



IV CONGRESO de Lingüística General

Cádiz, del 3 al 6 de abril de 2000

VOLUMEN III. COMUNICACIONES

MARÍA DOLORES MUÑOZ NÚÑEZ
ANA ISABEL RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ
GÉRARD FERNÁNDEZ SMITH
VICTORIA BENÍTEZ SOTO (EDS.)



ÁREA DE LINGÜÍSTICA GENERAL
DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ



SERVICIO DE PUBLICACIONES
DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ



SERVICIO DE PUBLICACIONES
DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Pragmática y adquisición de la lengua

Milagros Fernández Pérez (Universidade de Santiago de Compostela)

1. Introducción

El predominio de un enfoque exclusivamente cognitivo y mentalista ha centrado el proceso de adquisición de la lengua en la elaboración de moldes teóricos y formales que quieren representar, simular o describir la emergencia de la gramática como prueba —muchas veces— de su carácter específico en la capacidad verbal humana¹. Como si la lengua, la soltura en su dominio, e incluso su función cognitiva y de representación mental consistiera, únicamente, en el componente gramatical (o en el sintáctico).

En esta última década, sin embargo, los trabajos sobre *datos de adquisición* antes que sobre *teoría de la adquisición* (lo que ha perfilado los ámbitos respectivos de *Child Language* y *Language Acquisition*, según la terminología de D. Ingram 1989: 27 y 60 ss.) ponen de manifiesto que

(a) resulta necesario e imprescindible tener en cuenta el proceso particular de emergencia en cada componente de la lengua, y no sólo en el componente gramatical, con la consiguiente falta de secuencialidad y de paralelismo entre ellos²;

¹ El papel de la gramática generativa ha resultado capital por el acento atribuido a la *capacidad* lingüística de los humanos, y que ha promovido la elaboración de teorías sobre esa característica (*innata* o *instintiva*) en un sentido de *instantaneidad*, como posesión humana genuina indiscutible al margen de cualquier proceso, y sin interés —por tanto— en su desarrollo dinámico. La importancia de la propuesta chomskiana en dirigir la atención hacia la faceta mental y cognitiva exclusiva del lenguaje en nuestra especie no tiene su correspondencia en la descripción y el detalle del proceso de emergencia de la *habilidad* verbal, de modo que lo que el modelo representa es una instantánea, es una hipótesis del mecanismo de adquisición (*LAD*, *Language Acquisition Device*) concebido en su estatismo y no en su secuenciación. De ahí las dudas sobre si es 'modelo de expresión' o 'modelo de comprensión', si 'modelo de adquisición sintáctica' o 'modelo de adquisición integral' (fónica, gramatical, léxica y pragmática), y si es 'modelo de adquisición' (dentro de los márgenes del llamado "período crítico") o 'modelo de adquisición/aprendizaje de lenguas'.

² La visión desde un marco *dinámico no-lineal*, que permite ciertas jerarquías en el orden de adquisición aunque con retrocesos y recomposiciones en un sentido epigenético, es ya habitual entre los autores que han descendido al nivel empírico de los datos de desarrollo en casos particulares. Los resultados aducidos por E. Bates y J. C. Goodman (1999) acerca de la emergencia del léxico y de la

(b) se hace inexcusable considerar el proceso como *desarrollo* en su dinamismo, con las fases y estadios que en cada etapa cronológica o de progreso notable se establezcan; y

(c) de ningún modo se pueden obviar ni las diferencias individuales (o grupales) —de posible sistematización por el conjunto de factores que las provocan³—, ni las divergencias interidiomáticas en la aparición de las unidades de la lengua o en los márgenes de ciertos procesos. En efecto, las investigaciones descriptivas sobre el desarrollo de la habilidad en distintas lenguas⁴ hacen patente la diversidad interlingüística en los estadios y en los perfiles de adquisición verbal que les corresponden. La constatación de que, por ejemplo, en Israel los niños manejan desde estadios iniciales las palabras acomodadas a su riqueza morfológica —como corresponde a la complejidad afijal del hebreo—, o de que en Japón los niños muestran antes la emergencia de verbos y no de nombres —lo que es característico del predominio de elisiones de sustantivos en japonés en conversación

