

ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Núm. 36/37 - 1987 (1-2)

**BABY-TALK Y DESIGNACIONES INFANTILES
EN EL CONTEXTO DE LECTURA DE LIBROS**

IGNACIO VILA
MONTSERRAT CORTÈS
JAVIER ZANÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona

Ignacio Vila
Montserrat Cortès
Javier Zanón
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Avda. de Chile, s/n
08028 Barcelona

El estudio de las diferencias individuales en la adquisición del lenguaje ha recibido diversos tratamientos desde que Nelson (1973) estableció la distinción referencial versus expresivo. Así, otros términos (nominal versus pronominal; analítico versus gestáltico o cognitivo versus pragmático) se han incorporado a la terminología para designar el mismo fenómeno. Brevemente, algunos niños, conocidos como expresivos, tienden a utilizar su primer lenguaje con propósitos sociales, empleando un elevado número de pronombres y fórmulas, mientras que otros, descritos como referenciales, emplean un gran número de sustantivos, nombres propios, etc., con fines analíticos antes que pragmáticos.

Aspectos distintos se han invocado para explicar estas diferencias (Peters, 1980), aunque, tal y como afirman Furrow y Nelson (1984), la opinión mayoritaria considera que las características individuales de los niños son en último término las responsables de las diferencias (Bloom y al., 1975; Bretherton y al., 1975). Por eso, las variables del entorno prácticamente no han sido investigadas. Así, por ejemplo, los aspectos interactivos adulto-niño, de indudable importancia para explicar la aparición del primer lenguaje, no han sido prácticamente estudiados en relación a su influencia sobre las diversificaciones en el uso del primer lenguaje.

Lieven (1978) aporta luz a la cuestión tras comparar el habla de una madre de una niña referencial con el habla de una madre de una niña expresiva. Los resultados revelan que la niña referencial emplea el lenguaje para hablar de las cosas de su entorno siendo contestada por parte de su madre en un 81% de ocasiones, mientras que la niña expresiva parece emplear su lenguaje para reclamar la atención materna ya que ésta únicamente responde en un 46% de ocasiones a las solicitudes infantiles, haciéndolo muchas veces con comentarios que ignoran la producción infantil. Furrow y Nelson (1984) evidencian también la importancia de los factores ambientales tras encontrar que el cambio en el uso de los pronombres de los niños referenciales al incrementar su MLU se correlaciona con un cambio en el comportamiento referencial materno. Así, las madres tienden a realizar un número significativamente mayor de referencias de persona en detrimento de las referencias de objeto, concluyendo que las preferencias de los niños por el uso de los pronombres o los sustantivos no se debe a la influencia de la imitación directa del habla materna sino a la influencia del tipo de referencias realizadas por éstas. Finalmente, Nelson (1983) hipotetiza que probablemente los niños

Esta investigación ha sido subvencionada por la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Una primera versión de este artículo fue presentada al *Child Language Seminar* 1986 celebrado en la University of Durham.

referenciales se inscriben con más frecuencia en contextos de lecturas de libros que sus pares expresivos. Ciertamente, dicho contexto es un formato directamente relacionado con la designación (Bruner, 1983; Ninio y Bruner, 1978). Por eso, si los factores ambientales inciden en la orientación del primer lenguaje infantil cabe esperar modos distintos de interacción adulto-niño en dicho contexto según sea referencial o expresiva la orientación del primer lenguaje infantil.

Centramos nuestro estudio en dicho aspecto, tras hipotetizar que los factores ambientales son importantes en la caracterización del uso del primer lenguaje y, por tanto, las situaciones discursivas en las que los infantes aprenden a designar objetos, personas, estados, acciones y propiedades diferentes presentarán diferencias para los sujetos referenciales o expresivos.

Método

a) *Sujetos:*

M^a del Mar y Emilio pertenecen a familias de nivel socio-cultural medio/alto. M^a del Mar fue registrada desde la edad de 14 meses y Emilio se incorporó al trabajo a la edad de 10 meses. Ambos fueron seguidos longitudinalmente hasta la edad de 2 años. Emilio comunica en castellano en su ambiente familiar y M^a del Mar emplea el catalán con su padre y el castellano con su madre.

b) *Procedimiento:*

M^a del Mar y Emilio forman parte de un proyecto más amplio en el que se estudia longitudinalmente la adquisición del castellano y del catalán en niños monolingües y la adquisición simultánea de dos lenguas en bilingües familiares catalán-castellano. Ambos fueron seleccionados tras ser clasificados como expresiva (M^a del Mar) y como referencial (Emilio) tras el estudio de sus primeras 50 palabras. Los registros se realizaron en el hogar de los niños cada dos o tres semanas, recogiendo en vídeo situaciones de interacción adulto-niño de 30 a 45 minutos. La mayor parte de sesiones recayeron en la madre de los niños aunque algunas veces participaba también el padre. Los adultos no recibieron ninguna consulta y se les informó que realizábamos un estudio sobre el bilingüismo.

