

# DESARROLLO COGNITIVO Y ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA

ANA GUTIÉRREZ MUÑOZ DE LA TORRE

Trabajo tutelado por:

Dr. Francisco J. Salguero Lamillar  
Dr. Fernando Soler Toscano



Trabajo Fin de Máster presentado en el  
MÁSTER UNIVERSITARIO EN FILOSOFÍA Y CULTURA  
MODERNA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
CURSO 2018–2019

## ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	4
Agradecimientos	5
1. Introducción	6
1.1. Objetivos	6
1.2. Marco teórico y metodológico	6
2. Cuestiones previas a la investigación	7
2.1. El lenguaje como objeto de estudio	9
3. Paradigmas teóricos en torno al desarrollo cognitivo	12
3.1. Perspectiva innatista	14
3.1.1. Planteamiento de CHOMSKY	15
3.1.2. Planteamiento de PINKER	17
3.1.3. Planteamiento de FODOR	19
3.2. Perspectiva culturalista	21
3.2.1. Planteamiento de VYGOTSKY	23
3.2.2. Planteamiento de LURIA	24
3.3. Perspectiva constructivista	26
3.3.1. Planteamiento de PIAGET	26
3.3.2. Planteamiento de KARMILOFF-SMITH	29
3.4. Análisis comparativo de las tres perspectivas	31
4. Adquisición del lenguaje	32
4.1. El principio de composicionalidad	33
4.2. Subjetividad y lenguaje: la aparición del yo	36
4.3. Comunicación prelingüística	39
4.3.1. Protoimperativos y protodeclarativos	41
4.3.2. Confrontación de las tres perspectivas	42
4.4. Estudio de caso: formación del participio e hipercorrección	44
4.4.1. Según la perspectiva innatista	45
4.4.2. Según la perspectiva culturalista	46
4.4.3. Según la perspectiva constructivista	46
5. Mecanismos lógicos y adquisición del lenguaje	47

5.1. Razonamiento deductivo	48
5.2. Razonamiento inductivo	49
5.3. Razonamiento abductivo	50
5.4. Perspectiva innatista y razonamiento deductivo	51
5.5. Perspectiva culturalista y razonamiento inductivo	52
5.6. Perspectiva constructivista y razonamiento abductivo	54
6. Adquisición del lenguaje y enseñanza de segundas lenguas	55
7. Conclusiones	55
8. Bibliografía	56

## **Resumen**

Este trabajo de investigación pretende abordar de forma parcial una cuestión tan compleja y amplia como lo es la de la relación entre el desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje. Gran parte de la complejidad que encierra se debe a que ha sido tratada desde múltiples disciplinas, principalmente desde la neurología, la psicología, la filosofía y la lingüística. En cuanto a su amplitud, hay que tener en cuenta que el desarrollo cognitivo constituye un campo de estudio más amplio que la adquisición del lenguaje, al igual que la cognición es una realidad más amplia que el pensamiento. En definitiva, el estudio de la adquisición del lenguaje no agota ni mucho menos el estudio del desarrollo cognitivo.

Debido al carácter inabarcable de la cuestión general, se ha optado por concentrar los esfuerzos en la adquisición del lenguaje, ya que se ha partido de la convicción de que el lenguaje es una de las mejores puertas de acceso de que disponemos para el estudio de la mente. Por otra parte, la forma de llevar ese objetivo a cabo ha sido presentar tres de las principales perspectivas teóricas en torno al desarrollo cognitivo con la intención de ver cómo, a partir de cada una de ellas, se puede explicar la adquisición del lenguaje. Y, para acotar aún más el campo de estudio, el tema de la adquisición del lenguaje ha sido también abordado de forma parcial. En primer lugar, se ha tomado la comunicación prelingüística como el punto de partida y, en segundo lugar, se ha abordado a modo de estudio de caso la formación del participio y el fenómeno de la hipercorrección, lo cual constituye el tema central del presente trabajo.

## **Palabras clave**

Desarrollo cognitivo, adquisición del lenguaje, comunicación prelingüística, formación del participio, hipercorrección

## **Abstract**

The aim of this research study is to partially approach an issue as complex and extensive as the relationship between cognitive development and language acquisition. Most of its complexity is due to the fact that this matter has been approached by multiple disciplines; neurology, psychology, philosophy and linguistic in particular. Regarding its extension, it must be taken into account that cognitive development represents a wider field of study than language acquisition, while at the same time cognition is a wider reality than thought. In short, the study of language acquisition by no means ends in the study of cognitive development.

Due to the immeasurable nature of this issue in general, the focus is set in language acquisition because we start off from the conviction that language is one of our best gateways to study our minds. On the other hand, in order to reach our objective, three of the main theoretical perspectives regarding cognitive development have been introduced to understand how language acquisition can be explained on the basis of each one of them. To narrow more the field of study, the subject of language acquisition has also been partially approached. Firstly, pre-linguistic communication has been taken as the starting point and, secondly, the study of participle formation and hypercorrection are treated as the central themes.

## **Keywords**

Cognitive development, language acquisition, pre-linguistic communication, participle formation, hypercorrection

## **Agradecimientos**

Como afirma uno de los refranes más conocidos del refranero español, es de bien nacidos ser agradecidos. Pero, más aún, siempre es importante saber reconocer la ayuda recibida. En primer lugar, quisiera expresar mi gratitud y cariño hacia mi tutor el Dr. Don Francisco José Salguero Lamillar. Él fue mi tutor en el primer TFM que realicé al cursar el MELLC y ya entonces conté con sus enseñanzas y consejos, que me fueron de inestimable ayuda. Una buena parte de las ideas que han dado origen al presente trabajo, además, han surgido a partir de nuestras enriquecedoras charlas. Por supuesto, no puedo dejar de darle también las gracias a mi otro tutor, el Dr. Don Fernando Soler Toscano, por resolver mis dudas, por corregir mi trabajo, pero, sobre todo, por animarme a no tirar la toalla.

Han sido muchos los profesores que he tenido a lo largo de mi andadura académica y, en general, todos ellos han dejado una huella en mí. De todos los años de la licenciatura en filosofía, he de nombrar a la Dra. Doña Teresa Bejarano Fernández, pues su entusiasmo al impartir sus clases fue realmente inspirador. Y, por último, también me gustaría dirigir un especial agradecimiento a la Dra. Doña Araceli López Serena por todos sus consejos, recomendaciones e indicaciones. Tuve el honor de que fuera mi profesora en el MELLC y constituye para mí uno de mis principales referentes, un ejemplo a seguir y alguien que me inspira día a día para intentar ser mejor.

## **1. Introducción**

### **1.1. Objetivos**

Los objetivos del presente trabajo de investigación pueden dividirse en cuatro metas. En primer lugar, en relación con la cuestión del desarrollo cognitivo, el objetivo propuesto consiste en presentar tres de las perspectivas teóricas con más seguimiento, que son:

- a) La perspectiva innatista, partiendo de Noam Chomsky, Steven Pinker y Jerry Fodor.
- b) La perspectiva culturalista, partiendo de Lev S. Vygotsky y Alexander R. Luria.
- c) La perspectiva constructivista, partiendo de Jean Piaget y Annette Karmiloff-Smith.

En segundo lugar, dentro de la cuestión de la adquisición del lenguaje, se expondrán las posturas de las tres perspectivas teóricas.

En tercer lugar, partiendo del análisis de la cuestión anterior, se propondrá una posible relación entre las tres perspectivas teóricas y los tres tipos de razonamiento lógico:

- a) Innatismo y razonamiento deductivo.
- b) Culturalismo y razonamiento inductivo.
- c) Constructivismo y razonamiento abductivo.

En cuarto, y último, lugar, todo lo expuesto será orientado a su posible aplicabilidad a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

### **1.2. Marco teórico y metodológico**

El marco teórico se compone de tres partes: primero presentaremos las tres principales posturas teóricas sobre el estudio del desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje. Luego haremos la presentación de los dos temas de adquisición que vamos a tratar: la comunicación prelingüística, por un lado, y, por otro lado, la formación del participio y el fenómeno de la hipercorrección. Y, finalmente, llevaremos a cabo una exposición de los razonamientos lógicos como mecanismos de adquisición del lenguaje.

En cuanto al marco metodológico, se han puesto en práctica los siguientes métodos: en primer lugar, el análisis de las perspectivas teóricas seleccionadas; en segundo lugar, el abordaje de un estudio de caso; y, por último, la puesta en relación de algunas de las teorías sobre adquisición del lenguaje con los esquemas clásicos de razonamiento lógico.

Esto último, al menos a nuestro juicio, es el punto más original de este trabajo. Además, se ha partido de tres postulados, a modo de elecciones teóricas, que marcarán la dirección de la investigación.

## **2. Cuestiones previas a la investigación**

A la hora de elaborar el presente trabajo de investigación, hemos partido de una serie de presupuestos, los cuales vamos a enunciar y a comentar de forma muy breve justo a continuación y, además, serán debidamente desarrollados a lo largo de las siguientes páginas. Para empezar, consideramos que la conciencia no es reducible a lenguaje:

Si por conciencia entendemos la capacidad de referir verbalmente nuestro contenido perceptivo, entonces está claro que el procesamiento dorsal, previo a la categorización, no podrá llamarse consciente. Pero si con conciencia estamos refiriéndonos a una advertencia de tipo animal, entonces yo, no sólo coincido de modo pleno con Hurford en que la distalidad egocéntrica proporcionada por el sistema dorsal sería consciente, sino que, avanzando aún más en esa dirección, sugiero que tal distalidad sería el origen mismo de la conciencia animal. (Bejarano Fernández 2005: 33)

Lo que significa que un momento de la conciencia puede no ser verbalizable y, por lo tanto, al menos en cierta medida, la conciencia se ve así desligada del lenguaje. Este presupuesto será crucial para nuestra argumentación, ya que lo pondremos en relación con el modelo teórico denominado Redescrición Representacional —que también es conocido sencillamente por sus siglas como el modelo RR— diseñado por la psicóloga Annette Karmiloff-Smith en contraposición a la teoría piagetiana acerca del desarrollo cognitivo basada en estadios. A diferencia de Piaget, lo que propone Karmiloff-Smith es un modelo por fases, en lugar de por estadios, con lo cual se gana en flexibilidad en cuanto al margen de los tramos de edad en los que se producen ciertos hitos esenciales para el desarrollo cognitivo. Por esa razón, será la propuesta de Karmiloff-Smith por la que nos decantaremos, frente a la piagetiana, para explicar el fenómeno de la hipercorrección en el caso de la formación del participio. Y, en concreto, el momento de la conciencia no verbalizable al que hacemos referencia se correspondería con la fase E2 del modelo RR, lo que estudiaremos con mucho más detenimiento en el subapartado que ha sido dedicado al planteamiento de Karmiloff-Smith.



En segundo lugar, consideramos que el razonamiento abductivo (la abducción) puede ser una buena propuesta de explicación del razonamiento no consciente infantil, por lo que, a partir de esta idea, analizaremos el papel de la abducción en la adquisición del lenguaje. Y esto en la medida en que cuando hacemos referencia al esquema silogístico abductivo nos encontramos, al menos, con dos sentidos, resultando que «uno de ellos considera la abducción como un patrón de descubrimiento mientras que el otro la toma como la *inferencia hacia la mejor explicación* (IME [IBE si tomamos las iniciales de los mismos términos en lengua inglesa])» (Nepomuceno Fernández 2005: 158). Aquí, como quedará explicado más adelante, vamos a optar por el segundo de los dos sentidos expuestos. Más aún, nuestra intención será la de relacionar el esquema silogístico de la abducción con el modelo RR del desarrollo cognitivo que, según ya se ha comentado, fue propuesto desde la perspectiva constructivista por Karmiloff-Smith.

Por último, también buscaremos la posibilidad de reconciliar las posturas universalistas con las relativistas, puesto que, como podremos ver más adelante, en el lenguaje hay tanto elementos innatos como adquiridos. En cuanto a aquellos aspectos que vamos a concebir como innatos, nos detendremos a examinar, entre otros tantos, el reconocimiento tanto de voces como de caras humanas por parte de los bebés, inclusive de los recién nacidos, y el principio de composicionalidad. Mientras que, en cuanto a aquellos aspectos que hemos considerado como adquiridos, nos vamos a ocupar de cuestiones tan complejas como, por ejemplo, de la cuestión referente a la adquisición de los pronombres personales y también de la adquisición de las reglas gramaticales, como es el caso de la regla de formación del participio en los verbos regulares.

Otra cuestión muy importante que hay que tener en cuenta para realizar cualquier trabajo de investigación es la referente a la tríada formada por el objeto, el método y la finalidad pues tiene gran relevancia dentro de la filosofía de la ciencia y de la epistemología. Y, de todos ellos, el objeto es el que posee un mayor peso, puesto que es el método el que ha de adaptarse a este y no al revés. Como ya pasaremos a comprobar, el error cometido por algunas de las posturas planteadas fue precisamente en este sentido de pretender aplicar un método que no era el adecuado a su objeto de estudio. Así lo señaló Eugenio Coseriu, entre otros autores, como podemos ver por la siguiente cita:

Si una concepción de la ciencia y el método correspondiente obligan a ignorar precisamente aquello que es esencial y definitorio de un objeto, hay que optar por el objeto; es decir, que *esa concepción y ese método deben rechazarse por*

*inadecuados* (Coseriu 1981: 115-118; todos los énfasis, excepto el señalado como del original, míos). (López Serena 2009: 16)

En concreto, podemos hablar de tres tipos de realidades: físicas, mentales y sociales, las cuales pueden ser objeto de estudio. Y a cada uno de ellos le va a corresponder, aunque no de forma tajante sino solo prioritaria, un método diferente porque su naturaleza exige una forma específica de ser abordados. Por lo tanto, se puede establecer, a pesar de que no vaya a ser rígida, una cierta relación entre los tipos de realidad y los tipos de métodos que son susceptibles a ser aplicados en cada caso particular. En ese sentido, la observación sería el método al que podemos considerar predominante en el caso concreto del estudio de las realidades físicas y, por lo tanto, para las ciencias naturales como, por ejemplo, la biología o la física. Por su parte, para las realidades mentales y para aquellas realidades que tienen carácter social predominarían la introspección y la intuición respectivamente.

