancia con hallazgos previos como los de Flax et al. (1991), quienes hallaron que los contornos entonativos ascendentes eran relativamente más frecuentes en el caso de vocalizaciones con función demanda que en otras funciones, como la declarativa o la expresiva, por ejemplo. Además, Marcos (1987) halló que mientras los contornos descendentes se asocian, en el caso de infantes de entre 14 y 22 meses, con emisiones con función denominadora (algo cercano a nuestra función declarativa), los contornos ascendentes suelen ocurrir con función demanda.

En cuanto a las otras variables prosódicas consideradas — F_0 media, mínima y máxima—, solo las demandas de información parecen diferenciarse ligeramente al interior de la función demanda. Finalmente, además, en relación con su tono medio, las demandas se ubican en la posición más alta, por encima de todas las demás funciones.

Función expresión personal

En el caso de esta función, se estableció una clasificación de 4 subfunciones, de las cuales la más común fue la de rechazo, seguida por la de agrado y, casi a la par, por la de protesta. Finalmente, bastante por debajo, se halla la subfunción tipo satisfacción —o acuerdo. La subfunción de rechazo transmite una intención sumamente importante en tanto busca evitar para el niño un determinado estímulo desagradable o no deseado. Las subfunciones de agrado y protesta, que prácticamente ocurren con la misma frecuencia, son en cierta forma análogas en tanto ambas expresan un sentimiento o emoción —positiva o negativa según sea el caso— ante una cierta iniciativa del adulto o un evento particular que tiene lugar. El desarrollo de la subfunción de satisfacción es posterior y supone un mayor nivel de dificultad en tanto suele ir asociado al desarrollo del lexema “sí” o alguno equivalente, que es más tardío que el desarrollo del “no”, por lo menos en el caso del niño analizado.

Con respecto a la forma, las conductas con función expresión personal presentan una tendencia todavía más acusada hacia lo vocal. Más aun, en ningún caso ocurren conductas

puramente gestuales. Las conductas mixtas, así mismo, resultan verdaderamente escasas, lo que refuerza aun más el predominio de lo vocal para el caso de la expresión personal.

La producción gestual, de por sí reducida, presenta, además, un mínimo repertorio (incluso, en el tramo evolutivo final, notamos que no ocurre ningún gesto). Ocurren solo tres tipos de gestos. Los gestos más comunes, por mucho, son los de énfasis, caracterizados por movimientos que buscan resaltar o llamar la atención sobre la emoción del niño; en segundo lugar, ocurren los gestos sociales, categoría que reúne diversos tipos de gestos, la mayoría modelados en el marco del hogar; finalmente, el gesto de mostrar ocurre muy poco. Parece tratarse de una función poco proclive a co-ocurrir con un acompañamiento gestual

En relación con la orientación de la mirada, esta función no parece presentar un perfil tan claro como las dos revisadas anteriormente. Así, las miradas dirigidas al interlocutor, al objeto/referente de la comunicación y a nada en particular tienen prácticamente la misma frecuencia de ocurrencia (aproximadamente un 30%). Ello podría indicar un uso algo asistemático de la mirada. Finalmente, la orientación de la mirada no se ve afectada por la forma —vocal o mixta— de la conducta comunicativa, por su carácter interaccional —espontánea o respuesta— o por su nivel de desarrollo léxico —vocalización o protopalabra.

Las conductas con esta función pueden ocurrir de forma espontánea o como respuestas. Destaca un mayor porcentaje de respuestas a demandas de acción, a comparación de las demás funciones vistas hasta el momento. Ello parece apuntar a que, en la situación en que el adulto le sugiere u ordena que haga algo, el niño es capaz de expresar su rechazo —su satisfacción también, aunque con menor frecuencia— por medio de una respuesta. Así mismo, mientras que la gran mayoría de las conductas espontáneas tienden a ser vocalizaciones, la mayor parte de las respuestas son protopalabras, lo que podría explicarse, en parte, debido al carácter temprano de ciertas formas léxicas útiles en situaciones de respuesta con función expresión personal —como la forma “no”, por ejemplo, para situaciones en que el niño tiene la intención de rechazar alguna iniciativa del adulto.

La producción vocal parece hallarse en un estadio más o menos equivalente al que observábamos en la función demanda a partir del porcentaje de producción de protopalabras. Sin embargo, resulta claro que la producción de conductas léxicas en el caso de esta función no alcanza el nivel observado para la función declarativa. Podríamos pensar que, en el caso de una función caracterizada por la carga emocional que busca expresar —y en la que, en muchos

casos, hay menos ocasión para la planificación de la emisión—, la expresión vocal tiende a “retroceder”, con lo que se producen más vocalizaciones que protopalabras. Otra posible explicación podría residir en la menor relación de esta función con objetos concretos, para los cuales se suele desarrollar el vocabulario infantil inicial.

Sobre la ocurrencia de conductas imitadas, estas son todavía más raras en el caso específico de esta función y siguen un curso de desarrollo más bien atípico, aunque mantienen su papel marginal.

En relación con el tonema final, notamos una vez más un predominio de los contornos descendentes, seguidos por los ascendentes y, finalmente, por los suspensivos. En cuanto a los valores de frecuencia fundamental media, mínima y máxima, podemos comentar que la subfunción con los valores de F_0 más altos es siempre la de protesta. Por otro lado, la subfunción con los valores más bajos es siempre la de satisfacción. Finalmente, podemos mencionar los resultados de Papaeliou et al. (2002), quienes hallaron que las vocalizaciones (de infantes menores, de entre 7 y 11 meses) que expresan emociones (agrado, desagrado, etc.) se diferencian de las que transmiten funciones comunicativas (algo equivalente, por ejemplo, a la función que hemos denominado demanda en la presente investigación) por sus valores más altos de frecuencia fundamental.

Función guía de acción

Aunque estas conductas ocurrieron de forma escasa, lo que dificultó algunos de los análisis estadísticos, podemos plantear algunas conclusiones. Notamos que corresponden, en muchos casos, a los performativos tantas veces mencionados en la bibliografía relacionada con el tema (Ninio y Snow, 1988; Bates et al., 1975). Si bien Bates et al. (1975) denominan “performativos” tanto a proto-declarativos como a proto-imperativos y mencionan solo de pasada conductas con una función como la que aquí hemos denominado “guía de acción”, sí proporcionan ejemplos que evidencian que, al margen del nombre que se les asigne, esta función es común en el repertorio comunicativo temprano. En el caso del niño aquí estudiado, observamos que se trata de conductas de forma exclusivamente vocal —en ningún caso ocurrieron acompañadas de gestos— que suelen acompañar una determinada acción habitual del niño. Más que declarar con respecto a la acción que se está efectuando, la producción vocal parece formar parte de la rutina misma de la acción, a la que acompaña y, en cierta forma, guía.

La gran mayoría de las conductas con esta función consistieron en protopalabras, por lo que podríamos asumir que esta intención supone o se apoya en un cierto nivel de desarrollo léxico. Ello podría explicarse debido a que nuestro criterio fundamental para considerar una emisión vocal como protopalabra se basa en la regularidad de uso manifestada por el vínculo entre una forma vocal y un determinado referente o campo de referencia, uso además coincidente en cierta medida con el campo semántico adulto. También, el nivel de desarrollo léxico de esta función podría explicarse por lo limitado de su repertorio: se trata de unas cuantas formas regulares asociadas con ciertas acciones comunes en el entorno infantil —como empujar un cochecito mientras dice “brrrr”, pasar su aspiradora de juguete por la alfombra mientras dice “baaa” o decir “pum” cuando deja caer o lanza algo, por ejemplo—, que se repiten muchas veces, lo que eleva el porcentaje de la ocurrencia de protopalabras al interior de la función.

Sobre la distribución de las miradas, lo más común por mucho es que estas se orienten al objeto que participa como parte de la acción que el niño está llevando a cabo. Así, el niño se encuentra concentrado en una determinada acción, la cual suele implicar casi siempre la participación de algún objeto que acciona o manipula de una forma particular y regular. Llama la atención que, en el caso de esta función, las miradas al objeto casi iguallen la proporción observada en las conductas no comunicativas. La diferencia, en términos de la mirada, entre conductas comunicativas con función guía de acción y conductas no comunicativas parecería residir en que, en el caso de las primeras, aparecen también miradas alternas y otras dirigidas al interlocutor, mientras que, en las segundas, solamente observamos miradas al objeto y otras que no se orientan a nada en particular.

Las conductas con función guía de acción son predominantemente espontáneas. Por medio de ellas, el niño parece reforzar o apoyar cierta acción que está realizando de forma simultánea a la emisión vocal, por lo cual tiene sentido que partan de la propia iniciativa comunicativa del niño y que no sean motivadas por enunciados previos del adulto.

Finalmente, en cuanto a los aspectos suprasegmentales analizados, observamos que el tono medio de las conductas con función guía de acción es el más bajo de todas las funciones.

Función mímica

Las conductas con función mímica resultaron extremadamente escasas, lo cual dificultó mucho los análisis estadísticos que se llevaron a cabo en el caso de las demás funciones

comunicativas. Podemos empezar, en este caso, por revisar la distribución de frecuencias al interior de esta intención comunicativa. Se recordará que las conductas con esta función no cumplen otro fin más que la pura reproducción de un enunciado inmediatamente anterior del adulto. Por ello, si bien todas las conductas con función mímica tuvieron, necesariamente, carácter imitado, no todas las conductas imitadas tuvieron función mímica: en algunos casos, la imitación se hallaba, más bien, al servicio de otra función comunicativa, por lo que se trataba de un recurso para expresar una intención adicional, más concreta.

En el caso de la mímica de palabra, el niño intentaba reproducir una porción pequeña del enunciado adulto, coincidente con una sola palabra, mientras que, en el caso de la mímica de frase, su intención era reproducir una porción más extensa. La gran mayoría de conductas con esta función fueron mímicas de palabra y no de frase, probablemente debido a que resulta más fácil reproducir fragmentos menores de habla. Así mismo, casi todas las mímicas estuvieron compuestas por vocalizaciones y casi ninguna —más específicamente, solo 2— exhibió el uso de protopalabras. Nótese que el nivel de desarrollo léxico considerado aquí es el del niño: se considera qué carácter tiene su producción vocal con función mímica, es decir, si su reproducción comprende una secuencia no convencional de sonidos, que no se asemeja formalmente al modelo adulto, o si reproduce una unidad más claramente identificable, más léxica —es decir, si se trata de una protopalabra.

El uso de la mirada no parece desempeñar un papel muy claro en la identificación de esta función. Las miradas dirigidas al interlocutor y a nada en particular son las más frecuentes, seguidas por aquellas orientadas a un objeto. El elevado porcentaje de las miradas que no se dirigen a nada podría contrastarse con el uso más claro de la mirada en el caso de funciones más “llenas” de intención, como es el caso de las demandas o los declarativos, por ejemplo. En el caso de las mímicas, en tanto no se les reconoce otra función más allá de la reproducción vocal, no sería tan necesario que el niño se valga de la mirada como herramienta para destacar su intención comunicativa para el adulto interlocutor.

La frecuencia de respuestas en el caso de la función mímica puede ser considerada más o menos elevada —a la par con lo que observábamos en el caso de la expresión personal. En el caso del niño analizado en la presente investigación, la imitación, específicamente la imitación sin otro fin más allá de la reproducción vocal del enunciado —es decir, la mímica—, podría considerarse una estrategia de respuesta —aunque definitivamente marginal— de la que se valdría en un momento temprano en que, probablemente, carece de medios más

convencionales o maduros para producir una respuesta para el enunciado adulto anterior. La mímica le permitiría ocupar el turno conversacional que le corresponde, con lo cual se notaría un avance en términos de habilidades dialógicas. No debe olvidarse, como ya se dijo, que la imitación en general ocupa, no obstante, un papel extremadamente pequeño en el caso de este niño y este periodo evolutivo.

Como en todas las demás funciones, se consideraron dos aspectos relacionados con la producción suprasegmental. Por un lado, sobre la distribución de los contornos entonativos finales, es notorio que los tonemas ascendentes superen a los descendentes y los suspensivos alcancen una ocurrencia mínima. Por otro lado, con respecto a los valores de la F_0 , los dos tipos de mímica parecen ser uniformes en cuanto a las medidas consideradas.

