

***Adquisición y uso del lenguaje  
enfoque psicolingüístico de la comunicación \****

Adolfo Elizaincín

Non enim eram infans, qui non farer, sed iam puer loquens eram.  
Et memini hoc, et unde loqui didiceram, post adverti. Non enim  
docebant me maiores homines, praeberentes mihi verba cesto  
aliquo ordine doctrinae [...] sed ego ipse mente, quam dedisti  
mihi, Deus meus... \*\*

San Agustín, *Confessionum*: I, 8.

**O) INTRODUCCIÓN**

Como tantas otras interdisciplinas surgidas en los últimos años dentro del campo de los estudios sobre el lenguaje, la sicolingüística parece aunar en sí —si juzgamos por su nombre— dos tradiciones científicas de innegable importancia en lo que va del siglo: la sicología y la lingüística. Pero, también al igual que en el caso de sus compañeras, la sicolingüística no surge por la mera suma de sus componentes: sicología más lingüística no es igual a sicolingüística, aritméticamente hablando. En rigor, tanto a los sicólogos como a los lingüistas formados específicamente en sus campos les es un poco arduo acceder a un mundo que es de por sí complejo, que posee ya sus métodos y leyes y que, en cierta medida, ha podido aislar su objeto aunque, desde luego, no en forma inequívoca e indiscutible para todos.

---

\* Escrito especialmente para la Revista Uruguaya de Psicoanálisis

\*\* Porque yo no era un niño, que no hablaba, sino que ya podía hacerlo, y recuerdo que luego advertí cómo aprendí a hablar. No me enseñaban los adultos, mostrándome las palabras en un cierto orden [...] sino yo mismo con la razón que tú me diste, Dios mío... — ( Trad. de la R)

Es decir que, por un lado, la misma especificidad de la disciplina le asegura un campo propio de investigación, diferente al de la lingüística y al de la psicología; y por otro, y como contraparte de lo anterior, la psicolingüística no ha logrado definir aún de una manera aceptable, su propio objeto de estudio.

La inestabilidad, entonces, parece ser el rasgo predominante del status científico de la psicolingüística. No hay Insta el momento, una teoría más o menos aceptada por todos los “psicolingüistas”; más aun, yo diría que no hay una teoría en absoluto y que los postulados teóricos que desde luego existen, provienen o de alguna corriente dentro de la lingüística (estructuralismo, generativismo) o de alguna corriente dentro de la psicología (behaviorismo, gestalt). Creo que la mejor ubicación para la psicolingüística actual es la de considerarla como una actividad esencialmente aplicada, en la que se intenta probar en forma empírica algunos de los conceptos teóricos manejados por las ciencias que le dieron origen: verbigracia, los conceptos de estructura profunda y superficial el de los constituyentes de la oración, el de las relaciones semántico-funcionales dentro de la oración, etcétera.

Fundamentalmente tales conceptos están siendo probados en el estudio de la adquisición del lenguaje en el niño, y en el estudio de las diversas y hasta hoy escasamente conocidas patologías del lenguaje: dos campos privilegiados dentro de la moderna psicolingüística de origen norteamericano. De paso, es interesante recordar que las intuiciones del célebre Roman Jakobson no resultaron desacertadas ya que lo postulado por él (Jakobson, 1941) lince más de 30 años pasó a ser un área probatoria y complementaria en relación con las teorías lingüísticas.

Pero lo cierto es que, aun planteando estas dudas de cuño epistemológico, la psicolingüística existe y goza de una salud envidiable si juzgamos por la avalancha actual de trabajos que caen, en las clasificaciones bibliotécnicas y las bibliografías especializadas, dentro de ese campo.

La disciplina nace en el momento en que sectores separados de científicos reconocen que, en realidad, están hablando de ciertos objetos comunes.

G. Miller dice: “Los psicólogos han reconocido desde hace mucho tiempo que la

mente humana se nutre de símbolos. Los lingüistas han admitido siempre que algún motivo sicosocial debe mover la maquinaria de la gramática y del léxico. Era seguro que llegarían tarde o temprano a examinar conscientemente su interacción. Quizás era también inevitable que el resultado se llamara sicolingüística.”

Con este nombre existe desde hace unos 20 años; antes, existía una “sicolología del lenguaje”, campo débilmente delimitado, sin mucha (o prácticamente ninguna) cohesión entre los diversos tópicos que trataba. Véase, por ejemplo el volumen colectivo titulado *Psychologie du langage de 1933* (Delacroix de. 1933), donde alternan estudios absolutamente disímiles entre sí que cubren una amplia gama de temas (evolución y origen del lenguaje, poética, fonología, bilingüismo, métrica y ritmo, aspecto verbal, adquisición, patologías, etcétera, etcétera) que hace aparecer como no plenamente justificado el título elegido para el libro.

## **1) LOS ORÍGENES**

En rigor, y salvo raras excepciones, todo el estudio del lenguaje hasta el siglo 19 puede considerarse como sicologicista: la identidad del lenguaje y el pensamiento, la noción que las reglas lingüísticas y lógicas son una sola cosa, podrían utilizarse como argumentos para la afirmación anterior.

Sólo hacia fines del siglo 18 se llegó a la concepción de que el lenguaje podía ser estudiado en una forma empírica, pero para ello la ciencia del lenguaje debió librarse de las viejas perspectivas sicologicistas.

El siglo 19 se caracteriza por sus esfuerzos en imitar las ciencias naturales que apoyadas en el método experimental empiricista, logran importantes avances. Dentro de la lingüística esta influencia es especialmente notable en la así llamada Escuela Neogramática. También la psicología comienza en la segunda mitad del siglo 19 a imitar las ciencias naturales: abandonando el método puramente especulativo inicia con Weber y Fechner los estudios experimentales: En 1879, Wundt funda el primer laboratorio de psicología experimental en la Universidad de Leipzig.

El comienzo del siglo 20 marca un notorio cambio de rumbo. Por un lado la lingüística fija explícitamente su objeto y marca sus límites. Las enseñanzas y publicaciones de Ferdinand de Saussure en Europa y de Leonard Bloomfield en Estados Unidos contribuyen a la fundación de una ciencia del lenguaje “inmanente” y no “trascendente”, en la que importa en primerísimo lugar el lenguaje en sí como sistema de relaciones entre los elementos que lo integran.

Por otra parte, en Estados Unidos John Watson reaccionando contra los métodos experimentales de Wundt y otros, funda el behaviorismo convirtiendo la psicología en una “ciencia sin conciencia.

El objeto de esta nueva psicología ya no son los procesos mentales sino el comportamiento observado fríamente por el investigador.

De manera que Watson centra el estudio de la psicología en la conducta como actividad reactiva de los organismos, estableciendo que uno de los componentes de la organización del comportamiento es el laríngeo-verbal.

De esta línea de investigación saldrá una corriente muy fructífera y poderosa que prácticamente culminará en 1957 con la publicación del conocido libro de Skinner, *Verbal Behavior*, (Skinner 1957), al cual le dedicaremos cierto espacio más adelante.

En 1954, Osgood y Sebeok (Osgood y Sebeok, 1954) convocan un simposio en la Universidad de Indiana para tratar de unificar algunos criterios y conceptos más o menos comunes en el campo de la psicología y la lingüística, de resultas del cual surgió no sólo el libro antes mencionado sino el nombre definitivo de la disciplina. El *background* teórico de esta sicolingüística naciente fue triple: la lingüística estructural, el behaviorismo, y la teoría de la información. Como dice Peronnard (Peronnard, 1976: 29), “En aquella época su objetivo parecía factible. La lingüística estructural, la teoría de la información y la psicología behaviorista habían logrado aislar su objeto de estudio de manera que el ser humano no perturbara las invariables relaciones de estímulo-respuesta, distribucionales y probabilísticas, Se trataba pues de compatibili-

zar dos marcos teóricos empírico-inductivos y verterlos en la terminología de la teoría de la información.”