En nuestro caso que hemos tomado al lenguaje como nuestro objeto de estudio, debido a su compleja naturaleza, emplearemos una combinación de los tres métodos señalados. En primer lugar, comenzaremos por la observación de las producciones lingüísticas de los niños pequeños respecto a las formas regulares e irregulares del participio. Y, en segundo, y último lugar, aplicaremos métodos introspectivos e intuitivos a tales datos; además de emplear otras metodologías como destacará, por ejemplo, el análisis comparativo de las distintas propuestas teóricas presentadas.

Será importante, además, comenzar, lo que haremos en el siguiente subapartado, por una concepción del lenguaje, puesto que «la forma de definir el objeto de estudio determinaba (y continúa determinando) tanto los aspectos metodológicos de las investigaciones como aquello que se va a estudiar» (Vila 1990: 5). En definitiva, se trata de poner en claro cómo concebimos el que va a ser nuestro objeto de estudio para poder, así, concretar cuál va a ser nuestra forma de abordarlo, pero también algunas otras cuestiones menores como, por ejemplo, en qué aspectos concretos de la cuestión vamos a situar el foco de atención.

## **2.1. El lenguaje como objeto de estudio**

Desde que nacemos estamos expuestos al lenguaje. Los bebés desde que nacen, inclusive durante la gestación, captan lo que se dice a su alrededor. No se puede negar, en definitiva, la realidad lingüística en la que estamos inmersos. ¿Cómo estudiar, entonces, un objeto

que está fuera de nosotros, pero que, al mismo tiempo, está en nosotros y que nos permite relacionarnos, además de actuar, con nuestro entorno? Una vez que hemos adquirido la lengua materna, ya no podemos obviar esto que sabemos. Más aún, el lenguaje es un saber que nos permite el acceso a más saberes, a más conocimientos, que nos son transmitidos a través del lenguaje. Por tanto, el lenguaje es, al mismo tiempo, contenido y continente.

Siguiendo con esta cuestión, los seres humanos, una vez que estamos en el lenguaje, ya no podemos escaparnos de este. A partir de ahí, nos hallamos, aunque sea esta una forma un tanto trágica de expresarlo, condenados a estar ahí, en el lenguaje, y a saber aquello que sabemos. No obstante, definir el lenguaje no constituye en absoluto una tarea fácil y, por ello, delimitar el ámbito de investigación en el que opera la lingüística tampoco lo es. De lo que no cabe duda, en cambio, es de que el lenguaje constituye una conducta que es específicamente humana.

El lenguaje es indesligable de nuestra naturaleza, pero, al mismo tiempo, su desarrollo no se da sino en sociedad. Y, además, podemos identificarlo con dos tipos de realidades: por una parte, se trata de un medio de comunicación —que los seres humanos usamos para producir, además de regular, los intercambios sociales— y, por lo tanto, es una realidad social —en la medida, además, de que «tanto sus ladrillos (las palabras) como la forma de cohesionarlos (el orden de palabras, las flexiones, los términos función, etc.) son arbitrarios y convencionales» (Vila 1990: 7)—. Mientras que, por otra parte, se trata, al mismo tiempo, de una herramienta del pensamiento y, por ello, estamos también frente a una realidad de carácter mental. Pero esto, lejos de resolver por completo el interrogante, nos plantea más preguntas como puede ser, por ejemplo, la relativa a cuál de las dos facetas predomina, si la comunicativa o la cognitiva:

A este respecto, existen dos posiciones principales, enfrentadas, por lo demás, entre sí. Por una parte, está la concepción social del lenguaje, como conjunto de normas o convenciones de existencia intersubjetiva, por la que, como veremos, aboga sobre todo [Esa] Itkonen. Por otra, la concepción naturalista o psicologista del lenguaje, como facultad innata, inserta en la biología del individuo, de existencia individual —y, por tanto, subjetiva— en la mente de cada hablante,

sostenida, fundamentalmente, por Noam Chomsky y la escuela generativista<sup>1</sup>.  
(López Serena 2009: 11)

De una parte, vamos a argumentar aquí que el origen del lenguaje responde a una serie de necesidades del ser humano como son la necesidad de cooperación, para poder llevar a cabo de forma exitosa algunas actividades grupales como la caza, o la de interacción entre los distintos miembros que forman parte de un mismo grupo social humano. Y, entre todas esas necesidades igualmente importantes, nosotros hemos optado por destacar una de ellas, la cual no es otra que la de comunicar información que sea útil para los demás. Más adelante, además, de una información útil y necesaria pasamos a la comunicación de pensamientos cada vez más complejos, abstractos y no tan inmediatamente vitales.

Y, de otra parte, para el presente trabajo hemos concebido la cognición como anterior al lenguaje; de manera que podemos hablar de una transformación de esta una vez que se ha adquirido la lengua materna. Para sostener tal afirmación nos acogemos al hecho de que la memoria desde el nacimiento hasta los tres años no está todavía desarrollada. Así pues, en la medida en la que el desarrollo de la memoria coincide en el tiempo con el dominio de la capacidad lingüística por parte de los niños pequeños, podemos, en consecuencia, afirmar que el lenguaje actúa como una herramienta que nos permite clasificar y fijar los pensamientos. De ahí, que no tengamos recuerdos prelingüísticos porque, de forma previa a la adquisición del lenguaje, el cerebro del bebé no cuenta con un sistema de unificación y clasificación que le posibilite retener las impresiones, sensaciones e ideas procedentes de los estímulos recibidos.

Por último, como ya quedó expresado en la cita anterior de Araceli López Serena, nos encontramos ante autores que han optado por poner el énfasis en la función cognitiva del lenguaje y, en consecuencia, en su naturaleza mental, como es el caso, entre otros, de Noam Chomsky, aunque este, al mismo tiempo, caiga en el error de tratarlo como una realidad física al intentar aplicarle los métodos preferentes de las ciencias naturales. Como hay, igualmente, autores que, por el contrario, optan por darle prioridad a su faceta y a su naturaleza social, entre los que cabe destacar a Esa Itkonen y Eugenio Coseriu, quienes fueron muy críticos con Chomsky. Y, por ello, antes de poder avanzar en la investigación, es prioritario que nos planteemos, tal y como hemos venido haciendo en estos primeros

---

<sup>1</sup>A la perspectiva que hemos venido denominando innatista, que fue encabezada por Chomsky, también se la conoce como generativista, por lo que ambos términos son igualmente correctos, aunque en el presente trabajo nos hemos decantado por el primero de los dos.

apartados previos al planteamiento principal, algunas cuestiones de imperiosa necesidad como, por ejemplo, la relativa a cómo debería ser entendida la ciencia, si solamente por su faceta descriptiva o también atendiendo a su carácter prescriptivo —de manera que tendríamos que cuestionarnos qué lugar ocuparía la lingüística, al carecer de la segunda, dentro de la definición y de la clasificación de las ciencias—, o la cuestión acerca de «“si [...] el objeto ‘lenguaje’ es un objeto del mismo tipo de las sillas”, es decir, eminentemente fisicalista —o, como prefiere Coseriu, *fisicista*— y accesible únicamente mediante la observación» (López Serena 2009: 16). Desde las presentes páginas, vamos a defender que no es posible, ni tampoco deseable, en ningún caso, establecer una división radical y absoluta entre las ciencias naturales y las ciencias humanas, puesto que, como ya hemos sostenido, comparten métodos —a pesar de que de manera parcial hayamos establecido una frágil relación de preferencia entre los tres tipos de realidades u objetos y los tres tipos de metodología principales—. Además, y como ya hemos señalado antes, le concedemos al lenguaje una naturaleza compleja y, por lo tanto, que en absoluto puede considerarse de manera unívoca.

### **3. Paradigmas teóricos en torno al desarrollo cognitivo**

A la hora de enfrentarnos al estudio del desarrollo cognitivo del niño, contamos con muy diversos paradigmas teóricos; algunos de los cuales, y más en concreto tres de ellos, serán presentados en los próximos subapartados. No obstante, es primordial que, antes de nada, establezcamos una definición, lo más concisa que sea posible, de la infancia, como etapa vital, y del niño, como objeto de estudio, puesto que eso nos va a servir como introducción a la cuestión central en torno al desarrollo cognitivo, pero, sobre todo, porque ya, en este punto, podremos hallar claras discrepancias entre algunos autores.

Desde la psicología, por ejemplo, se nos da una visión del niño que pretende revalorizar la infancia como una etapa importante en sí misma y no solamente en la medida en que es uno de los momentos por los que ha de transitar el ser humano para convertirse en su versión definitiva, el adulto. Esta forma de concebir la infancia determinará, además, la manera en que esta va a ser estudiada como podemos ver en la siguiente cita:

Lo único que sabe el niño es vivir su infancia. Conocerla corresponde al adulto. Pero, ¿qué es lo que va a predominar en este conocimiento, el punto de vista del adulto o el del niño? De esta manera, asimilando al niño en sí mismo, el adulto

pretende penetrar en el alma del pequeño. El adulto, sin embargo, reconoce diferencias entre él y el niño. Pero frecuentemente las considera como una simple operación de resta, ya sea de grado o de cantidad. Pero el niño no es, pues, de ninguna manera, un simple adulto en miniatura. (Wallon 1976: 13-14)

En definitiva, es importante estudiar al niño en sí mismo y no en función de aquello en lo que está destinado a convertirse, pues, como bien advertía Henri Wallon en el fragmento citado, no es simple y llanamente un adulto en miniatura. De hecho, lo cierto es que el niño acabará teniendo acceso al universo adulto de forma escalonada, pero, de entrada, tiene ante sí una barrera que debe traspasar, que es el lenguaje. Así pues, para el niño el hito de la adquisición del lenguaje no es algo optativo, sino una necesidad. Otra cuestión, en cambio, es la de comprobar cuál es el nivel de conciencia con el que se embarca en su aprendizaje. Según apuntaba, al respecto, Paul A. Osterrieth, la involucración del niño en su propio proceso evolutivo no es muy alta, ya que «¡Está, por otra parte, muy ocupado en vivir para construir sistemas!» (1974: 139). En cambio, ya en la década de los noventa, Annette Karmiloff-Smith concibe al niño como un constructor de teorías y como alguien, por lo tanto, que sí tiene una involucración directa en el proceso de desarrollo que le ha tocado vivir como miembro activo de la especie humana.

En el estudio del desarrollo cognitivo, del que se ocupan varias disciplinas —y, en especial, la psicología del desarrollo, como ya ha quedado señalado, pero, también, la pedagogía o la neurociencia entre otras— nos encontramos distintas perspectivas teóricas como son las tres que siguen a continuación: la innatista, introducida por Chomsky y seguida por algunos de sus discípulos como Pinker y Fodor; la culturalista, representada, entre otros autores, por dos de los miembros más destacados de la escuela rusa, Vygotsky y Luria; y, por último, la perspectiva constructivista, con Piaget a la cabeza, pero donde, además, destacan otras figuras de relevancia como la ya mencionada Karmiloff-Smith.

Una pregunta interesante para ser planteada desde cada una de estas perspectivas es la relacionada con el estado inicial de la mente de los bebés. Y, a partir de ahí, se trata de responder también a la cuestión, no menos importante, de con qué mecanismos cuenta el bebé desde que nace para enfrentarse al mundo:

Es importante no olvidar que cuanto mayor sea la cantidad de propiedades de dominio específico de la mente del bebé, menos creativo y flexible será el sistema posterior (Chomsky, 1988). [...] Lo cual nos lleva a una cuestión crucial: *cuanto*

*más compleja sea la imagen que acabemos construyendo de las capacidades innatas de la mente del bebé, más importante resultará que expliquemos la flexibilidad del desarrollo cognitivo posterior.* (Karmiloff-Smith 1994: 26-27)

La razón no cae por completo del lado de ninguna de las perspectivas a la hora de explicar el desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje en términos generales. En cambio, la situación deja de ser ambigua, y empieza a caer más de un lado de la balanza que del otro, cuando las explicaciones se tienen que dirigir a interrogantes y aspectos concretos dentro del tema general, como, por ejemplo, al tener que dar cuenta del origen de la intención comunicativa, de las características definitorias de la comunicación prelingüística o del porqué del fenómeno de la hipercorrección.

### **3.1. Perspectiva innatista**

La perspectiva innatista o generativista, como acabamos de apuntar hace escasas líneas, fue introducida por Chomsky, quien ha contado, y sigue teniendo hoy en día, a lo largo de su larga trayectoria numerosos, además de fieles, discípulos y seguidores de su trabajo. No obstante, no por ello podemos esperar encontrarnos con una completa homogeneidad al presentar aquí las teorías de los tres autores innatistas que han sido mencionados. Muy al contrario, los planteamientos de Chomsky, Pinker y Fodor divergen entre sí a pesar de pertenecer a la misma perspectiva y es, en verdad, bastante fácil ver las diferencias entre ellos, tanto a nivel metodológico como en cuanto al contenido concreto de sus propuestas. Y es que es habitual que suceda que los discípulos evolucionen respecto al pensamiento original de sus respectivos maestros, dando lugar a distintos matices dentro de la misma teoría o, incluso, a nuevas teorías, al igual que veremos que sucedió precisamente en el caso de Karmiloff-Smith, el cual cabe sin duda destacar, en relación con las teorías de su maestro Piaget. Hasta tal punto es destacable el caso de Karmiloff-Smith que tendremos que empezar a hacer referencia, no únicamente a la postura constructivista, sino también, y cada vez más, al neuroconstructivismo, por tratarse este de una profunda revisión, no solo de un lavado de cara, y de una actualización del planteamiento piagetiano.

Desde la perspectiva innatista se presentan dos propuestas principales de trabajo que son: primero, una facultad innata para el lenguaje; y, segundo, la existencia de los universales lingüísticos, los cuales son concebidos como rasgos comunes al total de las lenguas del mundo. Examinaremos ambas propuestas en los próximos subapartados.

