

REFLEXIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DESDE LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

M^a ROSARIO PORTILLO MAYORGA

Departamento de Filología de la Universidad de Cantabria

RESUMEN

En este artículo se revisan las condiciones en las que se produce la adquisición del lenguaje. Comenzando por el desarrollo cerebral, la inteligencia, las experiencias sociales se reflexiona sobre aquellos elementos que han dado lugar a controversias clásicas: la relación entre la adquisición y el género o las complejas relaciones entre el nivel sociocultural de la familia (contexto lingüístico). El planteamiento utiliza las principales aportaciones de la lingüística (psicosociolingüística) que en este campo deben confluir con las teorías más recientes de la psicología cognitiva, la pragmática y las ciencias de la educación.

PALABRAS CLAVE

Adquisición del lenguaje, condiciones, contexto, psicolingüística, experiencias sociales, género, nivel sociocultural.

ABSTRACT

This article re-examines the conditions in which language acquisition takes place. Starting with the development of the brain and intelligence as well as social experiences, the author reflects about those elements that have given rise to classic controversies: the relation between gender and acquisition, and the complex relations between the socioeconomic status of the family (the linguistic context) and language. The approach employed makes use of the major contributions of linguistics (especially psycholinguistics) which in this field must be combined with current insights from cognitive psychology and pragmatics as well as the educational sciences.

KEY WORDS

Language acquisition, conditions, context, psycholinguistics, social experiences, gender, socioeconomic status.

RÉSUMÉ

Dans cet article l'on révisé les conditions dans lesquelles se produit l'acquisition du langage. En commençant par le développement cérébral, l'intelligence, les expériences sociales, l'on réfléchit sur ces éléments qui ont donné lieu à des controverses classiques: le rapport entre l'acquisition et le genre, ou les rapports complexes entre le niveau socioculturel de la famille (contexte linguistique). L'exposé utilise les apports principales de la linguistique (psycho-socio-linguistique) qui dans ce domaine doivent se joindre aux théories les plus récentes de la psychologie cognitive, la pragmatique et les sciences de l'éducation.

MOTS-CLÉS

Acquisition du langage. Conditions. Contexte. Psycholinguistique. Expériences sociales. Genre. Niveau socioculturel.

Adquisición y aprendizaje de la lengua. La dicotomía entre adquisición y aprendizaje es un tema controvertido. Tradicionalmente se ha considerado el término *adquisición* como el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola con naturalidad en las situaciones comunicativas. El término *aprendizaje*, por el contrario se aplica a un proceso consciente de acumulación de conocimiento sobre el léxico y la gramática de una lengua. Las características y evolución del aprendizaje está mediatizada por influencias e instrucciones exteriores mientras que en el proceso de adquisición el protagonista es el niño por lo que las condiciones externas no son tan determinantes. Irá utilizando los datos y las estructuras desde lo más sencillo a lo complejo y de ahí que este proceso sea uno de los temas claves para las ciencias cognitivas como la Lingüística y la Psicología. Como indican Goodman y Nusbaum, H. C. (1994) la *práctica* desempeña una función importante en la adquisición lingüística así que, debemos suponer que las respuestas que se ejercitan pueden ser también "subvocales".

Hay estudios de niños psicópatas que, sin haber desarrollado ninguna conducta lingüística, como resultado de un tratamiento o de forma espontánea, comienzan a hablar con fluidez y de acuerdo con la etapa de desarrollo adecuada a su edad. También se encuentra un fenómeno parecido en los estudiantes de segunda lengua. Quienes están en contra de los aspectos comunes de la adquisición y el aprendizaje subrayan que el aprendizaje sucede una vez que la adquisición de la lengua ha terminado. El estudiante de una lengua ya ha desarrollado una compe-

tencia comunicativa considerable en su L1; ya sabe lo que puede y lo que no puede hacer con ella, y cuáles son, al menos, algunas de sus funciones (Halliday, 1982). Lo que el profesor de lenguas le enseña es una nueva forma de hacer lo que el estudiante ya sabe hacer.