gramática (sobre datos longitudinales en una muestra de 1800 niños y sirviéndose del test *MacArthur Communicative Development Inventories, CDI*) si bien manifiestan una conexión clara en el desarrollo de cada componente, no obstante hacen patente su crecimiento no-lineal en muchas fases. Por otra parte, desde la perspectiva cerebral y de maduración neuronal el desarrollo dinámico y progresivo es el que congenia con los procesos de mielinización y de proliferación neuronal con la consiguiente adición y sustracción conectiva, lo que da lugar a arquitecturas particulares de la corteza cerebral. No parece posible, pues, seguir hablando de *representaciones innatas* (todo lo más, serían *mecanismos físico-químicos innatos*), ni de *dominios específicos* (en el sentido de "localizados en un área exclusiva del cerebro"), ni de *módulos autónomos*, ya que ni genética ni físicamente es factible reconocerlos en la materia cerebral (cfr. *infra* §2). Antes bien, las peculiaridades de la corteza y del cableado neuronal son resultado y no causa; con palabras de J. Elman et alii (1999: 3),

"The conclusion many neuroscientists are coming to is that neocortex is basically an «organ of plasticity». Its subsequent specification and modularization appear to be an outcome of development —a result, rather than a cause" (subrayado mío).

³ Los parámetros de sexo, de interacción familiar en el seno de clases medias, y de características cognitivas particulares, intervienen significativamente en el modo y en la proporción de desarrollo de la lengua en las distintas etapas. Las investigaciones de —entre otros— E. Bates et alii (1995), C. Snow (1999), C. M. Shore (1995), C. Cooper (1998), o E. Hoff-Ginsberg y T. Tardiff (1995) hacen patentes la rapidez y los avances en la emergencia por (a) razones de sexo: las niñas son más precoces que los niños; (b) factores de entorno social: la capacidad social 'precoz' (de alerta y atención a rostros y a voces) y las interacciones habituales (en juegos, conversaciones, o intercambios) son elementos indiscutibles en el progreso de la adquisición (cfr. C. Snow 1999), y (c) motivos de "estilo" o "ruta" cognitivos: los niños referenciales u ostensivos no alcanzan, en cada etapa, el nivel verbal de los niños expresivos, y, a su vez, el desarrollo no va a ser equivalente en niños repetitivos y en niños creativos (cfr. E. Bates et alii 1995).

⁴ Los trabajos interlingüísticos sobre la adquisición de la lengua conducidos sobre el programa de D. Slobin son ilustrativos del predominio de la diversidad en la emergencia de las unidades en cada componente lingüístico. Las implicaciones respecto de una posible teoría de la adquisición son claras:

"A full theory of language acquisition and development will thus have to attend to three levels of analysis: UNIVERSALS and TYPES and FUNCTIONS. A tremendous amount of basic work remains to be done before we can approach such a theory" (Slobin 1997a: 35).

ordinaria—, pone de relieve la importancia del contexto idiomático y social en el desarrollo de cada lengua particular⁵.

La orientación hacia los datos y hacia la variación particular en el proceso de emergencia de la habilidad lingüística ha redundado en (o quizás ha corrido pareja a) la relevancia comprobada del contexto y de los factores comunicativos. Sin duda, los primeros ademanes (para algunos, “prelingüísticos”) son ya comunicativos (otros reconocen valores “proto-declarativos” y “proto-imperativos”, como J. Sachs 1985, y verdaderos “actos de habla” con funciones performativas varias, como M. Halliday 1975), de modo que el *contexto* —fisiológico (olor, hambre, frío), o, paulatinamente, social e interactivo— será motor de emisiones e intercambios verbales. Los contactos no-verbales a través del tacto o de la vista se toman como indicadores iniciales importantes de actitudes interactivas del niño, y sus gritos, sus vocalizaciones o su entonación poseen desde muy pronto valor comunicativo e incluso carga intencional⁶.

⁵ Respecto de la pertinencia del input idiomático, C. Snow precisa ciertamente su valor cuando subraya que

“is not surprising that children in Israel end up speaking Hebrew while children in Korea end up speaking Korean. What is surprising is how early they *start out* speaking their own languages. The universal biases and strategies that we once assumed drove language acquisition, and ultimately succumbed to the idiosyncrasies of specific languages, have been very hard to find” (Snow 1995: 192-193).

En cuanto al contexto social, no sólo hay que contar con los datos interidiomáticos que manifiestan su relevancia en la emergencia de valores de uso vinculados a las expresiones lingüísticas (vid. *infra* §2), sino que además hay que tener presentes las evidencias procedentes de desarrollos desiguales según el grado de socialización e interacción potencial de los niños. M. Tomasello (1995) evalúa los niveles de emergencia del léxico (sobre todo, de verbos) en entornos idiomáticos diversos y aduce como factor esencial y determinante el que los niños han de comprender las acciones interpersonales para adquirir y depositar en su acervo las palabras. En su opinión,

“The child’s problem is to determine precisely what the adult is doing in a given situation and why she is doing it, including why she is making these odd noises. Language use is a social-communicative act, and the acquisition of word or other pieces of language is thus dependent most importantly on children’s understanding of the actions of other persons because it is persons, not words, that engage in acts of linguistic reference” (Tomasello 1995: 117).