Como ejemplo, veamos la definición que de una nueva ciencia proponen Osgood y Sebeok, ya clásica: “La sicolingüística se preocupa, en el sentido más amplio, de las relaciones entre los mensajes y las características de los individuos que los seleccionan y los interpretan. En un sentido más estrecho, la sicolingüística estudia aquellos procesos mediante los cuales las intenciones de los hablantes se transforman en señales en el código culturalmente aceptado y mediante los cuales éstas se transforman en las interpretaciones de los oyentes. En otras palabras, la psicolingüística trata directamente con los procesos de codificación y decodificación en cuanto relacionan estados de mensajes con estados de comunicaciones.”

De la definición surge que no hay, en rigor, una posición unívoca sobre el objeto; y cuando la definición, quizás demasiado larga, apunta a temas específicos de investigación (o interés), su propia naturaleza difusa los hace desaparecer en la corriente del resto de las palabras.

La lingüista rumana Tatiana Slama-Cazacu (y Slama-Cazaeu 1972) presenta a nuestro entender, un punto de vista muy atendible que la sitúa, de alguna manera entre los sicolingüistas derivados de los enfoques behavioristas y los que surgen del transformacionalismo chomskiano (que veremos con atención más adelante). Para ella, la sicolingüística tiene necesidad de una base teórica más amplia que una teoría única del aprendizaje; en todo caso se trataría de una visión más completa del aprendizaje humano en cuanto proceso de integración en el cual la persona en su totalidad está incluida. Su posición se aporta —a nuestro criterio— casi totalmente de los postulados behavioristas, y sus razones parecen ser las siguientes:

- a) en primer lugar, considera el hombre en su totalidad, dotado de un pensamiento y una conciencia;
- b) tiene en cuenta las interrelaciones entre los procesos síquicos y la relación entre lo síquico y lo fisiológico (funcionamiento de la corteza cerebral, de los órganos de articulación, de los órganos auditivos, etcétera);

c) piensa que no es posible discutir los aspectos síquicos sin tener en cuenta el *determinismo social*. El hombre es lo que es gracias a sus relaciones con otros hombres en el seno de la vida social y a su ubicación en una cadena histórica (es en este proceso —dice— donde se desarrolla el pensamiento se adquiere la lengua, se reciben los conocimientos transmitidos por la sociedad, etcétera);

d) considera al hombre como ser activo, dinámico, en constante cambio, actuando sobre sí mismo, sobre la naturaleza y sobre los otros hombres.

En cuanto a la teoría lingüística básica, se toma partido por el estructuralismo pero refiriéndose a él como contextual y dinámico, pues —según ella— las sistematizaciones no pueden considerarse como fijas, eternamente invariables sino que por el contrario las relaciones pueden ser modificadas dinámicamente.

En cuanto a la teoría de la información no la considera como un fundamento teórico aparte la diferencia de lo que sucedía en Osgood y Sebeok), pues ella ya está incluida —piensa— como fundamento en la moderna psicología.

Como consecuencia de todo lo antes expuesto, Slama-Cazacu señala los siguientes puntos:

a) se debe tener en cuenta los marcos contextuales (del lenguaje y de la situación);

b) se debe tomar en cuenta no sólo el punto de vista del emisor sino también el del receptor;

c) debe considerarse la comunicación en su aspecto dinámico — en relación con la vida y la actividad humana;

d) la sicolingüística debe tener un fin práctico y ayudar a resolver problemas a nivel de la actuación lingüística.

Para George Miller (Miller 1964) la tarea principal de la “nueva ciencia” es descubrir los procesos psicológicos que ocurren cuando la gente utiliza oraciones. El verdadero enigma que la psicolingüística debe explicar es el de la *productividad*, es decir qué sucede cuando, y cómo sucede que, la gente utilice oraciones, produciéndolas y entendiéndolas. Este problema de la productividad, si bien puede observarse en el campo de las palabras individuales, se hace crucial al comenzar a considerar las oraciones.

¿Cuáles son los procesos —asociados a la productividad— que la psicolingüística espera explicar? Para responder a esto, Miller propone observar qué sucede en el receptor cuando oye un mensaje determinado. He aquí las posibles etapas:

1) *escuchar*: aunque el idioma en que se nos hable sea incomprendible, se puede oír una expresión como un estímulo auditivo y responder a él en función de alguna serie discriminativa: cuán fuerte o cuán rápido o largo es, o de qué dirección viene, etcétera.

2) *comparar* lo oído, en cuanto estructura fonemática en función de la capacidad fonológica adquirida por el individuo; es decir que se trataría de reconocer, por parte del oyente, qué lengua o incluso qué variedad de una misma lengua está utilizando el hablante.

Si un oyente puede oír y comparar (i.e., igualar) una expresión, llega el tercer momento:

3) *aceptar* el enunciado en cuestión en función de la estructura *gramatical* (sintáctico) que él reconoce idealmente como perteneciente a su lengua. Dice Miller que este nivel se puede, en cierta medida, estudiar experimentalmente pues es posible establecer en qué medida la capacidad de un oyente para aceptar una oración le ayuda a oírla e igualarla, es decir a cumplir las dos etapas previas. Las oraciones gramaticales son mucho más fáciles de oír, expresar o recordar que las secuencias no gramaticales de palabras, **y** aun las palabras sin sentido (que siguen las reglas fonológicas, pero no significan nada) son más fáciles de manejar si a parecen organizadas gramaticalmente.

Por ejemplo, es más fácil recordar y reproducir (y esto se comprueba ex-

perimentalmente) los pirotos carolizan elásticamente que cantan niños alegremente los

4) *aceptar*, pero en esta oportunidad no desde el punto de vista sintáctico sino semántico. La pregunta que se plantea es cómo interpretan los oyentes que una expresión es significativa según su sistema semántico. La interpretación no consiste simplemente en asignar significados a las palabras individuales también debe considerarse cómo se combinan esos significados en oraciones gramaticales.

Por ejemplo, comparemos estas 2 oraciones:

Los bebés saludables y contentos duermen bien  
con

Las ideas verdes e incoloras duermen furiosamente

Aunque sintácticamente idénticas (y así lo capta el oyente, según lo dicho en la etapa 3), la segunda es mucho más difícil de percibir y recordar que la primera porque no se la puede interpretar por medio de las reglas semánticas usuales que rigen la combinación de sentidos de las palabras españolas.

El siguiente nivel está integrado por 2 actividades:

5) *interpretar* y *entender* el enunciado, aunque lógicamente deba hacerse alguna distinción entre ambas habilidades. El interpretar un enunciado es simplemente una actividad confinada a la competencia lingüística del individuo, pero *entender* una oración es una habilidad que normalmente va mucho más allá del contexto lingüístico provisto por la oración misma. El oyente puede entenderla en función de un conocimiento contextual de la más diversa índole. Este conocimiento contextual está más allá de la gramática y de la lingüística.

Por fin, en un nivel ya casi invisible y *más allá* de toda sistematización Miller propone el sexto nivel:

6) *Creer* que una expresión es válida en función de la pertinencia que tiene para su propia conducta.

Por ejemplo, si un niño dice:

Hay tres elefantes en el baño

su emisión puede ser *oída*, *igualada*, *aceptada*, *interpretada* y *comprendida* pero difícilmente se le *creerá*..

Los límites entre los niveles sucesivos —concluye Miller— no son totalmente claros y definidos. Cada uno se va esfumando lentamente hasta convertirse en el siguiente. Sin embargo —insiste— la jerarquía es bien real e importante

de recordar. Los tipos más simples de procesos sicolingüísticos pueden estudiarse de manera bastante intensiva; ya se sabe mucho acerca de *oír* e *igualar*; la *aceptación* y la *interpretación* también han sido investigadas; más lejanos están la *comprensión* y los sistemas de *creencias*.