Sí es cierto que las circunstancias del aprendizaje de una primera y de una segunda lengua son diferentes pero eso no significa que los procesos sean distintos. El estudiante es una persona muy distinta del niño y esas diferencias le impiden usar algunas estrategias que utilizó cuando era niño y le facilita el uso de otras nuevas.

Así, según Lennenberg, es imposible desarrollar el lenguaje si no se ha alcanzado un cierto nivel de maduración y crecimiento físicos. Desde los dos años y hasta el inicio de la adolescencia, continúa siendo la época idónea para adquirir la L1. El individuo es bastante sensible a los estímulos y la flexibilidad cerebral facilita la organización de las funciones del cerebro necesarias para la elaboración del habla y de la lengua. Después de la adolescencia, disminuye la habilidad lingüística y lo que no se ha adquirido, permanece generalmente deficiente de por vida.

Estos momentos clave de la adquisición están correlacionados con otros puntos significativos del desarrollo como andar, ponerse de pie, etc. Si este desarrollo motor se retrasa por algún motivo, también lo hace el desarrollo de la lengua y así como no podemos acelerar otros aspectos del desarrollo mediante la enseñanza o el entrenamiento, tampoco podemos acelerar el desarrollo regular de la lengua.

Después de los períodos sensibles continuamos aprendiendo y nuestra capacidad de aprendizaje parece seguir intacta hasta muy mayores. Hay bastantes personas, que aprenden segundas lenguas en cualquier momento de la vida, si bien la capacidad de adquirir una pronunciación nativa está limitada, para la mayoría de nosotros, al periodo sensible pero, aprender una lengua no es sólo aprender una pronunciación.

Aparentemente adquirimos la lengua en un período ideal para su desarrollo. Si lo hacemos fuera de esta etapa el esfuerzo será mucho mayor. Sin embargo, si ya dominamos la primera lengua el aprendizaje de la segunda será mucho más sencillo; o sea: aprender una segunda lengua no es lo mismo que adquirir la lengua otra vez. De hecho en la infancia aprendemos la lengua de la sociedad que nos rodea: español, inglés, francés. Hemos adquirido la lengua partiendo de la nada; aprendemos la segunda lengua ampliando o adaptando conocimientos ya existentes lo que es mucho menos arduo.

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES ELEMENTOS QUE CONDICIONAN LA ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA?

El desarrollo del lenguaje en el ser humano se produce en un espacio de tiempo muy amplio, en los cinco primeros años de vida y en unas condiciones físicas bastante limitadas. De ahí que se trate de un desarrollo extraordinariamente vulnerable. Esta característica innata, genética junto con la mayor extensión de la corteza cerebral explica el proceso de adquisición lingüística. Como indica Descartes “no hay hombres tan embrutecidos ni tan estúpidos, sin exceptuar a los insensatos, que no sean capaces de combinar varias palabras y componer con ellas un discurso mediante el que hagan entender sus pensamientos”.

Esto es cierto incluso cuando comparamos al hombre con el chimpancé entrenado para el lenguaje¹. Desde nuestro nacimiento –según explica Elman (Elman *et al.*, 1996)– hay bastantes pruebas de la equipotencialidad hemisférica porque cuando se suprimen bilateralmente zonas que están especializadas en alguna función cortical, otras zonas muy diferentes de la original adoptan la función perdida. La plasticidad se pierde paulatinamente y, en consecuencia, hablaremos de periodos sensibles para la adquisición del lenguaje.

Según la interpretación de Bates la dificultad inicial con las palabras, manifestada en lesiones del hemisferio derecho, podría estar relacionada con el esfuerzo memorístico que se exige al niño para identificar referente y significados. Más tarde sería importante desarrollar el análisis acústico y articulatorio. En ese momento se incrementaría el dominio del hemisferio izquierdo tal y como sucede ya en los adultos. Esto significa que la base biológica del lenguaje, no es estática en el proceso de adquisición sino que requiere intercambio de información entre un hemisferio y otro².

