

El papel del temperamento en la adquisición del lenguaje¹

M^a Teresa Martínez Fuentes^(*)

Universidad de Murcia

Resumen: Este trabajo pretende analizar la relación entre algunas variables temperamentales y el desarrollo lingüístico temprano. Los datos del temperamento se obtuvieron de la evaluación en situaciones estructuradas de laboratorio (Matheny y Wilson, 1981) a las que fueron sometidos 12 sujetos a los 12 y 18 meses de edad y de cuestionarios cumplimentados por los padres cuando sus hijos contaban con 15 y 18 meses de edad.

Las medidas del lenguaje (cantidad de vocabulario y estilo lingüístico) fueron obtenidas mediante un registro realizado por los padres cuando sus hijos tenían 15 y 18 meses.

Los resultados apuntan la posibilidad de que algunas variables temperamentales juegan un papel directo sobre el tamaño del vocabulario y el estilo lingüístico en las primeras fases del desarrollo lingüístico.

Palabras clave: Infancia, temperamento, desarrollo del lenguaje y estilo lingüístico.

Title: The role of temperament in language acquisition

Abstract: This study aimed to analyse the relationships between several temperamental dimensions and the early linguistic development. The temperament data were obtained by assessing laboratory structured tasks (Matheny & Wilson, 1981) presented to 12 infants when they were both 12 and 18 months old, and questionnaires (Goldsmith, 1987) filled out by parents when their infants were at ages of 15 and 18 months.

The language measurements (vocabulary size and early linguistic style) were collected from the parents' record of their infants' language at ages of 15 and 18 months.

Results suggest that some temperamental dimensions can be involved in the vocabulary size and the linguistic style in the first stages of language development.

Key words: Infancy, temperament, language development and linguistic style.

1. Introducción

El estudio de las diferencias individuales en el desarrollo sigue siendo una preocupación en el ámbito de la psicología evolutiva. Nuestro trabajo se ha centrado en dos áreas que en los últimos años han llamado poderosamente la atención: el temperamento y el lenguaje. El objetivo fundamental ha sido estudiar la medida en que las diferencias en las características temperamentales pueden estar relaciona-

das con las diferencias que se observan en la adquisición del lenguaje.

El ser humano, para comunicar a los otros el contenido de sus sentimientos, creencias y deseos, dispone de dos modos de expresión: afectivo y lingüístico. El primero está presente desde el nacimiento y lo forman el llanto, la sonrisa y los gestos, entre otros, la mayor parte de los cuales no se aprenden. El segundo utiliza signos establecidos por la sociedad en la que se desarrolla, y tienen que ser aprendidos.

A lo largo del primer año de vida, la comunicación del niño se apoya en su mayor parte en expresiones afectivas (Stern, 1977). A partir del segundo año, la comunicación adopta una forma más elaborada y pasa a estar presidida por el lenguaje. Podemos, pues, plantear que el lenguaje toma como base para su desarrollo la expresión emocional que po-

¹ Esta investigación ha sido parcialmente subvencionada por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGL-CYT, ref. PB90-0309) del Ministerio de Educación y Ciencia (España).

(*) **Dirección para correspondencia:** M^a Teresa Martínez Fuentes. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia (Campus de Espinardo, edificio "Luis Vives"). Apartado de Correos 4021. 30080 Murcia (España). E-mail: mtmartin@um.es

© *Copyright* 1996: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia (España). ISSN: 0212-9728. *Artículo recibido:* 8-10-96, *aceptado:* 20-2-97.

see el niño. Esta idea no es nueva, puesto que ya aparece reflejada en las Teorías Filogenéticas Clásicas del Lenguaje (Bloom, 1990).

En relación con las diferencias en el primer lenguaje de los niños, Wells (1986) señala que se pueden apreciar tanto en el ritmo de adquisición del vocabulario como en los patrones de uso. Con respecto a las diferencias en el uso, Nelson (1973) encontró niños que utilizan las palabras aisladas para designar objetos y acciones y por lo tanto, con una mayor cantidad de sustantivos en su acervo lingüístico. Este tipo de vocabulario fue denominado por ella como *referencial*. Por otro lado, hay niños que prefieren el empleo de frases cortas para transmitir sus carencias, necesidades o afectos, adquiriendo más cantidad de adjetivos, pronombres, fórmulas sociales que sustantivos, siguiendo, por lo tanto, un estilo *expresivo*. Los criterios a partir de los cuales se clasificaban las palabras como referenciales o expresivas se basaban en los aspectos funcionales de las primeras 50 palabras del vocabulario. De forma más reciente, Lieven, Pine y Dresner Barnes (1991) ponen en duda los criterios ideados por Nelson a la hora de realizar la distinción referencial-expresivo, puesto que seguirlos lleva de forma inevitable a cometer dos errores metodológicos implícitos en la utilización de los registros maternos como medio para obtener datos del vocabulario. En primer lugar, señalan que aunque los cuidadores son las únicas personas que pueden proporcionar esta información, no queda claro que esos datos tengan una base suficiente para realizar un análisis funcional del vocabulario del niño. En segundo lugar, utilizar como criterio las primeras cincuenta palabras para realizar una clasificación funcional puede conducir a error, a menos que cada una de ellas tenga sólo una función, puesto que los niños pueden, por ejemplo, utilizar los nombres de los objetos, como etiquetas o como petición. Debido a la presencia de estos problemas, proponen realizar la distinción expresivo-referencial basándose en los aspectos formales del vocabulario del niño. En esta investigación, hemos

distribuido el vocabulario de los niños de la muestra en función de este último criterio, con el fin de salvar los errores metodológicos que apuntan estos autores.