Síntesis de las conclusiones relacionadas con la Hipótesis 1

En conclusión, podemos afirmar que la hipótesis 1 ha sido validada: no solo existen intenciones comunicativas en la etapa “prelingüística”, lo que ratifica lo propuesto por Dore (1974), Karousou (2003) y Tomasello (2008) con relación al carácter temprano y sofisticado de la expresión de intencionalidad comunicativa en infantes, sino que, además, es posible llevar a cabo un análisis riguroso y sistemático de estas, lo que cuestiona seriamente la visión de Jakobson (1968) respecto del fenómeno comunicativo infantil, específicamente el referido a menudo como “prelingüístico”. De este modo, las distintas intenciones o funciones comunicativas codificadas en la presente muestra de comunicación infantil presentan cada una determinadas particularidades que les confieren una personalidad más o menos definida. Así, tomadas globalmente —sin considerar aún el factor del cambio longitudinal— las funciones declarativa, demanda y expresión personal —es más difícil pronunciarnos con confianza en el caso de las guías de acción y las mímicas debido, básicamente, a su escasa ocurrencia— pueden ser caracterizadas a partir de las variables aquí consideradas: forma de la conducta (si se trata de una conducta vocal, gestual o de una combinación de ambas formas), carácter interaccional (si son espontáneas o respuestas), orientación de la mirada (a dónde dirige la mirada el niño en el momento de su expresión), nivel de desarrollo léxico de la conducta vocal (si esta es una vocalización, forma aún semejante al balbuceo, o una protopalabra), carácter imitado o no (si reproduce la conducta inmediatamente anterior del adulto interlocutor), contorno entonativo final (qué dirección sigue la frecuencia fundamental en la emisión) y frecuencia fundamental.

A partir del análisis realizado, emerge una imagen de las tres funciones comunicativas principales halladas en la muestra —debido a lo masivo de su ocurrencia en el desarrollo temprano. En primer lugar, la función declarativa se caracteriza, prototípicamente, por exhibir conductas de forma vocal, no imitadas, con una mirada que se orienta hacia el objeto que sirve de referente a la comunicación, con un nivel de desarrollo léxico variable y un contorno entonativo final descendente, lo que la acerca al modelo entonativo adulto propuesto por Quilis (1993). En segundo lugar, las demandas se caracterizan por ser conductas también de forma vocal, no imitadas, con una mirada típicamente orientada hacia el interlocutor del intercambio comunicativo, un nivel de desarrollo léxico variable (aunque menos maduro que el de los declarativos) y un contorno entonativo final típicamente descendente, aunque con una frecuencia relativamente mayor de tonemas ascendentes, resultado respaldado por investigaciones previas (Flax et al., 1991). En tercer lugar, las conductas con función expresión personal son, usualmente, de forma vocal; no imitadas; con una mirada que se orienta casi por igual al objeto referente de la interacción, al interlocutor o a nada en particular; un nivel de desarrollo léxico variable (aunque menos maduro que el de los declarativos) y un contorno entonativo final normalmente descendente. Finalmente, hemos podido observar una correspondencia de carácter más o menos general entre la forma de la conducta y la orientación de la mirada; notamos que la producción de un gesto motiva que el niño mire al interlocutor de la comunicación, mientras que una expresión puramente vocal favorece una mirada dirigida al objeto que sirve de referente o tema al intercambio.

Emerge, pues, una imagen de la comunicación infantil que exhibe un uso bastante sistemático de las variables consideradas en nuestro análisis y, a la vez, un manejo más bien fino por parte del niño de las habilidades implicadas en los intercambios comunicativos en los que toma parte. No estamos ante un caos sin lógica ni sentido (al estilo propuesto por Jakobson 1968) sino ante un cuadro en el que es posible reconocer correspondencias y relaciones, las cuales son, sin duda, susceptibles de análisis científico.

6.2. Conclusiones relacionadas con la Hipótesis 2

Conductas comunicativas y no comunicativas

Las conductas no comunicativas se van reduciendo a lo largo de los 4 grupos de edad considerados —desde los casi 14 meses hasta que el niño se encuentra a punto de cumplir dos años. La gran caída se da con la llegada del GRUPO 2, es decir, entre los 16 y los 18 meses —en

este periodo las conductas no comunicativas se reducen a menos de la mitad de lo que eran en el GRUPO 1. Podríamos proponer que se va desarrollando una comprensión más fina de la relación entre situación social y comunicación por parte del niño, quien iría entendiendo cada vez mejor lo que supone desenvolverse comunicativamente en un entorno como el del hogar. Luego, veremos la importancia del GRUPO 2 como hito o periodo en el que parecen coincidir distintos procesos relacionados con el desarrollo de la comunicación en general y del lenguaje en particular.

En el caso de las conductas comunicativas, la proporción de conductas vocales aumenta progresivamente, conforme el niño crece. Como observamos, esta preferencia por conductas vocales por encima de las gestuales no supone la desaparición absoluta de los gestos en un momento determinado sino que, más bien, se observa un proceso progresivo, que establece una relación de continuidad en el periodo analizado: el niño pasa, poco a poco, de una comunicación que da lugar tanto a elementos vocales como gestuales a una que privilegia —y esto es acorde con la convención lingüística en uso— la expresión vocal por encima de la gestual; además, en el proceso se observa la coexistencia de ambas modalidades en la comunicación infantil. Ello se halla en concordancia con lo planteado por Volterra et al. (2005), quienes establecieron 3 tipos de enunciados en su análisis de la comunicación infantil, uno de los cuales era el tipo intermodal, es decir, una combinación de modalidad gestual y vocal; así mismo, las autoras concluyeron que, si bien entre los 16 y los 20 meses los gestos representaban una porción importante del repertorio infantil, ya a los 20 meses empieza a notarse un cambio significativo a favor de la modalidad vocal, por el cual los niños empiezan a usar más palabras (protopalabras si usamos la terminología empleada en nuestra investigación) que gestos. Como explicación posible de este fenómeno las autoras proponen, no una reducción del repertorio gestual infantil, sino, más bien, una expansión del inventario léxico disponible para el niño en ese momento. En este proceso hacia la vocalización (o verbalización) de la comunicación, los enunciados de doble modalidad, que comprenden un gesto y un elemento vocal (que luego devendrá verbal o propiamente lingüístico), podrían ser interpretados como elementos transicionales entre la etapa de una palabra de la comunicación y el inicio de las combinaciones de dos palabras, de acuerdo con McEachern y Haynes (2004), y, también, con Crais et al. (2009), quienes han destacado que si bien hacia los 16 meses los infantes se valen tanto de palabras como de gestos representacionales para denominar objetos, hacia los 20 meses han abandonado casi totalmente dichos gestos a favor de palabras; de este modo, conforme el niño es capaz de llevar a cabo más combinaciones de palabras, sus combinaciones de gesto-palabra irían desapareciendo.

Así, pues, los gestos parecen tener una presencia escasa que va, además, decayendo en este periodo, tanto en las conductas gestuales puras como en las mixtas. Parecería estar teniendo lugar un proceso de generalización de la conducta vocal en la comunicación, apoyado en un proceso de desgestualización de la misma. La asimilación progresiva de los conocimientos propios del lenguaje podría redundar en una inclinación definitiva de la intención comunicativa infantil hacia lo vocal —el medio propio de expresión lingüística—, a costa de lo gestual, cuya función sería, básicamente, de apoyo a lo vocal o lingüístico comunicativo.

También en las conductas comunicativas, podemos destacar el aumento progresivo de las miradas dirigidas al objeto/referente del intercambio en curso. En este caso, el gran aumento se da con la llegada del GRUPO 3. Paralelamente, las miradas dirigidas al interlocutor parecen reducirse, así como las miradas alternas y aquellas que no se enfocan en nada en particular.

Así mismo, las conductas comunicativas exhiben un aumento progresivo del uso de protopalabras, el cual se da de forma especialmente marcada en el GRUPO 2. Es posible que nos hallemos ante el fenómeno o momento conocido como “explosión del vocabulario”: momento del desarrollo infantil en que se produce un salto cuantitativo en la producción léxica. Por otro lado, en el caso de las conductas no comunicativas, observamos el mismo patrón de desarrollo: el uso de protopalabras también aumenta notoriamente en el GRUPO 2, lo que podría apoyar la idea de un uso de estas formas léxicas en situaciones no interactivas con el fin de ensayar su producción, tal vez en un sentido más o menos cercano al de la función “practising” propuesta por Dore (1974).

Esto puede parecer extraño si esperamos que las protopalabras, como conductas más maduras, más cercanas a la lengua meta del entorno, resulten más frecuentes en situaciones también más convencionales, es decir, con una intención comunicativa. Podemos proponer que —por lo menos en el caso de este niño— la adquisición de ciertos elementos lingüísticos más de tipo adulto, como las protopalabras, no supone la entrada absoluta en el ámbito lingüístico más convencional. Más bien, estas conductas más maduras se usan, también, en situaciones no interactivas o dedicadas a la exploración de objetos del entorno, tal vez con el objetivo de practicarlas o ensayarlas en situaciones que, por sus mismas características, reducirían la carga de procesamiento en el niño. Así, la entrada del niño en el lenguaje —ejemplificada, en este caso, por el uso de formas más convencionales como las protopalabras— pasa tanto por un uso comunicativo como por uno no comunicativo.

Así mismo, si bien en el caso de las conductas no comunicativas no observamos una evolución longitudinal en cuanto al tonema final, en el caso de las comunicativas sí, aunque no se trata de un desarrollo progresivo sino, más bien, algo irregular. Así, los contornos descendentes con función comunicativa aumentan en el GRUPO 2, caen en el GRUPO 3 y, finalmente, vuelven a aumentar en el GRUPO 4, con lo que alcanzan en el último momento una frecuencia de ocurrencia 20% por encima de la inicial. Por otro lado, en cuanto a los contornos ascendentes, estos, también, aumentan —en este caso, en los GRUPOS 2 y 3— para luego caer, con lo que, en el periodo final, alcanzan una ocurrencia aproximadamente un 10% por debajo de la inicial. Finalmente, los contornos suspensivos pierden aproximadamente un 10% en el periodo analizado. Podemos sugerir que estaría teniendo lugar un proceso de exploración entonativa y, a partir de este, un reajuste o reorganización prosódica. Además, es importante resaltar que este proceso de exploración y reorganización entonativa tiene lugar únicamente en las conductas comunicativas, no en las no comunicativas, en cuyo caso el uso de la entonación parecería tener un carácter menos sistemático. Ya Snow (2006) notó que hasta los 23 meses la producción entonativa infantil parece atravesar un proceso de desarrollo no lineal, caracterizado por un patrón de regresión y aparente reorganización. De acuerdo con el autor, mientras la entonación más temprana (hasta los 12 meses aproximadamente) reflejaría la existencia de tendencias biológicas, la ocurrencia de patrones de desarrollo en forma de U, que sugerirían un proceso de reorganización prosódica, llevaría a pensar en una reorganización de base lingüística, intencional. Es decir, la entonación se desarrollaría de forma más madura poco antes de que empiece la etapa de las combinaciones de palabras (hacia el final de la etapa de una palabra). Por ello, aunque la regresión haga pensar en una vuelta a los niveles anteriores de producción, la producción prosódica más tardía tendría, en realidad, bases más maduras, ahora lingüísticas e intencionales y ya no solo biológicas o fisiológicas.

Así, en cuanto a los valores de F_0 de las conductas comunicativas, notamos que la media, la mínima y la máxima aumentan en el GRUPO 2, prácticamente se mantienen en el GRUPO 3 y retornan a los valores iniciales en el GRUPO 4. Parecería tratarse, pues, de un proceso por el cual el niño explora sus posibilidades de producción suprasegmental para, finalmente, volver a los valores iniciales aunque, ahora sí, probablemente desde otras bases, menos fisiológicas y más intencionales o funcionales. En cambio, en el caso de las medidas de frecuencia fundamental de las conductas no comunicativas, no se encontró una variación relevante en el tiempo.

La evolución en el plano prosódico estaría, pues, estrechamente relacionada con el desarrollo comunicativo: los aspectos suprasegmentales cambiarían o madurarían para satisfacer de forma más adecuada, efectiva o convencional las diversas intenciones comunicativas del infante. El manejo de los aspectos suprasegmentales de la comunicación serviría al niño como pasaje de entrada en el lenguaje, llevándolo hacia los aspectos probablemente más segmentales del mismo. Esto contrasta especialmente con el hecho de que, mientras los aspectos entonativos (tonema y F_0) marcan una diferencia entre el desarrollo de las conductas comunicativas y las no comunicativas, la producción de protopalabras no parezca indicar una diferencia en dicho sentido, por lo menos no en el periodo analizado.

En cuanto a la imitación, esta no ocurre en ningún caso en una conducta no comunicativa y, en el caso de las comunicativas, se va reduciendo poco a poco hasta llegar al mínimo final. Se trataría, al parecer, de una estrategia ya poco frecuente en el periodo analizado que, además, iría cayendo en desuso de un grupo de edad al siguiente.

También en el caso de las conductas comunicativas, la proporción de respuestas aumenta en el periodo considerado. El niño devendría progresivamente más hábil para mantener un intercambio en el que logra ocupar el turno correspondiente, con lo cual demuestra una noción de las características de un intercambio comunicativo y sus requisitos de cooperación (Tomasello 2008). El niño parecería saber que ciertos tipos de enunciados por parte del interlocutor lo obligan a producir un enunciado o una conducta contingente. Al acceder a producir una conducta en el turno interaccional que le es impuesto, el niño deviene un participante cooperativo en la interacción y completa la dinámica conversacional de forma relativamente exitosa (Grice 1975).