El material obtenido fue transcrito según un sistema de cuatro columnas en el que se especifica el lenguaje del adulto, el lenguaje del niño, las conductas no-verbales del adulto y las conductas no-verbales del niño (Siguan, Colomina y Vila, 1986).

Empleamos el MLU como medida de desarrollo general tras adaptar su cálculo a las características morfológicas específicas del catalán y del castellano.

Consideramos "lecturas de libros" todas las situaciones de atención

conjunta en las que adulto y niño miraban un cuento, una revista o periódico, fotografías e, incluso, dibujos animados de la televisión tras haber eliminado el sonido. El inicio y el final de un ciclo se determinó según las reglas elaboradas por Ninio y Bruner (1978). En cada ciclo consideramos los turnos o alternancias después de categorizar todas las conductas del niño y del adulto según las categorías descritas en el Anexo I. Finalmente, las secuencias interactivas se trataron estadísticamente mediante una adaptación del método de Sackett realizada en el Laboratorio de Datos del Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Barcelona (Quera y Estany, 1982) obteniéndose las cadenas interactivas más probables según las distintas conductas criterio.

Resultados

La madre de M^a del Mar introdujo el contexto de "lectura de libros" a la edad de 1;2,14 cuando la niña tenía un vocabulario activo de seis palabras. La madre de Emilio lo hizo más tarde, a la edad de 1;4,24, cuando el vocabulario activo de su hijo era de 19 palabras. Los Cuadros I y II presentan el número de turnos del adulto y del niño en cada ciclo, el porcentaje de ciclos en que aparece una respuesta activa por parte de nuestros sujetos (excluimos la mirada y el rechazo), el porcentaje de ciclos en que M^a del Mar y Emilio vocalizan y en los que realizan una imitación o una designación incorrecta.

CUADRO I: PARTICIPACIÓN DE M^a DEL MAR EN LOS CICLOS DE LA "LECTURA DE LIBROS"

Edad	Nº de ciclos	Porcentaje de ciclos con respuesta activa de la niña	Número de turnos del adulto	Número de turnos de la niña	Porcentaje de turnos con vocalización de la niña	Porcentaje de turnos con imitación	Porcentaje de turnos con designaciones incorrectas
1;2,14	4	0	7	5	0	0	0
1;5,19	4	50%	6	6	0	0	0
1;7,1	25	68%	59	51	52%	12%	0
1;7,25	17	100%	32	22	100%	0	11,77%
1;8,8	18	100%	34	26	94,44%	0	16,67%
1;8,29	12	91,67%	28	19	83,83%	0	8,33%
1;9,18	28	100%	71	49	96,43%	7,14%	10,71%
1;10,1	54	100%	114	82	96,30%	5,56%	14,81%
1;10,23	29	100%	65	52	100%	0	6,90%
1;11,5	2	100%	5	4	100%	0	50%
2;0,9	27	92,59%	63	47	85,19%	25,93%	7,41%

CUADRO II: PARTICIPACIÓN DE EMILIO EN LOS CICLOS DE LA "LECTURA DE LIBROS"

Edad	Nº de ciclos	Porcentaje de ciclos con respuesta activa del niño	Número de turnos del adulto	Número de turnos del niño	Porcentaje de turnos con vocalización del niño	Porcentaje de turnos con imitación	Porcentaje de turnos con designaciones incorrectas
1,4,24	7	42,36%	11	9	14,29%	14,29%	0
1,6,19	19	63,16%	24	20	57,39%	42,11%	5,26%
1,7,11	46	76,09%	70	57	67,39%	8,70%	10,87%
1,8,14	21	90,48%	38	32	85,71%	0	14,29%
1,8,27	23	100%	65	60	95,65%	43,48%	43,48%
1,10,11	22	59,09%	40	31	59,09%	0	22,73%
1,10,20	10	100%	24	19	100%	10%	30%
1,11,12	46	89,13%	95	85	84,78%	8,70%	10,87%

El análisis de los Cuadros muestra la implicación creciente de los niños al contexto. Progresivamente, aumenta el número de ciclos con una respuesta activa por parte de los niños y, una vez alcanzado el máximo (100%), aparecen variaciones en relación al mayor o menor interés suscitado por el adulto en el niño al presentarle los dibujos. Igualmente, el número de turnos que realizan Emilio y M^a del Mar en cada ciclo aumentan de acuerdo con este interés.

El contexto de "lectura de libros" aparece como un instrumento poderoso para provocar el habla de nuestros sujetos. Por ejemplo, M^a del Mar no vocalizó en las primeras sesiones, pero en sólo dos meses alcanza el nivel máximo de participación. El elevado número de designaciones incorrectas realizadas por Emilio denota también su interés por vocalizar en este formato.