Pero las diferencias individuales no se limitan exclusivamente al campo lingüístico. Algunos autores van más allá, llegando incluso a establecerlas en el ámbito de las tendencias conductuales naturales o biológicas. Nos estamos refiriendo a lo que se ha dado en llamar temperamento. En términos generales, el temperamento se refiere a las diferencias conductuales que aparecen entre los individuos en la forma de enfrentarse y de responder al medio que les rodea. Es indudable admitir la presencia de estas diferencias individuales ya en los primeros momentos de la vida del sujeto. En este sentido, padres y cuidadores pueden describir las características comportamentales de los niños y diferenciarlos de otros, en términos de su nivel de sociabilidad, irritabilidad, actividad, etc.... A este respecto, Thomas y Chess (1977) constatan la presencia de tres tipos de temperamento que se pueden detectar en los dos primeros años de vida del niño: temperamento fácil, difícil y "lento en animarse". También, Buss y Plomin (1984) admiten que existen diferencias individuales en relación con tres dimensiones constitutivas del temperamento: sociabilidad, emocionalidad y actividad, dimensiones que aparecen en los primeros momentos de vida del individuo y que tienen un origen genético. Por último, Goldsmith (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde y McCall, 1987) admite que los bebés se diferencian entre sí por la forma en la que experimentan las emociones básicas (p. ej. placer, miedo, ira).

En consecuencia, estos dos ámbitos del desarrollo del niño (lenguaje y temperamento) están sujetos a variación y a partir de ahí se han realizado diferentes investigaciones que se han ocupado de relacionarlos y de comprobar en qué medida las variaciones en un componente interno del desarrollo (temperamento) producen variaciones en uno externo (lenguaje).

Las investigaciones que se han ocupado de relacionar las características temperamentales con el tamaño del vocabulario y los estilos lingüísticos son más bien escasas y contradictorias (p. ej. Lloyd, 1987; Bretherton, McNew, Snyder y Bates, 1983). Cuando tratan de relacionar el temperamento con el lenguaje, se considera que el aspecto temperamental que juega un papel más importante está constituido esencialmente por la expresión de la emocionalidad, que puede ser medida a través de las expresiones afectivas (Bloom y Wikstrom, 1987). Por tanto, se adopta una posición coincidente con la de autores como Goldsmith (en Goldsmith *et al.*, 1987) o Rothbart y Derryberry (1981) quienes admiten que el temperamento está formado por la reactividad (emocionalidad positiva y negativa) y la autorregulación.

En cuanto a resultados, los que se centran en los aspectos cuantitativos se ciñen a los realizados por Bloom (1990). Estos confirman que cuanto más tiempo emplea el niño en expresar un afecto neutro (manifestación facial de descanso, sin tensión corporal y sin vocalizaciones afectivas), antes va a adquirir sus primeras palabras (la primera emisión de al menos una palabra convencional utilizada como mínimo en dos ocasiones). La explicación que se ofrece proviene de que el afecto neutro tiene sus antecedentes en los "estados de alerta tranquilos" durante los que el bebé atiende a los estímulos visuales y auditivos; son, pues, momentos durante los que los niños están percibiendo y aprendiendo de los objetos y sucesos del medio, y que promueven la actividad cognitiva del niño para el aprendizaje temprano de palabras. Para Bloom (1990), parece ser que el hecho de expresar la emocionalidad, entra en competición con las fuentes atencionales que se necesitan para emitir palabras, antes de que el lenguaje se organice de forma automática. De esta forma, los niños de su estudio alcanzaban antes el hito de primeras palabras siempre y cuando manifestaran con mayor frecuencia una expresión neutra del afecto, ya que este tipo de expresión permite la actividad reflexi-

va necesaria para emitir una palabra con claro propósito de expresar deseos y creencias. En cambio, la actividad evaluativa que suele acompañar a la expresión de la emocionalidad (positiva y negativa), se adueñaría de estas fuentes atencionales y por lo tanto, los recursos cognitivos que se pondrían al servicio del aprendizaje del lenguaje estarían disminuidos.

Sin embargo, como los aspectos de la expresión emocional positiva y los del lenguaje son atribuibles a la actividad hemisférica izquierda, esta autora sugiere que el lenguaje está más integrado con la expresión emocional positiva que con la negativa, no sólo por compartir una misma localización cerebral, sino también porque la mayor frecuencia de emocionalidad positiva en los niños se asociaba a una mayor cantidad de vocabulario.

En este sentido, cuando se produce la integración del lenguaje y de la expresión emocional, parece ser que las palabras que se dicen más a menudo tienen una carga emocional positiva; según Rothbart (1973), la emoción positiva aparece cuando la evaluación de la situación revela que la "existencia de esquemas" no cambia, y precisan una actividad cognitiva menor que la emoción negativa. Sin embargo, las emociones negativas como la ira, el miedo o la tristeza, hacen que la actividad cognitiva se ponga al servicio de la evaluación del obstáculo que está impidiendo alcanzar una meta, con los subsecuentes planes para cambiar el obstáculo o con la sustitución de nuevas metas (Oatley y Johnson-Laird, 1987; Stein y Jewett, 1986 y Stein y Levine, 1986).