Nuevamente, en el caso de esta variable interaccional, el gran salto se da con la llegada del GRUPO 2, cuando aumenta más claramente la ocurrencia de respuestas, tal vez justamente sobre la base del mayor repertorio léxico con que empieza a contar el niño, lo que lo hace capaz de participar más y de mejor forma en diversas rutinas en casa.

En suma, observamos una relación de continuidad en el desarrollo visto en este periodo analizado. Podemos destacar de forma especial, además, que, mientras las conductas comunicativas exhiben un desarrollo progresivo de la entonación, las no comunicativas no. Finalmente, ambos tipos de conductas se asemejan en su uso de conductas vocales de los dos

niveles de madurez considerados, es decir, vocalizaciones y protopalabras, casi en la misma medida y con un patrón de desarrollo semejante.

La relación de continuidad se opone a la propuesta de Jakobson (1968), de acuerdo con la cual sería posible observar una frontera clara entre la etapa referida como prelingüística y la propiamente lingüística, cuyo inicio es marcado de forma especial por la adquisición del vocabulario propio de la lengua del entorno. El autor proponía, además, que no había una relación sistemática en la secuencia de aparición de los sonidos de la etapa del balbuceo (caracterizado como caótico y asistemático), mientras que, en la etapa lingüística, se observaría un orden universal de aparición de la fonología característica de las palabras de la lengua. Además, sostenía que solo el lenguaje se usaba en contextos sociales y el balbuceo quedaba relegado a momentos de juego en solitario, al despertar o al acostarse —cosa que, como hemos visto en la presente investigación, se aleja mucho de la realidad del desarrollo comunicativo infantil.

En este sentido, podemos mencionar a Vihman et al. (1985), quienes presentan resultados a favor de una relación de continuidad en el desarrollo comunicativo infantil, por la cual no solo ocurre que tanto palabras como no palabras (vocalizaciones) exhibirían patrones de desarrollo semejantes, sino que, además, las primeras asociaciones de forma y sentido precederían al desarrollo léxico infantil, cuyas bases sentarían. Esto es evidente, también, a partir de nuestro análisis de las vocalizaciones comunicativas y protopalabras, las cuales constituyen, claramente, expresiones de intenciones comunicativas. Además, la adquisición gradual de palabras coexistiría un tiempo con la producción de balbuceo en infantes —tal como hemos observado en la presente investigación para el caso de protopalabras y vocalizaciones.

Funciones comunicativas

Función declarativa

Observamos que la proporción de conductas con forma vocal aumenta progresivamente con cada grupo de edad, mientras que, de forma paralela, las conductas gestuales van reduciéndose, al igual que las mixtas —aunque estas últimas mantienen, hacia el final, un porcentaje relativamente importante aún. Estaríamos ante un proceso de vocalización o

desgestualización de la conducta: el componente vocal de la comunicación iría imponiéndose de forma constante en el repertorio infantil, a costa del gestual. Podemos inferir que este proceso afecta especialmente a las protopalabras, pues, visto el periodo analizado en conjunto, como un todo, notamos que estas últimas ocurren en menos conductas mixtas que las vocalizaciones. Así, pues, en las protopalabras se haría más evidente el ya aludido proceso de desgestualización: estas formas más convencionales parecerían independizarse de la necesidad de un apoyo o refuerzo gestual para que la intención del niño alcance de forma efectiva al adulto interlocutor.

Ya desarrollamos, líneas atrás, en qué medida nuestros resultados respaldan un proceso semejante observado por Volterra et al. (2005), quienes hallaron que a los 20 meses los infantes empiezan a usar la modalidad vocal/verbal significativamente más que la gestual o la combinación de ambas para comunicarse; además, también en concordancia con nuestros hallazgos, las autoras parecen observar una relación entre el aumento del repertorio léxico y la importante reducción de las conductas comunicativas gestuales.

Así mismo, los gestos de señalar, de mostrar y los representacionales —que, como ya se vio más arriba, constituyen la gran mayoría en el caso de esta función— se mantienen como los más frecuentes en el periodo analizado, aunque con alzas y bajas.

En cuanto al uso de la mirada, notamos que aquellas dirigidas al objeto/referente del intercambio en curso aumentan, mientras que las que alternan entre referente e interlocutor disminuyen y las que no se dirigen a nada en particular básicamente se mantienen. En el periodo analizado, pues, la mirada se orienta principalmente hacia el objeto que es tema de la declaración del niño. Adicionalmente, notamos que el desarrollo de las miradas dirigidas al interlocutor es irregular: en el GRUPO 2 aumentan, luego caen en el GRUPO 3 y vuelven a aumentar en el GRUPO 4, cuando retoman la frecuencia del grupo de edad inicial.

La producción de respuestas aumenta de forma notoria en el GRUPO 2. El niño se va convirtiendo en un interlocutor más hábil, con mayor capacidad de continuar un intercambio completando el turno conversacional que le corresponde. Al fin y al cabo, la capacidad de producir una respuesta por parte del niño encierra la sintonización de sus intenciones con las del adulto, con el fin de cooperar en el objetivo de mantener el intercambio comunicativo fluyendo.

Además, la proporción de protopalabras aumenta de forma casi constante en el periodo analizado —con la excepción del último grupo de edad, en que parece ocurrir una ligera caída en su producción. En este caso, es preciso resaltar que el salto más importante en la producción de protopalabras ocurre, una vez más, en el GRUPO 2, es decir, entre los 16 y los 18 meses de edad del niño, con lo que podríamos estar asistiendo al fenómeno comúnmente referido como “explosión del vocabulario”, por el cual aumenta marcadamente la producción léxica infantil y, posiblemente, se desencadenan otros procesos de desarrollo lingüístico o comunicativo.

Observamos un patrón de desarrollo más bien irregular en el caso del tonema. En general, podemos notar que los contornos de tipo suspensivo se reducen de forma importante; los descendentes aumentan y se convierten de lejos en el tipo más frecuentemente asociado con esta intención comunicativa; y los ascendentes se reducen tras un aparente pero solo momentáneo aumento. En general, en esta función, los contornos no descendentes —es decir, suspensivos y ascendentes— se reducen considerablemente. Lo accidentado del curso de desarrollo podría deberse a un proceso de reajuste o reorganización prosódica, por el cual las bases de la producción entonativa se desplazarían: es posible que las bases inicialmente fisiológicas o naturales de los contornos descendentes cedan el lugar a un sustento de carácter intencional, es decir que la entonación pasaría a estar bajo control voluntario. Este patrón de desarrollo irregular o no lineal observado apoyaría la teoría de la regresión-reorganización prosódica propuesta por Snow (2006); esta teoría puede considerarse de base lingüística en tanto asume que los inicios del desarrollo lingüístico desestabilizan el uso prosódico infantil para ir acercándolo cada vez más al uso de tipo adulto, convencional en la lengua del entorno. Además, el aumento de los tonemas finales descendentes en el caso de la función declarativa sugiere un acercamiento al modelo adulto, que, según Quilis (1993), se vale típicamente de los contornos descendentes para enunciados con sentido completo.

Tal como ocurre con la dirección final del contorno entonativo, el desarrollo de la frecuencia fundamental tampoco sigue un patrón regular. En este caso, el proceso de reorganización o ajuste puede verse con mayor claridad. El niño parecería estar explorando y definiendo su uso entonativo. En este sentido, observamos que la F_0 del GRUPO 1 da lugar a una F_0 más alta en el GRUPO 2 y GRUPO 3, para luego regresar en el GRUPO 4 a una F_0 que no es significativamente distinta de la originalmente exhibida en el GRUPO 1. Así, el proceso exploratorio o de ajuste vuelve, en la edad final, al punto de inicio, probablemente ahora sí desde bases funcionales o intencionales.

Función demanda

Esta función, a pesar de la presencia mayoritaria de la forma vocal —preferencia que, además, se acentúa en el periodo considerado—, parece prestarse más que la declarativa a su uso con un componente gestual, aunque conforme crece el niño se reducen mucho tanto las conductas gestuales puras como las mixtas. La comunicación se vuelve cada vez más vocal y menos gestual, posiblemente en el marco de un proceso más amplio hacia una mayor convencionalización de la comunicación, lingüística y, por ende, vocal.

Paralelamente con la reducción en la ocurrencia de gestos en la comunicación infantil, observamos una cierta redistribución de los tipos de gestos empleados. Así, mientras el gesto de señalar se mantiene más o menos con la misma frecuencia inicial, gestos como *reach*, los representacionales o los gestos sociales se reducen en el periodo analizado, y el gesto de entregar aumenta, probablemente debido a su importante papel como captador de la atención del adulto.

La producción de protopalabras aumenta mucho en el rango de edad considerado (de un 4% inicial a un 45% en el grupo final de edad) con un incremento progresivo aunque el gran salto cuantitativo se da, una vez más, con la llegada del GRUPO 2, entre los 16 y los 18 meses. En este momento, el porcentaje de protopalabras se dispara de forma impresionante, pasando de un escaso 4% a un impresionante 36%. De este modo, hacia el final de nuestro estudio, casi la mitad de las conductas con función demanda es expresada, ya no por medio de una vocalización (“prelingüística”) sino, más bien, por medio de una forma léxica más cercana al modelo adulto o protopalabra.

En cuanto al carácter interaccional de las conductas con función demanda, observamos que, conforme el niño crece, aumentan las respuestas en sus dos variantes —a preguntas y a demandas de acción emitidas por el adulto. La habilidad del niño para responder como un interlocutor capaz, en el marco de un intercambio comunicativo en que le corresponde ocupar el segundo turno, estaría mejorando.

Conforme el niño crece, además, la proporción de conductas imitadas con función demanda se va reduciendo. Visto que la proporción de respuestas aumenta pero la de conductas imitadas se reduce, podemos inferir que el niño ha desarrollado o está en camino de dominar

estrategias más maduras de respuesta, que no suponen la mera reproducción del enunciado adulto inmediatamente anterior.

En cuanto a los aspectos entonativos, observamos, en primer lugar, que, conforme pasan los meses, los contornos descendentes aumentan aunque de forma irregular, en un proceso marcado por aumentos y caídas; así mismo, los tonemas ascendentes se reducen un poco aunque se mantienen, con todo, más frecuentes que en las demás funciones. El GRUPO 2 parece representar el momento que dispara el ya aludido proceso de ajuste o reorganización, ya aludido líneas atrás (Snow 2006). Podemos, pues, proponer que la adquisición de un cierto número de palabras o protopalabras (una determinada masa crítica, tal vez) dispararía el proceso de reajuste de forma general, es decir, no solo en una función comunicativa sino en varias.

En segundo lugar, la F_0 media se mantiene más o menos igual en el paso del GRUPO 1 al GRUPO 2, y también en el paso del GRUPO 2 al GRUPO 3. En el paso del GRUPO 3 al GRUPO 4 observamos, ahora sí, un cambio significativo. La F_0 media se reduce significativamente en el periodo analizado, en el paso del GRUPO 1 al GRUPO 4. En el caso de las F_0 mínima y máxima, el patrón resultante es menos claro aun. Ambas parecen atravesar un proceso de ajuste: la F_0 mínima varía longitudinalmente pero termina con un valor que no es significativamente distinto del inicial y la F_0 máxima, aunque termina con un valor significativamente distinto del exhibido en el GRUPO 1, llega a él por medio de alzas y bajas.

Función expresión personal

En el caso de esta función, no queda tan claro que esté teniendo lugar un proceso por el cual se priorizan las conductas vocales y se extinguen paulatinamente las conductas con componente gestual. Si bien en el GRUPO 4 observamos que todas las conductas con esta función comunicativa son de tipo vocal, hasta antes de eso parecía estar desarrollándose, más bien, un proceso de disminución (aunque leve) de las conductas vocales y un aumento paralelo de las conductas gestuales. El patrón de desarrollo no es, sin embargo, claro.

Como ya se vio, en el GRUPO 4 no ocurre ninguna conducta con componente gestual. Solo 3 gestos son usados como acompañamiento de producciones vocales con esta intención comunicativa: los gestos de énfasis resultan los más comunes en los GRUPOS 1 y 2; en segundo

lugar, ocurren los gestos sociales, los más comunes en el GRUPO 3; finalmente, el gesto de mostrar ocurre de forma bastante escasa.

En cuanto a la mirada, notamos que aquellas dirigidas al interlocutor aumentan aunque no de forma totalmente progresiva y regular, y, por otro lado, las miradas alternas se reducen considerablemente. Así, pues, la función de expresión personal no parece estar evolucionando hacia un patrón más claro en relación con el uso de la mirada como herramienta intencional.

En el periodo analizado, la proporción de conductas que sirven como respuestas va aumentando de forma casi regular —salvo por una ligera caída en el GRUPO 4. A la par, la frecuencia de protopalabras también aumenta. Ambos hechos, tomados de forma conjunta, podrían sugerir el desarrollo de una mayor habilidad interaccional o conversacional, apoyada en un desarrollo léxico simultáneo.