Está en discusión aún si la pérdida de plasticidad se debe a algún mensaje genético específico o si, por el contrario, es consecuencia del propio proceso de aprendizaje. Hay zonas del córtex más plásticas que otras y los pesos relativos de los diferentes tipos de input lingüís-

¹ Para tener una amplia perspectiva sobre el tema clásico de la naturaleza del lenguaje es ineludible leer la excelente síntesis de Oleron “el niño y el animal frente al lenguaje”, 1985.

² El tema de la relación entre patología del lenguaje y proceso de lateralización se puede ampliar en el libro de Bates citado y en Karmiloff-Smith, A. (1992), *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, MA, Mit Press, traducción española: *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Madrid, Alianza, 1994.

tico cambian durante el proceso de adquisición. López Ornat (1994) considera que estos input y su importancia relativa son “claves” en el proceso de gramaticalización.

En una investigación realizada por Bates (Bates *et al.*, 1995) se estudiaron 53 niños con lesiones cerebrales tempranas. Las lesiones del hemisferio izquierdo generan déficits en la percepción y producción de palabras o frases. En los primeros momentos de la adquisición el niño va construyendo un programa articulatorio por imitación; de ahí que el análisis perceptivo sea tan importante como el control motor. Si las lesiones afectan al hemisferio derecho se producen retrasos en la comprensión de las palabras y en el uso del gesto comunicativo. O, dicho de otra manera, las lesiones del hemisferio izquierdo producen retrasos en la producción de las primeras palabras y, posteriormente, en la sintaxis. Cuando la lesión radica en el hemisferio derecho se manifiestan retrasos en el desarrollo semántico³.

En líneas generales los niños se recuperan mejor de estas lesiones que los adultos pero hay enormes diferencias individuales que no podemos explicar.

Para otros autores como Best (1988) la lateralización izquierda del lenguaje es consecuencia del proceso de adquisición temprano y no es tan acusada en adultos como se suponía.

LA FUNCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS SOCIALES

En las relaciones sociales el niño está expuesto simultáneamente a los términos lingüísticos junto con los referentes de sus significados y cuando adquiere el lenguaje esos referentes y sus términos se convierten en objetos de su interés. Pero los estímulos forma y los estímulos significado se aprenden en la interacción social. Por eso podemos hablar del valor adaptativo que tiene la adquisición de una estructura determinada porque su uso le resuelve una serie de problemas al sujeto. La mayor o menor frecuencia de uso de una determinada estructura gramatical, o de una palabra, dependerá, en parte, del entorno que rodea al niño y, a su vez, del interés del niño por ella⁴.

³ Como indican Ozonoff y Miller las relaciones entre ambos hemisferios son esenciales para el control del lenguaje, sobre todo en lo que concierne a su uso y comprensión (1996, p. 430).

⁴ El análisis detallado de las intenciones comunicativas del niño (Bruner, 1986), de su formación y progresivo crecimiento se puede consultar en Belinchon (1992).

El denominado *componente pragmático del lenguaje* comienza a desarrollarse muy pronto. El componente pragmático del lenguaje está formado por aquellos conocimientos que relacionan tanto los contextos como los usos comunicativos. Los bebés a partir de los dos o tres meses están callados cuando su madre les habla y comienzan a hablar cuando ella calla. Alrededor de los 12 meses presentan claros inventarios comunicativos en los que diversas sílabas y entonaciones se relacionan con las diferentes funciones comunicativas.

Según Belinchon (1992) los primeros actos de habla son: el etiquetado (nombrar un objeto), la repetición (de toda o parte de la producción adulta), pedirle algo al adulto, solicitar una respuesta lingüística (¿nene?), la llamada al adulto, el saludo, la protesta y la práctica. El último acto de habla hace referencia a los ejercicios de lenguaje que no conllevan función comunicativa alguna.