De estos trabajos se desprende que la expresión de la emocionalidad, y en especial la emocionalidad negativa, impide la adquisición temprana del vocabulario, al sustraer las fuentes atencionales de que dispone el individuo en los primeros momentos de su desarrollo.

En cuanto a las investigaciones que intentan relacionar los estilos lingüísticos y el temperamento, por un lado, nos encontramos con la realizada por Lloyd (1987) y por otro,

con la de Slomkowski, Nelson, Dunn y Plomin (1992). Lloyd (1987) considera que el temperamento está constituido esencialmente por el tono emocional general del niño y al comparar esta variable con el índice de expresividad obtiene una asociación negativa entre ellas, es decir, aquellos niños que se malhumoran y molestan fácilmente son los que más vocabulario del tipo expresivo presentan.

Por otra parte, Slomkowski, Nelson, Dunn y Plomin (1992) también relacionan determinados aspectos del temperamento (extroversión-introversión) con los estilos lingüísticos y de sus hallazgos merece la pena destacar el hecho de que los niños extravertidos presentan avances más fuertes en las habilidades referenciales que sus compañeros menos extravertidos. La explicación que dan a este fenómeno es la de que los niños extravertidos implican a sus padres en mayor cantidad de interacciones y esta experiencia es la que contribuye a un desarrollo lingüístico avanzado.

Como hemos podido comprobar a lo largo de esta introducción, el aspecto del temperamento que más influencia ejerce sobre la adquisición del lenguaje es el relativo a la expresión de la emocionalidad. Es decir, el tipo de emociones que experimenta el niño con más frecuencia va a facilitar o entorpecer el ritmo de adquisición y va a promover la aparición de un estilo lingüístico u otro. Otras variables que también son consideradas, por distintos investigadores (Buss y Plomin, 1984; Goldsmith et al., 1987), como constitutivas del temperamento, como por ejemplo el nivel de actividad, no tienen mucho que decir con respecto a los procesos de adquisición lingüística (tamaño del vocabulario y estilo lingüístico).

En definitiva, hemos podido constatar que aparecen diferencias individuales en los ritmos de adquisición lingüística y en el estilo lingüístico que adoptan en su primer lenguaje, y que las mismas aparecen relacionadas con la manifestación emocional que presenta el niño. Por este motivo hemos intentado aclarar

en la presente investigación los posibles vínculos existentes entre estos dos aspectos de la comunicación del niño. Para ello nos planteamos estudiar:

- Si las variables que conforman el temperamento del niño (tanto las obtenidas a través del laboratorio como las del cuestionario) determinan la cantidad de vocabulario que tiene el niño a los 15 y 18 meses de edad.
- Si los estilos lingüísticos (referencial/ expresivo) están relacionados con alguna de las características temperamentales evaluadas.

2. Método

2.1. Sujetos

La muestra está compuesta de 12 sujetos de doce meses que fueron seguidos hasta los 18 meses de edad extraída de una investigación longitudinal que actualmente está llevándose a cabo en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia, denominado "Convergencia entre la percepción del adulto del temperamento infantil y el análisis de las dimensiones del temperamento en el laboratorio: Un estudio longitudinal de cero a dos años".

De estos 12 niños, 6 eran niñas y 6 niños, nacidos a término (rango de 39 a 41 semanas de gestación) y sin complicaciones pre ni postnatales y con peso y longitud dentro del rango normal (rango de 3.300 a 4.250 kg. y 48 a 53 cm., respectivamente). Todos ellos obtuvieron una puntuación en el Test Apgar de 9 o más a los cinco minutos de nacer. El análisis de las puntuaciones de la *Neonatal Behavioral Assessment Scale* (NBAS) (Brazelton, 1973) a los tres días no aportó diferencias atribuibles al tipo de parto, sexo u orden de nacimiento.

Las madres de estos niños pertenecían a un nivel socioeconómico medio, y eran residentes en la Comunidad Autónoma de Murcia. Tenían una edad media de 26 años (rango de 21 a 33 años), siendo 10 de ellas primíparas.

2.2. Procedimiento

Equipamiento técnico y de los espacios

La obtención de los datos del temperamento se realizó en la Sala de Observación y Registro ubicada en la Escuela Infantil de Guadalupe de la Comunidad Autónoma de Murcia, que está compuesta por tres salas contiguas: sala de observación (4x5 m.), sala de control y realización (3x3 m.) y una sala de espera (3x2 m.) que está situada entre la sala de control y la de observación.

La sala de observación disponía del siguiente equipamiento técnico: micrófono, dos cámaras de video dirigidas por control remoto, dos unidades de autobalance, dos fuentes de alimentación, dos soportes panorámicos y dos unidades de control.

Además, la sala de observación, reunía las siguientes características físicas: insonorización, enmoquetado del suelo, cortinaje, bancos-armarios, espejo unidireccional de 180 x 80 cms., con visión desde la sala de control y realización y juguetes necesarios para la realización de las pruebas.

Una vez enumerado el equipamiento técnico y físico de la sala de laboratorio, pasamos a describir las tareas a las que se someten los niños en el laboratorio con el fin de evaluar sus características temperamentales, así como el cuestionario utilizado para este mismo fin. Más adelante, describiremos exhaustivamente el modelo de registro de vocabulario que hemos utilizado para obtener los datos sobre el repertorio lingüístico de los niños.