El lenguaje de los adultos (la madre de M^a del Mar y la madre de Emilio) presenta dos estilos diferentes. La madre de M^a del Mar se recrea en los dibujos, explica detalles de los mismos y pregunta sobre ellos, a la vez que "inventa" una historia que les da coherencia. El etiquetamiento o designación estricta permanece en segundo plano, introduciéndolo cuando aparece algún objeto, persona o acción que "piensa" que la niña conoce. Por el contrario, la madre de Emilio centra su actividad en la designación estricta. Su objetivo parece ser el etiquetamiento de todos los dibujos que captan la atención de su hijo. No se recrea en las imágenes sino que una vez etiquetadas pasa a otra o a lo máximo se establece una pequeña secuencia de imitaciones. El Apéndice I presenta un ejemplo de ambos estilos.

Por tanto, la actividad verbal de los niños es diferente. M^a del Mar encuentra pocas rendijas para introducir sus vocalizaciones. Además, sus etiquetas se diversifican apareciendo en relación a aspectos diversos de los dibujos (acciones, atributos, lugares que ocupan, etc.) aunque ciertamente predominan los sustantivos. Por su parte, Emilio etiqueta continuamente, conozca o no el nombre del dibujo que capta su atención. Imita las designaciones que provee su madre y abusa de la designación incorrecta al intentar continuamente satisfacer los requerimientos del adulto.

El estudio del lenguaje de ambas madres en este contexto confirma estas observaciones. El Cuadro III presenta la distribución de vocativos de atención, preguntas, etiquetamientos y *feed-back(s)* empleados en el contexto.

CUADRO III: DISTRIBUCIÓN DEL LENGUAJE MATERNO EN EL FORMATO DE "LECTURA DE LIBROS"

	Vocativos de Atención	Preguntas	Etiquetas	Feed-back positivo	Feed-back negativo
Madre de M ^a del Mar	24,74%	45,55%	24,56%	3,75%	1,40%
Madre de Emilio	15,93%	31,30%	36,67%	7,41%	8,70%

El etiquetamiento o designación estricta domina el lenguaje de la madre de Emilio, mientras que la madre de M^a del Mar emplea fundamentalmente producciones categorizadas como preguntas bien porque tengan un rol explícito en este contexto (*¿Qué es esto?*; *¿Qué hace el niño?*), bien porque la entonación interrogativa acompaña a la producción materna para mantener la atención de su hija sobre el dibujo (*¿Verdad que se lo pasan bien los niños?*; *¿ésta es su mamá?* *¿verdad?*). Así, el análisis de las preguntas de ambas madres presenta diferencias notables. La madre de M^a del Mar las emplea para solicitar un sustantivo o un nombre propio en un 58,44% de ocasiones, mientras que la madre de Emilio lo hace en un 68,04% de ocasiones. Es decir, la madre de M^a del Mar emplea más sus preguntas que la madre de Emilio como solicitudes de lugar, acción, cualidad, etc.

El lenguaje de M^a del Mar y Emilio correlaciona con los estilos maternos. En primer lugar, Emilio responde dos veces más que M^a del Mar a las preguntas maternas. La razón creemos que se encuentra en que mientras que la madre de M^a del Mar diversifica de forma importante sus preguntas, la madre de Emilio las ciñe directamente a la designación estricta. El Cuadro IV presenta la distribución del lenguaje de ambos niños, destacando las etiquetas de Emilio y los pronombres y las fórmulas en el habla de M^a del Mar.

CUADRO IV: DISTRIBUCIÓN DEL LENGUAJE INFORMATIVO DE M^a DEL MAR Y EMILIO EN EL FORMATO DE "LECTURA DE LIBROS"

	Etiquetas	Acción	Lugar	Pronombre	Fórmulas
M ^a del Mar	82,52%	3,88%	6,80%	1,94%	4,85%
Emilio	92,78%	4,44%	1,67%	0	1,11%

M^a del Mar es una niña expresiva y, por tanto, debemos esperar que en su lenguaje, independientemente del contexto, aparezca un número mayor de pronombres y fórmulas que en el lenguaje de Emilio. Sin embargo, a pesar de aparecer como una niña expresiva, en el contexto de "lectura de libros" emite un 82,52% de etiquetas, revelándose así la importancia de este contexto en el aprendizaje de las etiquetas verbales.

La explicación de las diferencias en el lenguaje de M^a del Mar y Emilio reside en la diversidad de las estructuras interactivas de ambos con sus pares adultos. La aplicación de la técnica de análisis secuencial de retardos de Sackett permite el estudio de las secuencias interactivas según las distintas conductas criterio; es decir, según las diferentes conductas que inician cada una de las cadenas interactivas. El empleo de dicha técnica posibilita conocer la estructura de la interacción adulto-niño según dos parámetros distintos. En primer lugar, obtenemos la pauta interactiva más probable de todo el período estudiado (desde la aparición del formato hasta la edad de dos años). En segundo lugar, conocemos la pauta interactiva más probable en cada uno de los formatos que aparecen, posibilitando su análisis el conocimiento de las pautas evolutivas que determinan la constitución de la secuencia más probable a lo largo del período estudiado, así como las variaciones en relación a dicho modelo.

