

Lingüística y adquisición del lenguaje^(*)

Ignasi Vila^(**)

Universitat de Barcelona

Resumen: El artículo revisa los distintos modelos teóricos que se emplean en psicolingüística evolutiva y hace hincapié en la concepción del lenguaje subyacente a los planteamientos lingüísticos en que se apoyan. En este sentido, el autor defiende un análisis del lenguaje basado en la corriente lingüística del pragmatismo funcional y describe algunas de las investigaciones realizadas desde dicha perspectiva.

Palabras clave: Psicolingüística evolutiva; lingüística; funcionalismo pragmático; discurso.

Title: Linguistics and language acquisition.

Abstract: This paper review the diverse theoretical models that is employed in developmental psycholinguists and is enhanced the language conception implicit in the supported linguistic foundations. In that sense, the author propose a linguistic analysis based in functional pragmatic trend and describe some research make from that point of view.

Key words: Developmental psycholinguistic; linguistics; pragmatic functionalism; discourse.

Introducción

Los estudios sobre adquisición del lenguaje se han desarrollado notablemente en los últimos 25 años. Este desarrollo ha compartido casi siempre los avatares de la lingüística, de modo que sus avances y retrocesos han estado directamente relacionados con los modelos lingüísticos que de una u otra manera eran predominantes en la conciencia de los investigadores. Ello no es extraño porque la psicolingüística evolutiva tiene como objeto estudiar el proceso de aparición y desarrollo del lenguaje lo cual implica poseer un modelo (que sólo puede proveer la lingüística) sobre qué aparece y qué se desarrolla.

En este artículo intentamos ofrecer una descripción de los principales modelos que están vigentes en el estudio sobre la adquisición del lenguaje y mostrar sus raíces lingüísticas. En la actualidad existen distintas corrientes que expresan concepciones distintas sobre el lenguaje y que se materializan de forma diferente en el estudio sobre su adquisición. Así, tras años de olvido,

(*) Esta investigación ha sido subvencionada por una beca de la DGICYT del Ministerio de Educación y Ciencia (PB89-0264-C02-01).

(**) **Dirección:** Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Carrer dels Angels, 18. 08001 Barcelona.

existe un resurgimiento importante de los modelos lingüísticos inspirados en Chomsky como base para el estudio de la adquisición de la sintaxis. Igualmente, el funcionalismo pragmático ha introducido nuevas perspectivas en el estudio de la adquisición de las habilidades discursivas. Junto a estas corrientes conviven teorías que presentan rasgos comunes con la evolución de los estudios sobre adquisición del lenguaje en el último cuarto de siglo. Por eso, iniciamos nuestra exposición con una revisión histórica desde la constitución de la psicolingüística evolutiva hasta nuestros días.

Los inicios de la psicolingüística evolutiva

La aportación de Noam Chomsky al estudio de la adquisición del lenguaje fue decisiva para romper los límites estrechos de las asociaciones estímulo-respuesta impuestas por el conductismo. Conceptos como creatividad, universales del lenguaje, competencia lingüística, etc, formulados al inicio de los años 60, supusieron aire fresco para la comunidad científica que se encontraba en un callejón sin salida. La propuesta de Chomsky, concretada en numerosos trabajos, consistió en abogar por una teoría formal del lenguaje, vista como un conjunto de relaciones quasi-biológicas que constituían las bases de la estructura formal de cada una de las lenguas. En esta perspectiva, el término función se entendía exclusivamente en el sentido de Bloomfield; es decir, se describían como funcionales las relaciones, encaradas desde un punto de vista distribucional, entre los términos lingüísticos en la propia estructura. En consecuencia, los estudios que se iniciaron inspirados en estas ideas adoptaron modelos formales para explicar el paso del primer lenguaje al lenguaje del adulto. Evidentemente, de acuerdo con las propias ideas de Chomsky, dicha explicación se apoyó en la sintaxis que constituía el eje de cualquier descripción lingüística. Se trataba de encontrar una primera gramática común a todos los aprendices del lenguaje, independientemente de la lengua que escucharan en su entorno, y explicar posteriormente el paso hacia modelos más complejos. El resultado fue la gramática "pivot" que estuvo en vigencia hasta el inicio de los años 60, momento en que su inadecuación fue puesta de manifiesto por los datos empíricos y por su incapacidad para explicar determinados fenómenos en el habla de los niños.