Tareas de laboratorio

Las características temperamentales fueron evaluadas en el laboratorio cuando los niños tenían 12 y 18 meses de edad.

Un requisito que se controló en el momento de aplicación de la prueba es que los niños se encontraran en estado de alerta, no sólo por ser el momento más idóneo para realizar

la exploración, sino porque la actividad del niño en este estado es lo más espontánea y natural posible. La madre se encontraba presente durante la administración de toda la prueba y se le pidió que no participase a menos que el examinador lo solicitara.

En cada sesión de laboratorio se administró a los niños la escala de temperamento propuesta por Matheny y Wilson (1981). Por ello vamos a describirla sucintamente:

-Tareas Evolutivas y Escalas de Puntuación para la Medida del Temperamento Infantil en el Laboratorio (Matheny y Wilson, 1981). De entre las tareas diseñadas por estos autores, utilizamos el episodio de "orientación". Esta situación tiene una duración de 10 minutos y se desarrolla en la Sala de Observación descrita con anterioridad. Durante estos 10 minutos, la madre se encuentra en la Sala junto al niño y la experimentadora. La experimentadora pide a la madre que juegue con su hijo tal como lo hace habitualmente, mientras que ella no intervenía en la interacción madre-hijo, a menos que la madre no jugara con su hijo. Los juguetes que se le entregan a la madre y al niño son un xilófono, una torre de cubos de distintos tamaños y colores, un cochecito, una muñeca y un cuento. Estas situaciones son grabadas en video para el posterior análisis efectuado por observadores independientes entrenados, quienes puntúan, en períodos de dos minutos de grabación - y sobre una escala de 1 a 9-, cada una de las siguientes dimensiones: **Tono emocional**, que se refiere al grado de satisfacción o bienestar general que demuestra el niño, oscilando desde el enfado extremo hasta la euforia; **Actividad**, que consiste en el movimiento corporal autoiniciado con o sin locomoción, pudiendo implicar tanto movimientos parciales como totales; **la Orientación social hacia el examinador** se refiere a los aspectos positivos y negativos de la orientación social del niño en relación con los otros, poniendo un especial énfasis sobre las conductas de aproximación-evitación; **Atención**, que se define como el

grado en que el niño se percata y mantiene la atención sobre objetos y sucesos y **Vocalizaciones**, que alude a las emisiones verbales que se producen fuera del llanto.

Una vez realizada la grabación se evalúan las variables temperamentales que hemos descrito con anterioridad.

- *Cuestionario de temperamento.* Las características temperamentales de los niños también fueron evaluadas utilizando una medida indirecta del mismo, concretamente el Toddler Behavior Assessment Questionnaire (Goldsmith, 1987). Utilizamos este cuestionario por sus cualidades psicométricas de fiabilidad y validez y por medir precisamente las variables temperamentales de acuerdo con Rothbart. Este cuestionario se administró en dos ocasiones, cuando los niños tenían 15 y 18 meses de edad. Al finalizar cada sesión de laboratorio se les entregaba a los padres este cuestionario y se les pedía que lo completasen en ese momento; en el mismo han de responder preguntas sobre el comportamiento que su hijo había manifestado en situaciones cotidianas de aseo, alimentación y juego, durante el mes precedente al momento en el que se estaba cumplimentando.

Este cuestionario está compuesto por 109 ítems y trata de medir cinco dimensiones temperamentales: nivel de actividad, placer, miedo, interés/persistencia e ira. La dimensión **nivel de actividad** se refiere a los movimientos locomotores que ocurren en situaciones cotidianas, incluyendo tanto las de juego libre como actividades tranquilas. La dimensión de **ira** hace referencia a la presencia de llanto, protestas, golpes, "pu-cheros" u otras señales de ira que se dan en situaciones conflictivas entre el niño y el cuidador o entre el niño y sus iguales. La dimensión de **miedo** implica la presencia de inhibición, malestar, evitación o las señales de timidez ante situaciones novedosas o inciertas. En cuanto a la dimensión de **placer** decir que se refiere a la presencia de risas, sonrisas, vocalizaciones positivas o de acti-

vidad placentera ante una gama de situaciones moderadamente novedosas y no amenazantes. La última dimensión que analiza este cuestionario se denomina **interés/persistencia**; ésta mide la duración de la implicación del niño en una tarea de juego solitario.

- *Registro de vocabulario:* En cuanto a los datos correspondientes al vocabulario de los niños se realizaron dos registros, uno cuando éstos tenían 15 meses y el siguiente cuando tenían 18 meses de edad. Pedimos a los padres que durante una semana anotaran todas las palabras que fueran emitiendo sus hijos, que especificaran si era imitada o si por el contrario, había surgido de forma espontánea, y que describieran sucintamente la situación que se estaba produciendo cuando el niño emitió la palabra. Una vez que habían realizado el registro se les pedía que lo enviaran por correo, para lo cual se les entregó un sobre franqueado con nuestra dirección.