El punto de vista expuesto por Miller, aun cuando es un año anterior a la formulación “oficial” de la gramática generativa, en el así llamado “Modelo estándar” (V. Chomsky 1965) se adecua perfectamente al trasfondo teórico allí presentado. Como se pudo apreciar, Miller propone tres pasos fundamentales en el proceso de comprensión de un enunciado determinado: el fonológico, el sintáctico y el semántico. De los tres, dedica una atención especial al sintáctico, siguiendo la tradicional idea chomskiana sobre la centralidad de la sintaxis en la gramática de una lengua, y proponiendo como meramente interpretativos los componentes fonológico y semántico. En el estado actual de las cosas (y como lo veremos más adelante) ya se ha dejado de lado, en gran parte, la idea de la preponderancia de la sintaxis y se le asigna un papel más decisivo al componente semántico. En verdad, bastante difícil es imaginar un proceso que de una u otra manera interprete y capte en primera instancia la estructura sintáctica y sólo luego le dé una interpretación semántica. Más bien el orden parece ser inverso, si aceptamos aunque sea una pequeña dosis de sentido común en nuestras teorizaciones. También es cierto que Chomsky, más adelante (Chomsky 1972), afirma que el ubicar en un primer o segundo lugar el componente semántico no es un asunto de decisiva importancia, ya que las evidencias empíricas serán en definitiva quienes decidirán sobre el orden en que deben aparecer. Pero si bien este puede ser un concepto válido a nivel de la teoría general de la gramática, deja de serlo al pasar a un campo eminentemente empírico como es el de la sicolingüística, donde se necesita dar respuesta en una forma más urgente y concisa a interrogantes que, como la anterior pueden soslayarse (o hacerse como que se soslayan) a nivel de los razonamientos puramente abstractos de la teoría. En fin, lo cierto es que la sicolingüística hacia mediados de la década del 60 ya había en gran parte abandonado los esquemas de la psicología behaviorista y se hallaba de lleno comprometida con las tesis innatistas y racionalistas derivadas de Chomsky y sus discípulos.

## 2) ALGUNOS PROBLEMAS DE LA COMUNICACIÓN

Si, como lo plantea Tatiana Slama-Cazacu, la sicolingüística debe estudiar no sólo lo que sucede en el oyente sino también lo que acontece en el hablante, en momentos en que utilizan el lenguaje primordialmente como *medio* de comunicación, pensamos que una visión más amplia, sicosociolingüística, es la que mejor puede atrapar y explicar los problemas del lenguaje en situación. Éste, a nuestro entender es el problema fundamental que no sólo la sicolingüística debe plantearse sino también, y fundamentalmente, la teoría lingüística. Debemos dejar de lado los prejuicios y falsos conceptos a que nos acostumbró una mala interpretación del estructuralismo con raíces en el pensamiento saussuriano; el lenguaje vive en el seno de la sociedad, es utilizado para intercambiar (y a veces hasta *comerciar*) mensajes (sin él el mundo actual sería inconcebible), de manera que un podemos negar esa realidad que salta a los ojos: debe ser considerado como un integrante más del complejo juego de interrelaciones de los miembros de una sociedad. El estructuralismo clásico insistía en la independencia del lenguaje con relación a los múltiples factores que apresuradamente fueron tachados de “extralingüísticos”. Sucedió que una visión tan estrecha del fenómeno del lenguaje llevó a desechar sin mas un grupo de elementos que según ese enfoque desde luego no integraban el lenguaje pero que —hoy lo sabemos— son tan o más importantes que los mismos factores internos para explicarnos algunos aspectos no sólo de la estructura del código sino también de su uso.

*Y es precisamente* en esta reivindicación de los fenómenos externos” al lenguaje donde mejor ubicación logra la sicolingüística tal como nosotros la concebimos: una sicolingüística que además es una sociolingüística, que trata de captar en toda su complejidad la conducta verbal de homo sapiens iluminando de esta manera —desde el punto de vista del uso— zonas de la *estructura* que no habían quedado claras en las consideraciones clásicas del lenguaje.

Es decir proponemos un punto de vista amplio para las consideraciones sicosociolingüísticas. Desde luego un enfoque como este sólo puede aceptarse como posterior al estructuralismo clásico, y condicionado y engendrado de alguna manera por él; es decir que, después de saber mucho sobre el código en sí podemos arriesgarnos a observar qué es lo que sucede a ese código cuando

alguien lo usa; o lo adquiere; o lo pierde. Por otra parte, quede también claro que enfoques como este al que nos adscribimos, por ser relativamente recientes necesitan aún de una investigación empírica detallada.

Para entender este nuevo aspecto de la cuestión, es fundamental, a mi entender, empezar por delimitar las unidades que se estudiarán o, por lo menos, tratar de convertir en discreto lo que aparentemente se muestra como continuo. Pero ¿qué hay de continuo en el (presumible) objeto de la sicolingüística? En realidad, sólo puede ser considerado así la conducta verbal -global del individuo, su cotidiano actuar, expresarse, comunicarse, comerciar mensajes: su vida en relación a través del lenguaje, en una palabra. Pues bien ~ hay algo que puede aislarse, eso es lo que proponemos llamar el *acto de habla*, es decir una unidad tentativa para el análisis que permita explicar cómo se adquiere, cómo se usa y también, eventualmente, cómo se pierde el lenguaje. Se trata de una unidad completa formada por varios componentes, aparte del central, que es el código. Es decir que estaríamos frente a una unidad integrada por (siguiendo en parte a Albó, 1970): 1) el código, 2) los participantes, 3) el canal, 4) el tópico y 5) la situación. (Ver figura)



## ESQUEMA DEL “ACTO DE HABLA”

Como decíamos anteriormente el estructuralismo clásico sólo se preocupó por el código y llevó hasta sus últimas (necesarias) consecuencias su análisis en términos de la más precisa, objetiva y cada vez más sofisticada metodología.

Nosotros decimos hoy que los otros componentes del acto de habla pueden hacer variar el código, de manera que toda «oscilación» del mismo puede explicarse como repercusión en él de alguna variación en esos otros componentes. De manera que se establecería una relación funcional entre los componentes “extra-códigos” (pero intra -actos de habla) y el código en sí: no quedaría nada, de esta manera que pudiera ser explicado como “variación libre” del código. La “variación libre” no existe con esta perspectiva: toda variación de una u otra manera está acondicionada precisamente, a esas funciones que antes distinguíamos.

Creo que es de sentido común aceptar esta visión de la variación y el uso lingüístico. Veamos rápidamente algún ejemplo de ellas:

1) participantes: cada hablante sabe adecuar su habla al status que posee la persona con la cual habla. Es decir que en la interrelación social el hablante competente reconoce ciertos rasgos pertinentes en su interlocutor que lo lleva a adecuar su habla frente al hecho concreto de comunicación que vive en ese momento;

2) canal: es sabido que las diferentes modalidades que pueden adaptar los canales a través de los cuales se transmiten los mensajes (orales, escritos, visuales o combinados) también repercuten en el código. Hay modalidades distintas que identifican un código usado en un canal del mismo código pensado para su utilización en otro canal;

3) tópico: también este componente puede provocar una variación del código que puede de esta manera adoptar particularidades gramaticales, léxicas y estilísticas propias de un tema determinado. En situaciones bilingües, el poder de este componente puede llegar a ser tal, que hasta provoque un pasaje de

una lengua a otra;

4) situación: con este nombre queremos designar el entorno físico-social en el que se da el acto de habla: según dónde se desarrolle el acto, el hablante utilizará una u otra de las variantes del código.

Nuestra idea es que la situación es uno de los componentes fundamentales que desencadena o determina a los demás. De alguna manera, la situación impone el tipo de relación de papeles que contraerán los participantes, elegirá el tópico y en definitiva repercutirá en el código, de una manera más o menos sistemática y siguiendo ciertas reglas que aun están por descubrir en su mayoría.

Como se ve, de acá podemos extraer por lo menos dos conclusiones, que quizás ya nos sirvan como resumen de nuestra posición al respecto.