En el plano longitudinal, notamos que las primeras protopalabras con esta función surgen en el GRUPO 2 —antes de eso, en el GRUPO 1, no se observa ninguna ocurrencia. El gran salto cuantitativo, sin embargo, se da en el GRUPO 3, cuando la frecuencia de las protopalabras pasa del 12% al 61%, lo que supone un incremento sumamente marcado en la producción de formas léxicas más de tipo adulto.

En cuanto a los aspectos entonativos, notamos que los contornos ascendentes se reducen en el GRUPO 2, para aumentar luego en el GRUPO 3, superando el porcentaje inicial del GRUPO 1, y reducirse más aun en el GRUPO 4, con lo que alcanzan su mínimo en todo el rango de edad considerado. Los contornos descendentes, en segundo lugar, aumentan más de 20% en el GRUPO 2, caen luego en el GRUPO 3 por debajo del porcentaje inicial del GRUPO 1 y, finalmente, retornan en el GRUPO 4 al nivel observado en el GRUPO 2. Finalmente, los contornos suspensivos se reducen en el GRUPO 2, retornan en el GRUPO 3 al nivel inicial del GRUPO 1 y, finalmente, aumentan ligeramente en el GRUPO 4. Así, estas aparentes “idas y venidas” podrían responder a un proceso por el cual el niño estaría explorando sus posibilidades productivas de entonación (en concordancia con el proceso de ajuste y reorganización propuesto por Snow 2006).

Finalmente, tanto la F_0 media como la máxima varían, aunque el cambio recién resulta significativo con la llegada del GRUPO 4. En ambos casos, los valores resultantes son inferiores

a los inicialmente exhibidos en el GRUPO 1. En el caso de la F_0 mínima, no se observa ninguna diferencia significativa en el desarrollo en este periodo.

Función guía de acción

La ocurrencia relativamente escasa de las conductas que expresan esta función comunicativa dificultó los análisis estadísticos en el caso de los contrastes por grupo de edad. Por un lado, en muchos casos, ocurrió que la frecuencia esperada en más del 25% de casillas resultó inferior a 5, lo que hace menos confiables los resultados; por otro lado, se obtuvieron pocos resultados significativos. Hechas estas salvedades, se revisarán algunas posibles líneas de conclusión.

En el caso de esta función, llama un poco la atención el predominio del nivel léxico más alto que se da desde el inicio. Aparentemente, se trataría de una función estrechamente relacionada con un cierto nivel de madurez léxica o de uso vocal convencional.

Así mismo, también desde el inicio se observa que lo más común en el caso de la mirada es que esta se oriente al objeto que participa como parte de la acción que el niño está llevando a cabo —aunque es evidente un curso con aumentos y descensos.

Finalmente, no parece observarse un patrón significativo de evolución en relación con el contorno entonativo final: más allá de que, en todos los grupos de edad, el tonema final más frecuente es el descendente, el tonema suspensivo y el ascendente fluctúan de un grupo de edad al siguiente. En relación con la frecuencia fundamental —media, mínima y máxima—, tampoco resulta evidente una imagen clara respecto del patrón de desarrollo en curso.

Función mímica

En el caso de las mímicas, es preciso notar que, como ocurrió en el caso de la función anterior, su ocurrencia escasa dificultó los análisis estadísticos en el caso de los contrastes por grupo de edad. Así, en muchos casos, ocurrió que la frecuencia esperada en más del 25% de casillas resultó inferior a 5 y, además, se obtuvieron pocos resultados significativos. A pesar de ello, se revisarán algunas posibles líneas de conclusión.

En cuanto al carácter interaccional de esta función, caracterizada por ocurrir con forma exclusivamente vocal, la frecuencia de respuestas puede ser considerada más o menos elevada

—a la par con lo que observábamos en el caso de la expresión personal— desde el primer grupo de edad.

Con respecto a los aspectos suprasegmentales de la conducta, la presencia de los contornos ascendentes es importante desde la etapa más temprana del periodo considerado; así mismo, los contornos suspensivos tienen una presencia escasa que se reduce a cero desde el GRUPO 2. Finalmente, es difícil plantear conclusiones relacionadas con la evolución longitudinal de la frecuencia fundamental.

Síntesis de las conclusiones relacionadas con la Hipótesis 2

En conclusión, podemos observar que, efectivamente, las conductas maduras suceden a las inmaduras de forma paulatina, progresiva, en el marco de una relación de continuidad que implica, incluso, la coexistencia de diversos niveles de madurez en el caso de las conductas infantiles analizadas, muy en contra de lo propuesto por Jakobson (1968), de acuerdo con quien el límite entre lo por él denominado “prelingüístico” y lo “lingüístico” (típicamente la adquisición de las primeras palabras) sería sumamente marcado: antes de la aparición de las palabras tempranas, hito absoluto en el desarrollo del lenguaje, no sería posible reconocer un patrón de desarrollo o algún tipo de orden, por lo cual él habla de una relación discontinua. Nuestros hallazgos, por el contrario, apoyan los de diversos autores que se han manifestado ya a favor de la hipótesis de la continuidad, como Vihman et al. (1985), quienes defienden la coexistencia evolutiva de palabras y no palabras (vocalizaciones), con patrones de desarrollo semejantes, y, en este sentido, la posibilidad de emprender estudios sistemáticos de la conducta comunicativa temprana (“prelingüística”, si se quiere); y por López Ornat y Karousou (2005), quienes destacan la relación de continuidad evolutiva entre las vocalizaciones tempranas y las más convencionales o propiamente lingüísticas.

Nuestra propuesta es que por medio de un proceso de emergencia progresiva (que atraviesa las etapas más tempranas o “prelingüísticas”, así como las lingüísticas tempranas) se iría desarrollando una comunicación más convencional y de tipo adulto, cada vez más cercana al modelo del entorno y más alejada del tipo de comunicación inicial. La comunicación más de tipo adulto, además, no parecería emerger de pronto de forma definitiva, con todas las habilidades que implica igualmente maduras a la vez. Más bien, nos hallaríamos ante desarrollos progresivos de distintos componentes o habilidades relacionadas con la producción comunicativa, mas en ningún caso ante cambios abruptos que marquen el paso total de la

conducta inmadura a la madura. Este desarrollo de la conducta comunicativa por componentes, es decir, a través de distintos ejes de desarrollo, ha sido ya observado por Karousou (2003).

El caso que puede ayudarnos a mostrar de forma más clara la continuidad en el desarrollo comunicativo en general y lingüístico en particular es el del nivel de desarrollo léxico de la conducta vocal. Notamos que, en el caso de las 3 funciones principales de la muestra recogida, coexisten dos niveles de madurez léxica: vocalizaciones y protopalabras. La aparición de las primeras protopalabras —comúnmente reconocidas como el hito que marca la entrada del niño en el lenguaje— y su incremento principal entre los 16 y los 18 meses de edad — momento tradicionalmente asociado con la “explosión del vocabulario” por la ocurrencia de un aumento considerado súbito y marcado en el vocabulario infantil— no implica de forma automática la desaparición de conductas vocales de menor nivel de convencionalización como las vocalizaciones, a menudo denominadas “prelingüísticas”. Por el contrario, ambos tipos de formas vocales, con sus correspondientes niveles de madurez y de convencionalización, coexisten en el mismo periodo, estableciendo, además, relaciones particulares con las demás habilidades implicadas en la comunicación temprana y codificadas en la presente investigación.

Así mismo, la comunicación infantil, a lo largo del periodo considerado, tiende cada vez más a valerse de una expresión fundamentalmente vocal (más convencional), con lo que va abandonando las conductas puramente gestuales, más comunes en los inicios de la comunicación infantil. Esta preferencia progresiva no implica la erradicación del uso de gestos de forma exclusiva para la comunicación sino que, más bien, formas vocales y gestuales (también mixtas) coexisten en todo el periodo considerado, aunque cada vez es más evidente que, conforme el niño crece y va dominando otros aspectos y habilidades implicadas en su comunicación, va dejando de lado los gestos y concentrándose en la expresión vocal, más propia de la comunicación de tipo adulto.

7. Conclusiones generales y nuevas preguntas

En el periodo estudiado, persiste la producción de conductas vocales no comunicativas en situaciones sociales por parte del niño. Este uso no comunicativo del habla ha sido notado por diversos autores en el pasado (Dore 1974, Flax et al. 1991, López Ornat 1991, Karousou 2003). Además, debemos destacar que estas son sistemáticamente diferentes de las comunicativas, tanto por su uso peculiar de la mirada como por sus particulares características prosódicas (mayor proporción de tonemas finales suspensivos y menor frecuencia fundamental). Ya antes había sido notado que las conductas vocales no comunicativas presentan una frecuencia fundamental más baja que las comunicativas (Papaeliou y Trevarthen 2006).

Con respecto a las conductas comunicativas, las funciones declarativa, demanda y expresión personal son, de lejos, las más frecuentes en la muestra recogida —juntas superan el 96% del total de conductas comunicativas analizadas. Por otro lado, las conductas con función guía de acción y mímica tienen una presencia puramente marginal que, sin embargo, nos ha parecido importante explorar en tanto encarnan dos intenciones también actualizadas en la conducta comunicativa infantil.

Todas las funciones analizadas comparten el predominio de la forma vocal como medio expresivo —en el caso de las funciones guía de acción y mímica este predominio deviene absoluto al constituir el 100% de sus ocurrencias. El uso de gestos, además, suele darse de forma simultánea con una emisión vocal, en el marco de conductas mixtas, lo que refuerza el predominio del elemento vocal como medio para la comunicación infantil en el periodo analizado. En otras palabras, la producción de gestos parecería servir, en este periodo, de apoyo o refuerzo en el caso de ciertas funciones, pero estos no se usarían tanto de forma autónoma para transmitir una intención específica, sino generalmente como un apoyo del elemento vocal. Esto parecería ir en contra del supuesto predominio gestual en la comunicación temprana —como propone, por ejemplo, Tomasello (1999, 2008)—, por lo menos en el periodo aquí estudiado.

En el transcurso del periodo estudiado, aumentan las conductas vocales mientras que las mixtas y las gestuales se van reduciendo. En este sentido, puede decirse que la comunicación deviene cada vez más vocal y menos gestual; el niño va haciéndose un comunicador más convencional, en tanto resulta más usual en el mundo adulto comunicarse por medios vocales

y lingüísticos que gestuales. La evolución de la comunicación en la línea de la preferencia por lo vocal, alejándose del complemento gestual, parece apuntar a una participación de los gestos, en un periodo temprano como el estudiado, como apoyos del elemento vocal —y lingüístico. En ese sentido, su función como apoyo en la conducta comunicativa infantil devendría cada vez más prescindible conforme el niño avance en su desarrollo lingüístico y sus unidades vocales de comunicación se vuelvan más autónomas y autosuficientes. Esto apoya la propuesta de autores como McEachern y Haynes (2004), Volterra et al. (2005) y, también, Crais et al. (2009).

Lo anterior no anula la posibilidad, planteada por autores como Bates et al. (1975), de que, en etapas previas a la aquí estudiada, ciertas estructuras performativas ocurran fundamentalmente de forma gestual antes de ser transmitidas por medios lingüísticos. Carpenter (2009) notó, también, la habilidad previa al lenguaje que tendría el infante para comunicarse, básicamente por medios gestuales. Sin embargo, esta forma gestual de la comunicación, ciertamente “prelingüística” si se quiere, se hallaría ya en franco retroceso en el caso del niño aquí estudiado.

En cuanto al nivel de desarrollo léxico o lingüístico, cada función comunicativa parece seguir su propio curso de desarrollo. La función guía de acción resulta sorprendentemente madura en este sentido, al estar la gran mayoría de sus emisiones constituida por protopalabras. La función declarativa la sigue, aunque sin alcanzar el 50% de su total de conductas. En este caso, se propone que la promoción de rutinas o formatos de interacción por parte de los padres (al estilo propuesto por Bruner 1983 y, también, por Tomasello 2001, 2008), en los que, por ejemplo, se motiva que el niño denomine determinados objetos o imágenes a partir de estímulos o preguntas del adulto, redundaría en un mayor desarrollo léxico —y, probablemente, también más variado, a diferencia de lo que ocurre en las guías de acción, cuyo repertorio léxico es más bien reducido a pesar de su ocurrencia abundante. En el caso de las funciones de demanda y expresión personal, cada una ronda el 30% de protopalabras. En estos dos casos, las rutinas de denominación paternas no surtirían un efecto directo, por tratarse de funciones cuya actualización por parte del niño resulta probablemente más espontánea y, además, porque los formatos de interacción que promueven la demanda de objetos o la expresión personal son, probablemente, en este caso, menos frecuentes que aquellos que motivan la denominación o declaración.

Es importante, pues, destacar el papel de los formatos de interacción en la adquisición de un vocabulario cada vez más amplio y convencional. En estas dinámicas interviene el adulto como moderador del intercambio, que regula el grado de complejidad del estímulo brindado al niño y de la participación esperada por parte de este conforme vaya desarrollando tanto sus habilidades comunicativas en general como su lengua materna en particular.