Todos los componentes de la conducta lingüística evolucionan simultáneamente; las habilidades pragmáticas, por ejemplo, entre los dos y tres años demandan más acción que información y entre los tres y cuatro años esta relación se invierte. También aparecen muy pronto diferencias individuales ligadas al contexto social. Los niños que menos preguntan son aquellos cuyos padres producen menos respuestas verbales a esas demandas⁵.

En algunas investigaciones es frecuente analizar el papel que los conocimientos pragmáticos del niño juegan en su primera evolución gramatical.

LENGUAJE E INTELIGENCIA

La relación es relativamente independiente. En la actualidad existen pruebas de que el desarrollo cognitivo del niño no tiene una importancia clave en la adquisición. Las pruebas proceden de la observación de niños que muestran grandes diferencias entre sus capacidades lingüísticas y las cognitivas. Se ha comprobado que niños con Síndrome de Down u otros trastornos cognitivos severos desarrollan un nivel morfosintáctico aceptable.

⁵ Lo mismo sucede en la escuela. Según la regla sociolingüística siempre hay mayor desarrollo del lenguaje ante un mayor estímulo pero, por otra parte, cada uno de nosotros, individualmente, se diferencia de los demás. También existen los "límites" o toques genéticos que llevan a varios hermanos hijos de los mismos padres a desarrollos lingüísticos distintos.

Monfort cita ejemplos del caso contrario; hay niños disfásicos con trastornos específicos del desarrollo del lenguaje, cuya inteligencia y contexto familiar es normal. En líneas generales puede afirmarse que desde la etapa escolar el niño con una gran inteligencia manifiesta una acusada superioridad verbal. Los sordos no tienen habla ni lengua antes de recibir educación en la escuela pero si se les hacen test no verbales no presentan déficits en su inteligencia. En resumen la habilidad para adquirir la lengua es un desarrollo biológico relativamente independiente de la inteligencia hasta la etapa escolar; eso significa que sí existe una relación significativa entre el lenguaje y la capacidad cognitiva. Cuestión bastante obvia en los niveles semántico y pragmático.

GÉNERO Y DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Desde hace años se considera que el desarrollo lingüístico del niño o de la niña es muy diferente. Las niñas aprenden antes en la primera infancia, sus frases son más largas y correctas, la comprensión de las palabras es mayor y su pronunciación es más nítida. Estas diferencias aumentarían considerablemente con la edad. Una de las causas es la mayor identificación de la niña con la madre, su modelo lingüístico. El niño se identifica más con el padre pero al estar éste menos en casa su aprendizaje se vería dificultado. Estas diferencias pueden ser propias de la cultura occidental.

Se ha comprobado que ya en los primeros seis meses de vida la frecuencia de las vocalizaciones de las niñas es mayor. En una revisión completa de todos los estudios sobre el tema de Maccoby y Jacklin (1974) se subraya que hay resultados contradictorios aunque éstos casi nunca indican una clara superioridad del niño.

Estas diferencias son más acusadas entre los niños de nivel socioeconómico bajo y, por otra parte, la frecuencia de trastornos de lenguaje favorecen, habitualmente, a las niñas, menos perjudicadas que los niños aunque manifiesten la misma enfermedad. Hoy se piensa que hay una tendencia general: las diferencias de media favorecen a las niñas en la producción del lenguaje (Reuclin, 1979).

Zimmerman y West⁶ analizaron las interrupciones y silencios en las conversaciones entre individuos del mismo sexo y del sexo con-

⁶ Es interesante consultar el capítulo El lenguaje y los sexos del libro de Fernando Moreno (1988) y el artículo Sociolingüística y educación en EEUU (1989), RESLA, vol. 5, pp. 9-21.

trario. En el 96% las interrupciones del turno de palabra se debían a los hombres.