La gramática "pivot" se basaba en la creencia de que en las primeras combinaciones de dos términos de todos los niños, independientemente de la lengua que adquirían, existían unas palabras que aparecían frecuentemente (palabras "pivot") y otras cuya frecuencia era baja (palabras "abiertas"). La forma en que combinaban ambas clases de palabras estaba restringida por una serie de reglas que constituían el conocimiento que poseía todo niño para producir combinaciones de dos términos. En breve, las palabras "pivot" siempre ocupaban la misma posición, no podían combinar entre sí y nunca aparecían solas. Por el contrario, las palabras "abiertas" podían entrar en cualquier combinación, no tenían una posición fija y se podían emitir solas. El resultado era las siguientes reglas:

P1 + O
 O + P2
 O + O
 O

P1 designa palabra "pivot" en posición inicial. P2, palabra "pivot" en segunda posición y O se corresponde con el grupo de palabras correspondiente a la clase "abierta". En consecuencia, si un niño tenía la palabra "mamá" como palabra "pivot" en primera posición, las combinaciones construidas con dicha palabra tomarían la forma siguiente: "mamá coche", "mamá aquí", "mamá está", etc, siendo "coche", "aquí" y "está", palabras correspondientes a la clase "abierta".

La gramática "pivot" fue ampliamente estudiada a lo largo de los años 60 a través de numerosas investigaciones transculturales en las que se intentaba poner de manifiesto que el conocimiento lingüístico que tenían los niños era exactamente el mismo independientemente de la lengua concreta que estaban adquiriendo. A la vez, que se realizaban estos estudios, la propia metodología utilizada para el estudio del lenguaje infantil se modificó notablemente. La influencia de Chomsky mostró la importancia de descubrir los mecanismos psicológicos comunes que todos los niños empleaban en la construcción del lenguaje. En consecuencia, era más importante conocer en profundidad cómo aprendían hablar tres, cuatro, cinco niños que realizar estudios experimentales con amplias muestras, ya que, dado que todos los niños del mundo adquirirían el lenguaje de la misma manera, si se llegaba a saber cómo lo hacía uno se podía saber cómo lo hacían los demás. Metodológicamente, esta posición condujo al desarrollo de numerosos estudios longitudinales en los que se seguía de cerca el crecimiento lingüístico de dos o tres niños con el objeto de generalizar sus resultados a la explicación del proceso de adquisición del lenguaje por parte de cualquier niño.

Justamente, la publicación de los primeros resultados de estos estudios longitudinales comenzó a cuestionar la existencia de la gramática "pivot". Así, si bastantes de las combinaciones de dos términos se podían explicar sobre la base de las reglas por ella enunciadas, existían otras combinaciones que no eran reductibles a ellas. Había palabras "pivot" que normalmente ocupaban, por ejemplo, la primera posición y que, a veces, aparecían en segunda posición (combinación no permitida por las reglas de la gramática "pivot"). Igualmente, en otras ocasiones, estas mismas palabras "pivot" aparecían solas sin que entraran en ninguna combinación. Es decir, había datos empíricos, recogidos a partir del seguimiento exhaustivo del primer lenguaje infantil, que ponían en cuestión la existencia de dicha gramática. Igualmente, aparecieron también otro tipo de problemas referidos a la explicación del paso de la gramática "pivot" a una gramática más potente que permitiera, por ejemplo, las combinaciones de tres términos. Supongamos que un niño tiene las palabras "mamá" y "papá" como palabras "pivot" en primera y segunda posición. Si es así, es fácil explicar una combinación posterior como "mamá mira papá", pero es muy difícil explicar cómo hace el niño para producir la combinación "papá mira mamá". Los defensores de la gramática "pivot" proponían que para asegurar su desarrollo lingüístico, el niño debía de abandonar las reglas provistas por la gramática "pivot" y construir otro conjunto más potente. Los detractores, por el contrario, afirmaban con razón que cómo era posible que la naturaleza proveyera a los niños con un conocimiento que debía de ser abandonado para poder garantizar su desarrollo y, además, que era el único caso en el que el desarrollo comportaba pérdida de conocimiento.

Por último, una de las críticas más importantes que recibió en aquellos años la gramática "pivot" se relacionó con el conocimiento que afirmaba dicha gramática. Lois Bloom, mostró que su hija, Allison, producía la combinación "mamá calcetín" en dos situaciones distintas: cuando veía el calcetín de su madre encima de la cama y cuando su madre le ponía un calcetín. En ambos casos, una descripción "pivotal" de dicha producción era P1 + O. Sin embargo, el conocimiento codificado lingüísticamente por Allison en las dos situaciones era distinto. En un caso expresaba una relación de posesión y en el segundo una relación del tipo agente-objeto. Los críticos a la gramática "pivot" se acentuaron porque una gramática que afirmaba ser el conocimiento lingüístico que poseía un niño describía de la misma forma conocimientos distintos.