### 3.1.1. Planteamiento de CHOMSKY

En cuanto a la figura principal del innatismo, nadie puede poner en duda que Chomsky ha constituido, y sigue siendo en la actualidad para muchos, aunque cada vez menos, una autoridad en materia de lingüística, además de en otras cuestiones como en lo que respecta a sus análisis de temas de índole política. En lo referente a la lingüística, las propuestas de Chomsky fueron muy influyentes en los estudios sobre la adquisición del lenguaje:

Durante bastantes años, los psicolingüistas intentaron descubrir una gramática común a todos los niños y niñas, basada en reglas sintácticas (reglas sobre la forma de juntar dos o más palabras), que, independientemente de la lengua del entorno, explicara las primeras producciones infantiles. [...] Sin embargo, si bien las posiciones de Chomsky tuvieron un eco importantísimo y dejaron constancia de la necesidad de explicar la creatividad de cualquier modelo, su consideración de la sintaxis como algo determinado genéticamente en la especie humana no encontró apoyo empírico en las producciones infantiles. (Vila 1990: 8)

No obstante, también es cierto que ha recibido numerosas críticas, llegadas desde diversos frentes y, en especial, en referencia a su teoría sobre la gramática universal (GU). Entre todas las críticas recibidas por Chomsky, es muy destacable, debido a toda la polémica que generó entre los partidarios y los detractores de las teorías chomskianas acerca de la universalidad del lenguaje, la crítica vertida por el lingüista Daniel Everett, a raíz de sus investigaciones sobre la lengua de los pirahã —una tribu indígena de la Amazonia brasileña—, en relación con el principio de recursividad.

En concreto, la crítica de Everett consiste en la afirmación de que la lengua de los pirahã carece de ciertos elementos que encontramos con facilidad en todas las lenguas humanas, como nombres específicos para designar cantidades exactas, esto es, para los números, aunque sí, en cambio, tienen palabras para poder designar cantidades generales tales como, por ejemplo, ‘pocos’, ‘algunos’ o ‘muchos’. Pero lo que más llamó la atención, tanto del propio Everett como de todos aquellos que se hicieron eco de sus trabajos de investigación en la selva amazónica, es que, al parecer, los pirahã no pueden construir oraciones recursivas en la medida en que su idioma no se lo permite. Lo más controvertido de esta crítica fue que, al poner en duda la universalidad de uno de los principios de la GU, como era el principio de recursividad, Everett puso en duda también el carácter universal del lenguaje que había sido defendido por Chomsky. No obstante, esto ya fue



desmentido por dos autores situados en los lados opuestos de la contienda teórica, ya que, por una parte, tenemos a Pinker como discípulo, y, por tanto, como defensor, del innatismo chomskiano, y, por otra parte, nos encontramos al lingüista Guy Deutscher como representante de la perspectiva culturalista y que, por consiguiente, es contrario a la perspectiva innatista. El segundo de ellos afirma que, contrariamente a lo sostenido por Everett, sí hay registro de oraciones recursivas en la lengua de los pirahã y que, por consiguiente, podemos concluir que el principio de recursividad sigue teniendo carácter universal (Deutscher 2011: 135). Y, por su parte, Pinker, además de rechazar también de forma rotunda la crítica de Everett a la GU, nos da algunas claves acerca de la importancia del principio de recursividad:

Por ende, los mecanismos gramaticales diseñados para comunicar información muy precisa sobre el tiempo, el espacio, los objetos y el quién-hizo-qué-a-quién no son necesariamente complejos. La recursividad es muy útil [...]. No olvidemos que lo único que hace falta para tener recursividad es la capacidad para incrustar un sintagma nominal dentro de otro, o una cláusula dentro de otra (2012: 399).

Asimismo, hay que mencionar las críticas que no eran relativas al contenido, sino a la metodología, las cuales fueron encabezadas por Coseriu e Itkonen. Según estos autores, lo rechazable de la lingüística de Chomsky, al igual que de la de Bloomfield, no tiene que ver con los logros alcanzados por ambos paradigmas, «sino, fundamentalmente, su concepción de la ciencia y del método científico, por la sencilla razón de que resultan *inadecuados con respecto al objeto de estudio*» (López Serena 2009: 16). Frente a la tendencia unificadora de métodos para el conjunto de las ciencias, sin distinguir para ello entre ciencias naturales y humanas, que, según Coseriu e Itkonen, caracteriza al innatismo chomskiano, tenemos una alternativa, que tiende a la fenomenología y la hermenéutica, precisamente en la lingüística de Coseriu. Tal confrontación de posturas la encontramos expresada en los siguientes términos:

Lejos, pues, de haber sido superada por el monismo metodológico (o voluntad de unificación metodológica de todas las ciencias) característico de la postura generativista, que trata de aplicar al estudio del lenguaje los mismos principios y métodos que rigen para las ciencias naturales, la postura fenomenológica de Coseriu puede encontrar acomodo dentro de la que se ha denominado perspectiva hermenéutica en filosofía de la ciencia, que continúa vigente en la lingüística contemporánea en la obra de autores como Esa Itkonen. (López Serena 2009: 4)

Por el contrario, en favor de Chomsky hay que apuntar que, al enfrentarse al conductismo, llevó a cabo una labor muy importante en beneficio de la ciencia cognitiva que consistió en devolver la atención a la mente, pues durante mucho tiempo todo el interés psicológico había estado puesto en el comportamiento observable. En ese sentido, Chomsky equipara el conocimiento de un lenguaje al conocimiento de su gramática y analiza este «in terms of a certain structure of rules, principles and representations in the mind» (1980: 91). Y, un poco más adelante añade, en el mismo texto, acerca del conocimiento de la gramática lo siguiente:

I have also been speaking of knowledge of the rules and principles of grammar, and also knowledge of the innate elements that enter into this mature knowledge. It is, I feel, a relatively uninteresting question whether ‘knowledge’ in the sense of this discussion is the same concept as is expressed by the English word ‘knowledge’. If one disagrees, he can replace ‘know’ wherever I am using it by the technical term ‘cognize’, which has just the properties I am assigning to it. (Chomsky 1980: 92)

Al proponer el término ‘cognize’ en sustitución de la palabra ‘knowledge’, lo que expresa Chomsky es que nuestro conocimiento de la gramática de nuestra lengua materna no es plenamente consciente y, de ahí, que sepamos más de lo que sabemos que sabemos o, lo que es lo mismo, que sepamos más de lo que tenemos consciencia que sabemos. Más aún, y a modo de resumen de todo lo expuesto a lo largo de este apartado, en pocas palabras, la GU se puede definir como el conjunto de las condiciones, los principios y las reglas que son comunes a todas las lenguas. Además, esto constituye el núcleo de la Gramática Generativa Transformacional (GGT), que fue propuesta por Chomsky para dar cuenta del proceso de adquisición de la lengua materna y del uso del lenguaje.

### **3.1.2. Planteamiento de PINKER**

La postura de Pinker es marcadamente innatista, por lo que sostiene que el lenguaje es un instinto —de ahí, efectivamente, el título *El instinto del lenguaje* de uno de sus últimos libros—, de manera que es uno de los autores que apoya la consideración de Chomsky de que el dominio del lenguaje se encuentra ligado al desarrollo biológico. Sigue, además, la teoría chomskiana de la GU y lo que lleva a Pinker, en concreto, a apoyarla, según sus

propias palabras, es el hecho de que, al estudiarlas, nos podamos encontrar exactamente con los mismos mecanismos gramaticales en todas las lenguas:

Ahora sabemos que la maquinaria gramatical que se expuso en los capítulos 4-6 se emplea en todas las lenguas. [...] Aunque muchas de estas propiedades sean útiles en cierto modo, sus detalles, que se encuentran reflejados en todas las lenguas [...], nos dan la inequívoca impresión de que hay una Gramática Universal no reducible a factores históricos o cognitivos que subyace al instinto humano del lenguaje (2012: 257).

Más aún, Pinker también recurre a la cuestión de la adquisición del lenguaje por parte del niño para argumentar a favor de la GU y, además, se apoya en el argumento que tanto él como Chomsky llamaban ‘la pobreza del estímulo’; ya que, según sus palabras, «el niño posee un conocimiento de la gramática a pesar de la ‘pobreza’ de los datos lingüísticos que recibe, lo que viene a indicar que los elementos básicos de la gramática son innatos» (Pinker 2012: 157). A raíz de esto, nuestro autor saca a colación el tema del maternés o maternalés (*motherese* en inglés) para dar más énfasis a la escasa relevancia del estímulo en el aprendizaje de la lengua materna. Ya que el maternés se caracteriza por ser un habla simplificada, tanto sintácticamente como en cuanto a la semántica, además de por estar acompañado por una prosodia que agrada a los niños, quienes en las primeras etapas de su desarrollo suelen preferirlo al intercambio lingüístico entre adultos. Tal simplicidad le lleva a afirmar que la extendida creencia de que son los padres los que enseñan a hablar a sus hijos es falsa, puesto que contrasta con la soltura y el nivel de complejidad que estos últimos llegan a alcanzar en el uso del lenguaje (Pinker 2012: 39).

Por otra parte, en cuanto al origen del lenguaje, Pinker señala que este «lleva impreso el sello inconfundible del diseñador supremo de la naturaleza, que no es otro que la selección natural» (2012: 393). Y, precisamente, es ahí donde se produce el distanciamiento entre Pinker y Chomsky, quien, por su parte, apela a la física. Esta discrepancia la recoge Lyle Jenkins, autor cognitivista, así:

Pinker ha rechazado repetidamente que la ‘ley física’ fuese una explicación de los procesos evolutivos. Se sale de su camino para rebatir cualquier sugerencia de que la ley ‘física’ pudiese ser un factor, excepto de forma marginal. Por ejemplo, critica a Chomsky por introducir hasta un rasgo tan inocuo como tener una masa física en los estudios de la evolución (2002: 269).

No obstante, en lo que sí coinciden Pinker y Chomsky es en considerar que los cerebros humanos no vienen a este mundo como una *tabula rasa* (Pinker 2012: 461), como, en cambio, sí sostenían los integrantes y defensores del conductismo o Aristóteles en directa confrontación con la teoría platónica de las ideas, sino que, muy al contrario, ya llegamos con un equipaje incorporado del cual no podemos desprendernos y para el cual el estímulo actúa como un interruptor que lo pone en marcha. En definitiva, se puede concluir que el estímulo no constituye un elemento ni mucho menos accesorio que pueda ser despreciado, pero también que, al mismo tiempo, este no nos basta para dar una explicación acerca de la complejidad que somos capaces de alcanzar en el uso del lenguaje y, muy en especial, en el uso de la gramática.

### **3.1.3. Planteamiento de FODOR**

Fodor ha presentado, principalmente, dos hipótesis a lo largo de su trayectoria: en primer lugar, hemos de hablar de su planteamiento, en la línea del innatismo chomskiano, acerca del mentalés o, como también se conoce, lenguaje del pensamiento; y, en segundo lugar, nos hemos de referir también, por supuesto, a su teoría sobre la modularidad de la mente. Estas hipótesis, además, se encuentran desarrolladas en dos de sus principales obras, cuyos títulos, precisamente, son *El lenguaje del pensamiento* y *La modularidad de la mente*.

En cuanto a la primera cuestión, uno de los argumentos principales de Fodor a la hora de defender la existencia del mentalés es el siguiente:

[N]o se puede aprender una lengua a no ser que se tenga ya un determinado lenguaje. En concreto, no se puede aprender la primera lengua a no ser que se tenga ya un sistema capaz de representar los predicados de esa lengua y sus extensiones. (1984: 81)

Así pues, podemos ver que Fodor se posiciona en la misma línea que Chomsky y que Pinker al considerar que el cerebro del bebé recién nacido no es una página en blanco, sino que ya trae consigo una serie de estructuras y elementos innatos, los cuales le van a ayudar en el proceso de adquisición de su lengua materna. Entonces, la adquisición de la lengua materna se asemeja, aunque salvando, claro está, las distancias y, por ello, solo en cierta medida, al aprendizaje de segundas lenguas en tanto y en cuanto, según Fodor,

partimos ya de un lenguaje previo, que no es otro que el mentalés. Eso sí, el lenguaje del pensamiento constituiría un conocimiento no consciente o, al menos, que no podría ser plenamente consciente, puesto que Fodor también distingue, al igual que Chomsky, entre ‘conocer’ y ‘cognoscer’ o, lo que es lo mismo, pero empleando los términos en inglés, entre ‘knowledge’ y ‘cognize’. Sin ir más lejos, según apunta el propio Fodor, no se debe equiparar la actividad mental con la consciencia, como tampoco hay que confundir los automatismos que acompañan a muchos de nuestros comportamientos con los reflejos. Puesto que, en cuanto a la primera cuestión, hay que apuntar que, muy al contrario de lo que se suele considerar, el carácter consciente no es, ni mucho menos, el aspecto más destacable de la actividad mental. Y, en segundo lugar, es necesario tener en cuenta, para ser rigurosos con respecto a la terminología empleada, que al hablar de reflejos se hace referencia a las respuestas frente a estímulos exteriores, mientras que, en cambio, al hablar de automatismos en el comportamiento humano nos referimos a patrones de conducta aprendidos y, por consiguiente, a elementos de origen endógeno en lugar de exógeno.

En cuanto a la segunda cuestión, *La modularidad de la mente* no supone una ruptura, sino una continuidad con respecto al planteamiento de las obras anteriores. De hecho, esta obra representa un avance en lo relativo a la argumentación estrictamente psicológica de las teorías de su autor, puesto que, en las obras anteriores, y muy en especial en *El lenguaje del pensamiento*, se había ocupado principalmente de abordar, sobre todo, cuestiones de índole filosófica y de aspectos epistemológicos y, por lo tanto, previos a la investigación propiamente dicha. Por otro lado, entrando ya a analizar el contenido teórico de la obra, una vez que hemos señalado cuál es el papel que ocupa dentro del planteamiento general de Fodor, hay que empezar apuntando que la mente humana se encuentra conformada por tres sistemas, que son los de entrada, los centrales y los de salida. Fodor dedica la mayor parte de su libro *La modularidad de la mente* a explicar las características de los sistemas de entrada, a los que define como modulares; mientras que, por el contrario, dedica menos espacio a los sistemas centrales, de los cuales explica que, debido a que no son modulares, no nos es posible conocerlos en profundidad. La razón de esta carencia es que los sistemas centrales, a diferencia de los de entrada, no están encapsulados (Karmiloff-Smith 1994: 30). Por último, los sistemas de salida únicamente son mencionados a lo largo de la obra, pues Fodor no les dedica ni siquiera un capítulo de *La modularidad de la mente*.