1) Es evidente que la conducta lingüística del individuo es un comportamiento regido por reglas. Adviértase que no sólo estamos diciendo que hay reglas que especifican la *estructura* del código, sino que existen otras que determinan el *uso* que se hace de ese código, así como también la forma en que se adquiere y se pierde ese mismo código, de manera que el modelo que proponemos pretende ser completo y coherente en el sentido de que cubra *toda* la actividad verbal del individuo; cómo “aprende” el lenguaje (adquisición), cómo lo “usa” y, eventualmente, cómo lo “pierde” en casos patológicos. Y esto es así, repetimos, porque el lenguaje está visto no como un código aislado sin relación con lo que lo circunda, sino, por el contrario, en íntima conexión con el ambiente físico, síquico y social en el que solamente existe; es evidente, el lenguaje se adquiere, usa y pierde en sociedad.

2) Para que el código fluctúe, por lo menos entre dos variedades, es necesario que el hablante posea integrada a su competencia lingüística un repertorio de variantes, que debe haber adquirido en un proceso tan o más complicado que el que lleva a la adquisición normal del código. Es por esta razón que solemos hacer una distinción clara entre la competencia lingüística y la competencia sociolingüística (o comunicativa) de un hablante determinado.

Según ciertas corrientes de la moderna sicosociolingüística el poseer un repertorio más o menos amplio de variedades estaría relacionado, en ciertos

aspectos, a la extracción social, cultural y económica del individuo. Ésta y otras ideas complementarias, propuestas originariamente por B. Bernstein (Bernstein 1968) necesitan aún ser investigadas con más detalles y ser probadas mediante trabajos prácticos en el seno de diferentes comunidades.

Este enfoque del problema de la comunicación supera los tradicionales, derivados de la lingüística estructural y la teoría de la información (V. Cherry 1957), solamente preocupados por la estructura del código. La comunicación no se agota en el código: este es sólo uno de los elementos que protagonizan la comunicación, pero uno entre otros.

Aun cuando estos estudios parecen ser bastante modernos, hace mucho tiempo que lingüistas como George L. Trager intentaron fundar una disciplina especial, con el cometido de estudiar el así llamado “paralenguaje” (Trager 1958) en el entendido de que, precisamente, la comunicación era algo más que el lenguaje. Como dice el mismo Trager al comienzo de su artículo “Por muchos años, los lingüistas y otros estudiosos del lenguaje y de la comunicación en su conjunto, han sido concientes de que la comunicación es más que un lenguaje. Han sabido que todos los sonidos y los movimientos que intervienen en la actividad de los seres humanos que se hablan e intercambian comunicaciones deben tomarse en cuenta si se desea obtener un panorama total de dicha actividad.”

Para Trager, la comunicación como tal resulta de, y está compuesta por, todos los sistemas expresivos de comunicación tal como ocurren en el complejo cultural total.

Trager llama paralenguaje a la suma de las vocalizaciones más las cualidades de la voz (es decir, tono, timbre, cantidad, etcétera). Las vocalizaciones definidas como ruidos reales específicamente identificables, o aspectos de los ruidos, se clasifican en dos tipos: a) caracterizadores vocálicos y b) segregados vocálicos.

Los caracterizadores incluyen fenómenos tales- como la risa, el llanto, el quejido, el gruñido, la voz temblorosa, la tos, el bostezo, etcétera. Todos ellos rodean al material lingüístico y pueden intercalarse entre los segmentos en sí.

Los segregados incluyen las expresiones mediante las cuales se afirma algo (ah, ah), o se duda (¿eh?) o se pide silencio (ssh!).

Por fin, Trager distingue también un sector especial de esta disciplina que

él llama kinemática y otros kinésica (V. von Raffler-Engel 1971) dentro del cual distingue tres tipos de movimientos que normalmente acompañan el compromiso lingüístico-comunicativo del individuo: de la cabeza, de las manos, del cuerpo. Un ejemplo célebre de estudio kinésico lo constituye el artículo de Jakobson sobre las formas de reforzar con gestos la afirmación y la negación (Jakobson 1972), que, además, reconoce antecedentes, en nuestro país, en los trabajos pioneros de Giovanni Meo Zilio (Meo Zilio 1961a y 1961b).

Simplemente hemos esbozado aquí las líneas rectoras de lo que debe ser el tratamiento de la comunicación desde un ángulo que favorece un enfoque amplio del asunto y donde coexisten en forma integrada, disciplinas como la sociología, la psicología, la etnografía y *1ast but not least*, la lingüística.

Sobre esta línea es necesario trabajar e investigar: de estos estudios que desde acá alentamos, surgirán evidencias empíricas para nuestro convencimiento actual sobre los siguientes puntos:

a) importancia fundamental de la estructura o sistema del habla frente al código lingüístico;

b) la función como garantía de la estructura en lugar de la función como secundaria e inadvertida;

e) consideración de la función *referencial* como *una* entre la pluralidad de funciones;

d) las funciones mismas deben ser garantizadas por el contexto etnográfico, en lugar de ser postuladas o atribuidas;

e) fundamentalmente, la comunidad y no el código como punto de partida para los estudios e investigaciones.

### 3) EL PROCESO DE ADQUISICIÓN

También en este tema pretendemos que el modelo propuesto pueda explicar de una u otra manera los mecanismos mediante los cuales un niño normal adquiere el lenguaje de la comunidad en que le tocó en suerte nacer.

La moderna sicolingüística, al enfrentarse al tema de la adquisición (y no del *aprendizaje* de una lengua, ya que este término presupone un trasfondo teórico de estímulo-respuesta) parte de la ya comúnmente aceptada idea de una base genética para el lenguaje: “La sicolingüística moderna asume una base genética para el lenguaje: se trata de un fenómeno específico de la es-

pecie que resulta de la historia evolucionaria más que de una actividad eulturalmente instigada y aprendida.” (Houston 1972: 172). Este enfoque que deriva principalmente de las teorías desarrolladas por Eric Lenneberg (Lenne berg 1964 y 1967) no ha sido siempre el prevaleciente.

Antes del advenimiento del transformacionalismo con la publicación del libro clave de N. Chomsky (Chomsky 1957), quienes monopolizaban —académicamente hablando— los estudios sobre adquisición eran los sicólogos derivados de la sicología behaviorista. Antes todavía, y en Europa, los interesados en el tema (y antes de Piaget, Ajuriaguerra, etcétera) se limitaban a ir consiguiendo los adelantos lingüísticos del niño, a medida que éste superaba sus diferentes etapas de maduración. Por otra parte, había un solo dominio estudiado —o por lo menos, atendido— que era el de la fonología-fonética. Casi no entraban en consideración problemas de sintaxis o morfología (V. al respecto Grégoire 1933), que es, en el actual entender, central para captar el proceso de adquisición.

Antes de esto, se podría decir que hubo tres o cuatro grandes teorías o 1 meas de pensamiento que intentaron captar el problema del “aprendizaje” del lenguaje. Todas ellas, sin embargo, tuvieron como común denominador el considerar el fenómeno como uno más dentro de la teoría general del aprendizaje. Es así como plantean sus resultados y conclusiones, la sicología gestalt (Hilgard 1956, apud Houston) Skinner y Mowrer (Mowrer 1960), “El marco perceptual *gestalt* es ya sea innato o causado por la maduración y es específico de la especie, por lo menos en el grado en que la especie humana se postula como capaz de actuar sobre el medio de modo diferente del que pueden hacerlo las especies animales.” (Houston 1972: 29, a quien seguimos ahora en la explicación de las tres líneas de pensamiento pre-transformacionales en adquisición.) Las siguientes son algunas de las explicaciones teóricas gestaltistas a problemas típicos del aprendizaje.

a) *Capacidad para el aprendizaje*: el aprendizaje requiere “la diferenciación y la reestructuración de las organizaciones perceptuales y formas más elevadas de aprendizaje que dependen de las capacidades naturales para tales reacciones.

b) *Práctica*. De acuerdo con los gestaltistas, los cambios ocurren dentro de la repetición más bien que son un resultado de ella. Las repeticiones son

“exposiciones sucesivas que aclaran las relaciones que intervienen en la reestructuración.” “Cuanto más familiarizado se halla un organismo con una situación problemática, tanto mejor estará capacitado el mismo para integrar los elementos de la situación y para obrar del mejor modo dentro de esta estructura percibida.”

e) *Motivación*. “Las metas representan situaciones finales y como tales modifican el aprendizaje mediante el principio de clausura. A menos que el objetivo que motiva a un organismo se cumpla, el organismo se sentirá motivado a continuar la conducta que lo acercará a la meta.

d) *Entendimiento*. La *gestalt* trata dentro de este tema tópicos tales como la percepción de las relaciones, conciencia de las relaciones entre la parte y el todo y los medios.

e) *Transferencia*: la transferencia se refiere a los efectos del aprendizaje previo sobre una nueva situación. Puede ser positiva, i.e., facilitar el aprendizaje por medio de la experiencia previa, o negativa, i.e., obstrucción del aprendizaje por la misma causa.

f) *Olvido*. La *gestalt* explica el olvido como un cambio destructivo en la senda de la memoria.