En resumen las diferencias lingüísticas asociadas al género son obvias porque estos contrastes están muy vinculados al contexto social y por ello se acentúan en los extremos. Muchas de las diferencias tienen su origen en patrones culturales tradicionales que asignan siempre roles activos a los hombres y relacionan a las mujeres con actividades sedentarias y pasivas.

LAS DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS RESPECTO A LA VARIABLE NIVEL SOCIOECONÓMICO

Desde comienzos del siglo XIX tenemos datos teóricos y empíricos sobre la influencia de la variable “clase social” en el lenguaje. La revisión de McCarthy en 1954 y la de Templin en 1957 subrayan ya la importancia de las influencias sociales en el lenguaje. A partir de estos trabajos y, en el marco de las teorías de Bernstein, la atención se centra en el estudio de los contextos educativos familiares, los hábitos comunicativos y de interacción, etcétera.

En 1976 Esperet encontró diferencias importantes en la expresión escrita; éstas habían desaparecido al finalizar la etapa de enseñanza secundaria y son relativamente independientes de las intelectuales. Hoy existe un gran interés por la investigación del contexto educativo familiar ya que las madres, por ejemplo, dan una gran importancia al lenguaje como vehículo de relación interpersonal sea cual sea su nivel sociocultural. Las madres de clase media no utilizan tanto las órdenes directas, el lenguaje que usan es más complejo y tiene importancia también el modo en que leen cuentos o narran historias a sus hijos.

Los estudios de Lawton se basaron en el análisis minucioso de la lengua oral y escrita. Entre sus conclusiones destaca lo siguiente: los niños de clase media escriben más, les resulta más sencillo escribir, su vocabulario variado indica que, aunque conozcan el mismo número de términos, los usan mejor. Hay una frecuencia de subordinadas y de pronombres personales significativa. Básicamente los niños de clase baja tienen tendencia a no escribir con términos abstractos. Así cuando se analizaba la lengua oral se comprobó que al hablar de cosas concretas el lenguaje de los niños de una u otra clase social apenas se diferenciaba. Sin embargo, cuando hablan de cosas abstractas o generales todos cambian su lenguaje en distinta proporción apareciendo diferencias obvias entre ambos grupos.

La trayectoria de Bernstein no es fortuita: ejerció como maestro en una escuela de adolescentes de un barrio obrero, con posterioridad se licenció en economía y centra sus investigaciones en las dificultades de aprendizaje que él atribuyó sobre todo al lenguaje del alumno. Éste condicionaría el éxito o el fracaso escolar. Según Mead el niño adquiere el sistema de símbolos común que está contenido en el lenguaje y, al mismo tiempo, está adquiriendo los valores de la sociedad.

“Las palabras de la madre reflejan valores fundamentales del grupo de base que es la familia. El niño adquiere esos principios al mismo tiempo que interioriza el lenguaje. O sea, su aprendizaje del lenguaje no es puramente lingüístico”.

En la actualidad hay numerosa bibliografía sobre este tema ya que tiene mucho interés para todas las personas vinculadas a la enseñanza. De hecho se ha relacionado el fracaso escolar en niños de clases desfavorecidas con “las exigencias lingüísticas” de la escuela. La teoría de Bernstein es una teoría sociológica que interesa a la psicolingüística y también a la psicología social de la inteligencia.

Según Bernstein los escolares de clase media aprenden un código elaborado bastante explícito. Desde la óptica psicolingüística este código se caracteriza por tener una frecuencia baja de frases cortas, en las que predominan las activas, imperativas y enunciativas. Las relaciones entre los acontecimientos referidos son especificadas con ayuda de todos los medios formales propuestos por la gramática de la lengua. La selección de adjetivos y adverbios se realiza a partir de una gran amplitud léxica y es más frecuente la impersonalización.