En esta misma línea argumental, C. Snow (1999: 263) concluye que

“The understanding that other’s minds are like one’s own presumably also opens the way to interest in and acceptance of other’s conventionalized means of communication —a potential beginning for real language” (cfr. además, A. Sokolov y C. Snow 1994).

⁶ Sin duda, los primeros contactos —si bien no verbales— a través de los sentidos de la vista y del tacto tienen valor comunicativo. Tanto es así que los síntomas iniciales de autismo se detectan a partir del 2º mes, cuando los niños se niegan a mirar y vuelven repetidamente la cabeza. Asimismo, las vocalizaciones y la entonación de los primeros meses comportan una notable carga intencional y comunicativa, con valores de protesta [eeee], de acuerdo [aaaa], o de conversación (cfr. J. Sachs 1985), perfilándose verdaderos actos de habla (cfr. M. Halliday 1975).

La perspectiva pragmática —que subraya el *contexto*, las *intenciones*, *el/ los interlocutores*, y los *propósitos*— se hace clave tanto en el modo de abordar el rastreo de los datos (en situaciones espontáneas y naturales) y su tratamiento (teniendo en cuenta variables que permitan sistematizarlos), como en la interpretación misma de la adquisición, repercutiendo de manera importante en el diseño y en la formulación de una teoría: los conceptos de *proceso* y de *desarrollo* están en la base de esa propuesta.

2. Dinamismo y adquisición de la lengua

Los formatos teóricos, que buscan no tanto representar (“ser modelos de”) cuanto describir la adquisición de la lengua, ponen de relieve su carácter dinámico y su naturaleza procesual. De modo que lo importante es su *desarrollo*, su emergencia paulatina y no lineal, en el marco de condicionantes contextuales ciertamente relevantes —para la progresión y el detalle— de la habilidad comunicativa. Así que en lugar de modelos “estáticos” que tratan de vincular un estado inicial —definido en los universales innatos, en las reglas generativas o en los principios de proyección— con un producto —la capacidad del lenguaje común a todos los humanos—, parecen más fértiles, por ‘realistas’, aquellos otros marcos que dan cabida al proceso en sí mismo, con la diversidad de grados de desarrollo dependiendo del componente reflejado (y según se trate de expresión o de comprensión), en consonancia con el entorno idiomático, y teniendo en cuenta el contexto interpersonal y ciertos factores individuales. De modo que resulta ya habitual y característico considerar la adquisición de la lengua a través de la emergencia en estadios de cada componente particular —sea el fónico, el morfológico, el sintáctico, el léxico o el pragmático— desterrando la identificación entre habilidad comunicativa y gramática (más bien, sintaxis)⁸. Asimismo, es ya lugar común asu-

En la emergencia paulatina de la habilidad comunicativa intencional, con propósitos de intercambio en diferentes marcos de interpretación y con interlocutores variados, se hace imprescindible considerar “the types of experiences the child has had with caregivers” (Sachs 1985: 52).

⁷ Técnicamente se habla ya de *desarrollo* y no de *adquisición*, como una muestra más del interés por los datos y de la necesidad de orientar la investigación al proceso en sí. Con palabras de Slobin (1997a: 16)

“the important term is DEVELOPMENT, rather than ACQUISITION. Much attention has been paid to the initial state and the endstate, while the processes of change over time have been too often slighted, ignored, or explained away”.

⁸ Que la adquisición y el grado de habilidad lingüística no equivalen al desarrollo del componente sintáctico es cuestión asumida en estos últimos quince años tanto en la esfera psicolingüística —lo que ha inducido a investigaciones sobre la progresión de *cada uno* de los componentes (cfr. lo señalado a este respecto en Á. López García 1988)—, como desde el prisma neurolingüístico —en cuya órbita se ha evidenciado el papel del hemisferio derecho en la emergencia de estrategias pragmáticas (cfr. M. Paradis 1998), y la intervención ‘relacional’ y holista de las áreas cerebrales para el desarrollo de conexiones entre léxico, gramática y fonología (cfr. E. Bates y J. Goodman 1999)—.