Este —insuficiente— esquema de los principales puntos de la *gestalt* sobre el tema del aprendizaje, puede dar una breve idea de lo que piensan sus teóricos al respecto. Aun cuando no se desarrolló una teoría específica sobre el aprendizaje del lenguaje, sus marcos de referencia pueden ayudar a comprender ciertos aspectos del estructuralismo, una corriente con la cual, aquella está más ligada de lo que normalmente se supone.

La otra teoría ya clásica (está dentro de la psicología de estímulo-respuesta) es la propuesta por Skinner en su libro antes citado.

Dado que Skinner no postula una diferencia evidente entre la conducta verbal y otras formas de la conducta humana, es obvio que no puede considerar el lenguaje como necesariamente “species-specific”, al decir de Lenneberg. Para él la conducta verbal es simplemente una instancia a veces algo complicada del condicionamiento estímulo-respuesta; este enfoque le permite explicar la adquisición mediante leyes de condicionamiento. En el sistema de Skinner, el “operante” es la unidad básica de la respuesta verbal, la materia de la cual se componen los enunciados y las situaciones de habla. Divide los operantes verbales fundamentalmente en tres tipos: “mandos (mands), tactos

(tacts) y autoclíticos (autoclitic)”. Veamos la definición que de cada uno de ellos —interpretándolos— da Houston (1972: 51 y ss). Estos conceptos pueden ser considerados como partes de la oración” psicológicas, de la misma manera como nombres y verbos son «partes” lingüísticas de la oración:

*Mando* (mand): “es un operante verbal en que la respuesta se refuerza mediante una consecuencia característica y por ello se halla bajo el control funcional de una condición apropiada de privación o de estimulación aversiva.” Según Skinner, el “mando es el tipo de operante verbal en el que la respuesta de una forma dada es seguida característicamente por una consecuencia determinada en una comunidad verbal y está caracterizado por “la relación singular entre la forma de la respuesta y el reforzamiento característicamente recibido en una comunidad verbal dada.”

*Tacto* (tact) “es un operante verbal en el que una respuesta de una forma dada, se evoca (o por lo menos se fortalece) mediante un objeto o la propiedad de un objeto o un evento determinado [...] los tactos frecuentemente se consideran como refiriéndose, nombrando, o denotando a su estímulo, aunque la relación estímulo-respuesta sea muy semejante a aquella que se obtiene en el comportamiento onomatopéyico o intraverbal.” Según Skinner (1957: 84) el niño aprende «los tactos» de esta manera: “Al niño le enseñan los nombres de los objetos, los colores, etc. cuando algún reforzamiento generalizado (por ej., la aprobación contenida en el estímulo verbal: ¡correcto!) se hace contingente acerca de una respuesta que posee una relación adecuada con el estímulo corriente.”

*Autoclítico* (autoclitic) “es el elemento ya sea del comportamiento auto-descriptivo o del descriptivo del comportamiento verbal. Los autoclíticos frecuentemente son expresiones que se usan en la aserción, la concesión, la negación, la duda y similares, incluyéndose elementos como: «yo recuerdo», «no sabría decir», «confieso», «lamento informarle»”, etcétera.

Por fin, los trabajos de O. Hobart Mowrer, también muy influyentes en este campo, pueden ser vistos como una extensión de la psicología estímulo-respuesta, pero concentrándose ahora sobre varios problemas específicos como la relación palabra-referente y el aprendizaje de la predicación.

Como él mismo lo dice (1960: 80) “en lo que puede establecerse en la actualidad, esencialmente la misma versión es válida, por lo menos parcialmente, para la adquisición del habla en los niños. Las palabras u otros sonidos hu-

manos se efectúan, primero, aparentemente, porque las palabras se han asociado con el alivio y otras satisfacciones, y por consiguiente, llegan a sonar bien por sí mismos. Los niños, como los pájaros, son criaturas vocalmente versátiles, y en el transcurso de actividades fortuitas en esta zona eventualmente producirán sonidos en algo semejantes a aquellos que ya han adquirido connotaciones placenteras y que, por las razones indicadas, ofrecen un incentivo especial para tratar de repetir y re - emitirlos.»

Como lo dijimos antes, al comenzar el tratamiento del problema de la adquisición, la irrupción del transformacionalismo significó un duro revés para las teorías derivadas del behaviorismo que —según sus seguidores— iban encaminadas lentamente a la explicación global y definitiva de la adquisición.

El transformacionalismo y las teorías de Lenneberg dan el impulso inicial a este nuevo enfoque de la cuestión. Las evidencias primarias que se plantean ahora los nuevos sicolingüistas son las siguientes:

1) los datos lingüísticos primarios con los cuales se enfrenta el niño son muy heterogéneos. No obstante, todos los nidos normales del mundo llegan a adquirir una gramática que, a pesar de la heterogeneidad y diversidad de los estímulos (aun en el caso de un solo niño) es esencialmente la misma;

2) es evidentemente rápido el proceso que lleva al niño a adquirir su lengua en una forma óptima. Además, no se dan casos de niños normales que aprendan una lengua en forma incompleta o que fracasen rotundamente, mientras que en otras áreas del conocimiento sí hay grados de incompetencia y fracaso absolutos. La insistencia en la asombrosa velocidad de adquisición del lenguaje por parte del niño, ha sido uno de los puntos que, presentados como evidencia inicial para construir la teoría, menos acuerdo ha logrado entre psicólogos y lingüistas. Véase la medida opinión de Fraser (Fraser 1966: 117 y 55.) “¿Pero cuál es la velocidad de adquisición? ¿Cuánto tiempo transcurre hasta que podemos decir que un niño domina su lengua original? No lo sabemos con ninguna precisión. McNeill sugiere que, pensando sobre todo en la sintaxis, diríamos que lleva aproximadamente 30 meses, de la edad de un año y medio a la edad de cuatro años. Pero parecería que esto fuera un subestimado importante, aun para la sintaxis. Sobre la base de indicios varios es posible demostrar un desarrollo posterior.” [...] “Aun si se conociera la

velocidad de adquisición, ¿sobre qué base se estaría justificado en describir a aquella como ‘asombrosa’? ¿Es tan asombroso el estar convencido de que por cinco o más años el niño está trabajando muy laboriosamente y por muchas horas en dominar el lenguaje? ¡Después de todo, qué más hay para que el niño haga con su tiempo!”

3) La especificidad del lenguaje. Solamente los seres humanos son capaces del lenguaje (species-specific).

Pues bien, según las teorías empiricistas (como llaman los transformacionistas a las teorías behavioristas) el aprendizaje de la lengua está condicionado principalmente por la experiencia; el organismo aportaría sólo una capacidad de inducción y generalización. Todo el aprendizaje (como vimos en nuestra reseña de Skinner y Mowrer) de la lengua se explica a través de los conceptos de estímulo, reacción, refuerzo y generalización. Una teoría basada en estos conceptos, enfrentada a las evidencias antes enumeradas, daría como resultado los siguientes aspectos:

1) que las diferentes experiencias lingüísticas de los diferentes individuos estuvieran reflejadas en sus gramáticas;

2) que el período de aprendizaje fuese más largo de lo que efectivamente es, ya que si el niño no tuviese una capacidad lingüística específica que dirigiera sus exploraciones, bien podría perder años y años siguiendo pistas falsas;

3) que los diversos grados de inteligencia estuvieran reflejados en el aprendizaje de la lengua incluyendo casos de incapacidad total; y

4) que algunos animales superiores fuesen capaces de aprender una lengua ya que son capaces de aprender muchas tareas que requieren un grado considerable de inteligencia.