Por el contrario el código restringido contiene un gran número de expresiones hechas y triviales; se tiende a mantener la relación verbal con el otro más que a intercambiar información.

En el código elaborado encontramos secuencias que muestran un compromiso personal del locutor con las opiniones emitidas: “en mi opinión...”, “creo que...”. La individualización del pensamiento es, por lo tanto, más importante en el código elaborado.

El código restringido es un lenguaje con significaciones implícitas. A menudo para comprenderlo debemos contar con la expresión no verbal o con el contexto situacional. La significación de los mensajes es más explícita, verbalmente, que en el código restringido. El empleo de uno u otro código no encierra a un individuo determinado en un nivel dado de conceptualización. Sin embargo, según Bernstein, ciertas ideas, ciertos tipos de relación con lo real se ven facilitados o limitados

por el empleo de uno u otro código. Si se emplea generalmente el código restringido no favorece un alto nivel de eficacia lógica, a causa del carácter concreto del simbolismo utilizado en dicho código. La utilización del código elaborado permitiría una traducción de la experiencia personal a través de conceptos más generales.

Las críticas de lingüistas y sociólogos, de Labov y su escuela se basan en el estudio escaso del lenguaje en su contexto real de uso ya que las investigaciones de Bernstein explotaron repetitivamente las mismas situaciones de observación, discusiones de grupo, entrevistas, descripciones verbales de una material visual, etcétera.

Hay numerosos trabajos realizados en diferentes países que sí indican diferencias lingüísticas entre clases sociales. Desde el punto de vista psicolingüístico lo que las diferencia es la frecuencia de uso de un código dado en los principales contextos de socialización. Sea como sea, las diferencias existen y se acentúan, según algunos autores, con la edad.

Las diferencias lingüísticas observadas no favorecen a los niños y adultos de clases desfavorecidas en los aspectos económico y cultural. Sean cuales sean los correlatos reales de estas diferencias lingüísticas en el plano cognitivo” (Rondal y Bredart, 1991, p. 83).

En nuestra organización social y escolar sucede que las personas que usan un código elaborado tienen más posibilidades de triunfar y promocionarse. Aún así, y pese a las numerosas investigaciones sobre el tema, continúan las dudas y la polémica inicial sigue vigente.

EL ENTORNO

En las relaciones sociales el niño está expuesto simultáneamente a las formas lingüísticas y a los referentes de sus significados. Como indica Siguán (1984) al adquirir el lenguaje, las formas y los significados se convierten por sí mismos en objetos cognitivos del niño. Pero es la interacción social la que presenta los estímulos / significado y los estímulos / forma; el ambiente, si es lingüístico, es social (López Ornat, 1999). La falta de un ambiente normal y estable en lo afectivo, constituye la causa de un retraso lingüístico no siempre recuperable. Del mismo modo un entorno positivo, con padres que atienden a los hijos, les estimulan y les quieren influye positivamente en el desarrollo lingüístico.

La bibliografía precisa que, en determinados casos, la convivencia prolongada con personas que no poseen un nivel lingüístico superior

determina cierto retraso lingüístico, incluso a pesar de que esto mismo determina un grado mayor de socialización. Así sucede con los gemelos que se ven perjudicados notablemente y hasta los siete u ocho años presentan un claro retraso respecto a los niños de su misma edad. Sin embargo, cuando los niños pertenecen a familias cuyo nivel económico es alto y en la infancia pasan bastante más tiempo con una persona que les cuida que con sus padres, resultan perjudicados en su nivel lingüístico. Los aventajados son siempre los hijos únicos por la atención mayor y exclusiva que se les presta y por la inexistencia de rivalidades con los hermanos. Se puede decir que, en familias cuyo nivel es medio o alto los problemas de lenguaje que no radican en causas orgánicas pueden asociarse con problemas afectivos, mientras que, en los niveles socioculturales deprimidos, la causa más frecuente del retraso lingüístico será precisamente la ausencia de estabilidad o de una estimulación siempre necesaria.