mir la importancia del contexto idiomático particular para explicar las diferencias interlingüísticas en la aparición de unidades y estructuras, y, sobre todo, en la superación de estadios de desarrollo. Además de los trabajos aludidos sobre el temprano despunte morfológico en el proceso de adquisición de sustantivos en hebreo, o de la emergencia predominante de verbos en el desarrollo de la lengua en niños japoneses o coreanos, hay investigaciones detalladas acerca de la aparición de sonidos dependiendo del entorno idiomático que ponen en tela de juicio la existencia de estadios paralelos y el orden o la jerarquización de rasgos en el proceso de emergencia. D. Ingram (1989) insiste en la rentabilidad funcional de los sonidos, que resulta determinante —antes que razones de facilidad articulatória— en la aparición de las unidades fónicas en distintos estadios según las lenguas; y que explica, por ejemplo, la tardía emergencia de [v] en inglés, frente a su pronta aparición en búlgaro o en sueco⁹.

Al hilo de estas consideraciones sobre la riqueza y las peculiaridades del desarrollo de los componentes lingüísticos en las distintas coordenadas idiomáticas, sin duda lo más llamativo, novedoso y pertinente —por lo que comporta de cambio en el modo de concebir y de abordar el problema de la adquisición— ha sido

La complejidad del proceso y la riqueza de productos en la actualización paulatina de los componentes no se compadece con la pretendida uniformización defendida desde la gramática generativa. N. Chomsky (1988: 9 y ss.) mantiene esa concepción estática y 'uniformizadora' de la posesión de la lengua (refiriéndose, eso sí, a adultos) cuando afirma

"Consider two people who share exactly the same knowledge of Spanish: Their pronunciation, knowledge of the meaning of words, grasp of sentence structure, and so, are identical. Nevertheless, these two people may — and characteristically do— differ greatly in their ability to use the language. One may be a great poet, the second an utterly pedestrian language user who speak in clichés (...) Hence it is hard to see how knowledge can be identified with ability".

Haciendo caso omiso de los ejemplos -que, como es obvio, en el caso de usos poéticos o literarios no ilustran la habilidad lingüística en situaciones comunes-, está claro que el llamado "conocimiento" lingüístico por Chomsky equivale a 'listas' de palabras con su significado y su pronunciación, así como a 'reglas' para combinar esas palabras (o lo que es lo mismo, esas dos personas disponen de "gramáticas" idénticas? sobre el español). Pero, ¿radica en ese "conocimiento" la capacidad de comunicación?, ¿se puede afirmar que sobre esa base de conjuntos estáticos de unidades, un individuo tiene capacidad en una lengua? Sin duda, el grado de dominio lingüístico —la *habilidad*— tiene un componente dinámico que va más allá del "conocimiento" estático, de modo que "conocer/manejar una lengua" no siempre garantiza "comunicarse/tener habilidad en esa lengua" (Cfr. M. Fernández Pérez 2000).

⁹ E. Hoff-Ginsberg (1997: 66) explicita la importancia de la funcionalidad de los sonidos en las lenguas para comprender las diferencias en el proceso de desarrollo fonológico:

"It is important to understand that the relevant factor accord to Ingram's functional hypothesis is not the frequency with which children hear the sound but rather the frequency with which the sound is used in different words. For example, in English, the initial sound in *the* and *this* is very frequently heard because it is used in a few very high-frequency words. However, because that sound is not involved in many different words, its functional significance is low. And it is interesting to note that the *th* sound [ð] is a late-acquired sound in children acquiring English. In sum, *sounds that appear early may not always be sounds that are easy to produce*" (subray. mío).

la introducción de factores de praxis que permiten valorar el contexto interpersonal en el que el niño crece, así como ciertos factores individuales asociados¹⁰.

Han sido los estudios sobre la adquisición de la habilidad verbal en procesos de socialización singulares —como los que son propios en algunas sociedades orientales, como Java, Samoa o Papúa Nueva Guinea— los que en mayor medida han incidido en el realce y en la revalorización de los aspectos de praxis por su función en el proceso de desarrollo lingüístico. Por otra parte, pesquisas específicas sobre casos particulares de adquisición en condiciones especiales de estimulación y socialización han venido a apoyar con garantías la pertinencia de los interlocutores, de la participación conversacional activa del niño, o de sus intenciones directivas, en el proceso de emergencia de la habilidad verbal. Por último, las investigaciones más recientes sobre el desarrollo cerebral y la correspondiente riqueza y complejidad en el cableado neuronal proporcionan evidencias y resultados fehacientes sobre el crucial papel del entorno en la conformación gradual y definitiva de las conexiones.