De los registros realizados se extrajeron dos medidas:

- **Cantidad de vocabulario:** se contabilizó la cantidad de palabras emitidas por el niño de forma espontánea a los 15 y 18 meses y se eliminaron aquellas palabras que procedían de la imitación del adulto.
- **Índice de expresividad:** Para calcular el índice de expresividad seguimos el criterio propuesto por Lieven, Pine y Dresner Barnes (1992) según el cual se contabilizan como palabras referenciales los nombres comunes, los nombres propios y las palabras onomatopéyicas y como palabras expresivas, las palabras interactivas (p. ej. hola, adiós, ¡bien!) y otras palabras como los verbos, preposiciones, adverbios, adjetivos y pronombres. Una vez obtenida la distribución del vocabulario se calculó el índice de expresividad que estaba constituido por la razón entre el nº de palabras expresivas y el nº total de palabras. Cuando el cociente hallado era igual o superior a .40

considerábamos que el estilo lingüístico del niño era expresivo.

3. Resultados

Aunque el objetivo fundamental de nuestra investigación no fue comprobar si el sexo

Tabla 1: Repertorio y estilo lingüístico de los niños a los 15 y 18 meses de edad.

Sujetos	EDAD			
	15 meses		18 meses	
	Cantidad Vocabulario	Índice Expresividad	Cantidad Vocabulario	Índice Expresividad
1	9	.44	22	.40
2	14	.21	19	.31
3	30	.16	41	.19
4	12	.50	28	.39
5	14	.43	33	.29
6	14	.14	48	.21
7	18	.38	26	.34
8	15	.06	34	.20
9	30	.38	48	.36
10	36	.19	60	.22
11	6	.17	11	.18
12	5	.33	27	.44

Lo que realmente fue objeto de nuestra investigación era comprobar en qué medida las dimensiones temperamentales de los niños se podían relacionar con la cantidad de vocabulario y con el índice de expresividad. Como describimos en el procedimiento se utilizaron dos instrumentos de medida para evaluar el temperamento de los niños. Con el fin de que la exposición sea lo más clara posible comentaremos aquellos resultados que hemos considerado más relevantes, comenzando con los relativos al cuestionario para seguir después con los de la observación realizada en el laboratorio.

Con respecto a los datos procedentes de las dimensiones temperamentales del TBAQ y de las medidas del vocabulario cuando los niños tenían 15 meses de edad (ver tabla 2), se realizaron correlaciones de Pearson. Se obtuvo una correlación positiva entre la variable placer y la cantidad de vocabulario ($r = .48$, $p < .117$) y una correlación negativa entre la misma dimensión de temperamento (placer) y

de los niños examinados estaba relacionado con la cantidad de vocabulario y el índice de expresividad (ver tabla 1), los resultados obtenidos no reflejan relación alguna significativa entre la variable sexo y las variables lingüísticas examinadas.

el índice de expresividad ($r = -.41$, $p < .19$). Otra correlación importante a tener en cuenta fue la obtenida entre la dimensión de miedo y la cantidad de vocabulario; esta correlación, aunque marginalmente significativa tuvo un sentido negativo ($r = -.53$, $p < .07$).

En cuanto a los datos obtenidos para comprobar si se mantenían las asociaciones encontradas anteriormente cuando los niños tenían 18 meses de edad, hallamos por un lado que, de nuevo, la variable placer correlaciona de forma positiva con la cantidad de vocabulario ($r = .38$, $p < .22$) y de forma negativa con el índice de expresividad ($r = -.43$, $p < .158$) y por otra que el miedo correlaciona de forma negativa con la cantidad de vocabulario ($r = -.44$, $p < .16$). La novedad con respecto a los datos analizados de los 15 meses la constituye la elevada asociación negativa encontrada entre la dimensión interés/ persistencia y la cantidad de vocabulario ($r = -.68$, $p < .016$). En conjunto, a pesar de que las correlaciones encontradas no son, en todos los

casos significativas, merece la pena destacarlas desde un plano más cualitativo que cuantitativo, porque, además mantienen el mismo sentido que otros estudios similares que se han realizado al respecto (véase, Lloyd, 1987 y Bloom, 1990).

En lo concerniente a los datos obtenidos con el otro instrumento que evalúa el temperamento de los niños (ver tabla 3) (Matheny y Wilson, 1981), los análisis de correlación de Pearson efectuados en relación a las variables del vocabulario que tuvimos en cuenta (cantidad de vocabulario e índice de expresividad) nos aportan las asociaciones que presentamos a continuación. En primer lugar, hallamos una fuerte correlación negativa entre la dimensión de tono emocional medido cuando los niños tenían 12 meses de edad y el índice de expresividad cuando contaban con 15 meses ($r = -.58$, $p < .082$), es decir, aquellos niños que presentaban un mejor tono emocional cuando tenían 12 meses eran los que más palabras referenciales tenían en su vocabulario. En cuanto

a la dimensión de tono emocional de los 12 meses y el índice de expresividad obtenido a los 18 meses, también se encontró una correlación negativa, aunque esta vez fue mucho más débil ($r =$

$-.47$, $p < .16$). La otra correlación encontrada puso en relación la dimensión de vocalizaciones medida a los 12 meses con el índice de expresividad obtenido a los 15 meses. Esta correlación fue marginalmente significativa y presentó una tendencia negativa ($r = -.63$, $p < .053$).

Con el instrumento de medida de laboratorio que utilizamos para evaluar el temperamento del niño, no se encontraron más correlaciones que merezcan la pena ser comentadas. Ni el nivel de actividad, ni la orientación social ni la atención correlacionaron con la cantidad de vocabulario ni con el índice de expresividad en la muestra analizada. Por lo tanto, estos resultados no serán tratados en la discusión.

Tabla 2: Puntuaciones de las dimensiones de temperamento obtenidas mediante el Toddler Behavior Questionnaire (TBAQ, Goldsmith, 1987) a las edades de 15 y 18 meses.