El entorno es, por lo tanto, una condición imprescindible para el adecuado desarrollo del lenguaje. De ahí que las diferencias lingüísticas entre personas de la misma edad respondan, en parte, a causas genéticas, pero también debemos conocer los hábitos lingüísticos familiares. La falta de un ambiente normal y estable en lo afectivo, constituye la causa de un retraso lingüístico no siempre recuperable. Del mismo modo un entorno positivo, con padres que atienden a los hijos, les estimulan y les quieren influye positivamente en el desarrollo lingüístico.

CONDICIONES DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN

Como hemos explicado anteriormente el entorno es una condición imprescindible para el adecuado desarrollo del lenguaje. De ahí que las diferencias lingüísticas entre personas de la misma edad respondan, en parte, a causas genéticas, pero también debemos conocer los hábitos comunicativos y lingüísticos de la familia.

La bibliografía, y la creencia común más extendida sugiere que las niñas, no las mujeres, son mejores hablantes que los niños pero en un trabajo reciente Wells atribuye estas diferencias lingüísticas asociadas con la variable sexo a los diferentes contextos en los que las madres inician sus conversaciones con los hijos de tres años. En el ámbito de actividades vinculadas al hogar, en el caso de la niña, y, probablemente, hablan con sus hijos cuando éstos juegan con ella en casa o en la calle.

Por otra parte a igualdad de estímulo y con parecidas condiciones innatas los niños manifiestan capacidades diferentes. Los déficits intelectuales, auditivos y las malformaciones orales dificultan el correcto desarrollo del habla, bien por problemas genéticos, bien porque las expectativas e interacciones paternas cambian como consecuencia del déficit infantil.

Precisamente el mejor medio para atender los retrasos del lenguaje es un entorno social óptimo en cuanto a la interacción verbal adulto-niño. También la actitud del entorno familiar y escolar resulta un elemento apropiado para la reeducación del niño con dificultades y para el desarrollo de un niño normal. Las capacidades comunicativas deben ser estimuladas desde el comienzo y, si es necesario, se le proporcionará una enseñanza específica.

Desde que disminuye el número de hijos por familia han mejorado las conversaciones madre-hijo y por lo tanto el entorno sociocultural relacionado a veces con el nivel socioeconómico familiar influye en el desarrollo lingüístico. Un niño que crece en una casa pequeña, con varios hermanos, en la que el ruido, las peleas y los gritos son frecuentes, manifestará unos hábitos comunicativos distintos a las personas a las personas procedentes de familias con otro tipo de costumbres. En determinados contextos la comunicación de sentimientos resulta imposible.

Cualquier tipo de contacto social que implique lenguaje con un interlocutor más competente es beneficiosa para el desarrollo del lenguaje. El niño que crece rodeado de hermanos podrá expresarse con una gran variedad de registros respecto al lenguaje del hijo único pero ese tipo de habla no es la que van a encontrar los niños en el contexto escolar.

El dominio progresivo de la competencia sociolingüística es un proceso mediante el cual el hablante pasa a ser miembro de una comunidad lingüística; la lengua y el comportamiento lingüístico son factores de cohesión para el grupo social pero, generalmente, *coexisten la diversidad lingüística y la heterogeneidad social*.

Entre las variables sociales que indican diferencias lingüísticas están la edad, el sexo, el nivel socioeconómico familiar y el nivel educativo. O sea, dadas dos personas del mismo sexo, edad y clase social es probable que el comportamiento lingüístico sea más rico y variado en aquella cuyo nivel de estudios es más alto. Esta diferencia se incrementa con determinado tipo de registros. Algunos trabajos experimentales demuestran que la escasa capacidad de discurso en niños y adolescentes con

deficiencias culturales dependen de las situaciones en las que se han recogido esos datos; basta con estimularles en su propio ambiente, con temas que les motivan, para obtener datos contrarios.