El interés por la adquisición de la lengua en sociedades orientales como las mencionadas surgió, curiosamente, como consecuencia de haber puesto en entredicho la influencia del entorno familiar y de la estimulación que tiene como eje al niño (lo que se conoce como *motherese*, o, con mayor precisión y actualidad, lo que se denomina *Child Directed Speech, CDS*) para el desarrollo de la lengua. Y es que en muchas comunidades del Pacífico y de la Micronesia, los niños crecen sin participación en situaciones comunicativas y de interacción directa, ya que no se los contempla como sujetos que intervengan en conversación o con los que se dialogue; no obstante, los niños orientales desarrollan la habilidad verbal como aquellos otros niños sujetos activos de situaciones de intercambio comunicativo definidas por las propias normas del niño. Si bien de entrada esta comprobación quiso poner en tela de juicio el peso del entorno (*nurture*) para la materialización de la capacidad (*nature*), sin embargo el estudio detenido sobre la emergencia de la lengua en estos casos peculiares ha proporcionado datos y conclusiones sorprendentes acerca del desarrollo del componente pragmático en estos niños. Los usos lingüísticos están, desde el principio, regulados por los valores sociales atribuidos a las palabras o a las estructuras. En samoano, por ejemplo, la forma *sau* ('ven', que tiene un valor social denotador de movimiento físico para estatus bajo) se adquiere tardíamente y los niños la utilizan para llamar a animales; mientras que la forma *aumai* ('trae', 'dame'), a pesar de ser articulatoria y perceptualmente

¹⁰ M. Tomasello defiende la perspectiva socio-pragmática para abordar en su detalle la progresión de habilidades comunicativas y cognitivas en el niño; subraya a este respecto que

"Children are able to begin acquiring language at a tender age because the adults structure contexts for children in culturally specific ways and because children have the capacity to understand these contexts and adult action in them, in some form, before language acquisition begins (...)
The a priori knowledge that makes language possible in this view is thus not physical or linguistic knowledge but social knowledge" (Tomasello 1995: 117, cursiva mía).

más compleja, resulta habitual ya en los primeros estadios. En kafuli (Papúa Nueva Guinea), sólo las niñas —y ya a partir de los dos años— utilizan la palabra *elema* ('dí así...'), indicadora de la función correctora asociada a las madres (cfr. E. Ochs y B. Schieffelin 1995). De modo que, una vez más, se hace patente la importancia de las características idiomáticas —relativas ahora a la praxis— para comprender las particularidades del proceso de adquisición.

No sólo en el plano interidiomático funciona la diversidad pragmática reguladora de los usos lingüísticos y orientadora en los procesos de adquisición, sino que además contornos intralingüísticos considerados sobre la base de principios de socialización del niño, y teniendo en cuenta su papel activo en la comunicación, así como su disposición (o disposiciones) cognitivas —por curiosidad, memoria, o tipo de estímulo—, han mostrado la riqueza individual en la adquisición del componente pragmático, así como las diferencias entre niños debidas a la intervención de factores contextuales. El uso infantil (en niños de tres años) de fórmulas de agradecimiento cuando se dirigen a adultos, o el cambio de código según el interlocutor o en consonancia con el entorno, son claras ilustraciones de la importancia de dichos factores¹¹. La intervención directa y consciente de niños en actos comunicativos con claro contenido transaccional se plasma en usos de valor prevaricante y disuasivo, como el ejemplo de un niño de cuatro años que no quiere someterse a una prueba y se excusa "Mi mamá dice que he de irme a casa ahora", o el de aquel otro que adelanta "He hecho algo que no sé si te va a gustar".

La constatación de la relevancia de la praxis tanto en la vertiente de estímulo y de influjo en el proceso de adquisición como en la vertiente de incidencia en la emergencia estricta del componente pragmático viene avalada desde la perspectiva psico-neural por los avances y los modelos más recientes sobre las conexiones y la arquitectura del cerebro¹². No sólo las investigaciones sobre la mate-

¹¹ Los ejemplos de cambios de código (del gallego al castellano, o viceversa) dependiendo del interlocutor (si es hablante de esa lengua, o si es un conocido) o del entorno (familiar, escolar, de ocio) que pueden aducirse, son abundantes en el conjunto de datos compilados sobre material de lenguaje infantil (procedente de niños entre 22 meses y cuatro años) rastreado en el marco de nuestro proyecto de investigación "Elaboración de un test lingüístico para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil" (XUGA 20402A97, PB96-0966). En las coordenadas de tal proyecto se ubica naturalmente esta contribución al IV Congreso de Lingüística General.