Los sistemas de salida son, por ello, reivindicados por Karmiloff-Smith, quien señala que «el hincapié que Piaget hace en los sistemas de salida (es decir, en las *acciones* del bebé

y del niño *sobre* el ambiente) constituye un importante complemento al acento que los innatistas ponen sobre los sistemas de entrada» (1994: 29). En este punto, por lo tanto, ve Karmiloff-Smith un punto débil en la teoría modular fodoriana, que, en cambio, sí supo resolver Piaget. De manera que ambas propuestas, la piagetiana y la fodoriana, podrían ser combinadas para salvar ese escollo, dando lugar así a un nuevo planteamiento.

No obstante, las críticas que le dirige Karmiloff-Smith no tienen la motivación de refutar la tesis de Fodor, sino de poner sobre la mesa y de discutir algunas de sus premisas más importantes y, entre ellas, cabe destacar la relativa al tema del lenguaje. Nuevamente aquí Karmiloff-Smith considera que sería interesante combinar el planteamiento de Piaget con el de Fodor, esto es, aunar la generalidad de dominios de Piaget, quien incluye al lenguaje dentro de la esfera de lo simbólico, con la especificidad de dominios defendida por Fodor. Además, Karmiloff-Smith propuso que se flexibilizase la teoría modular, argumentando que lo que tenemos no son unos módulos totalmente predeterminados desde el principio, sino, más bien, una capacidad innata por medio de la cual se van a ir conformando esos módulos de forma progresiva, en contacto con el ambiente exterior y, en consecuencia, bajo su influencia directa. La propia autora explica todas estas cuestiones en los siguientes términos:

Fodor da por demostrado que los módulos del lenguaje hablado y la percepción visual se encuentran innatamente determinados. En cambio, yo quiero trazar una distinción entre la noción de módulos predeterminados y la de proceso de *modularización* (que, de acuerdo con mis especulaciones, ocurriría de forma reiterada como *producto* del desarrollo). En eso me aparto de la estricta concepción innatista de Fodor. Mi hipótesis es que si la mente humana termina poseyendo una estructura modular, entonces es que, incluso en el caso del lenguaje, la mente se modulariza *a medida que avanza el desarrollo*. Mi postura tiene en cuenta la plasticidad del desarrollo temprano del cerebro (Neville, 1991; Johnson, 1993). (Karmiloff-Smith 1994: 21)

### **3.2. Perspectiva culturalista**

La perspectiva culturalista le da un lugar privilegiado a la interacción social para explicar el proceso de la adquisición del lenguaje, algo que, sin lugar a duda, ha sido muy discutido por los innatistas (Karmiloff-Smith 1994: 152). Así pues, atendiendo a la explicación de

Karmiloff-Smith acerca del que puede ser considerado el aspecto más definitorio de todo el planteamiento de la perspectiva culturalista, podemos referirnos también a ella como a la perspectiva de la interacción social. Y, más en concreto, los principales representantes de la escuela rusa, Vygotsky y Luria, a propósito de la relación entre lenguaje y formación de los procesos cognitivos, destacan la mediación ejercida por parte de los adultos, muy en especial en el caso de los progenitores, en el proceso de adquisición del lenguaje y, así mismo, le otorgan un papel crucial a la palabra dentro de dicho proceso y también dentro del proceso del desarrollo cognitivo.

La palabra, en definitiva, ocupa un lugar muy destacado dentro del planteamiento de estos autores y ello porque cumple una función vehicular al transmitir a las mentes infantiles, e introducir en estas, unas formas de análisis y síntesis, las cuales marcarán su percepción. Y serán las primeras palabras de las madres las que influirán de una forma más decisiva en las mentes de los niños y, más concretamente, en la formación de los primeros procesos mentales. Todo esto se puede concretar de la siguiente manera:

Al transmitir la experiencia de generaciones tal como esta experiencia ha sido incorporada al lenguaje, la palabra conecta un complejo sistema de conexiones en la corteza cerebral del niño y se convierte en una poderosísima herramienta que introduce formas de análisis y síntesis en la percepción infantil que el niño sería incapaz de desarrollar por sí mismo. (Luria 1978: 13)

Más aún, según explica Luria, lo que sucede con la influencia de la palabra en la mente de los niños es que esta se vuelve determinante en la medida en que «enriquece y ahonda inmensamente su percepción directa, conformando su conciencia» (1978: 13). Por otra parte, con respecto a los objetos, la función que desempeña la palabra, al estar conectada con la percepción directa del objeto en cuestión, es la de aislar sus rasgos esenciales. De tal forma que eso le permite al niño clasificar y categorizar los objetos, aunque al principio cometa errores, gracias a la mediación del lenguaje. En cuanto a los errores que los niños suelen cometer a la hora de categorizar los objetos, lo cual suelen hacer priorizando uno de sus rasgos y, en concreto, el de la forma, consiste en nombrar bajo un mismo concepto a distintos objetos que comparten el rasgo principal, pero que, no obstante, no pertenecen a la misma categoría. Esto sucede, por poner un solo ejemplo, en el caso del concepto de ‘pelota’, pues los niños tienden de forma natural a aplicárselo erróneamente a todos los objetos que tienen en común la forma redondeada propia de las pelotas y, en especial, de las de fútbol europeo.

Otra de las funciones del lenguaje, aparte de la cognitiva de la cual acabamos de hablar en el párrafo anterior, es una que tiene carácter social en tanto que opera como un medio para la regulación del comportamiento. En un primer momento, la regulación es exterior y en una fase posterior se vuelve interior. En cuanto a la primera fase, esto es, la fase exógena, esta tiene lugar primero por medio de la palabra directriz y correctora del adulto al niño y, más adelante, ese papel de guía y de corrección de la actividad es asumido por el propio niño, quien «adquiere un sistema de tales instrucciones verbales y comienza a utilizarlas gradualmente para la regulación de su propia conducta» (Luria 1978: 13). Pero, más aún, en un momento todavía posterior, que se corresponde con la segunda fase, esa regulación proveniente del adulto, la cual ya había sido apropiada por el niño, pasa por un proceso de interiorización. Y dicho proceso de interiorización de la norma externa es lo que origina el lenguaje interiorizado, de manera que «el lenguaje egocéntrico [al que Piaget fue el primero en prestar atención] es una etapa del desarrollo que precede al lenguaje interior [...] [ya que] uno se transforma en el otro» (Vygotsky 1977: 173). Esto se hace, en especial, evidente cuando el niño se tiene que enfrentar a una tarea de cierta dificultad y ello le mueve a buscar algún recurso externo, aunque no del todo ajeno a él, que le ayude a superar la dificultad con la que se había topado; lo cual lleva a cabo el niño según se describe en la siguiente cita:

Ya en 1929 demostró Vygotsky que siempre que el niño de cuatro a cinco años de edad se enfrenta con un problema que le plantea algún tipo de dificultad, se produce habla externa no dirigida a su interlocutor; el niño enuncia la situación planteada, toma de ella una ‘copia verbal’ y reproduce después aquellas conexiones de su experiencia pasada que le pueden sacar de sus dificultades presentes. (Luria 1978: 17)

El lenguaje egocéntrico, que va a dar lugar al lenguaje interiorizado, consiste, atendiendo a la explicación de Luria, en un habla externa del niño que, sin embargo, no está dirigida ni a los adultos ni a otros niños presentes durante la actividad del niño, sino solamente a sí mismo.

### **3.2.1. Planteamiento de VYGOTSKY**

Según Vygotsky, el desarrollo cognitivo es un proceso en primer momento intermental, ya que la construcción de la mente se da por mediación de los signos. Y, en un momento



posterior, ese proceso pasa a ser intramental, en la medida en que la aprehensión del signo se aposenta en la mente del niño. Para este autor, la mediación es muy importante porque los objetos con los que los bebés pueden interaccionar han sido, directa o indirectamente, mediados por los adultos. En este sentido, en cuanto a la importancia de la mediación de los adultos no solamente en relación con la percepción, sino, más aún, con el desarrollo cognitivo en términos generales, Vygotsky «llegó también a la conclusión fundamental de que el desarrollo mental humano tiene su origen en la comunicación verbal entre el niño y el adulto» (Luria 1978: 15). Y esta mediación del lenguaje pasa de ser intermental a ser intramental gracias a la aparición del habla interiorizada, esto es, gracias al proceso de interiorización del lenguaje externo, tema que ya hemos tratado en el anterior apartado.

Por otra parte, entrando ahora a comentar los rasgos principales que, según Vygotsky, posee el lenguaje interior, podemos destacar su función reguladora de la conducta, como acabamos de ver, y su simplicidad puesto que se trata de un lenguaje casi desprovisto de palabras. Respecto a estas dos características del habla interiorizada podemos, además, leer lo siguiente:

Nuestras experiencias nos convencieron de que el lenguaje interiorizado debe ser contemplado, no como lenguaje [sin] sonido, sino como una función enteramente diferente del lenguaje. Su rasgo distintivo es una sintaxis peculiar; comparado con el lenguaje externo, el interiorizado parece desconectado e incompleto. (Vygotsky 1977: 181)

Al describir al lenguaje interior como incompleto, Vygotsky está haciendo referencia a la predicación pura que él considera definitoria de dicho lenguaje. Como ya apuntamos más arriba, según este autor, el lenguaje interior es un lenguaje casi desprovisto de palabras y la información que puede ser suprimida es la relativa a la subjetividad, ya que se tiende a omitir los sujetos de las oraciones y, así mismo, todas aquellas palabras relacionadas con el sujeto; mientras que, en cambio, el predicado se conserva.

### **3.2.2. Planteamiento de LURIA**

Luria comparte con Vygotsky, además de otros puntos, la consideración de la importancia del lenguaje en la formación de los procesos mentales. Y, ante esto, una de sus mayores preocupaciones es hallar los métodos para medir con la mayor exactitud posible el alcance

del papel del lenguaje dentro del desarrollo cognitivo, como podemos ver en las siguientes líneas:

Las investigaciones aquí descritas demuestran que el habla tiene un papel vital en la organización de las formas complejas de la actividad mental. Pero esto no quiere decir que sea fácil el estudio de las conexiones entre el lenguaje y el desarrollo mental general. El estudio de estas interrelaciones en condiciones concretas plantea muchas dificultades sustanciales y debemos por ello hacer un alto para discutir los métodos que pueden abordar mejor este estudio cumpliendo estrictamente los requisitos de las ciencias exactas. (Luria 1978: 21)

Según Luria (1986: 100-102), el lenguaje constituye una tercera vía de transmisión frente a las dos formas naturales. Los animales, y por supuesto también los seres humanos, pueden, por lo tanto, adquirir formas de comportamiento de dos maneras:

- a) La primera vía es la herencia directa: por ejemplo, un comportamiento innato que se observa en la naturaleza es el de las arañas respecto a la fabricación de sus telas.
- b) La segunda vía es la imitación inmediata, es decir, se trata de los comportamientos adquiridos por la interacción directa con el ambiente. Es de esta forma como, por ejemplo, las nutrias pueden aprender de sus madres, mediante la observación y la imitación directas, a utilizar piedras para poder abrir los moluscos que constituyen su alimento.

Los seres humanos, por nuestra parte, contamos con una tercera vía de transmisión para la cual el lenguaje es clave, además de las dos ya comentadas, para adquirir nuevas formas de comportamiento, que es la siguiente:

- c) La transmisión cultural que, como ya adelantamos, se da a través del lenguaje.

Para comentar brevemente las tres vías de transmisión, podemos apuntar que a la primera nos la encontramos más a medida que descendemos en la escala zoológica y, así como ya pusimos el ejemplo de las arañas, podemos también, por ejemplo, hablar de las abejas. El segundo tipo es al que los animales tienen acceso durante su vida y, en este caso, mientras más vamos subiendo «en la escala zoológica, más importante es la adquisición de formas de comportamiento a través de la experiencia personal» (Luria 1986: 101). Por último, la vía del lenguaje es aquella que les permite a los niños pequeños, según Luria, acceder al conocimiento que ha sido conquistado por el género humano gracias a todo el trabajo y a

la reflexión de las generaciones anteriores a ellos. Pero, más aún, los niños acabarán por tener un conocimiento —o, mejor dicho, un cierto metaconocimiento— sobre el lenguaje que la araña nunca podrá alcanzar acerca de la elaboración de sus telas.

### **3.3. Perspectiva constructivista**

A pesar de las críticas, hay que reconocerle a la perspectiva constructivista piagetiana el mérito de haber mantenido su vigencia durante tanto tiempo. La longevidad tanto de la vida como de la obra de Piaget, pues estuvo activo hasta prácticamente el final de su larga vida, entra en contraste con la brevedad de la vida y de la obra de Vygotsky, quien fuera uno de sus mayores críticos. En cuanto a la recepción del trabajo de Piaget, encontramos dos comportamientos opuestos, ya que, por una parte, hay psicólogos del desarrollo que pretenden dejar atrás su planteamiento, dándolo por superado; y, en cambio, otro grupo de psicólogos quieren preservar su legado, ignorando las críticas. En contra de estos, se puede argumentar que las críticas a las teorías piagetianas han sido apoyadas por recientes trabajos experimentales y, por ello, no pueden ser obviadas. Y, en contra de los primeros, hay que tener presente, en primer lugar, lo novedoso en su momento del estudio llevado a cabo por Piaget; y, en segundo lugar, lo poco inteligente que sería pasar por alto todos sus aciertos. En definitiva, la mejor opción parece ser la elegida por un tercer grupo, quienes, como Karmiloff-Smith, han preferido actualizar la teoría piagetiana teniendo en cuenta tanto sus luces como sus sombras.

Esa actualización consiste en reconciliar el innatismo de Fodor con el constructivismo epistemológico de Piaget, lo que se propone Karmiloff-Smith de la siguiente manera: por una parte, con un apreciable aumento del contenido innato de la mente humana respecto a la propuesta constructivista; y, por otra parte, con una considerable flexibilización del proceso de modularización de Fodor. Este, además de pasar a ser mucho más progresivo, ha de combinar, según Karmiloff-Smith, la especificidad de dominios fodoriana con la generalidad piagetiana (1994: 28).

#### **3.3.1. Planteamiento de PIAGET**

El planteamiento de Piaget respecto al desarrollo cognitivo en el niño se puede denominar epistemología constructivista, puesto que pone su atención, ante todo, en la formulación

de una teoría del conocimiento. Y dicha teoría del conocimiento se funda en la interacción del niño con los objetos que se le presentan, entre los cuales se ha de incluir a los sujetos, ya que, según Piaget, en una primera etapa los niños conciben a los adultos como objetos. En cuanto a la base innata de la que parte el bebé, para la teoría piagetiana, esta es mínima. De hecho, se reduce a unos cuantos esquemas de acción, a partir de los cuales se construye el conocimiento.