La sustitución vino de la mano de la semántica. Pero, al igual que en la gramática pivot, continuaron primando los aspectos formales. Así, la gramática del caso (Fillmore, 1968), modelo adoptado por una parte importante de los psicolingüistas, intentó sin lugar a dudas una descripción de la estructura del lenguaje en la que el núcleo rector era la semántica. En este sentido, la existencia de una red estructural de significaciones convencionales fue vista por la gramática del caso como constituyente a la descripción de las producciones. Estas estarían constituídas por dos componentes: modalidad y proposición. El aspecto proposicional del lenguaje se convertía así en el núcleo de dicha gramática. Desde este punto de vista, el mundo se encaraba como un amplio número de entidades (personas y cosas) que se relacionaban entre sí mediante un número finito de estados, atributos, etc. En relación al lenguaje, Fillmore consideró que un actor determinado podía adoptar diferentes roles en una escena determinada, de forma que cada escena o proposición quedaba caracterizada por un verbo y un número de sintagmas nominales relacionados con él según diferentes casos (agente, objeto, entidad, poseedor, etc). Este planteamiento tuvo un enorme éxito, especialmente tras la publicación del libro de Roger Brown, *A First Language. The Early Stages*, en 1973. En él, el autor defendía que la gramática del caso era más potente que la gramática generativa para explicar las primeras combinaciones de dos términos y el paso a construcciones más complejas.

Brown (1973) describió las primeras relaciones semánticas que se codificaban en las combinaciones de dos términos y estableció la siguiente clasificación:

Agente - Acción	("mamá corre")
Agente - Objeto	("mamá calcetín")
Acción - Objeto	("tira pelota")
Entidad- Atributo	("coche rojo")
Entidad - Locativo	("silla aquí")
Poseedor - Poseído	("mamá calcetín")
Nominativo	("ese coche")

Además, Brown introdujo un aspecto metodológico de enorme importancia conocido con el nombre de la "rica interpretación del lenguaje" en el que se introducía la necesidad de entender el análisis del lenguaje siempre en un contexto que era el que permitía, en último término, comprender su auténtica naturaleza. En esta línea, Greenfield y Smith (1976) adoptaron un modelo semejante, tras asumir que determinadas características del contexto debían de tratarse como constituyentes del mensaje en el sentido de pertenecer a una estructura semántica más compleja. Es decir, que aquellos elementos que habitualmente son considerados como la gramática del mensaje debían de interpretarse en un modelo generativo de la semántica del mensaje. Ciertamente, dicho planteamiento sólo es comprensible en la medida en que los autores

asumían el modelo de la gramática del caso para interpretar las primeras producciones infantiles.

En este planteamiento, las posiciones de Jean Piaget sobre las relaciones entre lenguaje y cognición devinieron también nucleares. Piaget abordó la relación entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico, afirmando la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico. En sus consideraciones, entendía el lenguaje como representación, al igual que, entre otras, conductas como el dibujo o la imitación diferida, apareciendo todas ellas al final del estadio sensoriomotor. A lo largo de este periodo, el niño consigue separar, según Piaget, la forma general de un esquema de acción de su contenido particular, emergiendo la función simbólica que queda definida como "poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc" (Piaget e Inhelder, 1969, pp. 59). Piaget consideraba que las palabras y los símbolos son expresiones de la función simbólica, de forma que la aparición y el desarrollo del lenguaje depende en último término de la capacidad infantil para representar sucesos (en su planteamiento, un "símbolo" sería la "imagen interiorizada" de un suceso).

Ya hemos dicho que, a finales de los 70, las propuestas de Piaget devinieron nucleares en la explicación de la aparición del lenguaje. Así, los distintos modelos que propugnaban el conocimiento por parte de los niños de una gramática semejante a la gramática del caso, afirmaron la existencia, a su vez, de estructuras cognitivas, construidas a lo largo del estadio sensoriomotor, que permitían la realización de la estructura profunda semántica.