La madre de M^a del Mar a lo largo de todo el período inicia 162 ciclos. De ellos, en 62, emplea como conducta criterio un vocativo de atención (A). El análisis secuencial con un retardo de 4 propone como secuencia más probable:

- (A) vocativo de atención
- (F) mirada 0,828
- (B) pregunta tipo qu-0,732
- (I) designación 0,580
- (C) *feed-back* positivo 0,634

Las cantidades que aparecen al lado de las conductas es su probabilidad de aparición en dicha cadena. Así, la cadena A/F/B/I/C aparece como la más probable con un retardo 4 cuando el adulto inicia la interacción con un vocativo de atención. La confirmación de la cadena aparece tras el estudio de la probabilidad de aparición de una determinada conducta detrás de las conductas A, F, B y I. Es decir, ¿con un retardo 1 cuál es la conducta más probable tras A, F, B y I? Los resultados proponen que tras F la más probable es B (0,684), tras B la más probable es I (0,595) y tras I la más probable es C (0,888).

La pauta evolutiva que permite la constitución de dicha cadena no es excesivamente compleja. La madre de M^a del Mar tiende a iniciar sus ciclos interactivos con un vocativo de atención en los primeros momentos de constitución del formato. Así, de los primeros 26 ciclos observados, 20 se inician con dicha conducta. Igualmente, en estos momentos, omite las preguntas, estableciéndose cadenas del tipo: A/F/N; A/F/N/G/N/G; A/I/C o A/F/N/K/C. La madre de M^a del Mar inicialmente confía poco en las capacidades lexicales de su hija y se centra fundamentalmente en introducirla en la designación, incorporándola al contexto mediante un vocativo de atención. A partir

de los 1;7,25 la mayoría de las cadenas se adecúan a la secuencia más probable (A/F/B/I/C).

Una vez establecida la secuencia más probable, en algunas ocasiones M^a del Mar provee etiquetas incorrectas. En este caso, la madre de M^a del Mar acostumbra a introducir una nueva pregunta (la conducta más probable tras R con un retardo 1 es B con una probabilidad de 0,633). Esta conducta es significativa porque implica que la madre de M^a del Mar no tiende a corregir explícitamente las designaciones incorrectas de su hija sino que provee un nuevo contexto para que pueda emplear una designación correcta.

Las imitaciones de M^a del Mar son pocas (ver Cuadro I), pero cuando aparecen acostumbran a seguir a una designación materna. Así, el análisis de Sackett propone como conducta más probable tras N con un retardo 1 a la conducta K con una probabilidad de 0,407.

A partir de los 1;7,25, la madre de M^a del Mar tiende a iniciar sus secuencias mediante preguntas. Así, de los 137 ciclos iniciados por ella a partir de este momento, en un 62,77% de ocasiones emplea dicha conducta. El análisis de Sackett con un retardo 4 propone como secuencia más probable la siguiente:

- (B) pregunta tipo qu-
- (I) designación 0,595
- (C) *feed-back* positivo 0,601
- (I) designación 0,379
- (C) *feed-back* positivo 0,560

Con un retardo 1, la cadena se ratifica al seguir respectivamente a las conductas B,C y I, las conductas I (0,595), I (0,885) y C (0,888). Las variaciones de esta cadena consisten en la sustitución de las designaciones infantiles (I) por señalizaciones (G) o ambas a la vez (H). Sin embargo, hacia los momentos finales de nuestro estudio las señalizaciones prácticamente desaparecen.

La madre de M^a del Mar, tal y como ya hemos señalado, tiende a introducir una nueva pregunta tras las designaciones incorrectas de su hija, pero en algunas ocasiones emplea un *feed-back* negativo o corrección explícita. El análisis de Sackett con un retardo de 2 propone la siguiente cadena como más probable:

- (Q) *feed-back* negativo
- (I) designación 0,375
- (C) *feed-back* positivo 0,538

En general, la madre de M^a del Mar tiende a utilizar esta conducta (*feed-back* negativo) cuando su hija responde con una señalización; es decir, cuando M^a del Mar ofrece una respuesta incorrecta de tipo vocálico, su madre presenta una nueva pregunta, pero cuando M^a del Mar responde a la pregunta materna con una incorrección no vocálica (la señalización, por ejemplo), su madre corrige abiertamente la conducta infantil exigiendo una etiqueta que generalmente es provista por la niña.

El inicio de ciclos por parte de la madre de M^a del Mar mediante una designación es prácticamente insignificante (3,70%) reduciéndose a los

primeros momentos del contexto y plasmándose en cadenas del tipo N/L o N/F/N.

El Cuadro V presenta las conductas criterio que emplea M^a del Mar para iniciar sus ciclos. A diferencia de su madre, la conducta más empleada para pasar de un dibujo a otro es la designación. En la mitad de ocasiones acompaña sus designaciones con la señalización que aparece como un mecanismo muy potente para reclamar la atención del adulto. Por último, en los momentos finales del contexto, hacia los 1;9,18, M^a del Mar emplea el vocativo de atención *mira* para reclamar la atención del adulto.