En cuanto a la orientación de su planteamiento, es importante señalar su distanciamiento tanto del innatismo como del empirismo, corrientes con las que, a pesar de las reticencias de su autor, ha sido frecuentemente relacionada la teoría piagetiana. Este distanciamiento se traduce en lo siguiente: según Piaget, el conocimiento no se debe a una programación innata en el cerebro del individuo, pero tampoco procede únicamente de los objetos ni de la experiencia. En cambio, para este autor, el conocimiento consiste en una sucesión de construcciones que van dando lugar a nuevas estructuras en la mente. No obstante, esto no evitó que se le llegase a denominar empirista:

Fodor (1983: 33) utiliza el término ‘constructivismo’ de manera distinta a Piaget. Para Fodor se trata de una forma de empirismo. [...] Según Piaget, su epistemología genética constructivista —la noción de que las estructuras cognitivas nuevas son propiedades emergentes de un sistema autoorganizado— representaba una alternativa tanto al innatismo como al empirismo. (Karmiloff-Smith 1994: 248)

Por otra parte, entre los elementos de la teoría piagetiana, hay que destacar la importancia de la maduración como condición que posibilita que puedan aparecer ciertas capacidades en el desarrollo intelectual. Y es que el conocimiento, según Piaget, es una interpretación o asimilación de acuerdo con nuestras estructuras previas. Más aún, es algo que depende de la coordinación de dos procesos: en primer lugar, el de la asimilación, por el cual se asimilan los objetos por medio de esquemas de acción; y, en segundo lugar, el de acomodación, que implica la realización de ajustes en dichos esquemas.

También en relación con la cuestión de la maduración cognitiva, Piaget estableció cuatro estadios por los cuales se da una explicación del desarrollo de la cognición humana desde el nacimiento hasta la adolescencia. Según estos estadios, desde el nacimiento hasta los dos años nos encontramos en el período sensoriomotor, después del cual, y hasta los seis años, se desarrolla el preoperacional, que da paso al de las operaciones concretas, el cual

se extiende desde los siete hasta los once, y, finalmente, a partir de los doce comienza el último estadio, el de las operaciones formales.

Sin duda, los nombres con los que Piaget designó tres de los cuatro estadios dan una buena muestra de la gran importancia que el concepto de ‘operación’ tiene dentro de su teoría. A este respecto, Piaget afirma que las intuiciones, a las que considera la forma superior de equilibrio en la primera infancia, evolucionan hasta que en torno a los siete años se da lugar a las operaciones. No obstante, la problemática de dicho concepto reside en concebir a los niños desde los dos hasta los seis años como preoperacionales. Y la consecuencia es desvalorizar una etapa en la que, sin embargo, se producen hitos tan importantes como el dominio del lenguaje.

Por último, es importante comentar algo del proceso de equilibrio, que pone en relación los de asimilación y acomodación:

Piaget afirma en apariencia que el desarrollo de la inteligencia implica establecer una serie de estados de equilibrio entre las demandas del niño sobre el entorno y las demandas del entorno sobre el niño: en concreto, entre el repertorio de esquemas de respuesta que el niño impone al mundo y los rasgos objetivos del mundo en que deben actuar los esquemas. (Fodor 1984: 106)

En cuanto a las críticas recibidas por el planteamiento de Piaget, además de la que hemos enunciado acerca del término de ‘operación’, hay otras referidas a otros estadios. Entre esas críticas, consideramos que cabe destacar la de Karmiloff-Smith en relación con el estadio sensoriomotor. El error de Piaget consiste en considerar al bebé hasta los dos años como prelingüístico.

Piaget llevó a cabo una serie de pioneros experimentos con niños mayores, pero no así con niños pequeños, etapa para cuyo estudio se basó únicamente en la observación de sus tres hijos, Jacqueline, Lucienne y Laurent. Por lo tanto, hay una carencia evidente en su análisis del periodo sensoriomotor; lo que se debe, además, según Karmiloff-Smith, a que en el momento en el que Piaget desarrolló su trabajo no se contaba con paradigmas para abordar el estudio experimental del bebé. Pero eso no justifica ni mucho menos lo erróneo de su planteamiento.

A este respecto, Piaget ponía el foco en la acción como fuente del conocimiento y, en concreto, en la acción del niño con objetos. El problema está en que tendríamos que ver

lo ineficaz de basar la experimentación con niños en actividades de búsqueda manual en una etapa en la que aún no son capaces de usar sus manos para buscar y atrapar objetos. Por ello, los trabajos experimentales planteados por Piaget no pueden ser aplicados a los recién nacidos ni a bebés pequeños, porque estos no tienen todavía la capacidad para usar sus manos con suficiente autonomía. En cambio, sí pueden hacer otras cosas y estas otras habilidades con las que sí cuentan, como son chupar, mirar y llorar (la primera y la última están presentes desde el nacimiento, mientras que la segunda se tiene que desarrollar), pueden ser empleadas, y de hecho lo han sido, para diseñar novedosas técnicas de estudio, desde la década de los 60.

### **3.3.2. Planteamiento de KARMILOFF-SMITH**

Según explica Karmiloff-Smith, en el momento en el que ella se encontraba inmersa en la elaboración de su libro *Más allá de la modularidad*, en la década de los 90, la situación del estudio sobre desarrollo cognitivo permitía explorar las posibilidades de integrar dos posturas que, en principio, parecían condenadas a no entenderse, el innatismo fodoriano y el constructivismo piagetiano. Karmiloff-Smith trabajó durante más de una década junto a Piaget y, por supuesto, esto influyó mucho en su trabajo posterior, pero no evitó que, en primer lugar, fuese crítica con él y que, en segundo lugar, elaborase una propuesta propia, con la que intentó aunar innatismo y constructivismo. Sin embargo, no se trataba solo de la integración de innatismo y constructivismo, sino de dar respuesta a la pregunta sobre la arquitectura mental, esto es, a la dicotomía entre la modularidad de la mente de Fodor y la generalidad de dominios de Piaget.

La intención de esta autora es tomarse el desarrollo en serio, algo que no todos han hecho, pues hay incluso autores que lo han negado, como es el caso de Fodor. Por su parte, sin negar las influencias del ambiente, nuestra autora pone la lupa en las predisposiciones innatas. Según Karmiloff-Smith, el desarrollo consiste en que a los niños no les basta con «aprender a hablar o a resolver problemas; también quieren comprender cómo hacen esas cosas. Y, al buscar dicha comprensión, se convierten en pequeños teóricos» (1994: 36). No obstante, lo que le interesa no es el niño *per se*, sino la perspectiva del desarrollo como instrumento para la ciencia cognitiva, pues alcanzar una comprensión de «la arquitectura preestablecida de la mente humana, las restricciones del aprendizaje y *cómo cambia el*

*conocimiento progresivamente a lo largo del tiempo puede darnos pistas sutiles acerca de su formato final de representación»* (Karmiloff- Smith 1994: 46).

En definitiva, Karmiloff-Smith va a llevar la modularidad de la mente un paso más allá respecto a la labor de Fodor. Entre otras cosas, introduciendo el concepto de restricciones del desarrollo. Dicha noción es entendida de forma negativa, en tanto que limitadora de la competencia del niño, por los defensores de la generalidad, como Piaget. Y de forma positiva por los defensores de la especificidad de dominio, en tanto que las restricciones facilitan el aprendizaje al limitar el acceso de datos a los que son relevantes. Un dato que refuerza este argumento es el oído universal con el que los bebés vienen al mundo con respecto a los idiomas, que se va perdiendo hasta el punto de que empiezan a discriminar y a centrar su atención en la lengua de sus progenitores. En palabras de Karmiloff-Smith, «La restricción de entradas sensoriales es, por tanto, adaptativa y ventajosa como base de la organización nerviosa y el desarrollo perceptivo posterior» (1994: 248).

En cuanto a su propuesta, esta consiste en un modelo del desarrollo cognitivo con varias diferencias respecto al planteamiento de Piaget:

[E]l modelo RR [Redescripción Representacional] es un modelo de *fases*, en contraposición a los modelos de *estadios*. Los modelos de estadios, como el de Piaget, dependen de la edad e implican cambios fundamentales que afectan a todo el sistema cognitivo. Mi hipótesis, en cambio, sostiene que la redescripción representacional ocurre de forma recurrente dentro de microdominios a lo largo del desarrollo, así como en la edad adulta en algunas clases de aprendizaje nuevo. (Karmiloff-Smith 1994: 37)

Dicho modelo consta de tres niveles, a los que Karmiloff-Smith denomina de la siguiente manera: Implícito (I), Explícito 1 (E1) y Explícito 2/3 (E2/3). Según nos explica, no es necesario que hagamos una distinción clara entre los niveles E2 y E3, tratándolos como dos fases separadas, porque ambas implican acceso consciente. El nivel E2, no obstante, es sumamente interesante para ser estudiado, como podemos ver a continuación:

No hay investigaciones que se hayan centrado directamente en el nivel E2 (acceso consciente sin expresabilidad verbal); la mayoría de los estudios metacognitivos, si no todos, se centran en la expresabilidad verbal (es decir, en el nivel E3). Sin embargo, como ya he dicho, no quiero renunciar de antemano a la posibilidad de que haya representaciones espaciales, cinestésicas o de otro tipo codificadas de

modo no lingüístico y que sean accesibles a la conciencia. (Karmiloff-Smith 1994: 43).

En general, se trata de tres fases que se caracterizan por ser recurrentes. Con la primera de ellas se llega a lo que Karmiloff-Smith denomina la ‘maestría conductual’, lo cual, en concreto, consiste en que el niño alcanza la ejecución correcta de una conducta, pero no necesariamente con las mismas representaciones subyacentes que en los adultos. Por otra parte, en la fase siguiente se produce un predominio de las representaciones internas del niño frente a los datos externos, los cuales habían primado en la primera fase. Y, durante la tercera fase, por último, se produce una reconciliación entre las dos fases anteriores, es decir, entre las representaciones internas y los datos externos, de tal manera que se obtiene una situación de equilibrio. Por ejemplo, siguiendo el modelo RR, «en el caso del lenguaje se establece una nueva relación entre las representaciones de entrada y las de salida para restaurar el uso correcto» (Karmiloff-Smith 1994: 39). Esto lo podremos ver aplicado al estudio de caso de la formación del participio y del fenómeno de la hipercorrección.

### **3.4. Análisis comparativo de las tres perspectivas**

En definitiva, acabamos de presentar las tres principales perspectivas teóricas acerca del desarrollo cognitivo, todas las cuales le dedicaron un espacio de sus investigaciones a la cuestión del lenguaje y, en concreto, también al tema que precisamente más nos interesa aquí de la adquisición del lenguaje. La intención de llevar a cabo tal presentación consistía en poder establecer, partiendo desde una base teórica que fuera lo más sólida posible, una relación entre las tres perspectivas teóricas que ya han sido comentadas en las anteriores páginas del presente trabajo (innatismo, culturalismo y constructivismo) y los tres tipos de razonamiento lógico (deducción, inducción y abducción). Pero, para ello, lo que vamos a hacer primero será plantear de manera muy resumida un análisis comparativo con los aspectos más destacables de los planteamientos de tales perspectivas.

Así, podríamos apuntar que el foco del planteamiento de Piaget es la acción como fuente del conocimiento; mientras que para Vygotsky el foco debe estar en el adulto y, más en concreto, en la mediación que ejerce este, pues todos los objetos que entran en el marco visual del niño en las primeras etapas de su desarrollo están mediados, de forma directa o indirecta, por un adulto. En el caso, por último, del planteamiento de Chomsky lo que es primordial es lo que el niño trae en su equipaje innato, pues determinará tanto su forma



de conocer el mundo como de adquirir el lenguaje. Y, para terminar, vamos a exponer sus principales rasgos en la tabla comparativa que sigue a continuación:

Perspectivas	Innatismo	Culturalismo	Constructivismo
Propuestas	Universalismo	Relativismo	Epistemología genética
Antecedentes <sup>2</sup>	Ilustración	Romanticismo	Ilustración/ Kant
Equivalentes filosóficos	Racionalismo	Empirismo	Alternativa al Racionalismo y al Empirismo <sup>3</sup>
Componentes predominantes	Componente innato	Componente social	Componente individual, pero no innato <sup>4</sup>

#### 4. Adquisición del lenguaje

Respecto a la cuestión de la adquisición del lenguaje, hay que comenzar por una teoría sobre qué se adquiere para poder establecer una teoría del cómo, esto es, referente a los mecanismos de adquisición. Es esencial, pues, partir de aquello que vamos a considerar aquí como innato, lo que podemos enumerar en los siguientes puntos:

- El reconocimiento de caras y de voces. Aquí, además, hay que destacar una pronta predilección por la lengua materna y, en especial, por el maternalés.
- La intención comunicativa ya presente en los bebés recién nacidos.
- La distinción innata entre agente y paciente. Esto lo analizaremos de forma más detenida en el siguiente subapartado.

En lo referente al primer punto, el reconocimiento de caras y de voces constituye «un mecanismo costoso para el que tuvieron que surgir módulos especializados [...] [y que] no puede haber sido extendid[o] por el cerebro sino a muy pocas clases de objetos» (Bejarano Fernández 2005: 30). En el caso concreto del reconocimiento de caras, según un estudio, los niños tienen preferencia por la cara completa. Por otra parte, si se les da a elegir, muestran más preferencia por la mirada que por la sonrisa. Una posible explicación

<sup>2</sup>«[E]l ‘relativismo’ entronca con el romanticismo del siglo XIX en la misma medida que el ‘universalismo’ tiene sus raíces en la Ilustración del siglo XVIII: como sus antecedentes formales en una historia general de las ideas, no [...] como una misma corriente.» (Peyró García 2005: 20)

<sup>3</sup>Piaget propone una alternativa al racionalismo y al empirismo, pero cae más del lado de la segunda.