La capacidad verbal del niño y el adulto se vuelve elevada cuando se le coloca en una situación favorable. Por desgracia las pruebas y los test escolares están estructurados sobre el modelo del comportamiento lingüístico de los chicos bien hablantes del español estándar.

BIBLIOGRAFÍA

- BATES, E.; DALE, P. S. y THAL, D. (1995), "Individual differences and their implications for theories of Language Development", en P. Fletcher y B. McWhinney (eds.), *The handbook of Child Language*, Oxford, Blackwell.
- BELINCHON, M.; RIVIÈRE, A. e IGOA, J. M. (1992), *Psicología del lenguaje, investigación y teoría*, Madrid, Trotta.
- BERNSTEIN, W. (1975), "El estudio del lenguaje en un contexto social", en *Modelos Sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra, pp. 235, 324.
- BEST, C. T.; McROBERTS, G. W. y SITHOLE, N. M. (1988), "Examination of the perceptual re-organization for speech contrasts: zulu click discrimination by english-speaking adults and infants", *Journal of Experimental Psychology: human perception and performance*, 14, pp. 345-360.
- BRUNER, J. (1986), *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- DESCARTES (1970), *Discours de la méthode*, Vrin, Ed. Gilson, p. 57.
- ELMANN, J. L.; BATES, E. A.; JOHNSON, M. K.; KARMILOFF-SMITH, A.; PARISI, D. y PLUNKETT, K. (1996), *Rethinking Innateness*, Cambridge, MA, Mit Press.
- GOODMAN, J. C. y NUSBAUM, H.C. (eds.) (1994), *The development of speech perception*, Cambridge, MA, Mit Press/Bradford Books.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982), *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Editorial Médica y Técnica.
- LAWTON, D. (1963), "Social class differences in language development: a study of some samples of written work", *Language and Speech*, 6, pp. 120-132.
- LENENBERG, E. H. (1975), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- LÓPEZ ORNAT, S.; FERNÁNDEZ, A.; GALLO, P. y MARISCAL, S. (1994), *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1999), "La adquisición del lenguaje", en F. Cuetos y M. de Vega (coords.), *Psicolingüística del Español*, Madrid, Trotta.
- MACCOBY, E. E. y JACKLIN, C. N. (1974), *The psychology of sex differences*, Stanford University Press.
- MORENO, F. (1988), *Sociolingüística en EE.UU. (1975-85)*, Ed. Ágora, Málaga.
- OLERON, P. (1985), *El niño y la adquisición del lenguaje*, 2ª ed., Ed. Morata, Madrid.

- PORTILLO MAYORGA, R. (2003), *Aprendizaje y uso del español como lengua materna*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- REUCHLIN, M. (1979), *Psychologie*, París, Presses Universitaires de France.
- RONDAL, J. A. (1991), "Lenguaje Oral: aspectos evolutivos", en J. Rondal y X. Seron, *Trastornos del Lenguaje 1*, Barcelona, Ed. Paidós.
- RONDAL, J. A.; BACHELET, J. F. y PERÉE, F. (1985), "Analyse du langage et des interactions verbales adulte enfant", *Bulletin d'audiophonologie*, 5 y 6, pp. 507-536.
- SIGUÁN, M. (1984). "Del gesto a la palabra", en M. Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid, Editorial Pirámide, pp. 17-31.
- TEMPLIN, M. C. (1957), "Certain language skills in children: their development and inter-relationships", Instituto para el bienestar infantil, *Monografía n° 26*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- WELLS, C. G. (1985), *Language Development in the Pre-school years*, Cambridge University Press.
- WOODS, A.; FLETCHER, P. Y HUGHES, A. (1986), *Statistics in Language Studies*, Cambridge Cup.
- ZIMMERMAN, D. y WEST C. (1980), "Sex roles, interruptions and silences in conversation", en *Language and social interaction. Sociological Inquiry*, 50, pp. 3-4.