CUADRO V: DISTRIBUCIÓN DEL INICIO DE CICLOS DE M^a DEL MAR

Edad	H	F	E	I	R	J	G	Total
1;7,1	4	2	1	0	0	0	0	7
1;7,25,	5	0	0	1	0	0	0	6
1;8,8	2	0	0	3	1	0	0	6
1;8,29	0	0	0	2	0	1	0	3
1;9,18	1	0	2	0	0	0	0	3
1;10,1	6	0	4	6	0	0	0	16
1;10,23	1	0	4	6	0	0	0	11
2;0,9	1	0	0	2	0	1	2	6
Total	20	2	11	20	1	2	2	58

El análisis de Sackett para las conductas criterios I y H con un retardo de 3 propone como más probables las siguientes cadenas:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| (I) designación | (H) designación y señalización |
| (C) <i>feed-back</i> positivo 0,888 | (C) <i>feed-back</i> positivo 0,900 |
| (I) designación 0,500 | (I) designación 0,500 |
| (C) <i>feed-back</i> positivo 0,666 | (C) <i>feed-back</i> positivo 0,750 |

Ambas cadenas como hemos visto anteriormente se ratifican para C e I con un retardo de 1.

Estas secuencias revelan la potencia del contexto en relación al etiquetamiento gracias al interés materno en ratificar las conductas designativas de su hija.

Cuando M^a del Mar inicia un ciclo con un vocativo de atención (E) la conducta materna que le sigue más probable es una pregunta (0,600) confirmándose la hipótesis anterior. Finalmente, cuando M^a del Mar mira atentamente un dibujo, su madre "trata" dicha conducta como un vocativo de atención introduciendo generalmente una pregunta (0,684).

En las dos únicas ocasiones en que la niña emplea una pregunta para

iniciar un ciclo interactivo, su madre responde con una nueva pregunta que solicita una designación.

Emilio, como M^a del Mar, muestra interés en este juego que se convierte en uno de sus favoritos entre los 19 y los 24 meses. La madre de Emilio inicia los ciclos mediante vocativos de atención en el 56,56% de ocasiones, utilizándolos casi en exclusiva al comienzo del formato. El análisis secuencial de Sackett para dicha conducta con un retardo 4 propone la siguiente secuencia como la más probable para el conjunto de ciclos registrados a lo largo del período estudiado:

- (A) vocativo de atención
- (F) mirada 0,633
- (B) pregunta tipo qu- 0,480
- (I) designación 0,256
- (C) *feed-back* positivo 0,466

La cadena se ratifica tras comprobar con un retardo 1 que tras F aparece B (0,500), tras B aparece I (0,402) y tras I aparece C (0,872). La comparación entre esta cadena y la que aparece en el dúo establecido entre M^a del Mar y su madre muestra, en primer lugar, la semejanza entre las reglas que pautan el formato de "lectura de libros", pero, en segundo lugar, evidencia la idiosincrasia de cada una de las parejas. Así, por ejemplo, las probabilidades de las distintas conductas en cada una de las secuencias son claramente diferentes. La razón, como veremos, se encuentra en las variaciones que presenta dicha cadena en el dúo formado por Emilio y su madre.

Al igual que la madre de M^a del Mar, la madre de Emilio, en los primeros momentos del contexto, omite las preguntas presentándose cadenas del tipo A/F/N o A/F/N/K. No obstante, si bien para la madre de M^a del Mar dichas cadenas representaban únicamente una parte de sus intercambios al inicio del formato, la madre de Emilio mantiene esta pauta a lo largo de todo el período estudiado. Por ejemplo, a los 1;4,24, tras una mirada de Emilio a un dibujo la única conducta de su madre es proveer una designación (1,000). Este comportamiento se mantiene en los registros realizados a los 1;8,14 y a los 1;8,27, siendo la probabilidad de N respectivamente de 0,500 y 0,727. Las cadenas que aparecen en estos momentos son del tipo A/F/N/K/N; A/F/N/K/C/F e incluso A/F/N/K/C/K/C/K/C/K/C/K/C. Otras son del tipo A/F/N/R/N/I o A/F/N/R/N/R/N. Es decir, aunque para el conjunto del período estudiado, la madre de Emilio presenta una pregunta tras una mirada de su hijo, en algunas ocasiones, especialmente en la primera mitad de los registros realizados, tiende a emplear una designación tras una mirada infantil. Este comportamiento provoca que Emilio tome su turno mediante una imitación o una designación incorrecta, apareciendo cadenas imitativas adulto-niño "ad infinitum". Así, el análisis secuencial tomando N como conducta criterio con un retardo de 3 propone la siguiente secuencia como más probable:

- (N) designación
- (K) imitación 0,568
- (C) *feed-back* positivo 0,700
- (K) imitación 0,555

Sin embargo, esta secuencia no queda ratificada porque tras C con un retardo 1 la conducta más probable es I (0,608) y no K (0,391), aunque el análisis propone a esta última conducta como significativa. Esta constatación es importante porque presupone que el dúo entre Emilio y su madre posee un mecanismo para romper las secuencias imitativas. Así, tras una confirmación materna, Emilio no repite exactamente igual la etiqueta materna contenida en su mecanismo corroborador, sino que la introduce en una combinación de términos o la modifica (por ejemplo, del singular al plural).