<sup>4</sup>Según Karmiloff-Smith, a diferencia de Piaget, existe un mayor componente innato en relación con el desarrollo cognitivo.

es que la mirada aporta más información sobre las intenciones comunicativas y los estados mentales de la persona con la que interactúan, pero también sobre el mundo, en relación con los objetos a los que se dirige su mirada. Pues, la mirada es un componente esencial en la comunicación.

#### **4.1. El principio de composicionalidad**

El principio de composicionalidad del significado, que debemos a Gottlob Frege, consiste en que el significado de las expresiones complejas viene determinado por su estructura y por el significado de sus partes. Este fenómeno hace referencia a una característica que es distintiva del lenguaje humano y que es conocida, a partir de Chomsky, por el nombre de creatividad. Esto consiste en que podemos componer dos oraciones diferentes con tres elementos, siguiendo el esquema ‘sujeto-verbo-objeto’ (SVO), simplemente por el hecho de cambiar el orden. Así —por poner de momento un solo ejemplo, aunque más adelante pondremos algunos más—, podemos ver que «si decimos *Antonio riñe a su hijo*, estamos diciendo algo bastante diferente a *su hijo riñe a Antonio*» (Vila 1990: 7).

La importancia del principio de composicionalidad para el lenguaje y, en general, para la comunicación es muy evidente, puesto que implica que, gracias a este, los seres humanos «somos capaces de comprender y producir un número infinito de enunciados a partir del conocimiento de un número finito de reglas» (Vila 1990: 8). Y también que los niños pequeños que están en el proceso de adquirir su lengua materna produzcan oraciones que contienen errores que nunca habían escuchado —como, por ejemplo, ‘la lámpara se ha rotpido’ en lugar de ‘la lámpara se ha roto’, lo que podremos ver más detenidamente cuando llegemos al apartado dedicado a nuestro estudio de caso—, pues ellos también son creativos con el lenguaje y, de hecho, lo son con más frecuencia que los adultos.

La mayor creatividad en los niños pequeños no se debe, en contra de lo que se pueda creer, a una carencia de conocimientos por su parte, sino, más bien, a que se encuentran menos constreñidos por las normas y a que se dejan llevar mucho más por su intuición, la cual, en muchos casos, suele ser bastante más acertada de lo que cabría pensar a simple vista. En consecuencia, no deberíamos juzgar con demasiada dureza los errores cometidos por los niños durante su proceso de adquisición del lenguaje, aunque no por ello debemos dejar de corregirles, ya que forman parte de dicho proceso.

Por otra parte, su importancia en concreto para el presente trabajo de investigación radica en lo siguiente:

[E]l debate acerca de cómo hay que entender la composicionalidad de la percepción prelingüística es uno de los más importantes y profundos que hoy en día están abiertos. Algunos opinan –opinamos— que la articulación sintáctica se origina de modo interpersonal (entiéndase ahí el que se origina como abarcando los tres orígenes: el histórico, el ontogenético y también el de casi todas las producciones sintácticas que arraiguen directamente en contenidos prelingüísticos). Para otros autores, en cambio, la capacidad de la percepción para diferenciar entre, por ej., *A pega a B* y *B pega a A* entrañaría ya una articulación sintáctica prelingüística. (Bejarano Fernández 2005: 26)

Veremos aquí varios ejemplos:

- a) A-pegar-B:
  - A pega a B.
  - B pega a A.
- b) Amo-arrastrar-cuerpo-intruso:
  - Amo arrastra cuerpo de intruso.
  - Intruso arrastra cuerpo de amo.
- c) Bruto-matar-César:
  - Bruto mató a César.
  - César mató a Bruto.
- d) Monstruo de las Galletas-cosquillas-Pajarraco:
  - El Monstruo de las Galletas hace cosquillas al Pajarraco.
  - El Pajarraco hace cosquillas al Monstruo de las Galletas.

En el caso de la sintaxis, a diferencia de las matemáticas, el orden de los factores, de los elementos que forman parte de la oración, sí que altera el producto; puesto que:

En a) no es lo mismo que, si identificamos A con el término ‘padre’ y B con el término ‘hijo’, un padre le pegue una torta a su hijo por un mal comportamiento a que sea el hijo el que pegue a su padre. Este ejemplo, además, se parece mucho al que pusimos al inicio de la diferencia entre la oración ‘Antonio riñe a su hijo’ de la de ‘su hijo riñe a Antonio’. Desde luego que un padre riña a su hijo no representa un hecho para nada extraordinario; mientras que, en cambio, que un hijo riña a su padre sí sale de lo común y de lo que cabría

esperar dentro de las posibles interacciones comunicativas entre un padre y un hijo. No obstante, el lenguaje nos permite crear oraciones que describen hechos no solamente poco comunes e impensables, sino que, incluso, pueden ser del todo imposibles como decir que ‘algunos unicornios son rosas’.

En b) tampoco es lo mismo que un intruso arrastre el cuerpo del amo, desde la perspectiva de su perro, a que sea al revés, ya que su comportamiento no será el mismo.

En c) nos encontramos con una oración que nos remite a un hecho histórico y, por ello, una de las opciones es correcta y la otra, no. Según han recogido los historiadores, Bruto mató a César; mientras que la otra opción, la que afirma que fue César quién mató a Bruto, no se corresponde con su referente histórico.

Por último, en d), según quién sea el sujeto de la acción, esto es, según sea el que haga cosquillas al otro, podremos conocer también al receptor, cuya reacción posible será la risa. Y, desde luego, no es lo mismo provocarle la risa a alguien que ser uno el que se ría. Esto es algo que, además, nos suele gustar desde que somos bebés.

Este ejemplo —tomado de un trabajo experimental con bebés basado en el método de habituación y deshabituación— les resulta más atrayente a los niños por las dos razones siguientes: primero, porque los personajes son infantiles; y segundo, porque la acción no es violenta ni negativa, sino positiva y familiar para los niños. Su importancia, así pues, reside en el elemento de familiaridad tanto de los personajes como de la acción. De hecho, los resultados obtenidos, que fueron publicados en 1985, llevaron a sus investigadores a la conclusión de que el principio de composicionalidad es innato en los seres humanos. Y, en concreto, el experimento consistía en enseñarles a los bebés dos escenas de dibujos animados en dos pantallas distintas y en acompañar su visualización con la emisión por un altavoz de una oración que únicamente se ajustaba a la acción representada por una de las dos escenas. Se trataba de averiguar si los bebés miraban más tiempo a la secuencia descrita por el altavoz, pues así se demostraría que prestan atención no solamente a los componentes de las oraciones, sino también a su orden. Los resultados, como se puede leer a continuación, corroboraron esto:

Hirsch-Pasek *et al.* comprobaron que niños de 17 meses, incapaces aún de producir algo parecido a una oración, podían, sin embargo, distinguir entre oraciones como “El Pajarraco hace cosquillas al Monstruo de las Galletas” y “El Monstruo de las Galletas hace cosquillas al Pajarraco”. [...] [Puesto que] Los

niños miraban significativamente durante más tiempo a la pantalla que correspondía con la producción lingüística, lo cual demuestra que ya a esa edad tan corta el orden de las palabras es *lingüísticamente relevante* para los niños. (Karmiloff-Smith 1994: 67)

## **4.2. Subjetividad y lenguaje: la aparición del yo**

Una pregunta esencial y, sin duda, muy problemática es la que aborda nuestra identidad personal: ¿quién soy yo? O, mejor aún, ¿qué soy yo? La respuesta más automatizada sería dar nuestro nombre, pero esto solo nos da una información parcial. Por ello, se trata de algo que sigue preocupando a los psicólogos y uno de los interrogantes que toca responder es acerca de su origen:

El niño comienza a verse a sí mismo como persona, como compañero importante e indispensable de una relación humana, cuando empieza a relacionarse con el padre. Uno se convierte en persona sólo cuando se define por oposición a otra persona. Sin embargo, en la relación con la madre ya empieza a vislumbrarse una rudimentaria autodefinición, puesto que ella es, durante algún tiempo, la única persona en la vida del niño. Pero debido a su profunda dependencia en la madre, el niño no puede realizar una autodefinición, a menos que pueda apoyarse en una tercera persona. (Bettelheim 1979: 307)

Por supuesto, no es una cuestión que interese solo a los psicólogos, sino que también les preocupa a los filósofos y debería preocupar a los lingüistas; ya que la personalidad parte de la subjetividad, de saberse uno mismo distinto de los demás, y la subjetividad se da en el lenguaje. De hecho, «el niño llega a una nueva fase cuando dice ‘yo’ y manifiesta el claro sentimiento de ser el *sujeto* de su conducta, un sujeto que puede oponerse y que en todo caso se *diferencia* de todo lo que no es él» (Muller, 1969: 190). Sin embargo, la conquista de la personalidad por parte del niño no se produce simplemente al pronunciar el pronombre personal ‘yo’ para referirse a sí mismo, sino que se trata de un proceso más complejo. Según recoge Philippe Muller, Gordon W. Allport dividió este proceso en siete fases, de las que vamos a describir las cinco primeras (1969: 190-193):

Fase 1. En esta primera fase, el niño está aún muy centrado en sí mismo y, de hecho, para él no existe delimitación en relación con los objetos que tiene a su alrededor.

Fase 2. En esta segunda fase, se producen dos movimientos a través de los cuales el niño comienza a definirse. Dichos movimientos son los siguientes: en primer lugar, uno que va desde los progenitores al niño, quien se descubre a partir del nombre que sus padres le han dado, pero, sobre todo, gracias al amor que le muestran; y, en segundo lugar, otro que es de oposición, donde el niño, buscando una independencia irreal, empieza a oponerse a sus progenitores. Tanto es así que durante esta fase los niños suelen rechazar la ayuda de los adultos, a pesar de necesitarla y de ser conscientes de ello, para albergar la fantasía de ser autónomos.

Fase 3. En esta tercera fase, denominada por Allport la estima del yo, los niños progresan en sus relaciones con sus iguales; mientras que antes se habían estado relacionando principalmente con adultos y, en todo caso, con niños mayores. Frente a sus iguales, los niños van a desempeñar un *rol* y esto les dará oportunidad de adquirir un sentimiento del yo con una cierta consistencia. Según esta descripción, la subjetividad y la personalidad son entendidas como la representación de un *rol* dentro de una situación determinada.

Fase 4. En esta cuarta fase, se produce un gran avance, ya que aquel momento, que en la anterior fase se denominó estima del yo, pasa ahora a rebasar los límites estrechos del yo inicial, englobando ahora una realidad mayor. Este proceso se puede describir «como si el niño llenara progresivamente su medio igual que un balón que se infla. En un principio se aloja en una parte del cuerpo solamente [...], pero ahora ocupa todo el espacio interior» (Muller 1969: 192).

Fase 5. En esta quinta fase, tiene lugar la aparición de la conciencia moral. La norma es lo que el niño infiere a través del comportamiento del adulto y es, por lo tanto, algo que se le da no de forma explícita, aunque en muchas ocasiones también, lo cual refuerza la asimilación de la norma, sino, sobre todo, de forma implícita. Esto, además, tiene que ver con el proceso por el cual los niños infieren las reglas gramaticales.

En resumen, la aparición del yo constituye un proceso complejo para todo individuo, ya que implica varias fases de maduración y, en general, supone un momento crítico. Aquí es fundamental la relación del niño con sus progenitores, pues, en un primer momento, el niño se encuentra en su mirada, extrae de su conducta frente a ellos un primer sentimiento de identidad y, de esa manera, alcanza una cima difícil de conquistar. Además, un dato muy interesante para apuntar aquí es que los niños, por regla general, suelen referirse a ellos mismos, durante un cierto periodo de tiempo, con el nombre que sus padres le han

designado o, inclusive, recurren a algún apodo cariñoso con el que los adultos se dirigen a ellos, por lo que, mientras dura esa fase, hablan de sí mismos en tercera persona.

Pasando ahora al tema de la adquisición de los pronombres personales, hay que comenzar apuntando que se trata de un proceso complejo e, inclusive, más que el de los artículos. En cuanto a su orden de aparición, los de primera y segunda persona del singular son los primeros en aparecer en el habla infantil, les sigue el pronombre de tercera persona del singular y, bastante más tarde, son las formas del plural las que hacen su aparición (Vila 1990: 31). Por otra parte, también es interesante señalar que todas las lenguas humanas tienen, al menos, dos pronombres personales para poder designar al mínimo posible de participantes en un diálogo: el emisor y el receptor o, lo que es lo mismo, el ‘yo’ y el ‘tú’. En cambio, respecto al pronombre personal de primera persona del plural hay una mayor diversificación, como podemos comprobar por el siguiente fragmento:

Otro caso anecdótico que he descubierto entre las gramáticas de las sociedades denominadas primitivas es el complejo sistema de pronombres de la lengua cherokee. Esta lengua distingue entre ‘tú y yo’, ‘otra persona y yo’, ‘algunas personas y yo’, ‘tú, una o más personas y yo’. En cambio, el inglés (y también el español) agrupa todas estas categorías en el único y ambiguo pronombre ‘nosotros’ (Pinker 2012: 26).

Ahondando más en la cuestión de los pronombres personales y, según recoge Karmiloff-Smith, los niños sordos cuya lengua materna es el ASL siguen el mismo orden que los niños oyentes. Dicho proceso se da de la siguiente manera: en un inicio, tanto los sordos como los oyentes usan correctamente los pronombres personales de la primera y de la segunda persona del singular; en cambio, más adelante, empiezan a referirse a ellos mismos en segunda persona. Además, también se da en ambos, durante cierto tiempo, el uso de nombres propios en lugar de los pronombres personales. Nuestra autora saca las siguientes conclusiones, en relación con el ASL, de este fenómeno: en primer lugar, que «los pronombres no son una prolongación de los gestos, sino que forman parte integrante de un proceso de desarrollo de dominio específico: el del sistema lingüístico»; y, en segundo lugar, que «el niño sordo pasa por alto el carácter *indicativo* de los signos (la correspondencia entre los gestos de señalar y la información semántica) centrándose en su aspecto *formal* (el hecho de que son pronombres personales integrados en un sistema lingüístico formal)» (Karmiloff-Smith 1994: 60-61).

Según explica Karmiloff-Smith, el modelo RR puede explicar el proceso por el cual los niños sordos comienzan a cometer errores en el uso de los signos ‘tú’ y ‘yo’ cuando los habían utilizado de forma correcta con anterioridad. Y lo explica en función de un cambio en las representaciones. Nuestra pretensión es demostrar que el mismo modelo RR puede ser utilizado también para explicar el fenómeno de la hipercorrección en el caso del participio, ya que se trata de un caso similar en la medida en que los niños, en un primer momento, no cometen errores con los participios de los verbos irregulares, sino que esto ocurre con posterioridad.