¹² La neurociencia más reciente defiende una concepción orgánico-funcional del cerebro, según la cual la materia se moldea —con su morfología, su arquitectura y sus redes neuronales— de modos muy diversos gracias a su *plasticidad* y como resultado del entorno y de la *experiencia*. Se trata de una visión sistémica que responde a un planteamiento *procesual* y *madurativo* en el que lo *preprogramado* sólo adquiere sentido si se contempla en coordenadas de desarrollo. Lo interesante está en el órgano y en su dinámica constitutiva: "Los organismos no son máquinas moleculares": "para comprender cómo surgen morfologías y comportamientos específicos necesitamos conocer el orden relacional del estado vivo tal como lo describen los campos morfogenéticos" (B. Goodwin 1994:240-241). En una palabra, aunque el estudio de las células se hace imprescindible para comprender la vida, sin embargo "understanding how a cell works will not tell us what it means to be

ria cerebral y su disposición neuroquímica para sinapsis neuronales (unas definitivas y otras pasajeras), sino también (y sobre todo) los experimentos llevados a cabo sobre redes neuronales artificiales desde los presupuestos del 'conexionismo' —que permiten modelar y visualizar los procesos de emergencia funcional mediante elementos básicos sujetos a determinadas condiciones contextuales¹³—, insisten en la importancia del entorno para la conformación de la red de cableado cerebral. En una línea similar, desde la Biología molecular (y genética) se admite la necesidad de valorar la proyección específica y particular de los genes como consecuencia de la intervención de factores intercelulares, ambientales y contextuales, y que dan lugar a actualizaciones fenotípicas variadas. Lo que no sólo explica las diferencias entre los humanos, sino que además obliga a reconsiderar el papel causal y autónomo atribuido a los genes. De entrada, la coincidencia o cercanía genética no es señal de proximidad ni morfológica ni conductual (compartimos el 98.4% de material genético con el chimpancé, y los experimentos de ingeniería genética llevados a cabo con la 'mosca del vinagre', *Drosophila melanogaster*, están trazando rutas de aplicación en humanos), de modo que los notables hiatos entre genotipo y fenotipos han de indagarse en las *interacciones* (internas, entre moléculas o células, y externas, en el entorno propio de la especie, o en las coordenadas individuales)¹⁴ de los organismos y sistemas, se trate del

alive" (Elman et alii 1999: 20). De manera que el reduccionismo y la simplificación a 'lo innato', a 'lo genético', o a 'lo biológico' no permiten trazar cauces idóneos para abordar procesos complejos como el de la adquisición de la lengua. Ha pasado ya la etapa de inmadurez en la ciencia biológica y en la Lingüística, y es hora de liberarse de lo que Givón llama "crude intellectual Stalinism" (Givón 1999: 108). Sobre todo, porque incluso los logros que aparentan más sólidos inducen sospechas acerca de su garantía:

"The modules that are postulated often have names that evoke suspicion: they are the names of our own academic fields (linguistics, mathematics, physics, biology) or subfields (closed-class morphemes, grammaticizable notions). Could God or evolution have anticipated the academic and intellectual organization of late twentieth-century America? At the beginning of my career I was skeptical of building academia into the child. Later I found it attractive to «help» the child by removing some problems from the learning task" (Slobin 1997b: 318).

¹³ Ya desde hace más de una década se han venido diseñando modelos artificiales de 'aprendizaje' que simulan la emergencia de funciones sobre la base de nuevas conexiones (*sinapsis*) en redes artificiales. Uno de esos modelos es el llamado *Perceptron*, perfilado sobre los presupuestos del conexionismo y cimentado sobre la visión del aprendizaje de Donald Hebb, y que consiste en "variación sináptica provocada por el entorno, por las experiencias" (cfr. Elman et alii 1999: cap. 2).

¹⁴ J. Elman et alii (1999: 23) reúnen en el siguiente cuadro las distinciones clarificadoras imprescindibles para abordar con rigor la difusa y opaca noción de *innatismo*:

Level of interaction	Environment	Outcome
molecular	internal environment	INNATE
cellular	internal environment	
organism-external	species-typical environment	PRIMAL
organism-external	individual environment	LEARNING

cerebro o se trate de los genes. Así pues, sea en la esfera cerebral o sea en la órbita genética, lo ciertamente inquietante y tema de curiosidad e investigación lo constituyen los *factores contextuales y de interacción* que pesan en la diversidad de los desarrollos. Preguntarse por “lo innato”, “el dominio específico”, “los módulos” o “la localización” de funciones y de actividades ha perdido sentido y relevancia una vez que se ha comprobado la plasticidad cerebral, la reprogramación del tejido neuronal, la compensación funcional si hay zonas dañadas, y, sobre todo, una vez que se ha ponderado la información aportada por el genoma (sobre 10^5 bits) y la que corresponde al organismo humano (alrededor de 5×10^{28} bits): ese incremento de células y de propiedades tiene su razón de ser en el *proceso de desarrollo*. Con palabras de J. Elman et alii (1999: 320-321):

“while biological forces play a crucial role in determining our behavior, those forces cannot be understood in isolation from the environment in which they are played out (...) The interaction between biology and environment is so profound that it is misleading to try to quantify the percentage of behaviour attributable to both”.