Ahora bien, de acuerdo con los presupuestos teóricos tanto de la gramática pivot como de la gramática del caso, la explicación del origen del lenguaje quedaba reducida a la investigación de sus estructuras internas o, expresado de otra forma, a su estratificación formal. A la vez, en la medida en que el propio material con que trabaja el lenguaje es simbólico no cabía más que señalar que fundamentalmente el lenguaje sirve para representar la realidad. Por tanto, su adquisición, en último término, dependería tanto de cualquier conocimiento quasi-biológico sobre la estructura lingüística como del desarrollo de estructuras cognitivas que permitirían su realización. De esta forma, estructura y representación se saldaban en la función simbólica y en sus antecedentes sensoriomotores.

Sin embargo, los resultados de este planteamiento no fueron mucho mejores a los alcanzados con la gramática pivot. De una parte, la propia gramática del caso y, en general, la semántica generativista, mostró su impotencia para explicar los fenómenos lingüísticos y, de la otra, se acumularon una gran cantidad de datos empíricos que mostraron la inadecuación de las propuestas piagetianas, especialmente los obtenidos en el estudio de lo "anterior" a la aparición del lenguaje.

El fracaso relativo de esta perspectiva permitió la recuperación de posiciones olvidadas ante el empuje formalista. Ciertamente, el nuevo énfasis de la psicología en los procesos de socialización influyó también en ello, pero, en relación a nuestra discusión, el cambio más importante se produjo en relación a los binomios estructura-uso y representación-comunicación.

Tanto la lingüística como la psicología retomaron perspectivas olvidadas y desarrollaron una nueva concepción del lenguaje. Este se encaró como comunicación antes que como representación, de forma que la adquisición del habla remitía al aprendizaje de su uso para regular y controlar los intercambios sociales. No se trataba de reeditar el conductismo. Por el contrario, se asumía la necesidad de un análisis funcional del lenguaje específico e irreductible a los mecanismos del aprendizaje. El cambio de perspectiva no cuestionaba la especificidad de la con-

ducta lingüística, ni su carácter de conducta "única" de la especie humana, ni el carácter simbólico de su material, ni tampoco la existencia de regularidades propias de cada lengua, sino que se afirmaba que la generalización, necesariamente implicada en el uso del lenguaje, era un producto de la función comunicativa del lenguaje. Casi en paralelo, en este planteamiento, la primacía de los aspectos estructurales fue sustituida por la de los aspectos funcionales; es decir, antes que invocar un conocimiento estructural del lenguaje de tipo biológico se hipotetizó sobre la existencia de mecanismos sociales interactivos que permitían al niño negociar un conjunto de significados arbitrarios en relación a una serie de procedimientos. De esta forma, el lenguaje surgiría tras ser reconocido por parte del niño como el instrumento más eficaz y económico para cumplir sus intenciones comunicativas, tras reconocer en la comunicación el instrumento por excelencia para mantener sus contactos sociales.

Así, el binomio uso-comunicación se convirtió en el eje rector tanto de las teorías sustantivistas (actos de habla) como de las que adoptaban modelos para explicar las estructuras lingüísticas en función de su ocurrencia particular en contextos de uso determinados. Es importante señalar, como veremos a continuación, que en esta última aproximación es tan importante la descontextualización del lenguaje implicada en sus aspectos proposicionales como la contextualización implicada en sus aspectos discursivos.

Los modelos desarrollados a partir de estas ideas han sido diversos, retomando cada uno de ellos diferentes planteamientos lingüísticos. Así, Dore (1975) enfatizó el concepto de acto de habla y elaboró un modelo en el que las primeras producciones infantiles eran vistas como recursos para cumplir las diversas intenciones comunicativas. Bruner (1975), apoyándose en las nociones de tema y rema, desarrolladas por la Escuela de Praga, abordó la construcción de las primeras combinaciones. Halliday (1975), desarrollando su propio análisis de las funciones del lenguaje, estudió su aparición en el habla de su hijo. Junto a ellos, se podrían citar otros autores, pero creemos que los citados resumen bastante bien las distintas perspectivas que se iniciaron a mediados de los 70.

Estos planteamientos han sido de enorme utilidad para comprender los inicios del lenguaje, pero se han visto impotentes para explicar las regularidades internas de las distintas lenguas. Un autor que intentó conciliar ambos planteamientos fue el propio Bruner. Su punto de vista enfatizó el aprendizaje del uso del lenguaje como requerimiento indispensable a incorporar a cualquier teoría sobre su adquisición, pero igualmente reconocía los problemas implicados en la explicación del desarrollo de la sintaxis. Por ejemplo, hace unos años formuló una hipótesis, hoy negada por él, pero que traemos a colación para explicar su pensamiento. Bruner creía en la correspondencia entre la estructura de la acción y la estructura del lenguaje. Su punto de vista, aún altamente saturado de estructuralismo, asumía la existencia de un universal del tipo S-V-O que se correspondía con las nociones de agente-acción-receptor que el niño construía en los contextos de acción conjunta con el adulto. Posteriormente, continúa manifestando su adhesión a la versión débil de este planteamiento (en forma de hipótesis de alerta) que, por otra parte, ha sido ampliamente desarrollada por Slobin (1985) a través de su noción de escena prototípica.