### **4.3. Comunicación prelingüística**

El estudio de la comunicación prelingüística es fundamental para indagar más acerca del origen del lenguaje y, así, lo han manifestado muchos investigadores (Vila 2000: 247). Dicho estudio se aborda desde distintas perspectivas, pero, tras las diferencias, prevalece una cosa: la importancia dada al papel que juega la comunicación preverbal en el posterior desarrollo lingüístico.

Este estudio se desarrolla en el siglo XX y, en especial, en sus últimas cuatro décadas. Concretamente, se apunta que comienza en la década de los 70, y que lo hace como una respuesta al agotamiento al que habían llegado gran parte de las propuestas teóricas presentadas en la década de los 60. En cuanto a su contenido, hay que señalar que hasta la década de los 80 se centró en una serie de cuestiones que iban desde la aparición de la intención comunicativa hasta el papel de la interacción social dentro de la génesis de la comunicación (Vila 2000: 247). Y esas cuestiones han sido de nuevo traídas a colación de la mano de las llamadas ‘teorías de la mente’.

Los psicólogos del desarrollo han considerado tradicionalmente a las madres como las interlocutoras privilegiadas de los niños pequeños. Durante la lactancia se da un lazo entre madres e hijos irremplazable a nivel psicológico, pero, más aún, ahí se da ya también una comunicación prelingüística mediante el juego de miradas y las pausas que hace el bebé, que deja de succionar esperando la atención de su madre. Las características observables del maternalés son las siguientes:

- Una mayor focalización en el léxico nuevo. Esto se puede observar por el uso frecuente de la estructura ‘esto-es-x’; por ejemplo, ‘esto es un gato’.



- La función referencial tiene un papel destacable.
- El acto de nombrar se da de forma conjunta al de señalar.
- La prosodia posee gran relevancia, lo que atrae a los niños.
- Hay que destacar también el uso de oraciones simples y de onomatopeyas.

La denominación puede ser considerada como la puerta de entrada al lenguaje, frente a la ambigüedad del gesto de señalar, pues «es tan natural en el ser humano como hablar, hasta el punto de que muchas teorías sobre el origen y la naturaleza del lenguaje parten del acto de otorgar nombres a las cosas como acto de habla primordial» (Salguero Lamillar 2005: 10). Esto lo podemos ver en el caso de Helen Keller, a quien se le abrió todo un mundo de posibilidades al tomar consciencia de que a cada cosa le corresponde un nombre. Hasta ese momento su mente había estado confinada en una cárcel, de lo cual se derivaba su conducta propia de una niña salvaje. Ana Sullivan, maestra de Helen Keller, describió ese momento así:

Helen ha dado el segundo gran paso en su educación. Ha aprendido que cada cosa tiene un nombre y que el alfabeto manual es la llave para todo lo que desea conocer... Esta mañana, mientras se estaba lavando, deseó conocer el nombre del 'agua'. Cuando desea conocer el nombre de algo señala en su dirección y acaricia mi mano. [...] Todas las cosas tienen que tener ahora un nombre. [...] Elimina los signos y las pantomimas que utilizaba antes en cuanto dispone de palabras que los suplan y la adquisición de una nueva palabra le produce el mayor gozo. Nos damos cuenta de que su cara se hace cada día más expresiva. (Cassirer 1979: 60)

Al preguntar '¿qué es esto?' lo que el niño quiere es averiguar el nombre del objeto en cuestión para poder referirlo, para poder asirlo e, inclusive, para, en cierto modo, poder poseerlo o, al menos, intentarlo. Luria ve más allá y asegura que al lanzarle esta pregunta a su madre y contestar esta, por ejemplo, que se trata de un motor —a lo que puede añadir una explicación sobre su funcionamiento—, lo que sucede es que «el niño asimila lo conquistado por el trabajo de muchas generaciones» (Luria 1986: 101).

Por su parte, Karmiloff-Smith pone el foco en la reflexión de la que los niños son capaces desde muy temprana edad sobre su lengua materna. Para ello, pone el ejemplo de Yara, una niña de cuatro años de habla inglesa, que le hace a su madre la comentada pregunta por el '¿qué?' —o, lo que es lo mismo, por el nombre— de un objeto, en concreto de una máquina de escribir, y, al responderle la madre en inglés con la palabra 'typewriter', ella

le replica que la escritora es su madre y que el objeto es una máquina de escribir. Lo que ha pasado es que Yara no ha entendido «por qué se aplica a una máquina un sufijo ('*writer*') que normalmente en inglés se reserva a las personas que realizan una acción» y, ante lo que ella considera una irregularidad, «sugiere su solución propia: la '*typewrit-er*' es su madre; a la máquina hay que llamarla '*typewrite*', lo cual elimina la incomodidad de ver un sufijo de agente humano aplicado a una máquina [N. de T.]» (Karmiloff-Smith 1994: 51). Pero lo más importante de este ejemplo es la capacidad de Yara, a sus cuatro años, de reflexionar y de teorizar —e, incluso, de proponer una solución, y, por consiguiente, de ser creativa— acerca de su lengua materna, lo que demuestra al respecto un nivel muy alto de conocimiento.

### **4.3.1. Protoimperativos y protodeclarativos**

Hay dos funciones atribuibles al lenguaje incipiente del niño como son, por un lado, la función de pedir y, por otro lado, la de establecer una referencia común, las cuales pueden relacionarse con los protoimperativos y los protodeclarativos respectivamente. Estas dos conductas prelingüísticas marcarán el posterior desarrollo lingüístico y hacen referencia a los objetos y a nuestra relación con los otros, pero de formas distintas. En el primero de los dos casos, el de los protoimperativos, los adultos son para los bebés meros medios para conseguir un fin, esto es, el objeto deseado en cada momento; mientras que, en cambio, en el segundo caso, el de los protodeclarativos, los adultos ya empiezan a ser tratados por los bebés como fines en sí mismos y son, por el contrario, los objetos los que se usan como medios con la intención de atraer mediante estos la atención de los adultos. De todas formas, detrás de ambas conductas, hay una intención comunicativa clara (Vila 2000: 251).

Por otra parte, hay que señalar que se produce un salto significativo entre las producciones protoimperativas y las protodeclarativas, en la medida en que las primeras no tienen propiamente una función comunicativa y las segundas, en cambio, sí; pero, más aún, en la medida en que las primeras no requieren una teoría de la mente y las segundas, sí (Vila 2000: 254). De hecho, los chimpancés, los gorilas y los niños autistas son capaces de realizar las primeras, pero no las segundas. Esto nos da muestras de que es el desarrollo cognitivo el responsable del surgimiento de la comunicación prelingüística; lo cual se opondría a la teoría de Vygotsky que pone la interacción social como su origen.

Por último, se ha establecido una relación entre la teoría de la mente y el autismo en la medida en que los autistas no serían capaces de dar el salto del uso de los protoimperativos al de los protodeclarativos, pues estos últimos requieren algo que nos parece trivial y que es la capacidad de atribuir intenciones, creencias y estados mentales a otros individuos.

### **4.3.2. Confrontación de las tres perspectivas**

Las conductas prelingüísticas descritas reciben explicaciones diferentes como podemos, en especial, notar por las diferencias entre Piaget y Vygotsky. Para Vygotsky primero se da la acción y, a continuación, esta se carga de significado, siendo entonces cuando surge la intención comunicativa (Vila 2000: 252). Así pues, según su planteamiento, el bebé primero ignoraría a los adultos e intentaría alcanzar los objetos por sí mismo, pero, al no conseguirlo y, más aún, al captar la atención del adulto de forma no intencionada, se acabaría percatando de su presencia. Por su parte, el adulto interpreta el gesto fallido del bebé por coger un objeto como una petición, es decir, como una acción con intención comunicativa y, por ello, facilita al niño tal objeto. Así, finalmente, el bebé se da cuenta de que el adulto puede ser un medio para alcanzar sus fines. Y el gesto que, en principio, tenía solo una intención inmediata pasa a tener una intención comunicativa mediante la interpretación que realiza el adulto.

Metodológicamente hablando no es casual que Vygotsky haya centrado el origen de los actos protoimperativos de los bebés en la interpretación e interacción con los adultos, ya que con ello respalda su teoría acerca del desarrollo cognitivo, en la cual la mediación de los adultos tiene un peso crucial. En otras palabras, que Vygotsky no considere la primera acción del niño hacia el objeto dotada en sí de intención comunicativa, sino solo de forma posterior, al interpretar el adulto tal acción como una petición en lugar de como un intento de coger el objeto, remarca la importancia de la interacción social en la génesis de la intención comunicativa y de la comunicación prelingüística. En ese sentido, el adulto es para el bebé solamente un instrumento para conseguir otras cosas, y, por ello, no podemos hablar aún aquí de una ‘teoría de la mente’, sino que habrá que esperar a la aparición de los actos protodeclarativos.

Por su parte, Piaget, a diferencia de Vygotsky, subestimó el papel del lenguaje dentro del desarrollo cognitivo, al menos según lo expone Karmiloff-Smith, de manera que el tema de la adquisición del lenguaje no es muy fructífero en la teoría piagetiana, aparte de lo

comentado acerca del lenguaje egocéntrico y de la interiorización de este (tema en el que tuvo discrepancias con Vygotsky). Lo que sostiene Karmiloff-Smith es que el desarrollo sensoriomotor por sí solo nunca podría explicar cómo se produce el despegue inicial en la adquisición del lenguaje, sino que tiene que existir algún componente innato de base que lo explique (1994: 14). Esta autora se expresa al respecto de la siguiente manera:

[E]l desarrollo sensoriomotor de dominio general no puede, por sí solo, explicar la adquisición del lenguaje. La sintaxis no surge simplemente de la exploración de juguetes y la resolución de problemas con objetos, como pretenden algunos piagetianos. Alinear objetos no es la base sobre la que surge el orden de las palabras. Intentar encajar un juguete dentro de otro no tiene nada que ver con la subordinación de oraciones. La actividad sensoriomotriz no puede explicar por sí sola las restricciones específicamente lingüísticas; si pudiera hacerlo, resultaría difícil comprender por qué los chimpancés, que poseen capacidades sensoriomotrices y de representación muy ricas, no adquieren nada remotamente semejante al lenguaje humano, aunque reciban un extenso entrenamiento (Premack, 1986). (Karmiloff-Smith 1994: 29)

El papel secundario que Piaget le concede al lenguaje tiene que ver con su concepción de este como parte de un dominio más amplio, que es la función simbólica. Pues, para Piaget, esta función abarca al lenguaje y, en consecuencia, este no constituye una especificidad de dominio. De hecho, para dar razón de que el lenguaje aparezca hacia los 18 meses de vida y no antes, lo que hacen los piagetianos es recurrir a la consideración del lenguaje como parte integrante de la función simbólica (al igual que la imitación diferida, el juego simbólico y las representaciones mentales). Para ello, según explican, es necesario que se haya culminado el estadio sensoriomotor y que, en definitiva, los esquemas de acción se puedan coordinar e internalizarse para dar lugar a la representación simbólica.

Más aún, los piagetianos conectan de forma directa la aparición del orden de las palabras con el anterior orden de las acciones sensoriomotrices. Así, componer frases, desde este punto de vista, consistiría en insertar palabras en los huecos correspondientes, según los papeles de agente, acción y receptor, al modo en que los niños suelen jugar con recipientes de distintas formas y tamaños insertando unos dentro de otros. En definitiva, lo que los niños hacen en un comienzo con el lenguaje, en concreto con las palabras, es, en cierto modo, lo mismo que con los objetos. Pero, esto, además de simplista, presenta otra

problemática aún mayor que deriva del hecho de negar a los bebés hasta los 18 meses la capacidad de representación simbólica, lo que es bastante cuestionable.

#### **4.4. Estudio de caso: formación del participio e hipercorrección**

La decisión de tomar el caso de la formación del participio para ejemplificar aquello que queremos demostrar aquí, esto es, la tesis de que los niños pequeños acceden a las reglas gramaticales a través de un mecanismo abductivo y no, en cambio, por deducción ni por inducción, se debe a que la hipercorrección es un fenómeno fácilmente observable al tratarse de un error que suelen cometer todos los niños. A continuación, procederemos a explicar en qué consiste:

¿[P]or qué los niños y las niñas, tras haber dicho ‘roto’ durante bastante tiempo, dicen después ‘rompido’? [...] Se puede contestar diciendo que el lenguaje está constituido fundamentalmente por reglas y que, por tanto, cuando un niño aprende a hablar lo que aprende básicamente es un sistema de reglas. Evidentemente, ello significa que cuando dice cosas tiene un mínimo de conocimiento del sistema que le permite combinar los elementos de una manera específica. Pero, los problemas vienen aquí[:] ¿conocimiento de qué? ¿conocimiento de la sintaxis, de la semántica o de los objetivos que conseguimos al usar el lenguaje? (Vila 1992: 36)

La respuesta que demos a la segunda pregunta planteada por Ignasi Vila estará marcada por la postura teórica que defendamos y según sea el elemento del lenguaje al que, desde nuestra posición, consideremos más importante: si se trata del aspecto formal, la sintaxis, si se trata del conceptual, la semántica, o, por último, si se trata del aspecto pragmático, y entonces nos decantaremos por el uso del lenguaje como herramienta de comunicación.

Siguiendo el modelo RR de Karmiloff-Smith, que ya expusimos, resulta que en la primera fase (nivel I) el niño ya había alcanzado la ejecución correcta de la tarea en cuestión que, en este caso, se trata de la utilización de las formas correctas del participio de los verbos irregulares. En cambio, en la segunda fase (nivel E1), al producirse el predominio de las representaciones internas sobre los datos externos, el niño opta por aplicar la regla de la formación del participio, la cual ha aprendido e interiorizado, no solamente a los verbos regulares sino también a los irregulares. Y, por último, en la tercera fase (nivel E2/3) se produce una reconciliación entre las representaciones internas y los datos externos, dando

lugar a un equilibrio entre ambos y volviendo el niño a usar las formas correctas de los participios irregulares.