3. Incidencia de la Pragmática en la investigación de la adquisición

El influjo de la Pragmática en el tema de la adquisición de la lengua no sólo se percibe en la atención al desarrollo del componente así llamado —y en equiparación a los componentes gramatical, léxico o fónico—, sino también en el enfoque, en el modo de abordar y de aproximarse al estudio del proceso, y, lo que es más notable, en la relevancia conferida a los factores contextuales de diversidad y de individualidad. En síntesis, podemos centrar en tres las esferas operativas de la Pragmática en el ámbito del desarrollo de la lengua: (a) en el prisma de observación, recopilación y estudio de los datos de adquisición; (b) en la selección y el diseño de parámetros comunicativos y de interacción con pertinencia en la emergencia de la habilidad verbal; y (c) en el trazado de cauces que permitan afrontar la diversidad del proceso de manera sistemática.

En lo que concierne al modo de rastrear el material, ya desde sus inicios las investigaciones basadas en la compilación de datos de desarrollo recogieron el material en su espontaneidad, si bien no siempre se han dado indicaciones acerca de las coordenadas comunicativas en que se producen. Ha sido en los últimos años —sobre todo con la introducción de instrumentos audiovisuales y de soportes informáticos para acumular y tratar los datos— cuando se han hecho explícitos algunos elementos contextuales que envuelven los usos lingüísticos, de modo que empiezan a considerarse fundamentales en el proceso de desarrollo de la habilidad. Los programas de transcripción del material grabado —como el CHILDES¹⁵—

¹⁵ El acrónimo responde a CHILD LANGUAGE DATA EXCHANGE SYSTEM diseñado por Brian MacWhinney y su equipo (cfr. MacWhinney 1991 y 1995).

facilitan esa labor ya que dan cabida a vertientes de (a) edad y sexo; (b) hábitat: urbano, semiurbano, rural; (c) situación: escolar, familiar, de juegos, o de intercambio; (d) interlocutores: uno o varios, iguales o adultos, conocidos o no; (e) modalidad: petición, pregunta, rechazo, acuerdo; y (f) tipo de discurso: diálogo, conversación, explicación. Todas estas dimensiones permiten caracterizar las emisiones lingüísticas en sus coordenadas comunicativas, además de integrar de modo sistemático los aspectos fónicos, gramaticales y léxicos, y al lado de rasgos sociales y evolutivos propios de los sujetos.

En cuanto a la sistematización de parámetros de praxis relevantes en la emergencia de la lengua, hay que destacar no sólo la consideración del componente pragmático a la par de los demás niveles constitutivos, sino también el reconocimiento de las primeras fases evolutivas (tildadas de 'prelingüísticas') como estadios de desarrollo comunicativo, y de manifestaciones iniciales de estados y de intenciones (protoimperativo, protodeclarativo), que indican la disposición "informativa" de los seres vivos (entonación, lloro). Sin duda, los elementos esenciales de la regulación comunicativa, a saber, los *propósitos*, las *intenciones*, y los *interlocutores*, figuran ya en el comienzo de interacciones e intercambios, y van, pues, de la mano de la adquisición de las unidades y de las estructuras. Su peso en el proceso evolutivo integral del niño (lingüístico, social y cognitivo) es incuestionable, ya que (a) la finalidad informativa puede revelar intenciones transaccionales (prevaricaciones, fórmulas de persuasión), y (b) la comprobación de participación activa y directa del niño en conversaciones con iguales o con adultos se hace esencial para reconocer su capacidad de interacción y de discriminación de estatus (cambios de código o recurso a fórmulas de agradecimiento según los interlocutores).