Sujetos	EDAD									
	15 meses					18 meses				
	N.A.	PL	M	IN	I	N.A.	PL	M	IN	I
1	4.35	3.92	5.38	3.17	5.5	4.27	3.93	5.54	4.06	5.82
2	4.63	5.81	4.62	4.22	4.21	4.95	6.1	4	5.1	4.32
3	5	5	3.81	3.66	4	5.1	5.36	4	3.59	5
4	4.95	3.89	4.06	3.36	4	5.55	4.37	3.56	2.68	3.53
5	4.42	4.89	4.47	2.55	4.57	3.94	5.42	4.81	2.36	3.67
6	3.65	3.94	3.87	4.32	3.21	4.75	5.12	4.33	4.27	4.12
7	2.92	4.56	3.35	3.54	2.85	4.07	4.31	4	4.18	3.71
8	4.65	4.68	4.46	2.05	4.90	4.8	4.44	4.84	2.59	4.76
9	4.15	5.12	4.62	3.42	4.69	5	4.78	4.31	3.09	5.2
10	5.10	6	3.31	2.47	4.40	5.3	6.36	2.93	2.18	5.39
11	4.59	5.4	4.73	3	4.41	5.1	5.21	4.81	3.63	5.142
12	3.47	4.62	3.81	3.80	3.56	3.8	5	4.25	3.64	4.11

N.A.: Nivel de Actividad; PL: Placer; M: Miedo; IN: Interés/persistencia; I: Ira

Tabla 3: Puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones de temperamento a través de la tarea de Orientación (Matheny y Wilson, 1981) a las edades de 12 y 18 meses.

Sujetos	EDAD							
	12 meses				18 meses			
	Tono	Orso	Aten	Voc	Tono	Orso	Aten	Voc
1	5	5.33	7	1.33	5	5	5	5.3
2	6	6	6	2	7	6.7	6.7	5
3	6	5.3	5.3	2.7	6	6.3	5.3	5.3
4	6	5	5	2	7	5	6.3	7.6
5	6	5	5	2	6	6	5.6	3.6
6	.	.	.	.	5.7	6	6.3	2.3
7	6	6.33	7.33	1.33	5	5.33	6	2.3
8	7	5	6.7	6.33	5.7	5	5.7	5
9	5.33	5.7	5.7	2	5.33	5.33	5	5
10	5.7	6	6	2.33	6.7	5	6	3.6
11	.	.	.	.	5.7	5	5.7	1
12	6	5.7	7	4.7	5	5.7	5.7	5

Tono: Tono Emocional; Orso: Orientación Social hacia el experimentador; Aten: Atención; Voc: Vocalizaciones

4. Discusión

A la luz de los resultados obtenidos no podemos afirmar que la presencia de determinadas características temperamentales acelere o enlentezca el proceso de adquisición lingüística ni que éstas determinen el estilo lingüístico que adoptan los niños en su primer lenguaje. No obstante, sí que hemos encontrado alguna asociación que se podría equiparar a los hallazgos realizados por Bloom (1990) y Lloyd (1987) a pesar de que la significatividad en las mismas no es demasiado elevada o no se encuentre.

Por esta razón debemos hablar de tendencias de asociación y no de asociaciones significativas entre variables. Así, encontramos por un lado, que la dimensión de placer medida a través del TBAQ cuando el niño alcanza los 15 meses de edad correlaciona en sentido positivo con la cantidad de vocabulario que tiene éste a esa misma edad. Parece, por consiguiente, que los niños que experimentan con mayor frecuencia un bienestar interno, entendiendo por tal, aquellos niños que disfrutan de las situaciones que les rodean, que ríen y sonrían más asiduamente y que emiten más vocalizaciones positivas, son los que están en disposición de adquirir mayor cantidad de vocabulario. De este hecho se podría inferir que este tipo de niños, dada su caracteris-

tica temperamental, están más predispuestos a interactuar con los adultos, favoreciendo por lo tanto, la frecuencia con la que el adulto se comunica con él y propiciando mayor cantidad de situaciones en las que el adulto utiliza el lenguaje con fines comunicativos y sobre todo designativos. Esta interpretación se ve reafirmada por la correlación negativa encontrada entre la dimensión de placer y el índice de expresividad, lo que viene a significar que el niño que puntúa alto en esta dimensión es mucho más referencial en su vocabulario a la edad de 15 meses. La asociación encontrada entre la dimensión de placer y la cantidad de vocabulario sigue el mismo sentido que la **Hipótesis de Facilitación del Afecto** propuesta por Bloom (1990), según la cual en el momento de producirse la integración de los sistemas de comunicación afectivos y lingüísticos, la expresión positiva del afecto suele ser más frecuente que la expresión negativa del mismo. Podríamos ir más allá en la interpretación de esta hipótesis, coincidiendo con Bloom en el sentido de considerar que la emocionalidad positiva tendría un efecto más facilitador del aprendizaje temprano del vocabulario, mientras que la negativa estaría entorpeciendo dicho proceso de aprendizaje, puesto que cuando el cuidador se encuentra ante un niño que se malhumora o irrita con facilidad, es más probable que dedique una

buena parte de su relación con él a desarrollar distintas formas de tranquilizarlo, a través de expresiones y gestos, mientras que la utilización del lenguaje con fines designativos pasaría a un segundo plano y en consecuencia el niño tardaría más tiempo en adquirir su primer lenguaje ya que carece de un medio apropiado de estimulación lingüística y el tiempo dedicado a recibir información referencial es mucho menor que el de información expresiva.