Observamos un aumento en el periodo estudiado en el uso de protopalabras en el caso de las 3 funciones más comunes (declarativos, demandas y expresión personal). En el caso de los declarativos y las demandas, el principal aumento en la producción léxica se da con la llegada al GRUPO 2, mientras que, en el caso de la función expresión personal, el salto se da en el GRUPO 3. Puede pensarse que, entre los 16 y 18 meses (GRUPO 2), se estaría dando algo como el fenómeno de “explosión del vocabulario”, a partir del marcado aumento de la producción léxica. Así, si consideramos el total de funciones comunicativas, observamos que mientras en el GRUPO 1 el niño produce un total de 13 protopalabras (distribuidas en 71 ocurrencias), en el GRUPO 2 produce ya 44 protopalabras (distribuidas en 407 ocurrencias). En suma, no se trata solo de que, conforme avanzan los meses, la comunicación del niño vaya siendo cada vez más vocal sino que, además, deviene más léxica, más convencional, madura y variada. Además, el impresionante aumento del léxico en el tramo de edad comprendido entre los 16 y 18 meses parecería impulsar —o, por lo menos, acompañar— otros procesos de avance comunicativo en el niño.

Es posible reconocer ciertos patrones relacionados con el uso de la mirada. Así, mientras la función declarativa parece definirse por un uso mayor de las miradas dirigidas al objeto/referente de la comunicación, las demandas exhiben un uso mayoritario de miradas dirigidas al interlocutor. Esto se explica por la necesidad, en el caso del declarativo, de dejar claro cuál es el referente que está comentando o al que se está refiriendo, mientras que, en el caso de la demanda, lo más importante es asegurarse de que el interlocutor acceda a lo que se le está solicitando. Mirarlo sería una manera de asegurar su atención y, eventualmente, su concesión de lo requerido. En el caso de la expresión personal, la mirada no parece desempeñar un papel importante en la configuración de la intención comunicativa: es tan frecuente mirar al objeto, como al interlocutor o a nada en particular. Ello podría deberse a que, al ser una función expresiva, motivada personalmente, probablemente incluso de manera súbita, el niño se encuentra menos preparado para manipular su mirada. En las guías de acción, finalmente, el niño mira al objeto que, probablemente, se encuentra manipulando en ese momento.

Debe notarse, no obstante, que, en el caso de los declarativos, el patrón anteriormente descrito se invierte en las conductas gestuales: si el declarativo es de forma vocal, priman las miradas al objeto/referente del intercambio; en cambio, si el declarativo tiene forma exclusivamente gestual, priman las miradas al interlocutor. En el caso de la demanda, observamos que las miradas al interlocutor son aun más frecuentes en el caso de las conductas gestuales frente a las de forma puramente vocal. Así mismo, en el caso de las conductas mixtas, las miradas al interlocutor son más frecuentes que en las puramente vocales. En este sentido, podemos inferir que los gestos motivan al niño a buscar la mirada del interlocutor. Si bien una conducta vocal puede ser percibida por el interlocutor aunque no esté mirando al niño, en el caso de un gesto es absolutamente necesario contar con la mirada del adulto para que el mensaje transmitido por el gesto sea exitosamente comunicado. Así, resulta lógico —y maduro— que el niño busque asegurarse de contar con la atención del adulto en el proceso de producción gestual (como concluyeron Franco y Butterworth, 1996).

Este manejo tan fino de la mirada según cuál sea la forma de la conducta comunicativa infantil parece apuntar, por un lado, a una comprensión del otro, el adulto interlocutor, como sujeto atencional y, por otro, como sujeto intencional, capaz de hacer corresponder sus intenciones con las del niño. Tanto la atención como la intención del adulto son susceptibles de ser alineadas con las del niño (Tomasello 2008). La destreza comunicativa del niño se evidencia en sus habilidades para hacer esto con éxito.

La imitación ocupa un lugar marginal casi en todas las funciones, con la obvia excepción de la mímica, que es imitada por definición. En el caso de las guías de acción no ocurre ninguna conducta imitada. Ya sea por el estilo personal de desarrollo del niño o por el periodo evolutivo analizado, no parece darse un uso realmente significativo de la imitación.

Si bien todas las funciones analizadas comprenden conductas mayoritariamente espontáneas, es decir, no producidas como respuesta a una pregunta, sugerencia u orden del adulto, observamos que el niño es capaz, también, de responder al interlocutor en casi todas las funciones —aunque, en el caso de las guías de acción, solo un escaso 5% corresponde a respuestas al adulto. La función con más respuestas a preguntas es la declarativa, probablemente debido a la motivación brindada por el adulto en el marco de los formatos de interacción guiada comentados más arriba. Por otro lado, en el caso de las respuestas a demandas de acción (órdenes o sugerencias), la expresión personal es la función más común,

lo que se explicaría, probablemente, a partir de las emisiones en que el niño rechaza o acepta las iniciativas propuestas por el adulto.

En los meses analizados, la proporción de respuestas aumentó. Este incremento es especialmente claro en las 3 funciones principales, y menos evidente en las guías de acción y las mímicas. En el caso de estas 3 funciones, además, el aumento más marcado en la producción de respuestas se da en el GRUPO 2 (16-18 meses) —en el caso de la expresión personal, tenemos dos avances casi igualmente importantes, en el GRUPO 2 y en el GRUPO 3—, lo que puede resultar más significativo aun si tomamos en cuenta que es justamente en ese periodo de edad que aumenta de forma especial la producción léxica, como ya se vio líneas arriba. Esta mayor producción de respuestas haría pensar en una mayor habilidad conversacional por parte del niño en dos sentidos. Por un lado, sería capaz de producir más enunciados como respuesta a un enunciado proferido por el adulto. Por otro lado, habría tomado una conciencia más profunda de la importancia de ser cooperativo en la comunicación, en el diálogo, lo que supone, de manera fundamental, responder de alguna forma a lo preguntado, sugerido u ordenado por el adulto (estaría asimilando, progresivamente, pues, la importancia del principio de cooperación de la comunicación humana, propuesto por Grice, 1975).

Con respecto a los aspectos prosódicos considerados, el tonema descendente es el más común en todas las funciones menos en una, la mímica. Como ha sido frecuentemente anotado en la bibliografía, el tonema descendente es el más temprano y recurrente en las primeras etapas del proceso de adquisición del lenguaje debido a que se trataría del tono más natural, pues ocurriría por defecto debido a la caída natural de la presión infraglótica hacia el final de la enunciación (Lieberman 1967). Por otro lado, en cuanto a los tonemas ascendentes, si nos concentramos en las 3 funciones más frecuentes (declarativo, demanda y expresión personal), nuestra investigación arroja un uso relativamente mayor (más de 10% por encima) en el caso de la función demanda. Esta mayoría relativa del tonema ascendente con función demanda podría explicarse si asumimos que, a partir de cierto punto en el desarrollo, todos los tonemas pasan a estar bajo control voluntario (Snow 2006). Así, el manejo de tonemas ascendentes permitiría al niño, por ejemplo, expresar la mayor carga interrelativa de sus enunciados. Cabe añadir, finalmente, que otros autores han notado esta asociación entre juntura terminal ascendente y función demanda (Marcos 1987, Flax et al. 1991).

Por otro lado, respecto de las medidas de frecuencia fundamental consideradas, notamos que las demandas tienen los valores más altos de F_0 media, mínima y máxima. En el segundo lugar más alto se encuentra la función expresión personal, también altamente interpelativa. En un punto intermedio se encuentra la función mímica. En el cuarto lugar, se encuentran los declarativos, cuya intención parece recaer más intensamente en el objeto de la referencia y no tanto en la persona del interlocutor. Las guías de acción tienen los valores más bajos en los 3 casos. En el caso de las demandas y de las conductas de expresión personal, resulta especialmente importante interpelar al adulto para que acceda a lo solicitado, lo que podría explicar el uso de un tono más alto —tesis que encuentra apoyo en hallazgos anteriores como los de Fernández 2009. Por otro lado, los declarativos y las guías de acción parecen concentrados en ciertos objetos/referentes.

Por lo menos en las 3 funciones centrales parecemos asistir a un proceso de ajuste, exploración y reorganización de los aspectos prosódicos de la comunicación. En los declarativos, demandas y en las conductas de expresión personal, observamos sucesivos aumentos y descensos en la frecuencia de ocurrencia de los tonemas considerados; hacia el final del periodo estudiado, parece tener lugar un cierto retorno a las preferencias iniciales. Es lógico suponer que, luego del proceso de ajuste, la producción prosódica infantil tendría bases distintas, motivadas por los demás cambios que tienen lugar en los meses analizados. Si en un inicio la entonación podía estar aún en parte bajo control fisiológico o involuntario, al final esta sería producto de un control más intencional y tendría bases de carácter funcional (Snow 2006). Esto podría encontrar sustento adicional en las variaciones longitudinales en la producción de las medidas de F_0 . El proceso de ajuste y exploración de las modulaciones prosódicas consideradas sería motivado por la adquisición de las primeras palabras —o protopalabras en el caso de la presente investigación (propuesta que respaldaría lo planteado por Snow y Balog 2002, De Paolis et al. 2008)— y se estabilizaría recién hacia el final del periodo de una palabra —que, en el caso del niño aquí analizado, se ubica hacia los 24 meses, al final del estudio.

En suma, en el periodo estudiado parecen tener lugar distintos procesos de nivel más o menos general. En primer lugar, asistimos a un aumento de la producción vocal en detrimento de la gestual. En segundo lugar, y de forma probablemente relacionada, notamos un aumento progresivo de la producción de protopalabras, conductas léxicas más convencionales que las vocalizaciones. En tercer lugar, el niño es cada vez más capaz de producir respuestas a enunciados adultos, lo que parecería apuntar a una mayor comprensión de la dinámica

conversacional como actividad cooperativa y, a la vez, mayores recursos para ocupar el turno conversacional que le es impuesto por la intervención adulta.

Por otro lado, es preciso notar que, al interior de cada función comunicativa, se dan relaciones y evoluciones que se perderían de considerarse la conducta comunicativa infantil como un todo. Cada función presenta ciertas características específicas y, a la vez, atraviesa los procesos generales de forma particular. Ello refuerza la importancia de estudiar el desarrollo lingüístico temprano desde una perspectiva funcional —es decir, considerando cada función o intención comunicativa como un ámbito u objetivo del desarrollo—y, además, teniendo especialmente en cuenta que las distintas habilidades (léxica, prosódica, por ejemplo) pueden tener ritmos distintos de avance, estableciendo incluso relaciones entre sí a partir de cierto momento.

En el periodo analizado, el niño se acerca cada vez más a la comunicación lingüística convencional. Es capaz de sostener una conversación, aunque sea mínima, ocupando el turno correspondiente. Es capaz de transmitir sus intenciones comunicativas casi siempre de forma efectiva a un interlocutor, a pesar de contar con recursos lingüísticos convencionales aún limitados. En este sentido, cobran especial importancia la orientación que da a su mirada y la modulación que hace de los aspectos prosódicos de su emisión, los cuales ayudan a dar a entender lo que busca transmitir. Cada conducta comunicativa producida por el niño, más que ser una mezcla sin sentido o lógica de los diversos elementos involucrados, revela una fina trama por la cual la mirada, la forma de la conducta, su carácter interaccional, la entonación, etc., se conjugan en el intento de transmitir una intención específica, la cual, por lo analizado, casi siempre es adecuadamente descifrada por el adulto interlocutor —y esto, en gran parte, gracias al desempeño comunicativo del niño.

Finalmente, en el marco de la continuidad observada, debe destacarse que la aparición de las primeras protopalabras no implica la desaparición automática de conductas comunicativas más inmaduras como las vocalizaciones o el balbuceo “prelingüístico” (Vihman et al. 1985, López Ornat y Karousou 2005), sino que ambos tipos de conductas vocales coexisten en el marco de cada una de las funciones comunicativas. Además, lejos de aparecer y ser usadas solo con fines comunicativos, estas ocurren también con función no comunicativa. En suma, el desarrollo comunicativo precedería y prepararía el terreno para el desarrollo lingüístico. El primero evolucionaría por medios diversos —gestuales, conductuales como la mirada, prosódicos, etc.— y, en un punto del proceso, las conductas vocales devendrían reconocibles como propias y convencionales en la lengua del entorno. Entonces la comunicación se habrá

descontextualizado al ser cada vez más lingüística. En ese punto, el niño será no solo un comunicador eficaz sino un usuario competente de su lengua.