De hecho, cuando Emilio imita directamente la etiqueta materna aparecen secuencias del tipo K/C/K/C, no ocurriendo este tipo de cadenas cuando la madre de Emilio emplea una pregunta o cuando, tras una designación materna, Emilio designa a su vez.

Junto a las imitaciones, otra variación importante en las secuencias entre Emilio y su madre aparece cuando el niño emplea una designación incorrecta. En este caso aparecen cadenas del tipo A/F/B/K; A/F/B/R/N; A/F/B/R/Q/R/N o A/F/B/R/Q/R/B/R/Q. El análisis secuencial de la conducta criterio R (designación incorrecta) con un retardo de 3 propone la siguiente cadena como más probable:

- (R) designación incorrecta
- (Q) *feed-back* negativo 0,591
- (R) designación incorrecta 0,423
- (N) designación 0,318

Nuevamente la cadena no se ratifica. Así, tras C con un retardo de 1, la conducta más probable de Emilio es J (0,336). Sin embargo, este resultado debe tomarse con reservas porque la suma de probabilidades de las conductas H e I es de 0,332, siendo la probabilidad de R de 0,166.

Estos resultados proponen que la madre de Emilio tiende a corregir explícitamente las designaciones incorrectas de su hijo sin que necesariamente dicha conducta conduzca a la designación correcta por parte de Emilio. Por el contrario, cuando la madre de Emilio le corrige, éste pregunta por el dibujo, modificando su conducta designativa únicamente con una probabilidad de 0,332. En algunas ocasiones, la madre de Emilio vuelve a tomar su turno mediante una pregunta, provocando cadenas muy largas sobre el mismo dibujo que generalmente acaban con la introducción materna de la designación correcta.

El estudio evolutivo de las designaciones incorrectas de Emilio ofrece datos interesantes. En los primeros momentos del formato si analizamos con retardo de 1 la conducta criterio B obtenemos que las conductas más probables de Emilio son I (0,384) y R (0,307). Posteriormente, cuando su vocabulario es de 58 palabras, tomando como conductas criterio A y B obtenemos que para ambas R es la conducta más probable (sus probabilidades respectivas son de 0,750 y 0,363). A la edad de 1;10,11 con un vocabulario activo de 118 palabras, tras la conducta B compiten significativamente I (0,357) y R (0,428). Finalmente, a los 1;11,12, tras B aparece únicamente I (0,454).

Esta conducta de Emilio es claramente diferente de la de M^a del Mar. Nuestra impresión es que Emilio, antes de que aparezca en su repertorio

conductual el "insight designativo" (McShane, 1980), adopta la estrategia de emplear un nombre conocido, incorporado en dicho contexto, para tomar su turno en la interacción. Así, Emilio emplea en demasía la palabra *gato*, utilizándola continuamente para acomodarse a los requerimientos maternos y para anunciar su intención de jugar a la lectura de libros. Incluso usa dicha palabra cuando permanece tumbado con un libro en las manos siguiéndolo con la vista como si leyera (Vila, 1983).

La madre de Emilio emplea significativamente menos preguntas y más etiquetas que la madre de M^a del Mar. En general, trata las conductas imitativas de su hijo mediante un *feed-back* positivo (1,000) y las designaciones incorrectas mediante un *feed-back* negativo. Sin embargo, en este último caso, la cadena que se sucede tiende a acabar con una designación correcta introducida por parte de la madre. Estos comportamientos son diferentes que los de la madre de M^a del Mar que, como vimos, tiende a introducir un nuevo contexto designativo (0,750) cuando la niña emplea una designación incorrecta, aunque ésta imita el comportamiento materno (1,000) cuando aquélla introduce una designación.

La madre de Emilio inicia también muy pocos ciclos con designaciones, limitándose como la madre de M^a del Mar a los inicios del formato. El Cuadro VI muestra las conductas que emplea Emilio para iniciar sus ciclos.

CUADRO VI: DISTRIBUCIÓN DEL INICIO DE CICLOS DE EMILIO

Edad	G	I	R	E	H	J	Total
1;4,24	1	0	0	0	0	0	1
1;6,19	1	1	1	1	0	0	4
1;7,11	1	2	2	6	6	0	17
1;8,14	0	2	0	0	0	0	2
1;8,27	1	1	0	0	10	1	13
1;10,11	1	0	6	2	0	1	10
1;10,20	0	0	0	1	2	0	3
1;11,20	2	0	2	9	9	0	22
Total	7	6	11	19	27	2	72

Emilio, al igual que M^a del Mar, emplea principalmente la designación para iniciar sus ciclos, aunque a medida que avanza el contexto aumentan los vocativos de atención. El estudio de las cadenas interactivas iniciadas por Emilio no se diferencia del realizado con las secuencias iniciadas por M^a del Mar. Así, tras las conductas I, H, y G aparecen como más probables respectivamente las conductas C (0,872 y 0,774) y N (0,562). Igualmente, cuando

Emilio inicia un ciclo con un vocativo de atención la conducta materna más probable que le sigue es una pregunta (0,400).