Chomsky publicó una ya famosa reseña del libro de Skinner en la que se presentan en forma explícita y global estos aspectos (Chomsky 1959) contribuyendo, por un lado, a la decadencia de los postulados behavioristas en esta materia pero, por otra, a hacer ampliamente conocido el libro en cuestión. En esa reseña, Chomsky demostró que los conceptos de estímulo, reacción, refuerzo y generalización no son aplicables al aprendizaje de una lengua. Como dice Slobin (Slobin 1974) la noción de estímulo, por ejemplo, que tiene un significado bien preciso en psicología experimental, o bien resulta vacua o bien es de aplicación muy restringida en relación con el lenguaje. Así, se la define

con la precisión con que está definida en psicología experimental, es decir, como fenómeno objetivamente observable, no se aplica sino a una situación mínima de la comunicación. La mayor parte de los enunciados no responden a los estímulos objetivamente observables. Si se pretende aplicar a toda situación comunicativa el análisis basado en el estímulo-respuesta, la noción de estímulo se vacía de significado. Así, por ejemplo, se dirá que si vemos una silla roja y decimos “es una silla” hemos respondido al estímulo “carácter de silla”, mientras que si decimos “es roja” hemos respondido al estímulo “rojez”, etcétera. En cuanto al concepto reacción Skinner no provee ningún medio para identificar las unidades relevantes. Así no es claro si el enunciado “es una silla roja” constituye una reacción o más de una.

El concepto de refuerzo tampoco dice mucho sobre el proceso de adquisición. Si la fuerza de una reacción aumenta con su refuerzo, que podría consistir, por ejemplo, en su frecuencia de aparición, habría que concluir que los artículos, dada su alta frecuencia, estarían entre las primeras formas que el niño aprende, y esto, evidentemente, no es así.

Por otra parte, los estudios experimentales no han demostrado ninguna diferencia significativa entre niños cuyo incipiente lenguaje es considerablemente reforzado por los padres y aquellos que reciben menor o ningún refuerzo.

Por fin, el concepto de generalización también es muy débil y no puede explicar —a juicio de los transformacionistas— en forma clara la capacidad que tiene el hablante para producir y entender oraciones con las cuales no ha tenido experiencia previa. Así si bien es dable suponer que a partir de oraciones como

- a) Pedro leyó los libros
- b) Pedro no leyó los libros
- c) Pedro escribió las cartas

el niño puede “generalizar” y producir d)

- d) Pedro no escribió las cartas,

no es tan lógico suponer lo mismo en otro tipo de estructura sintáctica más complicada en la que entren en juego, por ejemplo, procedimientos gramaticales como el orden de las palabras, etcétera.

Entonces, se supone en las teorías behavioristas que se *refuerza* al niño tanto positiva como negativamente y que éste, sobre la base del refuerzo

*generaliza* su pauta futura de conducta para estar más cerca de la requerida por el agente reforzador.

Slobin imagina esta situación: imaginémonos —dice— una situación de refuerzo muy improbable pero teóricamente perfecta. Cada vez que el niño produce una oración gramatical recibe un refuerzo positivo y cada oración no gramatical recibe un refuerzo negativo. ¿Podría este programa de refuerzos [se pregunta] tener como resultado un lenguaje gramatical? Podría ser que lo tuviese pero no nos diría nada del proceso por el cual el niño llegó a las nociones subyacentes de gramática que harían posible un desempeño correcto. El descubrir que una emisión determinada era errónea no le dice exactamente al niño en qué se equivocó al producir esa emisión y ciertamente, no le dice cómo corregirla la próxima vez, si es que alguna vez elige emitir esa determinada oración de nuevo. El refuerzo positivo tampoco da ninguna información discriminativa sobre qué era lo correcto en la construcción gramatical que acaba de emitir.

Supongamos que el niño dice, en un momento determinado

\* Él vio a él <sup>1</sup>

y recibe un refuerzo negativo por una emisión que, en el habla adulta, no es correcta puesto que la forma normal es con el pronombre antepuesto: Él lo vio.

Pero para llegar a esta forma, se supone que es-a oración ha sufrido una serie de transformaciones, y el hecho de que el niño produzca una oración como “El vio a él” muestra que su competencia de la lengua es insuficiente puesto que aún no domina todas las transformaciones posibles del español.

Esta oración, partiendo de su estructura profunda, sufriría las siguientes transformaciones hasta llegar a su estructura superficial, “aceptable”:

Él<sup>1</sup> vio a él<sub>2</sub> →

Él viólo a él → (se copia el pronombre a continuación del verbo)

Él viólo → (se borra el pronombre término de preposición, y a ésta)

El lo vio (se cambia de lugar el pronombre en-

clítico)

De manera que atrás de algo tan simple hay un proceso bastante complicado que subyace a toda emisión normal en una lengua. Pero a la luz de estas consideraciones, queda claro que el refuerzo sólo le podría haber indicado al niño que la oración en cuestión es globalmente correcta o incorrecta; el niño precisa de sus propias aptitudes cognitivas y de sus habilidades para la adquisición con el fin de utilizar el refuerzo y son, justamente estas habilidades y aptitudes el centro de interés fundamental para quienes trabajan en adquisición desde este enfoque.

Pero, por otra parte, si hay algún dominio de la morfología que es especialmente reforzado negativamente es el relacionado con los pretéritos y los participios: “revolvido” por “revuelto”, “andé” por “anduve”, etc., etc. Sin embargo esos “errores” son muy persistentes y, en la mayoría de los casos, desaparecen cuando el niño ha adquirido cierta madurez, dando la impresión de que el refuerzo fue en verdad inútil.

Por otra parte, en su famoso estudio del habla de niños entre 1 y 4 años, Roger Brown y colaboradores han mostrado que, en general, los padres prestan cada vez menos atención a la corrección o incorrección del lenguaje de sus hijos. Dice Brown, Cazden y Bellugi (“The child Grammar from 1 to IV” apud Slobin 1971):

¿Qué circunstancias regían la aprobación y la desaprobación de los padres con respecto a las emisiones de los niños? Los errores gruesos de elección de palabras se corregían a veces. De cuando en cuando se corregía un error de pronunciación. Pero más comúnmente, la base sobre la cual se aprobaba o desaprobaba una emisión [...] no era de ninguna manera estrictamente lingüística. Cuando Eva [uno de los niños estudiados por Brown] expresó su opinión de que su madre era una muchacha diciendo, «él es una niña», la madre contestó: *Correcto*. La emisión de la niña era incorrecta, pero la madre no respondió a este hecho; en lugar de ello lo hizo al valor de verdad de la proposición que su hija intentaba expresar. En general los padres interpretaban como proposiciones las emisiones de los niños, por incompletas o distorsionadas que estas fueran, y luego aprobaban o no según la correspondencia entre la proposición y la realidad. Así, “enrula a ella mi cabello”, se

aprobó porque en efecto la madre estaba enrutando el cabello de Eva. Sin embargo, la emisión gramaticalmente impecable de Sarah, “allí está la granja de animales”, se desaprobó porque el edificio era un faro; y la de Adán, “Walt Disney viene el jueves”, se desaprobó porque Disney estaba otro día. Parece pues, que es el valor de la verdad —concluye Brown— “más que la correcta formación sintáctica, lo que rige principalmente el refuerzo verbal explícito de los padres. Lo que hace que el hecho sea en cierta medida paradójico es que el resultado habitual de un programa tal de entrenamiento es el de un adulto cuyo lenguaje es muy gramatical pero no especialmente veraz.