Queremos terminar el presente trabajo de investigación planteando algunas interrogantes. En primer lugar, resulta pertinente preguntarnos qué función cumplen las conductas no comunicativas en el desarrollo (lingüístico) infantil: ¿se trata, acaso, de espacios de ensayo y práctica de conductas que devendrán, más adelante, lingüísticas y, por ende, comunicativas? En segundo lugar, es importante preguntarnos qué papel desempeñan los gestos en el desarrollo comunicativo y lingüístico infantil: ¿se hallan las raíces de la comunicación y del lenguaje, en un momento anterior al estudiado, en conductas gestuales como las observadas?, ¿o se trata, más bien, de conductas que sirven de apoyo a las conductas vocales y, posteriormente, léxicas? En tercer lugar, es claro que no podemos evitar el sesgo definitivamente occidental de nuestro trabajo, manifestado, por ejemplo, en el estilo de crianza observado y, más aun, en el tipo de interacciones privilegiadas por los cuidadores y en el papel de interlocutor asignado al niño desde tan temprano; en este sentido, es preciso preguntarnos qué ocurre en entornos culturales distintos, en los que no se asigna al infante el rol de interlocutor, por ejemplo. Finalmente, puede resultar provechoso evaluar de qué manera o en qué medida el patrón de desarrollo esbozado por la presente investigación contrasta con los patrones atípicos de desarrollo infantil, como pueden ser los casos del espectro autista o de trastornos del lenguaje.

8. Apéndices

8.1. Lista de protopalabras por sesión

Protopalabras					
Sesión	Transcripción aproximada	Sentido aproximado	Nº de ocurrencias	Total sesión	
				Ocurrencias	Ítems
1	/pu/	“Pooh” (personaje de dibujos animados)	1	12	2
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	11		
2	/brrrbrrr/ *parecido a /brrr/ pero con repetición	“helicóptero”	6	6	1
3	/bof/	“pies”, “sucio”	2	5	3
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	2		
	/bibí/	“moto”	1		
4	/shhh/	“olas”	5	42	3
	/brrr/	“coche”, “moto”(vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	28		
	/titá/	“reloj”	9		
5	/brrr/	“coche”, “moto”(vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	9	15	2
	/baaa/	(aspirando)	6		
6	/brrr/	“coche”, “moto”(vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	3	6	4
	/tictá/	“reloj”	1		
	/mam/	“mamá”	1		
	/baba/	“agua”	1		
7	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	3	6	3
	/gua/	“perro”	1		
	/iii/, /uuu/	“llorar”	2		
8	/ma/	“más”	2	2	1

9	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	5	5	1
10	/do/	“pelota”, “gol”	2	2	1
11	/too/	“todo”	5	15	4
	/do/	“pelota”, “gol”	2		
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	2		
	/ba/	“escoba”, (barriendo)	6		
12	/do/	“pelota”, “gol”	5	21	7
	/toto/, /todo/	“todo”	3		
	/no/	“no”	2		
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	5		
	/baaa/	“aspiradora”, (aspirando)	2		
	/ba/	“escoba”	1		
	/aaam/	“dinosuario”	3		
13	/rua/	“león”	2	45	5
	/ba/	“escoba”	1		
	/do/	“pelota”, “gol”	38		
	/w(a)u/	“perro”	1		
	/godo/, /gogo/	“gogo” (personaje de juguete)	3		
14	/do/	“pelota”, “gol”	10	37	13
	/no/	“no”	2		
	/babá/	“papá”	3		
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	2		
	/noa/	“Noah” (su hermano)	1		
	/wa/	“Juan” (portero del edificio)	1		
	/aaa/, /uuu/	“gorila”	2		
	/nana/, /tana/	“ventana”	3		
	/oa/	“hola”	2		
	/dudum/	“rum rum” (coche)	2		
	/mama/	“Spiderman”	3		
	/shhh/	“olas”	1		
/mamá/	“mamá”	5			
15	/uuu/	“avión”, “volar”	1	11	5
	/no/	“no”	2		

	/dosh/ /rua/ /kwa/	“dos” “león” “pato”	4 1 3		
16	/brrr/ /bobó/ /dosh/ /oa/ /ba/, /wa/ /mamá/ /pu/ /tatatá/ /baaa/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo) “zapato” “dos” “Noah” (su hermano) “agua” “mamá” “Pooh” (personaje de dibujos animados) (jugando con espadas) “aspiradora”, (aspirando)	30 5 1 3 7 8 1 14 4	73	9
17	/ba/, /wa/ /brrr/ /yyy/ /naná/ /dada/, /tata/ /yu/ /yesh/, /pesh/	“agua” “coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo) “tomacorrientes”, “corriente” “Nana” “Chacha” (abuela) “Lucho” (abuelo) “pez”	24 1 1 5 23 1 7	62	7
18	/tatatá/ /do/ /dush/ /brrr/ /mamá/ /yeyé/ /oa/ /ma/, /mam/	(jugando con espadas) “pelota”, “gol” “luz” “coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo) “mamá” “Judith” (empleada doméstica) “Noah” (su hermano) “más”	4 3 4 2 6 14 2 5	40	8
19	/mam/ /brrr/ /bobó/ /do/, /dol/	“pan” “coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo) “zapato” “pelota”, “gol”	7 7 1 5	60	18

	/buf/ /babá/ /mamá/ /uuu/ /kwa/ /mu/ /naná/ /shhh/ /shhh/ /mama/ /au/ /ma/ /naná/	“cerdo”, “sucio” “papá” “mamá” “llorar” “pato” “vaca” “banana” “olas” “silencio” “cama” “gato” “mar” “Nana”	1 23 2 1 2 1 1 1 1 1 1 1 3		
20	/no/ /bobó/ /yeyé/ /dosh/ /oa/ /du/ /tatatá/ /naná/, /nana/ /bo/ /yoyó/ /babá/ /brrr/	“no” “perro” “Judith” (empleada doméstica) “dos” “Noah” (su hermano) “luz” (jugando con espadas) “Nana” “zapato” “gogo” (personaje de juguete) “papá” “coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	3 1 4 7 2 4 1 15 1 1 2 2 2	43	12
21	/dosh/ /babá/ /ma/ /shhh/ /babó/, /wowó/ /no/ /brrr/ /nana/ /kwa/ /mu/ /desh/	“dos” “papa” “mar” “olas” “perro” “no” “coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo) “banana” “pato” “vaca” “pez”	1 3 1 2 3 7 7 3 1 3 1	47	20

	/tata/	“Chacha” (abuela)	1		
	/yuyú/	“Lucho” (abuelo)	1		
	/do/	“aló”	1		
	/pi/	“pollito”	1		
	/bababa/	“agua”	1		
	/do/, /du/	“pelota”, “gol”	5		
	/ma/	“mamá”	1		
	/dush	“luz”	3		
	/bu/	“Pooh” (personaje de dibujos animados)	1		
22	/naná/, /nana/	“ventana”	4	63	15
	/bum/	“caer”, (dejando caer algo)	2		
	/no/	“no”	5		
	/mama/, /mamá/	“cama”	3		
	/oa/	“Noah” (su hermano)	4		
	/mimí/	“mimi” (mantita de Noah”)	6		
	/nana/	“nananá” (mantita de N)	2		
	/bua/, /wawa/	“agua”	3		
	/bibí/	“pis”	1		
	/psh/	“hacer pis”	1		
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	3		
	/dush/	“luz”	5		
	/babá/	“papá”	21		
	/mu/	“vaca”	1		
	/mamá	“mamá”	2		
23	/yeyé/	“BJ” (pronunciado “biyei”, amiga de Barney, dibujo animado)	1	61	20
	/mamá/	“mamá”	13		
	/babá/	“papá”	4		
	/oa/	“Noah” (su hermano)	10		
	/bibebe/	“el bebé”	1		
	/ma/	“mar”	3		
	/mu/	“vaca”	1		
	/wu/, /wowó/	“perro”	2		
	/mimí/	“mimi” (mantita de Noah)	6		
	/no/	“no”	4		
	/mama/	“cama”	2		
	/dush/	“luz”	1		

	/do/, /du/ /am/ /bobó/ /naná/ /brrrbrrr/ /ma/ /brrr/ /buf/	“pelota”, “gol” “comer” “trompo” “nananá” (mantita de N) “helicóptero” “más” “coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo) “cerdo”, “sucio”	2 1 1 1 5 1 1 1		
24	/mamá/ /brrr/ /bo/ /no/ /dush/ /mimí/ /bibí/ /psh/ /pum/ /oa/ /gogo/ /yetá/	“mama” “coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo) “zapato” “no” “luz” “mimi” (mantita de Noah) “pipi” “hacer pis” “caer”, (dejando caer algo) “Noah” “gogo” (personaje de juguete) “ahí está”	8 4 1 3 1 5 2 1 1 1 7 1	35	12
25	/naná/ /mamá/ /shhh/ /tictac/, /titá/ /wawawa/ /bu/ /no/ /didí/ /siyó/ /kwa/ /guaguá/ /du/ /mamá/ /babá/ /oa/ /mmí/ /naná/	“ventana” “cama” “silencio”, “dormir” “reloj” “agua” “cerdo”, “sucio” “no” “estrellas” “sillón” “pato” “perro” “pelota” “mamá” “papá” “Noah” (su hermano) “Mari” (investigadora) “Nana”	1 2 6 2 1 5 1 2 1 1 2 1 1 4 3 1 10	58	20

	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	11		
	/nono/	“mono”	1		
	/piu/	“pollito”	2		
26	/naná/	“Nana”	11	52	15
	/mimí/	“Mari”	3		
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	20		
	/dush/	“luz”	1		
	/no/	“no”	1		
	/no/	“mono”	1		
	/naná/	“banana”	1		
	/wufwú/	“perro”	1		
	/mamá/	“cama”	4		
	/i/	“Edi” (personaje de juguete)	1		
	/babá/	“papá”	4		
	/da(j)/	“Jack” (su papá)	1		
	/di/, /yesh/	“Lizet” (su mamá)	2		
	/bu/	“Lucho” (abuelo)	1		
27	/nené/, /nená/	“piscina”	2	101	16
	/pu/	“caer” (lanzarse a la piscina)	2		
	/dosh/	“dos”	2		
	/dol/	“pelota”, “fulbito”	6		
	/yayá/	“silla”	7		
	/babá/	“papá”, “señor”	5		
	/wa/	“Juan”	10		
	/yoyó/, /gogó/	“gogo” (personaje de juguete)	20		
	/bobó/	“trompo”	1		
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	3		
	/pam/, /mam/	“pan”	4		
	/naná/	“Nana”	4		
	/no/	“no”	3		
	/bibí/	“DVD” (pronunciado “divid”, “televisor”)	7		
	/mamá/	“mamá”	17		
	/nené/	“calle”	8		
	/yeyé/	“Judith”	4		

28	/naná/	“Nana”	5		
	/do/, /dodo/	“roto”	15		
	/mamá/	“mamá”	5		
	/dosh/	“dos”	1		
	/dush/	“luz”	8		
	/tak/	“Jack” (su papá)	1		
	/nana/	“ventana”	1		
	/babá/, /papá/	“papá”	17		
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	18		
	/wa/	“Juan” (el portero del edificio)	2		
	/tayá/	“está allá”	4		
	/no/	“no”	2		
	/nua/, /oa/	“Noah” (su hermano)	6		
	/mimí/	“mimi” (mantita de Noah)	1		
	/guaguá/	“perro”	1		
/mama/	“cama”	1			
/nana/	“naná”, “dormir”	1			
29	/no/	“no”	36	157	31
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	18		
	/di/, /si/	“sí”	20		
	/aaap/, /apú/	(chocando)	9		
	/dudu/	“Lucho” (su abuelo)	1		
	/dodo/, /do/	“roto”	13		
	/tata/	“Chacha” (su abuela)	1		
	/babá/, /papá/	“papá”	2		
	/baba/, /babá/	“tapa”	5		
	/shdú/	“azul”	1		
	/naná/	“Nana”	8		
	/do/	“yo”	1		
	/dush/	“luz”	1		
	/moa/	“Noah” (su hermano)	1		
	/nene/	“Barney” (personaje de dibujos animados)	1		
	/ma/	“mar”	2		
	/ñiñi/, /yiyi/	“Mari” (investigadora)	6		
	/yoyo/, /dodo/	“otro”	2		
	/dosh/	“dos”	4		

	/bibí/	“pilas”	4		
	/wau/	“perro”	2		
	/me/	“oveja”	1		
	/kwakwa/	“pato”	1		
	/mu/	“vaca”	1		
	/pof/, /bo/	“cerdo”, “sucio” (calcetines)	7		
	/yet/	“Lizet” (su mamá)	2		
	/to/, /todo/	“todo”	2		
	/mamá/	“mamá”	1		
	/rua/	“león”	1		
	/yak/	“Jack” (su papá)	2		
	/besh/	“pies”	1		
30	/di/, /ti/	“sí”	18	192	27
	/tesh/	“tres”	2		
	/dosh/	“dos”	13		
	/nana/	“Nana”	10		
	/mai/, /bai/	“Michael Jackson”	57		
	/pe/, /besh/	“pie(s)”	2		
	/wou/, /guaguau/	“perro”	4		
	/bol/	“pelota”, “gol”	1		
	/tata/	“casa”	1		
	/pesh/	“pez”	4		
	/bobo/	“zapato”	1		
	/brrr/	“coche”, “moto” (vehículo motorizado en general), (jugando con vehículo)	3		
	/no/	“no”	16		
	/do/, /toto/	“roto”	5		
	/kwa/, /kwakwa/	“pato”	6		
	/dul/, /dul/	“azul”	5		
	/papau/	“se acabó”	10		
	/pum/	“caer”, (dejando caer algo)	3		
	/moa/	“Noah” (su hermano)	6		
	/gaka/, /kaka/	“roca”	2		
	/nai/	“no hay”	4		
	/mamá/	“mamá”	7		
	/nedé/, /dede/	“verde”	3		
	/naaa/, ndaaa/	“grande”	4		
	/niñí/	“pequeño”	2		
	/nana/	“dormir”	1		
	/dush/	“luz”	1		