CONCLUSIONES

Los resultados presentan dos estilos interactivos diferentes. Ciertamente, existen aspectos comunes que aseguran el establecimiento del ritual designativo, pero las variaciones de la cadena más probable se manifiestan como factores ambientales que inciden en la orientación lingüística del primer lenguaje.

El contexto de "lectura de libros" es un formato (Bruner, 1983), pautado según unas reglas y repleto de ranuras que permiten a los participantes tomar diferentes turnos a lo largo de la interacción, de forma que no pasa mucho tiempo para que el niño sea capaz de representar el suceso total. Esta representación, definida como *script*, contiene no tanto el conocimiento de los objetos incorporados a una determinada situación, sino el conocimiento del suceso global, incluidas las palabras o combinaciones que emplea el adulto para marcar sus diferentes segmentos de conducta (Nelson, 1983).

Al inicio de su constitución, la "lectura de libros" como el resto de formatos presenta una situación asimétrica al ser el adulto el principal responsable de su establecimiento. Por eso, el estudio de las diferencias individuales que se presentan en el mismo escenario revela las estrategias particulares que emplea cada sujeto para adecuarse al estilo interactivo propuesto. La madre de M^a del Mar se interesa en que su hija sea capaz de seguir una historia en relación a una serie de imágenes sin preocuparse excesivamente por sus designaciones. Por tanto, provee un número moderado de etiquetas, establece una gran variedad de contornos entonativos en sus producciones para mantener la atención de M^a del Mar, no corrige las designaciones incorrectas ni provee contextos imitativos y, por último, acepta como correctas producciones infantiles del tipo *aquí está, no está*, etc., como respuestas a preguntas maternas que contienen etiquetas. Por el contrario, la madre de Emilio se centra casi en exclusiva en las designaciones infantiles. Por eso, provee continuamente etiquetas, elimina las preguntas de su repertorio y, a la vez, imita y corrige las designaciones de su hijo. Así, Emilio polariza su lenguaje en las etiquetas empleando todo tipo de estrategias que le permitan su uso. Por ejemplo, sus designaciones incorrectas antes que entenderse como la sobreextensión de su vocabulario activo constituyen una forma de requerir nuevo *input* por parte del adulto. Es decir, Emilio emplea la designación incorrecta para solicitar la etiqueta correcta correspondiente a un dibujo que percibe como diferente y del cual no conoce su etiqueta. El uso de la palabra *gato* es aleccionador. Una vez que Emilio era capaz de relacionar dicha palabra con la imagen del animal correspondiente, la empleaba con un entorno interrogativo en relación a otras imágenes, a la vez que su mirada cambiaba del dibujo hacia su madre y viceversa. La respuesta materna no se hacía esperar y la etiqueta correcta era provista casi inmediatamente. Tras la aparición del *insight* designativo, Emilio

generaliza este tipo de conducta a otras etiquetas, produciéndose interacciones en las que emplea la etiqueta recién propuesta por el adulto con un contorno interrogativo para referirse a un dibujo próximo.

Nuestros datos no presentan diferencias cuantitativas en relación al nivel de implicación de M^a del Mar y Emilio en el contexto de "lectura de libros". Las diferencias se limitan a la estructura de la interacción. Vila (1984), tras comparar ambos estilos maternos en otro tipo de contextos (dar-y-tomar, juego del cucú, etc.) concluye que la madre de M^a del Mar tiende a traspasar las pautas interactivas de la acción conjunta a otro tipo de situaciones, mientras que la madre de Emilio lo hace con las pautas interactivas de la atención conjunta. Ambos estilos correlacionan con las características del primer lenguaje de sus hijos, de forma que M^a del Mar emplea su lenguaje con propósitos sociales antes que analíticos, mientras que Emilio lo hace al contrario.

Los factores ambientales, engarzados en la estructura interactiva adulto-niño, se presentan en nuestro trabajo como decisivos para determinar la orientación expresiva o referencial de nuestros sujetos. En este sentido, creemos que el término "prácticas educativas familiares" es adecuado para designar los estilos interactivos adulto-niño, proveyendo su estudio no sólo un mayor conocimiento de las diferencias individuales sino también una mayor comprensión de los mecanismos subyacentes a la adquisición del lenguaje.

RESUMEN

Este artículo estudia las diferencias individuales que aparecen en dos diadas: adulto-niño referencial y adulto-niño expresivo en el contexto de "lectura de libros". Las sesiones, realizadas en casa de los sujetos, fueron grabadas en vídeo y reflejan las interacciones espontáneas madre-niño desde los primeros meses de vida hasta los dos años. Los resultados muestran que la distinción referencial/expresivo no depende de la cantidad de rutinas de atención conjunta sino en la calidad de dichas interacciones. Sugerimos el término de "prácticas educativas familiares" para comprender las relaciones entre la conducta lingüística del adulto y la orientación del primer lenguaje infantil. También discutimos sus implicaciones en relación a una teoría sobre la adquisición del lenguaje.