En la actualidad pugnan entre sí diversas explicaciones sobre la adquisición del lenguaje que ven la construcción de la gramática como una equivalencia entre formas y significados o entre formas y funciones. En lo que sigue intentaremos explicitar ambos puntos de vista.

La psicolingüística evolutiva de los años 80

El fracaso de los modelos funcionalistas para explicar la adquisición de la sintaxis ha potenciado nuevamente entre los investigadores las posiciones derivadas de los planteamientos de Chomsky. De hecho, los modelos que de una u otra forma remiten a sus concepciones difieren entre sí en algunos aspectos, pero todos remiten a una creencia común: la construcción del lenguaje se explica a través de mecanismos de aprendizaje que permiten aparear formas con significados.

Slobin (1985) afirma la existencia de un conjunto de principios, todos ellos prioritarios a cualquier experiencia con el lenguaje, que permiten establecer el apareamiento entre formas y significados. Dichos principios, no sólo lingüísticos, posibilitan la construcción de una Gramática Básica Infantil, común para todos los niños y niñas del mundo independientemente de la lengua que aprenden. Conocidos dichos principios es posible hipotetizar el orden de adquisición de una lengua determinada, así como las formas que se adquieren libres de error o, a la vez, los errores que el sujeto cometerá.

Otro conjunto de modelos, derivados de la misma concepción sobre el apareamiento entre formas y significados, responden al concepto de *learnability* ("capacidad para ser aprendido") del lenguaje (Pinker, 1979; Wexler, 1982). Dicho concepto consiste en afirmar la existencia de un procedimiento de aprendizaje del lenguaje que permite construir una gramática particular en un tiempo finito a partir de un tipo de *input* determinado configurado según una gramática concreta.

Estos modelos responden, de forma general, a una concepción instantánea de la adquisición del lenguaje o a una concepción interactiva. La primera, directamente derivada de las concepciones de Chomsky, afirma que aquello que aprenden los niños son las transformaciones que permiten hacer equivalentes las estructuras profundas con las estructuras superficiales. En su forma más avanzada, dicho modelo ve las producciones de los adultos como apareadas con sus significados, de modo que el contexto extralingüístico permite a los niños diagnosticar el significado de aquello que escucha. Dicho significado, tal y como es registrado por el niño, tiene la misma estructura jerárquica que su estructura sintáctica "profunda" (Wexler, 1982). Es decir, el niño sólo tiene que aprender cómo ordenar en su habla significados previamente construídos o, en otras palabras, las transformaciones que permiten la realización de las estructuras de base en estructuras superficiales. Ciertamente, la lingüística, en los últimos años, ha relativizado el concepto de transformación. Desde la "teoría standard" de Chomsky (1965) hasta la de "government and binding" (Chomsky, 1981) pasando por la gramática lexical-funcional de Bresnan (1978) o la gramática relacional de Perlmutter (1980), el concepto de transformación ha ido perdiendo peso continuamente al igual que la distinción entre estructura profunda y estructura superficial. Sin embargo, estas gramáticas continúan conteniendo reglas (por ejemplo, la gramática lexical-funcional en el léxico) que muestran la relevancia de algún tipo de mecanismo de aprendizaje de las transformaciones, a pesar de que, en los últimos tiempos, los modelos que se apoyan en estas concepciones lingüísticas tienden a relativizar el aprendizaje de las transformaciones o de las reglas de transformación.

El modelo interactivo responde en sus concepciones lingüísticas a las ya descritas, pero difiere con el modelo instantáneo en el modo de entender el proceso de adquisición del lenguaje. Este modelo afirma la existencia de interacciones entre el conocimiento de una gramática universal por parte del niño y otro tipo de capacidades. En general, los defensores de este modelo afirman que existen habilidades cognitivas que tienen una función lingüística especificada bio-

lógicamente: "disparan" las habilidades lingüísticas, las cuales son independientes de cualquier realización cognitiva; responden exclusivamente al conocimiento compartido por todos los niños de una gramática universal (Roeper, 1982).