8.2. Lista de protopalabras por grupo de edad

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
pu (Pooh)	pu (Pooh)	pu (Pooh)	
brrr (carro)	brrr (carro)	brrr (carro)	brrr (carro)
brrrbrrr (helicóptero)		brrrbrrr (helicóptero)	
bof (pies, cochino)	bof (pies, zapato, cochino, cerdo)	bof (cochino, cerdo, zapato)	bof, bo (cochino, cerdo, zapato)
bibi (moto)			
shh (mar)	shh (mar)	shh (mar)	
titá (reloj)	titá (reloj)	titá (reloj)	
baaa (aspirando)	baaa, zzzz (aspirando)		
mam (mamá)	mamá (mamá)	ma, mamá (mamá)	mamá (mamá)
baba (agua)	ba, wa (agua)	baba, bua, wawa (agua)	
gua (perro)	guau, bobo (perro)	guau, bobo, wowo (perro)	wau, wa wau (perro)
uuuu (llorar)	uuuu (llorar)		
ma (más)	ma (más)	ma (más)	
do (pelota, gol, patear)	do (pelota, gol, patear)	do, du, dol (pelota)	do (pelota)
14 protopalabras	too (todo)		to, todo (todo)
	ba (escoba, barrer)		
	no (no)	no (no)	no (no)
	aam (dinosaurio)		
	ra, wa (león)		wua (león)
	dodo, godo (gogos)	gogo, gogogo (gogos)	
	babá (papá)	babá (papá)	babá, papá (papá)
	naa, oa (Noah, hermano)	oa (Noah, hermano)	oa, nua, moa (Noah, hermano)
	wa (Juan)	wa (Juan)	wa (Juan)
	aa, uu (gorila)		
	nana, tana (ventana)	nana, naná (ventana)	nana(ventana)
	oa (hola)		
	dudum (carro)		
	mama (Spiderman)		
	uuu (avión, volar)		
	dosh (dos)	dosh (dos)	dosh (dos)
	kwa (pato)	kwa (pato)	kwakwá (pato)
	ta tá (peleando con espadas)		
	yyy (enchufe, cuidado)		
	naná (Nana, Marga)	naná (Nana, Marga)	naná (Nana, Marga)
	dada, tata (Chacha, abuela)	tata (Chacha, abuela)	tata (Chacha, abuela)
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
	wa (Lucho, abuelo)	yuyu, bu (Lucho, abuelo)	dudu (Lucho, abuelo)
	yesh, dit, pesh, dish	des (pez)	pesh (pez)

	(pez)		
	dush (luz)	dush (luz)	dush (luz)
	yeyé (Judith)		yeyé (Judith)
	mam (pan)	mam, pam (pan)	
	mu (vaca)	mu (vaca)	mu (vaca)
	naná (banana)	naná (banana)	
	shh (silencio)	shh (silencio)	
	mama (cama)	mama, mamá (cama)	mama (cama)
	au (gato)		
	ma (mar)	ma (mar)	ma (mar)
	44 protopalabras	do (aló)	
		pi, piu (pollito)	
		bum, pum (caer, soltar)	bum, pum (caer, soltar, lanzar)
		mimí (mantita de Noah)	mimí (mantita de Noah)
		nana (nananá, mantita de Alec)	
		bibí (pila, pis, pipí)	
		psh (hacer pis)	
		yeyé (BJ, amiga de Barney)	
		bibebé (el bebé, él mismo, Alec)	
		am (comer)	
		bobó (trompo)	
		yetá (ahí está)	tayá (está allá)
		didí (estrellas)	
		siyó (sillón)	
		nni, mimí (Mari, yo)	ñiñi, yiyi, titi (Mari)
		nono, no (mono)	
		i (Edi, muñeco)	
		da (Jack, papá)	tak, yash, yak (Jack, papá)
		di, yesh (Lizette, mamá)	yet (Lizette, mamá)
		nené, nená (piscina)	
		yayá (silla)	
		bibí (DVD, televisor)	
		nené (calle)	
		53 protopalabras	dodo, toto (roto)
			gua gua (lobo)
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
			nana (naná, dormir)
			di, sí, ti (sí)
			aaap, apú (chocar)
			shdú, tul, dul, yush (azul)

			do (yo)
			nene (Barney)
			yoyo, dodo (otro)
			didí, bibí (pilas)
			me (oveja)
			besh, pe (pies)
			tesh (tres)
			mai, bai (Michael Jackson)
			tata (casa)
			babau, papau (se acabó)
			gaka, kaka (roca)
			nai (no hay)
			nedé, dede (verde)
			naaa, ndaaa (grande)
			ñiñí (pequeño)
			50 protopalabras

9. Bibliografía

Acredolo, L. y S. Goodwyn. «Symbolic Gesturing in Normal Infants». *Child Development*, 59, 1988, pp. 450-466.

Anguera, M. T.; Arnau, J.; Ato, M.; Martínez, R.; Pascual J. y G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis, 1998.

Austin, J. L. *How to Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

Balog, H.L. y D. Snow. «The adaptation and application of relational and independent analyses for intonation production in young children». *Journal of Phonetics*, 35, 2007, pp. 118-133.

Bates, E., Camaioni, C. y Volterra, V. «The acquisition of performatives prior to speech». En: Ochs, E. & B. Schieffelin (Eds.). *Developmental Pragmatics*. Nueva York: Academic Press, 1975.

Bates, E. *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*. Nueva York: Academic Press, 1976.

Beaumont, Sherry L. y Kathleen Bloom. «Adults' attributions of intentionality to vocalizing infants». *First Language*, 13, 1993, pp. 235-247.

Becker Bryant, J. «Pragmatic development». En Bavin, E. (Ed.). *Cambridge Handbook of Child Language*. Nueva York: Cambridge University Press, 2009.

Boersma, P. y W. David. *Praat: doing phonetics by computer* [programa de ordenador]. <http://www.praat.org/>

Bloom, L.; Margulis, C.; Tinker, E. y N. Fujita. «Early Conversations and Word Learning: Contributions from Child and Adult». *Child Development*, 67, 1996, pp. 3154-3175.

Bruner, J. «Organization of Early Skilled Action». *Child Development*, 44, 1973, pp. 1-11.

Bruner, J. «From communication to language. A psychological perspective». *Cognition*, 1974/5, 3, pp. 225-287.

Bruner, J. *Child's Talk. Learning to Use Language*. Nueva York y Londres: W.W. Norton & Company, 1983.

Byrnes, J. y Gelman, S. «Perspectives on thought and language: Traditional and contemporary views». En Byrnes, J. y Gelman, S. (Eds.). *Perspectives on Language and Thought. Interrelations in Development*. Nueva York: Cambridge University Press, 1991, pps. 1-27.

Carpenter, M. «Just How Joint is Joint Action in Infancy?». *Topics in Cognitive Science*, 1, 2009, pp. 380-392.

Coggins, T.E. y R.L. Carpenter. «The Communicative Intention Inventory: A system for observing and coding children's early intentional communication». *Applied Psycholinguistics*, 2, 1981, pp. 235-251.

Cohen, J. *A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. Educational and Psychological Measurement*, 20, 1960, pp. 37-46.

Crais, E.R., Douglas, D.D. y C. Cox Campbell. «The Intersection of the Development of Gestures and Intentionality». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 3, 2004, pp. 678-694.

Crais, E.R.; Watson, L.R. y G.T. Baranek. «Use of Gesture Development in Profiling Children's Prelinguistic Communication Skills». *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 2009, pp. 95-108.

Dancey, C.P. y J. Reidy. *Statistics Without Maths for Psychology*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.

Davis, B.L; MacNeilage, P.F; Matyear, C.L; y J.K. Powell. «Prosodic Correlates of Stress in Babbling: An Acoustical study». *Child Development*, 71, 5, 2000, pp. 1258-1270.

Demuth, K. «The prosody of syllables, words and morphemes». En *Cambridge Handbook of Child Language*. Bavin, E. (Ed.). Nueva York: Cambridge University Press, 2009.

DePaolis, R.A; Vihman, M.M; y S. Kunnari. «Prosody in the production at the onset of word use: A cross-linguistic study». *Journal of Phonetics*, 36, 2008, pp. 406-422.

De Vega, M. y F. Cuetos. *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta, 1999.

D'Odorico, L. «Non-segmental features in pre-linguistic communications: an analysis of some types of infant cry and non-cry vocalizations». *Journal of Child Language*, 11, 1, 1984, pp. 17-27.

D'Odorico, L. y F. Franco. «Selective production of vocalization types in different communication contexts». *Journal of Child Language*, 18, 3, 1991, pp. 475-499.

Dore, J. «A pragmatic description of early language development». *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 4, 1974, pp. 343-350.

Dore, John. «Holophrases, speech acts and language universals». *Journal of Child Language*, 2, 1975, pp. 21-40.

Ellis, N. «Emergentism, Connectionism and Language Learning». *Language Learning*, 48, 4, 1998, pp. 631-664.

Elman, J.L.; Bates, E.A.; Johnson, M.H.; Karmiloff-Smith, A.; Parisi, D. y K. Plunkett. *Rethinking Innateness. A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge y Londres: MIT Press, 1998.

Fernald, A. y Kuhl, P.K. «Acoustic determinants of infant reference for motherese speech». *Infant Behavior and Development*, 10, 1987, pp. 279-293.

Fernald, A. «Intonation and Communicative Intent in Mothers' Speech to Infants: Is the Melody the Message?». *Child Development*, 1989, 60, pp. 1497-1510.

Fernández, M. *Evolución funcional de las vocalizaciones comunicativas. Relaciones entre la función y la prosodia*. Trabajo presentado para obtener el Diploma de Estudios Avanzadas, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, 2009.

Flax, J; Lahey, M; Harris, K; y A. Boothroyd. «Relations between prosodic variables and communicative functions». *Journal of Child Language*, 18, 1991, pp. 3-19.

Fleiss, J.L. *Statistical Methods for rates and proportions*. Nueva York: Wiley, 1981.

Fodor, J.A. *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, Massachusetts.: MIT Press, 1983.

Franco, F. «Infant Pointing: Harlequin, Servant of Two Masters». Ellan, N.; Hoerl, C.; McCormack, T.; y J. Roessler (Eds.). *Joint Attention: Communication and Other Minds: Issues in Philosophy and Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2005, pp. 129-164.

Franco, F. y G. Butterworth. «Pointing and social awareness: declaring and requesting in the second year». *Journal of Child Language*, 23, 1996, pp. 307-337.

Galeote Moreno, M. *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide, 2004.

Gallego, C. y S. López-Ornat. «El desarrollo del vocabulario temprano. Su evaluación con el iLC». En: Mayor Cinca, M.A.; Zubiauz de Pedro, B. y E. Díez-Villoria (Eds.). *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Aquilafuente: Universidad de Salamanca, 2005, pp. 401-420.

Gibb Harding, C y R. Michnick Golinkoff. «The Origins of Intentional Vocalizations in Prelinguistic Infants». *Child Development*, 50, 1979, pp. 33-40.

Goldin-Meadow, S. «From gesture to word». En Bavin, E. (Ed.). *Cambridge Handbook of Child Language*. Nueva York: Cambridge University Press, 2009.

Golstein, M.H. y J.A. Schwade. «Social Feedback to Infants' Babbling Facilitates Rapid Phonological Learning». *Psychological Science*, 19, 5, 2008, pp. 515-523.

Grice, H. P. «Logic and conversation». En Cole, P. y J.L. Morgan (Eds.). *Syntax and semantics: Speech acts*. Vol. 3. Nueva York: Academic, 1975, pp. 41-58.

Grosse, G.; Behne, T.; Carpenter, M. y M.Tomasello. «Infants Communicate in Order to Be Understood». *Developmental Psychology*, 46, 6, 2010, pp. 1710-1722.

Hallé, P.H.; de Boysson-Bardies, B. y M.M. Vihman. «Beginnings of prosodic organization: intonation and duration patterns of disyllables produced by japanese and french infants». *Language and Speech*, 34, 4, 1991, pp. 299-318.

Halliday, M.A.K. «Aprendiendo a conferir significado». En Lenneberg, E.H. y E. Lenneberg (Eds.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1982.

Hamer Trautman, C y P. Rosenthal Rollins. «Child-centered behaviors of caregivers with 12-month-old infants: Associations with passive joint engagement and later language». *Applied Psycholinguistics*, 27, 2006, pp. 447-463.