Como vemos las teorías racionalistas derivadas de Chomsky asignan un papel mucho más importante a la facultad innata del individuo para aprender una lengua que a las experiencias lingüísticas que sirven de estímulo al desarrollo de esta facultad. En este sentido es pues, totalmente opuesta a la teoría empiricista; mientras que ésta sólo asigna al organismo una capacidad de inducción y generalización, aquélla supone que el organismo está dotado de una capacidad lingüística bien específica, capacidad que se desarrolla gradualmente en todos los seres humanos y que requiere, eso sí, de cierta estimulación ambiental. Porque, desde luego el niño no aprendería el lenguaje sino oyéndola Lenneberg compara este proceso con otro de nivel biológico. El niño utiliza la proteína pero no tal cual la consume. La descompone en polipéptidos y aminoácidos y los reacomoda de acuerdo con ciertas directivas presentes en los códigos genéticos del organismo, que determinan la síntesis de la proteína.

El niño necesita el lenguaje para su supervivencia tanto como el alimento. Los enunciados que oye serían una materia prima que debe ser procesada de la misma manera que la proteína.

O sea que, en definitiva el lugar más adecuado del problema sería aquel intermedio entre lo cultural y lo innato. (V. Elizaincín 1973).

¿Cuáles son los principales logros de esta nueva perspectiva en el estudio del lenguaje? Por lo que yo entiendo, una observación más detallada, y un énfasis más grande en el enfoque sintáctico de los enunciados producidos por niños entre 1 año y 5 años, aproximadamente. Antes del año, pocos estudios existen hasta el momento: la mayoría de ellos basados en aspectos fonológicos y de entonación. Pero, lo realmente interesante aparece en la etapa 12 meses - 24 meses, en que se suceden (desde luego no en forma automática) la etapa

de enunciados de una palabra y la etapa de enunciados de dos palabras. Esta última es la más fascinante puesto que, al existir dos elementos, éstos se pueden relacionar permitiendo establecer (o reflejar) una gramática rudimentaria.

Lo cierto es que los enunciados de dos palabras muestran muy primitivamente la competencia lingüística del niño. También es cierto que a esa edad hay una desproporción evidente entre la comprensión y la producción; motivo por el cual el niño entiende mucho más de lo que él mismo puede expresar.

Por eso sus enunciados son muy ambiguos y estrechamente dependientes de la situación en que aparecen: por ejemplo, acá mamá puede querer significar “mamá llega”, o “aquí está mamá”, o “quiero que mamá venga aquí, etcétera.

Aun cuando ya hay algo de que asirse para el análisis sintáctico muy poco puede adelantarse en esta línea. Chomsky ha sugerido también en forma muy teórica, considerar el proceso de adquisición como un proceso de construcción de la gramática más simple (óptima) (...) La habilidad para dominar una lengua extranjera, por ejemplo, como un nativo, que los niños poseen en grado extremo, casi no existe en el adulto. Chomsky propone explicar esto como debido al deterioro o pérdida en el adulto de la habilidad para construir gramáticas óptimas, las más sencillas sobre la base de un corpus reducido de ejemplos. La lengua del adulto puede cambiar, y de hecho cambia. Parece pues que estos cambios tardíos se limitan a la adición de unas pocas reglas a las gramáticas y de aquí que una reestructuración total de su gramática escape a las posibilidades del adulto promedio.

De manera que se propone que la estructura del LAD (Language acquisition device) conste de dos capacidades fundamentalmente: la capacidad reestructuradora o recodificadora y la capacidad aditiva. La primera es la cumplida fundamentalmente por el niño hasta que llegue a una gramática óptima de su lengua; la segunda sería la cumplida a partir de esta etapa adicionando reglas a la gramática ya adquirida. Quizás el fenómeno de incorporación de palabras, de adopción de pronunciaciones de mayor prestigio y de esquemas sintácticos más complejos caigan dentro de ese ámbito propuesto por Chomsky.

En los últimos años, y como consecuencia de la superación del modelo estándar en gramática generativa, dando lugar a la semántica generativa y

asimismo, debido al advenimiento de la sociolingüística, nuevas formas de explicar el proceso de adquisición han surgido y ganado vados adeptos entre los psicolinguistas actuales.

Por ejemplo, Schlesinger (Schlesinger 1975: 212 y s.) postula que “considerations pertaining to a speech production model have led the present writer to postulate that the deep structures learned by the child are semantic in nature”.

Postula que esas estructuras profundas representan primordialmente relaciones semánticas, que él muestra en los así llamados *input markers*. Estos representan “the way the child perceives the environment that he talks about or hears being talked about. In this respect, input markers differs from phrase markers.”

Es decir que la semántica (las relaciones semánticas) pasan a jugar un nuevo papel. Aun cuando el análisis del lenguaje infantil se hace quizás más complicado que en el enfoque meramente sintáctico, lo cierto es que la perspectiva semántica se hace más atrayente y está más de acuerdo con el sentido común, como decíamos antes. (Ver además Antinucci y Parisi 1975).

El otro enfoque, que propongo llamar sociolingüístico, estaría representado, a mi modo de ver, en forma inmejorable por los trabajos de M. A. K. Halliday (Halliday 1975: 263): “The child’s uses of language are interpretable as generalized situations types: the meanings that he can express are referable to specific social contexts and at least in some instances may he approached through a context specific semantic analysis”.

En este trabajo que venimos citando, Halliday distingue varias “funciones” del lenguaje infantil, que, desde luego, poco tienen que ver con las tradicionales funciones del lenguaje adulto tal como lo explican Bühler o Jakobson. Halliday distingue las siguientes (las glosas de cada una de ellas son de Peronnard 1976: 38) *instrumental* (uso del lenguaje para satisfacer necesidades materiales); *regulatoria* (el niño intenta, por medio del lenguaje, controlar la conducta de los demás); *interaccional* (establece contacto con el otro); *personal* (expresa conciencia de sí, de sus sentimientos); *heurística* (utiliza el lenguaje para explorar su medio ambiente, para conocer el “nombre” de las cosas que lo rodean); *imaginativa* (crea situaciones mediante el lenguaje); e *informativa* (comunica algo a alguien).

En base a estas funciones, Halliday establece un modelo del proceso de

adquisición que, a nuestro entender, es de lo más aceptable que ha surgido últimamente y que, además, tiene sus evidentes relaciones con el modelo propuesto antes sobre el acto de habla como construcción teórica capaz de explicar como se usa, adquiere y (quizás) pierde el lenguaje.

#### **4) PÉRDIDA**

El problema que dentro de este campo, más desvelos ha causado a los sicolingüistas es el de la afasia aunque, en rigor, un tema tal cae ya, a nuestro entender, fuera de los límites de la sicolingüística para ingresar al área de una posible neurolingüística han aparecido, dentro de la historia de estos estudios, muchos modelos que intentan explicar algunos de los siguientes puntos:

1. importancia de las correlaciones entre la anatomía del cerebro y los procesos psicológicos;
- 2- adecuación de las teorías propuestas para dar cuenta de los déficit afásicos; y
3. naturaleza de los procesos psicológicos y lingüísticos en sí.

Hay modelos que, en definitiva dan poca importancia a lo anatómico, como el de Jones y Wepman (Jones y Wepman 1965) o el de Schuel, Jenkins y Jiménez Pabón (1964), mientras que existen otros que dan importancia fundamental a este aspecto, como el de Lenneberg (1967), el de Luna (1964, 1974 a y 1974 b), o el de la Aphasia Unit del Boston Veteran's Administration Hospital; por fin, están los específicamente lingüísticos como el ya clásico de Jakobson (Jakobson 1941).