En cuanto a la dimensión de miedo del TBAQ evaluada también a los 15 meses, hallamos una correlación negativa con respecto a la cantidad de vocabulario, es decir, aquellos niños que experimentan con más frecuencia el malestar ante situaciones novedosas son los que menos vocabulario presentan a los 15 meses. Este resultado también está en la línea de Bloom (1990), cuando afirma, a partir de sus resultados, que los niños que expresan con más frecuencia la emocionalidad negativa son los que tardan más en adquirir su primer repertorio lingüístico. Esta asociación se podría explicar atendiendo a los resultados obtenidos por Stein y Jewett (1986); estos autores encuentran que la expresión de miedo conlleva la puesta en marcha de una mayor cantidad de recursos cognitivos, de modo que cuando el niño experimenta este tipo de emociones, inmediatamente después desarrolla una actividad evaluativa que se traduce en el planteamiento y puesta en marcha de una serie de planes dirigidos a eliminar o evitar el estímulo que le está produciendo esa experiencia de malestar. Por tanto, es más probable que la expresión de las emociones negativas, y en el caso que nos ocupa la emoción de miedo, interfiera con la postura reflexiva que se necesita para aprender una palabra. En consecuencia, este tipo de emociones parecen representar un obstáculo para la adquisición temprana del lenguaje; con esto no queremos decir que el niño que experimente de forma habitual estas emociones negativas no va a tener un repertorio lingüístico suficiente, sino más bien que el tiempo que necesitará para incorporar palabras nuevas a su vocabulario

será mayor que el tiempo que necesite un niño que exprese con más frecuencia emociones positivas.

Al examinar los resultados entre las dimensiones del TBAQ y las variables del lenguaje, cuando los niños alcanzan la edad de 18 meses, encontramos las mismas asociaciones anteriores, salvo una nueva variable que apareció relacionada con la cantidad de vocabulario y que se refiere a la dimensión de interés/persistencia. Esta variable hace referencia a la cantidad de tiempo que el niño es capaz de pasar sólo realizando una tarea, y comprobamos que cuanto más tiempo dedica el niño a este tipo de actividad, el tamaño relativo de su vocabulario es menor. Este hecho se podría explicar atendiendo a dos aspectos complementarios. El primero correspondería al plano de la competencia cognitiva y así, mientras el niño se concentra de forma prolongada y frecuente, todos sus recursos cognitivos parecen ir dirigidos a este tipo de actividad, con lo cual la cantidad de los mismos que pondría a disposición del aprendizaje del vocabulario se vería mermada y consecuentemente el número de palabras que incorporaría a su repertorio sería menor. A ello, se añade el segundo aspecto, que tiene que ver con la sociabilidad del sujeto. Definida la dimensión interés/persistencia como lo hemos hecho, asumimos que el niño que obtiene una elevada puntuación en esta dimensión prefiere involucrarse en actividades solitarias en mayor medida que en actividades interactivas, independientemente de que se realicen con iguales o con adultos; en definitiva, a lo que nos referimos es a que este tipo de niños, al requerir para interactuar con los demás un sistema de comunicación codificado, por un lado no da oportunidad de intervención a quién le puede enseñar el vocabulario, y por otro, cuando lo intenta un adulto, aunque sea por propia iniciativa, se enfrenta a la dificultad de que el niño prefiere atender a otro tipo de estímulos y no a los propuestos por el adulto. Si esto es así, no podría extrañarnos que el adulto disminuyese su interés y éste produjese cada vez menos estímulos orales, con lo que su-

pone de merma en las probabilidades de que el niño reciba estimulación oral abundante.

En cuanto a las dimensiones temperamentales medidas en situación de laboratorio encontramos una correlación negativa entre el tono emocional de los niños cuando tenían 12 meses y el índice de expresividad medido a los 15 meses. Es decir, cuando los niños presentan un mejor tono emocional se caracterizan por adquirir un estilo referencial en su primer lenguaje. Este resultado está en relación con el obtenido por Lloyd (1987), quienes hallaron una correlación negativa ($r = -.30, p < .05$) entre el tono emocional general y las puntuaciones en expresividad. Esta misma tendencia se observó en nuestra muestra cuando se comparó el tono emocional de los niños a los 12 meses y las puntuaciones en expresividad en su vocabulario a los 18 meses de edad. En este sentido, cabría plantearse la posibilidad de estudiar si existe relación entre el tipo de formato que niño y adulto prefieren y el tono emocional. Siguiendo a Bruner (1975), el formato de atención conjunta lleva fundamentalmente a una designación, a dar nombre a las cosas. Si entendemos que el lenguaje referencial se caracteriza por disponer de un número de sustantivos elevado y el formato de atención conjunta favorece esta consecución, es posible que este formato sea más frecuente cuando el tono emocional es positivo, lo que induciría a conseguir un estilo lingüístico referencial en el primer lenguaje.