Frente a estas concepciones, cada vez más extendidas en el ámbito de la explicación de la sintaxis, existen otras que se sitúan en el ámbito del discurso y que, por tanto, encaran el proceso de adquisición del lenguaje como la construcción de relaciones forma-función.

Volvamos a la significación. En relación ella, la polémica históricamente se ha centrado sobre si las palabras significan o la gente significa. Ambas tradiciones han aportado argumentos en favor de una u otra posición, de forma que actualmente en un sentido amplio podemos hablar de dos modelos semánticos. El primero, entendido como un sistema estructural, se refiere a la convencionalidad implícita en el lenguaje. El segundo, entendido como la realización funcional de intenciones comunicativas, se relaciona con el uso que los hablantes hacen de las palabras en contextos determinados proveyendo distintos significados en función de sus intenciones y del contexto del discurso. Ciertamente, para algunos autores, dicha distinción remite a dos ámbitos distintos: la semántica y la pragmática; no así para otros. Para nuestra discusión, diremos que el significado en sentido amplio conferido por cualquier producción lingüística en una situación comunicativa depende de ambos aspectos. Por tanto, las correspondencias infantiles entre sus formas lingüísticas y sus significados antes que discutir si se relacionan según un sistema estructurado y convencional de significaciones, creemos que deben abordarse desde su referencia, entendida como la relación entre un enunciado y aquello que significa. Desde esta perspectiva, asumimos que junto a una estratificación formal del lenguaje, el niño debe resolver también los problemas implicados en su estratificación funcional.

Referencia proposicional versus referencia discursiva

Silverstein (1976, 1985, 1987), siguiendo a Quine (1973), ha propuesto distinguir entre referencia proposicional y referencia discursiva. La primera, también denominada función referencial, ha dominado la lingüística moderna y consiste, en términos de la gramática del caso, en cómo se marcan las relaciones de caso; es decir, cómo se indican las relaciones de caso mediante las características morfosintácticas (flexiones, orden de palabras, etc). Como hemos visto, el interés último de los modelos que tratan de la referencia proposicional consiste en subrayar las relaciones entre forma lingüística y significado, independientemente de las variaciones que se produzcan en su uso. Es decir, son modelos que se interesan fundamentalmente por la competencia, relegando a un segundo plano los aspectos implicados en la realización. Por el contrario, la referencia discursiva acentúa el valor referencial del signo en relación con la situación de habla en la que aparece. Silverstein (1977, pp. 6) lo explicita claramente: "no se trata de algo fijo, de la contribución constante de la referencialidad al nivel proposicional, que los lingüistas intentaron especificar en términos de características de clase comunes a todas las entidades referidas, sino que tratamos de las entidades específicas referidas y el modo en que el lenguaje se relaciona con ellas".

Wertsch (1985) afirma que el interés de Silverstein en distinguir entre la referencia proposicional y la referencia discursiva se basa en su creencia de que no es posible analizar la comunicación humana exclusivamente desde la referencia proposicional. Por el contrario, o se tiene en cuenta la referencia discursiva o se olvidan fenómenos decisivos

implicados en la comunicación humana. El mismo Wertsch (1985, pp. 130) pone el siguiente ejemplo:

"Consideremos, por ejemplo, la producción 'el perro ayudó a ese hombre'. Para su interpretación debemos considerar tanto la referencia discursiva como la proposicional. La referencia discursiva interviene en varios puntos: se necesita información del contexto lingüístico (las producciones precedentes) o del contexto extralingüístico (la presencia de un perro y de un humano adulto del sexo masculino en el contexto en el que se emite la producción) para identificar a los referentes de "el perro" y de "ese hombre". Los referentes de dichas expresiones pueden cambiar en los diferentes contextos de habla. La referencia proposicional también está implicada porque, además de identificar los referentes, la producción transmite información específica acerca de su relación tal como queda definida por el verbo 'ayudar'. Así, pues, incluso si los referentes de las expresiones 'el perro' y 'ese hombre' están claramente identificados en una situación de habla, su interpretación varía según digamos 'el perro ayudó a ese hombre' o 'ese hombre ayudó al perro'"

De hecho, la mayor parte de trabajos sobre la adquisición del lenguaje han asumido una concepción que reposaba en el carácter proposicional del lenguaje sin que los aspectos discursivos fueran tomados en cuenta. En otras palabras, dominaba la competencia sobre la realización. Consecuentemente, todo aquello relativo a la estratificación formal predominaba sobre cualquier planteamiento relativo a la estratificación funcional. Sin embargo, en los últimos diez años, diversos autores (Karmiloff-Smith, 1979; Hickmann, 1985) han evidenciado las limitaciones de las investigaciones que sólo estudian los problemas relativos a la referencia proposicional.