SUMMARY

Our work studies individual differences shown by two dyads: referential child-adult and expressive child-adult within the context of "book-reading". The sessions, carried out at home, were videotaped and they reflect spontaneous mother-child interactions from the first months until two years of age.

Results show the distinction referential/expressive does not depend on the number of joint attention routines but on the quality of this kind of interaction. We suggest the term "family educational practices" to understand the relation between adult linguistic behaviour and early language use. We also discuss its implications for a theory of language acquisition.

RÉSUMÉ

Ce travail étudie les différences individuelles présentées par deux paires: adulte-enfant référentiel et adulte-enfant expressif, dans le contexte de "lecture de livres". Des séances, effectuées chez les sujets, ont été enregistrées au vidéo et refléchissent des interactions spontanées mère-fils, dès premiers mois de vie jusqu'à l'âge de deux ans. Les résultats montrent que la distinction référentiel/expressif ne dépend pas de la quantité de routines d'attention conjointe mais de la qualité de ces interactions. Nous suggérons le terme "pratiques éducatives familiares" pour comprendre les relations entre le comportement linguistique de l'adulte et l'orientation du premier langage enfantin. Enfin, nous discutons aussi leurs implications par rapport a une théorie au sujet de l'acquisition du langage.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bloom, L., Lightbown, P. & Hood, L. (1976). Structure and variation in child language. *Monogr. Soc. Res. Ch. Devel.*, 40, nº 160.
- Bretherton, I., McNew, S., Synder, L. & Bates, E. (1983). Individual differences at 20 months: analytic and holistic strategies in language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 293-320.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Furrow, D. & Nelson, K. (1984). Environmental correlates of individual differences in language acquisition. *Journal of Child Language*, 11, 523-534.
- Lieven, E. (1978). Conversations between mothers and young children: individual differences and their possible implications for the study of language learning. En N. Waterson & C. Snow (eds.), *The Development of Communication. Social and Pragmatic Factors in Language Acquisition*. New York: Wiley.
- McShane, J. (1980). *Learning to Talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monogr. Soc. Res. Ch. Devel.*, 48, nº 149.
- Nelson, K. (1983). The conceptual basis for language. En Th.B. Seiler & W. Wannenmacher (eds.), *Concept Development and the Development of Word Meaning*. Berlin: Springer.
- Ninio, A. & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Peters, A. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quera, V. y Estany, E. (1982). Programa para el análisis de conductas secuenciales. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Experimental.
- Siguan, M., Colomina, R. & Vila, I. (1986). *Metodología per a l'Estudi del Llenguatge Infantil*. Vic: EUMO.
- Vila, I. (1983). Del gesto a la palabra: una explicación funcional. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (eds.), *Psicología Evolutiva. Desarrollo Cognitivo y Social del Niño*. Madrid: Alianza Universidad.
- Vila, I. (1984). *La Competencia Comunicativa en los Dos Primeros Años de Vida*. Tesis Doctoral no publicada. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.

APÉNDICE I

Conductas del adulto:

- A *Vocativo de atención*: producción que intenta dirigir la atención del niño sobre un dibujo.
- B *Pregunta*: producción que requiere algo sobre el dibujo que centra la atención del adulto y del niño. Normalmente se acompaña de señalización.
- C *Feed-back positivo*: el adulto reconoce que una determinada producción infantil es apropiada para el contexto.
- N *Designación*: el adulto etiqueta el centro de atención compartido.
- Q *Feed-back negativo*: el adulto reconoce que una determinada producción infantil es inapropiada para el contexto.
- O *Otras*: cualquier conducta lingüística o gestual distinta a las anteriores que cumpla un turno del adulto.

Conductas del niño:

- E *Vocativo de atención*: producción lingüística o gestual que intenta dirigir la atención del adulto hacia un dibujo.
- F *Mirada*: conducta visual dirigida hacia el dibujo que centra la atención del adulto y del niño.
- G *Señalización*: dedo índice extendido hacia el dibujo compartido con el adulto.
- H *Señalización y designación*: producción lingüística acompañada de G que etiqueta la imagen que centra la atención de la pareja.
- I *Designación*: producción lingüística que etiqueta el dibujo que reclama la atención infantil.
- J *Pregunta*: producción lingüística que requiere algo sobre el dibujo que centra la atención del adulto y del niño.
- K *Imitación*: producción lingüística que etiqueta el dibujo, pero que es una reproducción exacta de la etiqueta propuesta por el adulto.
- R *Designación incorrecta*: producción lingüística que etiqueta incorrectamente el dibujo que centra la atención del adulto y del niño.
- L *Oposición*: producción lingüística o gestual que manifiesta la oposición a continuar un ciclo interactivo.
- M *Otras*: cualquier conducta lingüística o gestual distinta a las anteriores que cumpla un turno infantil en la interacción.