- Jakobson, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague: Mouton, 1968.
- Jasnow, M. y S. Feldstein. «Adult-like Temporal Characteristics of Mother-Infant Vocal Interactions». *Child Development*, 57, 1986, pp. 754-761.
- Karmiloff, K. y A. Karmiloff-Smith. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- Karmiloff-Smith, A. *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge y Londres: MIT Press, 1996.
- Karousou, A. *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica II (2003).
- Katz, G.S.; Cohn, J.F. y C.A. Moore. «A Combination of Vocal f_0 Dynamic and Summary Features Discriminates between Three Pragmatic Categories of Infant-Directed Speech». *Child Development*, 67, 1996, pp. 205-217.
- Kuhl, P. «Early language acquisition: cracking the speech code». *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 2004, pp. 831-843.
- Kuhn, D. y R. Siegler (Eds.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. 2: *Cognition, Perception, and Language*, 2006.
- Lenneberg, E.H. y E. Lenneberg (Comps.). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1982.
- Lenneberg, E.H.. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1975
- Leroy, M., Mathiot, E. y A. Morgenstern. «Pointing gestures, vocalizations and gaze: two case studies». En Zlatev, J.; Johansson Falck, M.; Lundmark, C. y M. Andrén (Eds.). *Studies in Language and Cognition*. Nueva York: Cambridge Scholars Publishing, pp. 386-404.
- Lieberman, P. *Intonation, Perception and Language*. Cambridge: MIT Press, 1967.
- Lieberman, P. *The Biology and Evolution of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- Lieberman, P.; Katz, W.; Jongman, A.; Zimmerman, R. y M. Miller. «Measures of the sentence intonation of read and spontaneous speech in American English». *Journal of the Acoustical Society of America*, 77, 1985, pp. 649-657.
- Li-Mei Chen y Raymond D. Kent. «Development of prosodic patterns in Mandarin-learning infants». *Journal of Child Language*, 36, 2009, pp. 73-84.
- Liszkowski, U. «Before L1. A differentiated perspective on infant gestures». *Gesture*, 8, 2, 2008, pp. 180-196.
- Liszkowski, U.; Carpenter, M. y M. Tomasello. «Reference and attitude in infant pointing». *Journal of Child Language*, 34, 2007, pp. 1-20.

Liszkowski, U.; Albrecht, K.; Carpenter, M. y M. Tomasello. «Infants' visual and auditory communication when a partner is or is not visually attending». *Infant Behavior & Development*, 31, 2008, pp. 157-167.

Loehr, D.P. *Gesture and Intonation*. PhD Thesis, Georgetown University, Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences, 2004.

López Ornat, S. «El lenguaje en la mente». En Serrano, M.M. y M. Siguán (Eds.). *Comunicación y Lenguaje*, Vol VI. En Mayor, J. y J.L. Pinillos (Eds.). *Tratado de psicología general*. Madrid: Alhambra Universidad, 1991, pp. 443-462.

López Ornat, S.; Fernández, A.; Gallo, P. y S. Mariscal. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1994.

López Ornat, S. «Learning earliest grammar: evidence of grammar variations in speech before 22 months». En Montrul, S. y Ordóñez, F. (Eds.). *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages*. Somerville, MA: Cascadia Press, 2003, pp. 254-274.

López Ornat, S. y P. Gallo. *Acquisition, Learning, or Development of Language? Rereading Skinner's Work, Verbal Behavior, Seen from the Current State of Developmental Psycholinguistics*. Universidad Complutense de Madrid, 2004.

López-Ornat, S. y A. Karousou. «Las vocalizaciones tempranas (8-30 meses) y su relación con el vocabulario y la gramática. Su medida en el "CDI español": resultados preliminares». En Mayor Cinca, M.A.; Zubiauz de Pedro, B. y E. Díez-Villoria (Eds.). *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Aquilafuente: Universidad de Salamanca, 2005, pp. 401-420.

MacWhinney, Brian. «The emergence of linguistic form in time», *Connection Science*, 17, 3-4, 2005, pp. 191-211.

Mampe, B.; Friederici, A.D.; Christophe, A. y K. Wermke. «Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language». *Current Biology*, 19, 2009, pp. 1-4.

Marcos, H. «Communicative functions of pitch range and pitch direction in infants». *Journal of Child Language* 14, 1987, pp. 255-268.

Mariscal, S.; Karousou, A.; Martínez, M.; Gallo, P.; Gallego, C. y Susana López Ornat. «La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios Mac Arthur-Bates». *Psicothema*, 19, 2, 2007, pp. 190-197.

McCune, L. y M.M. Vihman. «Early phonetic and lexical development: A productivity approach». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 3, 2001, pp. 670-684.

McEachern, D. y W. O. Haynes. «Gesture-Speech Combinations as a Transition to Multiword Utterances». *Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 3, 2004, pp. 227-235.

Morris, C.G. y A.A. Maisto. *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación, 2005.

Nathani, S. y D.K. Oller. «Beyond ba-ba and gu-gu: Challenges and strategies in coding infant vocalizations». *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 33, 3, 2001, pp. 321-330.

Nelson, K; Engel, S; y A. Kyratzis. «The evolution of meaning in context». *Journal of Pragmatics*, 9 1985, pp. 453-474.

Ninio, A. «The meaning of children's first words. Evidence from the input». *Journal of Pragmatics*, 9, 1985, pp. 527-546.

Ninio, A. *Introduction to the Ninio and Wheeler taxonomy of verbal communicative acts and to the INCA abridged version*. Documento presentado en la Reunión Bienal de la Sociedad para la Investigación del Desarrollo Infantil, Seattle, Washington, abril, 1991.

Ninio, A. «Is early speech situational? An examination of some current theories about the relation of early utterances to the context». En D. Messer y G. Turner (Eds.). *Critical influences on language acquisition and development*. Londres: Macmillan, 1993, pp. 23-39.

Ninio, A. y C. Snow. «Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances». En Levy, Y.; Schlesinger, I. y M.D.S. Braine (Eds.). *Categories and processes in language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988, pp. 11-30.

Ninio, A. y C. Snow. «The Development of Pragmatics: Learning to Use Language Appropriately». En T.K. Bhatia y W.C. Ritchie (Eds.). *Handbook of language acquisition*. Nueva York: Academic Press, 1999, pp. 347-383.

Papaeliou, C; Minadakis, G y D. Cavouras. «Acoustic Patterns of Infant Vocalizations Expressing Emotions and Communicative Functions». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 2002, pp. 311-317.

Papaeliou, C. y C. Trevarthen. «Prelinguistic pitch patterns expressing "communication" and "apprehension"». *Journal of Child Language*, 33, 2006, pp. 163-178.

Petitto, L.A. y P. F. Marentette. «Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language». *Science*, 251, 5000, 1991, pp. 1493-1496.

Pinker, S. *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

Pizzuto, E.A. «Gestures and Language Acquisition: Key Issues Concerning Data Interpretation, Selections, Notation». *Speech and Face to Face Communication Workshop* en memoria de Christian Benoît. Sesión 3: Non-Verbal Communication.

Quilis, A. *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos, 1981.

Quilis, A. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Editorial Gredos, 1993.

Rivero, M. «Los inicios de la comunicación: la intencionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales». *Anuario de Psicología*, Universitat de Barcelona, 34, 3, 2003, pp. 337-356.

Sarriá Sánchez, E. «Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural». *Psicothema*, 3, 2, 1991, pp. 359-380.

Schieffelin, B. B. y E. Ochs. (Eds.). *Language socialization across cultures*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1986.

Searle, J. R. «What is a speech act?». En Black, M. (Ed.) *Philosophy in America*. Londres: Allen & Unwin, 1965, pp. 221-239.

Searle, J.R. *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*. Londres: Cambridge University Press, 1969.

Searle, J.R. «How Performatives Work». Vanderveken, Daniel y Susumu Kubo (Eds.). *Essays in Speech Act Theory*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 2001, pp. 85-107.

Searle, J.R. *Actos de habla*. Madrid: Cambridge University Press, Ediciones Cátedra, 2001.

Searle, J.R. «Consciousness and Language». Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Serkhane, J.E; Schwartz, J.L; Boë, L.J; Davis, B.L; y C.L Matyear. «Infants' vocalizations analyzed with an articulatory model: A preliminary report». *Journal of Phonetics*, 35, 2007, pp. 321-340.

Snow, D. «Children's imitations of intonation contours: Are rising tones more difficult than falling tones?». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 3, 1998, pp. 576-587.

Snow, D. «Falling intonation in the one- and two-syllable utterances of infants and preschoolers». *Journal of Phonetics*, 32, 2004, pp. 373-393.

Snow, D. «Regression and Reorganization of Intonation Between 6 and 23 Months». *Child Development*, 77, 2, 2006, pp. 281-296.

Snow, D. «Polysyllabic units in the vocalizations of children from 0;6 to 1;11: Intonation-groups, tones and rhythms». *Journal of Child Language*, 34, 4, 2007, pp. 765-797.

Snow, D. y H.L. Balog. «Do children produce the melody before the words? A review of developmental intonation research». *Lingua*, 112, 2002, pp. 1025-1058.

Soderstrom, M. «Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants». *Developmental Review*, 27, 2007, pp. 501-532.

Southgate, V., van Maanen, C. y G. Csibra. «Infant Pointing: Communication to Cooperate or Communication to Learn?», *Child Development*, 2007, 78, 3, pp. 735-740.

Sperber, D. y D. Wilson. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford y Cambridge: Blackwell, 1998.

SPSS 15.0 para Windows. Version 15.0.1 (22 Nov 2006).

Stoel-Gammon, C. «Relations between lexical and phonological development in young children». *Journal of Child Language*, 38, 2010, pp. 1-34,

Stern, D.N., Spieker, S. & McKain, K. «Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants». *Developmental Psychology*, 18, 1982, pp. 727-735.

Sugarman, S.A. «The development of preverbal communication: its contribution and limits in promoting the development of language». En R.L. Schiefelbusch y J. Pickar (Eds.). *The Acquisition of Communicative Competence*. Baltimore: University Park Press, 1984.

Iyer, S. N. y D. Kimbrough Oller. «Fundamental frequency development in typically developing infants and infants with severe-to-profound hearing loss». *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2008, 22, 12, pp. 917-936.

Tamar Keren-Portnoy, M.M. y M.M. Vihman. «From phonetics to phonology: The emergence of first words in Italian». *Journal of Child Language*, 36, 2009, pp. 235-267.

Taylor, Talbot J. «Bruner and Condillac on learning how to talk». En Backhurst, D. y S. Shanker (Eds.). *Jerome Bruner: Language, Culture and Self*. Londres: GBR: SAGE Publications, 2001, pp. 72-87.

Tomasello, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, Massachusetts, y Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1999.

Tomasello, M. «Bruner on language acquisition». En Backhurst, D. y S. Shanker (Eds.). *Jerome Bruner: Language, Culture and Self*. Londres: GBR: SAGE Publications, 2001, pp. 31-48.

Tomasello, M. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts, y Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 2003

Tomasello, M. *Origins of Human Communication*. Londres y Cambridge: MIT Press, 2008.

Tomasello, M. «The usage-based theory of language acquisition». En *Cambridge Handbook of Child Language*. Bavin, E. (Ed.). Nueva York: Cambridge University Press, 2009.

Tomasello, M. y E. Bates. *Language Development. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

Trevarthen, C. «The primary motives for cooperative understanding». En G. Butterworth & P. Light (eds.), *Social Cognition: Studies of the development of understanding*. Brighton: Harvester Press, 1982.

Vihman, M.M.; Macken, M.A.; Miller, R.; Simmons, H. y Miller J. «From babbling to speech: A re-assessment of the continuity issue». *Language*, 61, 1985, pp. 397-445.

Vihman, M.M. «When is a word a word?». *Journal of Child Language*, 21, 1994, pp. 517-542.

Vihman, M. M. *Phonological Development. The Origins of Language in the Child*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

Vihman, M.M.; De Paolis, R.A. y B.L. Davis. «Is There a “Trochaic Bias” in Early Word Learning? Evidence from Infant Production in English and French». *Child Development*, 1998, 69, 4, pp. 935-949.

Vihman, M. y W. Croft. «Phonological Development: toward a “radical” templatic phonology». *Linguistics*, 45, 4, 2007, pp. 683-725.

Vihman, M., DePaolis, R. y T. Keren-Portnoy. «A dynamic systems approach to babbling and words». En *Cambridge Handbook of Child Language*. Bavin, E. (Ed.). Nueva York: Cambridge University Press, 2009.

Vogel Sosa, A. y C. Stoel-Gammon. «Patterns of intra-word phonological variability during the second year of life». *Journal of Child Language*, 33, 2006, pp. 31-40.

Volterra, V.; Caselli, M.C.; Capirci, O. y E. Pizzuto. «Gesture and the emergence and development of language». En Tomasello, M. y D. Slobin (Eds.) *Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

Watt, N., Wetherby, A. y S. Shumway. «Prelinguistic Predictors of Language Outcome at 3 Years of Age», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 2006, pp. 1224-1237.

Yule, G. *El lenguaje*. Madrid: Ediciones Akal, 2008.