En un mundo como éste es quizás extremadamente difícil, y hasta arriesgado, tratar de establecer líneas comunes a divergencias evidentes entre unos y otros, máxime tomando en cuenta que la mayoría de estos autores (excepto Jakobson y quizás Lenneberg) vienen de un campo muy especializado de la medicina, con poca formación (en general) en las ciencias del lenguaje y que, como consecuencia, las descripciones del habla de sus pacientes carecen de los mínimos requisitos exigidos a una descripción estándar del habla normal que es a lo que el lingüista está habituado, y en lo que ha sido formado. Por eso, preferimos no entrar en detalles en este tema ya que el mismo exige — quizás más que ningún otro— un verdadero equipo multidisciplinario.

La sicolingüística es un campo virgen en su mayor parte; por esta razón, la investigación y la recolección de datos, aun en parcelas aparentemente insignificantes, serán siempre bienvenidas. De esta manera, lentamente, iremos sabiendo cada vez más sobre el funcionamiento y uso de ese maravilloso instrumento que llamamos *lenguaje*.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y CITADA**

ALBO, Xavier; 1970. *Social Constraints on Cochabamba Quechua*. Cornell University: Nueva York.

ANTINUCCI, E. y D. PARISI; 1975. "Early Seniantic Development in Child Language." En: Eric Lenneberg & Elizabeth Lenneberg (eds), *Foundations of Language Development*, pp. 189-202. Academic Press: Nueva York.

BERNSTEIN, Basil; 1968. "Some Sociological Determinants of Perception. An Inquiry into Sub-Cultural Differences." En: J. Fishman (ed). *Readings in the Sociology of Language*, pp. 223-239. Mouton: Den Haag.

CHERRY, Colin; 1957. *On Human Communication*. MIT Press:Cambridge (Mass. ).

CHOMSKY, Noam; 1957. *Syntactic Structures*. Mouton : Den Haag.

CHOMSKY, Noam; 1959. Reseña. de Skinner 1957. *Language*: 35,1 1 pp. 26-58.

CHOMSKY. Noam; 1955. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press: Cambridge (Mass.).

CHOMSKY, Noam; 1972. *Studies on Semantics in Generative Grammar*. Mouton: Den Haag.

DELACROIX, Henri, e.a. 1933. *Psychologie du langage*. Librairie Félix Alcan: París.

DENZIN, Norman K; 1971. "Interaction and Language Acquisition in Early Childhood". *Word*: 27 1-2-3 pp. 415-439.

ECHEVERRIA, Max Sergio; 1971. "El cambio lingüístico y la adquisición del lenguaje" *Revista de Lingüística Aplicada*: 9 pp. 5-19.

ELIZAINCÍN, Adolfo; 1973. "El proceso de adquisición del lenguaje frente a la dicotomía innato/cultural." *Temas de Lingüística*: 1 (Universidad de la República. Montevideo)

ERVIN-TRIPP, Susan; 1964. "An Analysis of the Interaction of Language, Topic and Listener" En: G. Gumperz & D. Hymes (eds) *The Ethnography of Communication* (Suplemento especial de *American Anthropologist*: 66,6 pp.86-102)

FRASER, Colin; 1966. Comentario y discusión al trabajo de McNeill, "The creation of language by children". En: J. Lyons y R. J. Wales (eds), *Psycholinguistic papers*. Edinburgh University Press: Edinburgh.

GREEN, Eugen; 1969. "Psycholinguistic Approach to Aphasia". *Linguistics*: 53 p.pp. 30-50

GREGOIRE A; 1933. "L'apprentissage de la parole pendant les deux premières années de l'enfance" En: Delacroix e .a , *Psychologie du langage*, pp. 375—389. Librairie Félix Alcan: París.

HALLIDAY, M.A.K.: 1975. "Learning How to Mean. En: Erie Lenneberg & Elizabeth Lenneberg (eds), *Foundations of Language Development*, pp. 203-222. Academic Press. Nueva York.

HÉCAEN. Henry y René ANCELERCUES; 1965. *Pathologie du langage*.

*L'aphasie*. Larousse: París

HILGARD, E. R.; 1956. *Theories of Learning* Appleton-Century-Crofts: Nueva York.

HOUSTON Susan H.; 1972. *A Survey of Psycholinguistics*. Mouton,; Den Haag.

JAKOBSON, Roman.; 1941. *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*.

Almgvist & Wiksell: Uppsala.

JAKOBSON, Roman; 1972. "Motor signs for yes and no". *Language in Society*:1, 1 pp. 91-96.

JONES, L. V. y J. M. WEPMAN; 1965. "Language: A Perspective from the study of Aphasia". En S. Rosenberg (ed), *Directions in Psycholinguistics*, pp. 237—253. Nueva York. (citado por Green 1969).

KLIMA, E. S. y U. BELLUGI; 1966. "Syntactic regularities in the speech of Children" En: Lyons & Wales (eds) *Psycholinguistic Papers*. pp 183-220. Edinburgh University Press: Edinburgh.

LENNEBERG, Eric: 1964. "The Capacity for Language Acquisition". En J. A. Fodor & J. J. Katz (eds. *The Structure of Language, Readings in the Philosophy of Language*. pp. 579-603. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N. J.

LENNEBERG., Eric; 1967. *Biological Foundation of Language*. Wiley: Nueva York.

LURIA. A.; 1961 "Factors and Functions of "Aphasia" En A. V. S. de Renck & M. O'Connor (eds). *Disorders of Language*, pp. 143-161. Londres (citado por Green, 1969).

LURIA. A.: 1974a. *El cerebro en acción*. Fontanella: Barcelona.

LURIA, A.: 1974b, *Cerebro y lenguaje; la afasia traumática: síndromes, exploraciones y tratamiento*. Fontanella: Barcelona.

MEO ZILIO. G.; 1961a. *El lenguaje de los gestos*. Imprenta Libertad:

Montevideo.

MEO ZILIO, G.; 1931b. "El lenguaje de los gestos en el Uruguay". *Boletín de Filología*: 13 pp. 75-163.

MILLER, George; 1964 "The Psycholinguists." En M. Lester (cd), *Readings in Applied Transformational Grammar*, pp. 123 -140. Holt: Nueva York.

MOWRER, O. U.; 1960. *Learning Theory and the Symbolic Process*. Wiley: Nueva York.

OSGOOD, Charles A. y Thomas A. SEBEEK; 1954. *Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems*. Indiana University Press: Bloomington. (Hay traducción española de 1974 bajo el título *Psicolingüística*. Planeta: Barcelona.)

PERONNARD, Marianne; 1976. "Psicolingüística: un campo de investigación". *Estudios Filológicos*, II pp. 27-44.

SAPORTA, Sol (ed); 1961. *Psycholinguistics: A Book of Readings*. Holt: Nueva York..

SCHLESINGER. I. M.: 1975. "Grammatical Development. The First Steps." En Eric Lenneberg & E. Lenneberg (eds), *Foundations of Language Development*, pp. 203-222. Academic Press. Nueva York.

SKINNER. B. F.; 1957. *Verbal Behaviour* Appleton—Century—Crofts: Nueva York.

SLAMA - CAZACU. Tatiana; 1972. *La Psycholinguistique*. Klincksieck: París.

SLOBIN, Daniel; 1974. *Introducción a la Psicolingüística*. Paidós: Buenos Aires.

TRACER, George L.; 1958. "Paralanguage: A First Approximation". *Studies in Linguistics*: XIII pp 1-12.

VON RAFFLER-ENGEL, Walburga; 1971. "Developmental Kinesics: Cultural Differences in the Acquisition of Nonverbal Behavior". *Word*: 27 1-2-3 pp. 195-204.

WHITAKER, H. A. y O. A. SELNES; 1975. "Broca's Area: A Problem in Language Brain Relationships". Linguistics: 154/155 p. 91-104.

Recibido: 15 de diciembre de 1977

**ADOLFO ELIZAINCÍN** (Uruguay), Director del Departamento de Lingüística de la Universidad de la República, es autor de numerosos trabajos publicados en revistas especializadas de EE.UU., Brasil, Holanda.

Especialmente invitado, participó, del Congreso Internacional de Lingüística (Viena 1977) y dictó cursos en varios países.

Dirección postal: Casilla de Correo 1410, Montevideo.