Uno de los aspectos que conciernen a la referencia discursiva se refiere a las relaciones indexicales de tipo extralingüístico e intralingüístico. De hecho, en el discurso de cualquier hablante no sólo se establecen relaciones del tipo signo-objeto (indexicalidad extralingüística) sino que también se establecen relaciones signo-signo (indexicalidad intralingüística). En otras palabras, en el discurso, el habla anterior se convierte también en un contexto de referencia. El uso anafórico de los pronombres es un ejemplo. Diversos trabajos muestran que los niños dominan primero las relaciones indexicales extralingüísticas y, posteriormente, distinguen la función indexical intralingüística. Probablemente, el trabajo pionero de Karmiloff-Smith es el ejemplo más brillante.

Karmiloff-Smith (1979, 1985, 1987) cree que a lo largo del desarrollo del lenguaje aparecen tres fases que, sin estar ligadas a edades concretas, son recurrentes. Es un tipo de desarrollo en forma de U. La primera fase y la tercera se corresponden superficialmente con el modelo lingüístico del adulto, pero realmente entre ambas se produce un cambio cualitativo a lo largo de la segunda fase que es cuando se reorganiza el sistema. La autora ha realizado diversas investigaciones sobre la adquisición de los determinantes (artículos, demostrativos, etc) y sobre el discurso narrativo de los niños para intentar comprobar sus hipótesis.

De hecho, tal y como afirma Cortès (1986), sus trabajos se apoyan en dos hipótesis.

Hipótesis A: "los niños inicialmente hacen corresponder sus representaciones lingüísticas a la realidad externa y, entonces, para cada categoría lingüística, el niño trabaja el sistema intralingüístico".

Hipótesis B: "las categorías lingüísticas tienen distintas funciones según se usen en oraciones aisladas o en el marco del discurso"

En relación con la primera hipótesis, Karmiloff-Smith comprueba que en la primera etapa existe una correspondencia entre la representación lingüística del niño y la realidad externa. Los niños se acercan al máximo al modelo adulto, de forma que los elementos y las categorías que emplean son homónimos unifuncionales. Por ejemplo, dice "un coche" delante de una lámina y cuenta "un coche, un coche, un coche" delante de tres coches. Según la autora, el primer

"un" cumple una función no específica en la descripción, mientras que el segundo cumple una función numeral. En este planteamiento, ambos artículos están almacenados independientemente según una relación forma-función sin que el niño se percate de que es el mismo término que puede emplearse plurifuncionalmente.

Otra característica importante de esta primera etapa es que los elementos o las flexiones están controladas por los estímulos externos. En otras palabras, son marcadores deícticos. Por ejemplo, en una narración en la que aparecen dos personajes masculinos, el niño se refiere siempre a ellos con el mismo pronombre ("él") y en posición inicial ("él está paseando", "él ve un balón", "él le da el balón", etc), ayudándose de la indicación para establecer sus referencias. Así, gracias a la indicación, el niño puede conseguir que su discurso no sea ambiguo para el que le escucha, aunque, evidentemente, si desaparece el contexto extralingüístico, la ambigüedad aparece inmediatamente sin que el niño, en esta primera fase, sea capaz de operar en el ámbito intralingüístico.

En la segunda fase, el niño, tras el inicio de la automatización de los diferentes procedimientos, reconoce que funciones y procedimientos coinciden en la expresión superficial y, por tanto, para distinguir las distintas funciones que se pueden realizar con el mismo procedimiento crea formas superficiales distintas cometiendo errores. Por ejemplo, continúa diciendo (en catalán) "un coche", pero a la vez dice "un de coche" cuando cuenta. Karmiloff-Smith relaciona esta segunda fase con un proceso de reorganización interna, de forma que progresivamente el niño abandona la unifuncionalidad camino de la plurifuncionalidad y, consecuentemente, deja de cometer errores, produciendo nuevamente enunciados semejantes a los de la primera fase.