No obstante, como se ha mencionado en otros puntos de la presente investigación, los resultados que se han obtenido no pueden ser generalizables debido al nivel de significación obtenido en las correlaciones efectuadas. Este hecho se puede deber, desde un plano general al tamaño de la muestra analizada y desde un plano más específico, al número de palabras que conformaban el vocabulario de los niños a la hora de calcular el índice de expresividad; es decir, según Nelson (1973), para calcular dicho índice las mejores condiciones se dan cuando el niño alcanza al menos 50 palabras en su vocabulario; por des-

gracia, en nuestro caso, no pudimos alcanzar dicho límite, entre otras cosas, porque nuestro mayor interés se centraba en el establecimiento de comparaciones entre las variables lingüísticas y temperamentales en un mismo intervalo temporal y porque nos interesaba establecer diferencias individuales existentes en los ritmos de adquisición lingüística. Por este motivo preferimos sacrificar este criterio en favor de otro que nos proporcionara más información en relación con los objetivos iniciales. Pese a esta idea de partida, y después de haber analizado los datos, creemos que estas condiciones, en cierta medida, pueden haber perturbado los resultados obtenidos. Así, creemos que en una investigación posterior debería disponerse de un tamaño muestral mayor y de prolongar el tiempo de registro del vocabulario hasta alcanzar la cantidad de palabras necesarias para calcular el índice de expresividad propuesto por Nelson (1973).

Resumiendo, podemos decir que, de todas las dimensiones que forman parte del constructo de temperamento, sólo la que se refiere a la expresión de la emocionalidad del niño tiene que ver tanto con la cantidad de vocabulario como con la adquisición de los estilos lingüísticos. Dimensiones como, por ejemplo el nivel de actividad, no están implicadas ni en el ritmo de adquisición lingüística ni en el uso del primer lenguaje. Se ha podido observar a lo largo de toda la exposición, que tanto la dimensión tono emocional como placer y de miedo están vinculados a la cantidad de vocabulario que adquiere el niño, siendo el aspecto positivo de la emocionalidad el que de alguna manera estaría influyendo en que el niño tenga una mayor cantidad de palabras a las edades que han sido examinadas. Nos atreveríamos a afirmar que las variables temperamentales tienen una implicación indirecta sobre el ritmo de adquisición lingüística y el uso del lenguaje; creemos que el temperamento en sí mismo no es el que favorece directamente ni el ritmo ni el uso del primer lenguaje a las edades que se han examinado, sino que es el encargado de proporcionar al niño una buena base sobre la que construir con posterioridad una red de

con posterioridad una red de interrelaciones óptimas que le van a permitir recibir más cantidad de estimulación oral y por lo tanto incorporar más palabras a su vocabulario a una edad más temprana (Wells, 1986; Hoff-Ginsberg, 1991). Creemos que sería importante realizar una investigación posterior en donde se ponga de manifiesto el papel del

temperamento en las distintas formas de interacción que desarrolle el niño con el adulto y comprobar qué perfil de temperamento es el que implica el tipo de interacción que favorece la incorporación temprana de palabras al repertorio lingüístico del niño y al estilo lingüístico referencial.

Referencias bibliográficas

- Bloom, L. (1990). Developments in expression: affect and speech. En N. Stein, B. Leventhal y T. Trabasso (Eds.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bloom, L. y Wikstrom, P. (1987). The role of temperament in the emergence of language. Artículo presentado al *Cuarto Congreso Internacional para el Estudio del Lenguaje del niño*, Julio. Lund, Suecia.
- Brazelton, T. B. (1973). *Neonatal behavioral assessment scales*. Londres: Spastics International Medical Publications.
- Bretherton, I., McNew, S., Snyder, S. y 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. (1975). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 5, 255-287. (Trad. Cast.: De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. *Infancia y Aprendizaje: La Adquisición del Lenguaje* (monografía 1), 1981, 133-163).
- Buss, A. H. y Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldsmith, H. H. (1987). *The Toddler Behavior Assessment Questionnaire: A preliminary Manual*. Unpublished, Dept of Psychology, University of Oregon.
- Goldsmith, H.H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A. y McCall, R. B. (1987). Rountable: What is Temperament?. Four Approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Lieven, E. V., Pine, J. M. y Dresner Barnes, H. (1992). Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.
- Lloyd, E. (1987). Child Characteristics and the referential/expressive distinction in early language. En P. Griffiths, J. Local and A. Mills (Eds.), *Proceedings of the Child Language Seminar*. York: University of York Press.
- Matheny, A. P. Jr y Wilson, R. S. (1981). Developmental task and ratings scales for the laboratory assessment of infant temperament. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 11, 81 (Manuscript No. 2367).
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 149, 38, 1-2.
- Oatley, K. y Johnson-Laird, P. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Rothbart, M. K. (1973). Laughter in young children. *Psychological Bulletin*, 80, 247-256.
- Rothbart, M. K. y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. En M. K. Lamb y A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology* (Vol. I, 37-86), Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- Slomkowski, C., Nelson, K., Dunn, J. y Plomin, R. (1992). Temperament and language: relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1090-1095.
- Stein, N. y Jewett, J. (1986). A conceptual analysis of the meaning of negative emotions: implications for a theory of development. En C. Izard y P. Read (Eds.), *Measuring Emotions in Infants and Children* (vol. 2, 238-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stein, N. y Levine, L. (1986). Thinking about feelings: the development and origins of emotional knowledge. En R. Snow y M. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning and Instruction* (vol. 3, *Cognition, conation and affect*, 165-197). Hillsdale, Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stern, D. (1977). *The First Relationship*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel.
- Wells, G. (1986). Variation in child language. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition*, 2nd. ed. Cambridge: University Press.