Con todo, la incidencia de la pragmática ha sido más que notable en el estudio de la *diversidad del proceso de adquisición*, actuando como acicate para subrayar su interés y promoviendo planteamientos y cauces para abordar su estudio. Desde enfoques comunicativos se han destacado "rutas" cognitivas ostensivas, expresivas, creativas y rutinarias; se han perfilado "grados" de socialización dependiendo del trato con iguales o con adultos; y se han puesto de relieve las importantes diferencias en la expresión y en la comprensión en consonancia con factores como los mencionados. De manera que la perspectiva pragmática ha desterrado la noción de "niño ideal" al introducir el *desarrollo* de códigos comunicativos paulatinamente perfilados en las distintas etapas evolutivas, y según las circunstancias contextuales.

Referencias bibliográficas

- Bates, E. y Goodman, J. C. (1999): "On the Emergence of Grammar From the Lexicon", B. MacWhinney (ed.), pp. 29-81.
- Bates, E., Dale, Ph. S. y Thal, D. (1995): "Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development", P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), cap. 4.
- Berko Gleason, J. (ed.) (1985): *The Development of Language*, Columbus: Charles E. Merrill, Pub.
- Cooper, C. (1998): *Individual Differences*, London: Arnold.
- Chomsky, N. (1988): *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*, Cambridge/London: The MIT Press.
- Elman, J., Bates, E.; Johnson, M.; Karmiloff-Smith, A.; Parisi, D. y Plunkett, K. (1999), *Rethinking Innateness. A Connectionist Perspective on Development*, Cambridge, Massachusetts: A Bradford Book, The MIT Press.
- Fernández Pérez, M. (2000): "La Psicolingüística y la Neurolingüística en el conjunto de la Lingüística", *V Jornadas de Lingüística*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Fletcher, P. y MacWhinney, B. (eds.) (1995): *The Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell.
- Gallaway, Cl. y Richards, B. J. (eds.) (1994): *Input and Interaction in Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Givón, T. (1999): "Generativity and Variation: The Notion 'Rule of Grammar' Revisited", B. MacWhinney (ed.), pp. 81-114.
- Goodwin, B. (1994): *How the Leopard Changed Its Spots. The Evolution of Complexity*, London. Trad. de Ambrosio García, *Las manchas del leopardo. La evolución de la complejidad*, Barcelona: Tusquets, 1998.
- Halliday, M. A. K. (1975): *Learning how to mean. Explorations in the Development of Language*, London: E. Arnold.
- Hoff-Ginsberg, E. (1997): *Language Development*, London/ N. York: Brooks Cole Pub.
- Hoff-Ginsberg, E. y Tardif, T. (1995): "Socioeconomic status and parenting", Marc H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting. Vol. II: Ecology and Biology of Parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995, pp. 161-188.
- Ingram, D. (1989): *First language acquisition. Method, description, and explanation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- López García, Á. (1988): *La Psicolingüística*, Madrid: Síntesis.
- MacWhinney, B. (comp.) (1991): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. New Jersey: Erlbaum.

- MacWhinney, B. (1995): "Computational Analysis of Interactions", P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), cap. 5.
- MacWhinney, B. (ed.) (1999): *The Emergence of Language*, New Jersey/ New York: Lawrence Erlbaum.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1995): "The Impact of Language Socialization on Grammatical Development", P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), cap. 3.
- Paradis, M. (1998): "Language and Communication in Multilinguals", B. Stemmer, y H. Whitaker (eds.), pp. 417-430.
- Sachs, J. (1985): "Prelinguistic Development", J. Berko Gleason (ed.), pp. 37-60.
- Shore, C. M. (1995): *Individual Differences in Language Development*, Thousand Oaks California: Sage Coop.
- Slobin, D. I. (1997a): "The Universal, the Typological, and the Particular in Acquisition", D. Slobin (ed.), pp. 1-39.
- Slobin, D. I. (1997b): "The Origins of Grammaticizable Notions: Beyond the Individual Mind", D. Slobin (ed.), pp. 265-323.
- Slobin, D. I. (ed.) (1997): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vols. 4 and 5, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. (1995): "Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes", P. Fletcher y B. MacWhinney (eds), cap. 6.
- Snow, C. (1999): "Social Perspectives on the Emergence of Language", B. MacWhinney (ed.), pp. 257-276.
- Sokolov, J. y Snow, C. (1994): "The changing role of negative evidence in theories of language development", C. Gallaway y B. Richards (eds.), pp. 38-55.
- Stemmer, B. y Whitaker, H. A. (eds.) (1998): *Handbook of Neurolinguistics*, London/N. York: Academic Press.
- Tomasello, M. (1995): "Pragmatic Contexts for Early Verb Learning", M. Tomasello y W. Merriman (eds.), pp. 115-146.
- Tomasello, M. y Merriman, W. E. (eds.) (1995): *Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.