En la tercera fase, cada elemento o flexión deja de utilizarse exclusivamente como un marcador deíctico y comienza a emplearse como marcador del discurso, utilizándose cada uno de ellos dentro de un sistema apareciendo, por tanto, la cohesión textual. Justamente, el paso de un elemento de estar controlado en relación a su uso por los estímulos externos a estar controlado por el discurso, tal y como afirma la hipótesis B, caracteriza esta tercera fase. En concreto, Karmiloff-Smith verifica esta segunda hipótesis a través del estudio del discurso narrativo de los niños. En sus trabajos, comprueba que, en la primera fase, los niños emplean los pronombres haciéndolos corresponder con el contexto extralingüístico sin que, en ningún momento, aparezcan atisbos de usos intralingüísticos. Posteriormente, usan procedimientos para marcar la estructura de su discurso narrativo. En otras palabras, buscan mecanismos de coherencia lingüística. Así, por ejemplo, establecen una restricción que consiste en destacar un personaje, marcándolo siempre como sujeto gramatical (sujeto temático). Evidentemente, esta estrategia le fuerza a veces a emplear un gran número de oraciones subordinadas. Por último, en la tercera fase, emplean mecanismos de cohesión como, por ejemplo, la anáfora.

Hickmann (1985, 1987) diseña diversos experimentos en los que los niños no pueden apoyarse en el contexto extralingüístico para establecer sus referencias. En consecuencia, siguiendo a Karmiloff-Smith, es de esperar que las producciones de los más pequeños sean terriblemente ambigüas. Las investigaciones de Hickmann confirman las hipótesis de Karmiloff-Smith, comprobándose que las relaciones indexicales intralingüísticas se dominan tardíamente.

Los estudios de Annette Karmiloff-Smith y de Maya Hickmann tienen la virtud de mostrar algo que decíamos anteriormente: no basta exclusivamente con estudiar la estratificación formal del lenguaje sino que también es necesario estudiar su estratificación funcional. Así, un determinado orden de palabras, una flexión o un elemento pueden estar presentes desde muy temprano en el habla infantil. Sin embargo, su uso se reformula constantemente y desde que aparece por primera vez hasta que se emplea en todas sus acepciones pasan bastantes años. Eviden-

temente, un estudio exclusivamente formalista del lenguaje (que, por otra parte, es completamente lícito) olvida la necesaria estratificación funcional implicada en su uso y, como en definitiva, de lo que se trata es de explicar el habla infantil, todo aquello que olvide que hablar es discursar se queda sólo a medio camino.

Referencias

- Bresnan, J. (1978). A realistic transformational grammar. En G. Miller, J. Bresnan y M. Halle (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Brown, R. (1973). *A First Language. The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1975). From communication to language. A psychological perspective. *Cognition*, 3(3). 255-287.
- Cortès, M. (1986). Una aproximació funcional a l'adquisició del llenguatge. *Conferència en la Universitat Anthropolos. 17 de mayo*.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N., (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
- Fillmore, C. (1968). The case for case. En E. Bach y R. Harns (Eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Greenfield, P.M. y Smith, J.H. (1976). *The Structure of Communication in Early Language Development*. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to Mean*. London: Arnold.
- Hickmann, M. (1985). Metapragmatics in child language. En E. Mertz & R.J. Parmentier (Eds.), *Semiotic Mediation. Sociocultural and Psychological Perspectives*. Orlando: Academic Press.
- Hickmann, M. (1987). The pragmatics of reference in child language. Some issues in developmental theory. En M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1987). Function and process in comparing language and cognition. En M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando: Academic Press.
- Perlmutter, D.M. (1980). Relational grammar. En E. Moravcsik y J. Wirth (Eds.), *Syntax and Semantics, vol. 13, Current approaches to syntax*. New York: Academic Press.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- Pinker, S. (1979). Formal models on language learning. *Cognition*, 7, 217-283.
- Quine, W.V.O. (1973). *The Roots of Reference*. La Salle, Ill.: Open Court Publishing.
- Roeper, T. (1982). The role of universals in the acquisition of gerunds. En E. Wanner y L.R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition. The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistic categories, and cultural description. En K. Basso y H. Selby (Eds.), *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Silverstein, M. (1977). *Cognitive implications of a referential hierarchy*. University de Chicago. Mecanografiado.
- Silverstein, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. En J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1987). The three faces of 'function'. Preliminaries to a psychology of language. En M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando: Academic Press.
- Slobin, D.I. (1985). Crosslinguistic evidence for the Language-Making-Capacity. En D.I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, vol. 2*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Wertsch, J.V. (1985). *Vigotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wexler, K. (1982). A principle theory for language acquisition. En E. Wanner y L.R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition. The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.