#### **4.4.1. Según la perspectiva innatista**

La postura de Pinker para explicar que todos los niños cometen los mismos errores con el participio de los verbos irregulares, esto es, su tendencia a aplicarles la regla general sigue un razonamiento deductivo. Y esto es así por la siguiente razón: se parte de la regla y esta se aplica, sin distinción, a todos los casos, incluidos a los verbos irregulares, los cuales tendrían que ser aprendidos de memoria:

¿Por qué cometen los niños este tipo de errores? Hay una sencilla explicación. Dado que las formas irregulares deben aprenderse de memoria y la memoria es falible, cada vez que el niño tiene que construir una frase con un verbo irregular en pretérito y no logra recuperar la forma irregular, la regla de formación de pretéritos regulares llena este vacío. [...] Sabemos que el problema reside en un fallo de memoria porque los verbos irregulares que los padres emplean con menor frecuencia (*sostuvo* sería un buen ejemplo) son justo aquellos en los que más fallan los niños. En cambio, se equivocan muy poco en los verbos irregulares más frecuentes. (Pinker 2012: 296)

Más adelante, Pinker trata también el caso del participio y para ello usa (en la traducción adaptada al español) el ejemplo de ‘rompido’ (2012: 298). Pero, tanto si hablamos del caso del pretérito como si nos referimos al del participio, la cuestión, en esencia, sigue siendo la misma, ya que el mecanismo que hay detrás de ambos fenómenos es también el mismo.

Entrando, por otra parte, en aspectos concretos, la afirmación lanzada por Pinker acerca de que los niños cometen más errores con aquellos verbos que son empleados con menor frecuencia por parte de sus padres es bastante cuestionable, ya que, precisamente, uno de los ejemplos que se suele usar es el de ‘rompido’ por ‘roto’, verbo que es usado por lo general con frecuencia en el contexto doméstico. Por otra parte, al contrario de lo que sostiene Pinker, la memoria no juega un papel destacable en la adquisición de la lengua, al menos no en el caso de la lengua materna; aunque, en cambio, sí se podría considerar en el caso del aprendizaje de una segunda lengua.

#### **4.4.2. Según la perspectiva culturalista**

En una línea similar a la de Vygotsky, el psicólogo Pedro Jara Vera afirma que los niños son capaces de interiorizar las reglas gramaticales por los casos que les son presentados en su entorno. En ese sentido, podríamos decir que algo que en un principio es intermental pasa después a ser intramental. Y, por lo tanto, se trataría de un proceso inductivo en el que se parte de los casos particulares para, a partir de ahí, inferir la regla. Más aún, esto tendría que ver con el gusto que muestran los niños por la repetición, ya que la regla es lo que se repite y hay más verbos regulares que irregulares. En resumen, los niños infieren la regla de los casos particulares y la interiorizan, aplicándola después de forma mecánica a todos los casos, inclusive a los verbos irregulares:

A través de nuestra experiencia repetida y sobre esa plataforma de capacidades y tendencias genéticamente establecidas, por inducción (desde abajo hacia arriba), se van complejizando y estabilizando cada vez más las capacidades, habilidades y estrategias que sostienen nuestras conductas [...] Por ejemplo, tras ir escuchando y pronunciando palabras —lo que hablamos— captamos intuitivamente las reglas sintácticas y procesos subyacentes en nuestra lengua —cómo hablamos—. (Jara Vera 2013: 36-37)

No obstante, debido a la rapidez con que los niños captan la regla, tenemos motivos para poner en cuestión este planteamiento explicativo en la medida en que habrían necesitado muy pocos casos particulares para inferir la regla gramatical concreta a partir de ellos. En cambio, es lógico pensar que deba haber algo más, quizás sea un componente innato, para explicar el proceso de inferencia de reglas en los niños.

#### **4.4.3. Según la perspectiva constructivista**

Consideramos que el enfoque constructivista del conocimiento puede aplicarse al caso de la formación del participio y de la hipercorrección con más éxito que los dos enfoques anteriores. Y la hipótesis que se quiere plantear aquí es la siguiente: a los niños les basta con escuchar una vez el participio de un verbo irregular, como, por ejemplo, ‘roto’, para usarlo correctamente y, así, con todos los irregulares. Lo que ocurre es que, al confrontar esa información con la que extraen de los verbos regulares, que son mayoría, se topan con un desequilibrio para el que necesitan una solución. Y optan por la hipercorrección, por

tratarse de la opción más sencilla y rápida, según hemos considerado, para equilibrar en términos piagetianos el desfase producido entre sus esquemas y los objetos, en este caso lingüísticos, sobre los que operan esos esquemas. De esta manera, los niños estarían construyendo, como indica Piaget, su conocimiento mediante los procesos de asimilación, acomodación y, en último término, equilibración. Y, según Karmiloff-Smith, por medio del modelo RR.

Por otra parte, consideramos que se puede establecer una relación entre este proceso que se da en los niños en el caso de la formación de los participios según la hipótesis propuesta y el razonamiento abductivo, puesto que no se partiría directamente de la regla ni de los casos, sino del resultado.

## **5. Mecanismos lógicos y adquisición del lenguaje**

En el presente apartado, presentaremos, utilizando un ejemplo de Charles S. Peirce, los esquemas silogísticos que, más adelante, nos servirán para establecer una relación entre los mecanismos lógicos y las propuestas teóricas de adquisición del lenguaje comentadas en este trabajo.

### 1) Silogismo deductivo:

Regla general: Todos los frijoles del paquete X son blancos

Caso: Estos frijoles son del paquete X

Resultado: Estos frijoles son blancos

### 2) Silogismo inductivo:

Caso: Estos frijoles son del paquete X

Resultado: Estos frijoles son blancos

Regla general: Todos los frijoles del paquete X son blancos

### 3) Silogismo abductivo:

Resultado: Estos frijoles son blancos

Regla general: Todos los frijoles del paquete X son blancos

Caso: Estos frijoles son del paquete X

En el primer esquema, nos encontramos ante una certeza absoluta, ya que si es cierto que todos los frijoles procedentes del paquete X son blancos y es efectivamente el caso de que los frijoles que se han tomado como muestra proceden de dicho paquete, entonces no



puede ser de otra manera, sino que han de ser blancos. El problema aquí no es respecto a la certeza, pues nos enfrentamos a una problemática bien distinta y es que un silogismo deductivo no nos aporta información nueva. En cambio, lo único que nos aporta es la confirmación de la regla.

En el segundo esquema, no tenemos certeza absoluta, sino solamente probabilidad. Y será mayor la probabilidad cuanto mayor sea el número de frijoles del paquete X que sean examinados. Este tipo de silogismo, en cambio, sí que nos aporta información nueva. Y, según Peirce, esta constituiría únicamente una de las tres etapas de la investigación lógica (Nepomuceno Fernández 2005: 155).

Por último, en el esquema abductivo, también nos encontramos con la imposibilidad de alcanzar una certeza absoluta, pues únicamente nos capacita para llegar a un conocimiento probable. Sin embargo, aunque la abducción comparte este rasgo con la inducción, hay grandes diferencias entre ambos. En la inducción lo que hacemos es partir de los casos, que son observaciones particulares. En cambio, en la abducción partimos del resultado y se trata, en concreto, de la observación de un hecho, para lo cual necesitamos una causa probable, de manera que se plantea una hipótesis como tentativa de explicación.

## **5.1. Razonamiento deductivo**

El razonamiento deductivo consiste en que la verdad de las premisas implica la verdad de la conclusión. La relación que se establece entre las premisas y la conclusión es, por lo tanto, de necesidad. Un ejemplo que no es clásico, pero que, no obstante, sí es interesante, es uno propuesto por Luria en un trabajo experimental en relación con el razonamiento y la resolución de problemas. Y reza así:

Los osos de los países muy fríos son blancos.

Nueva Zembla es un país muy frío.

¿Cómo son los osos de Nueva Zembla?

No es necesario haber estado nunca en Nueva Zembla, ni siquiera que tal sitio exista, ni haber visto los osos de ese país, para responder correctamente que los osos de Nueva Zembla son blancos. Lo interesante de esto es que los sujetos a los que Luria propuso este sencillo ejercicio de lógica no supieron responder de forma satisfactoria al mismo porque

«solían hacer uso de su experiencia personal reemplazando la resolución lógica discursiva por el análisis de los datos concretos de la experiencia personal» (De la Mata *et al.* 1989: 53). Como dichos sujetos nunca habían estado en Nueva Zembla no podían, según ellos mismos argumentaban, saber la respuesta. Así:

Prevalecía, al decir de Luria, la referencia a la experiencia práctica sobre las relaciones lógico-verbales que fundamentan la deducción. Parecidas respuestas a las halladas por Luria se han encontrado en otras investigaciones transculturales que han usado problemas lógicos semejantes a los descritos. En general, eran los sujetos más ‘occidentalizados’ (escolarizados, urbanos, etc.) los que resolvían los silogismos ateniéndose a los límites establecidos por las premisas y sin salirse de ellos. (De la Mata *et al.* 1989: 53)

## **5.2. Razonamiento inductivo**

En el caso del razonamiento inductivo, la verdad de las premisas no implica la verdad de la conclusión, sino que simplemente hay una relación de probabilidad entre las premisas y la conclusión, de manera que la verdad de las primeras hace probable, o eso se pretende al menos, la verdad de esta última.

La versión que da Alan F. Chalmers del principio de inducción es la siguiente: «Si en una gran variedad de condiciones se observa una gran cantidad de A y todos los A observados, sin excepción, poseen la propiedad B, entonces todos los A poseen la propiedad B» (1982: 27). En consecuencia, no se da el caso de que, si las premisas de una inferencia inductiva son verdaderas, entonces la conclusión deba ser verdadera. En cambio, cabe la posibilidad de que la conclusión de una argumentación inductiva sea falsa y que sus premisas sean verdaderas sin que ello suponga una contradicción. El problema de la inducción está relacionado con el de la teoría empírica del conocimiento en tanto y en cuanto que, desde unas observaciones particulares, se pretende llegar a una conclusión general, lo cual no es posible con garantías. En este punto, nos topamos con el caso de la generalización, que es un tipo de inferencia inductiva, y, entre otros, con este ejemplo de Bertrand Russell:

“Ce cygne est blanc, celui-ci aussi, ceux-ci aussi... Personne n’a vu de cygne qui ne soit pas blanc. Donc, les cygnes sont blancs.” Ce type de raisonnement n’est pas valable du point de vue logique, car la vérité des prémisses ne garantit pas la

vérité de la conclusion. Russell utilise l'exemple des cygnes à dessein, car à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle on a découvert des cygnes noirs en Australie. Ce n'est pas qu'ils n'existaient pas auparavant, mais seuls les Aborigènes australiens en avaient vu. (Saurí Mercader 2016: 94)

En conclusión, el avistamiento de cisnes negros en Australia en el siglo XVII invalidó la conclusión general a la que se había llegado anteriormente de que 'todos los cisnes son blancos' y, de la misma manera, eso puede asimismo ocurrir con todas las conclusiones a las que se haya llegado por la vía inductiva, esto es, que queden desmentidas en el futuro porque no se puede pretender que todo permanezca siempre igual y que lo que hoy es de una forma determinada, mañana también lo sea.

### **5.3. Razonamiento abductivo**

El razonamiento abductivo, por último, se caracteriza por seguir un esquema a la inversa que la deducción, esto es, remontándose desde la conclusión hasta las premisas. De tal forma que «Dado cierto hecho sorprendente C, para el que no tenemos explicación, si sabemos que desde A se obtiene C, podemos suponer A como *hipótesis plausible*» (Nepomuceno Fernández 2008: 57). Y lo que distingue, además, al razonamiento abductivo tanto de la deducción como de la inducción consiste en que «permite inferir conocimiento de forma racional a partir de un conjunto de premisas insuficiente» (Salguero Lamillar 2013: 128).

Por otra parte, hay tres aspectos de la abducción que son especialmente pertinentes para esta investigación:

- 1) En primer lugar, según Peirce, el razonamiento abductivo es fundamental en toda pesquisa humana. A partir de ahí, intentaremos demostrar que también juega un papel fundamental en la adquisición del lenguaje.
- 2) En segundo lugar, que «la sugerencia abductiva nos viene como un destello» (Nepomuceno Fernández 2005: 155) se puede relacionar con el modelo RR de Karmiloff-Smith.
- 3) En tercer lugar, que la abducción haya pasado a ser considerada una tentativa de explicación.

#### 5.4. Perspectiva innatista y razonamiento deductivo

El esquema del silogismo deductivo aplicado a la adquisición del lenguaje en el caso de la formación del participio quedaría de la siguiente manera:

Regla general: los participios de los verbos de la primera conjugación terminan en -ado/a, mientras que, por su parte, en el caso de los verbos pertenecientes a la segunda y a la tercera conjugación los participios se forman con la terminación -ido/a.

Caso: los niños pequeños, partiendo de la norma general del participio optan por aplicarla de manera mecánica ante cada caso, sin distinguir entre los regulares, a los que sí compete la aplicación de dicha norma, y los irregulares, a los que, en cambio, no.

Resultado: partiendo de una regla gramatical innata y siguiendo una inferencia deductiva, los niños acaban aplicando por igual la regla de formación de los participios, tanto a los verbos regulares como a los irregulares, y, de ahí, que digan, por ejemplo, ‘rompido’ en lugar de ‘roto’. Y esto no por error, sino por una fiel y estricta aplicación de la norma.

La propuesta de los innatistas «ha terminado resultando inimaginable sin el trasfondo de la moderna filosofía analítica y su instrumental lógico-matemático (cf. Apel 1972: 9)» (López Serena 2009: 17). Si partimos de la premisa de que los niños comienzan con una serie de principios y reglas generales de carácter innato, que luego, siguiendo el modelo de Principios y Parámetros, se concretarán según los parámetros de su lengua materna, cualquier niño —cuya lengua materna sea el castellano— al enfrentarse al problema de cómo formar el participio del verbo ‘romper’ recurrirá directamente a la regla, por la que los verbos de la segunda y tercera conjugación forman sus participios con la terminación -ido/a. Así pues, los niños llegarán a la conclusión de que el participio del verbo ‘romper’ será ‘rompido’ y lo harán siguiendo un razonamiento deductivo, según se explica justo a continuación:

[Chomsky] Considera que el lenguaje, como las conductas que emplean las otras especies animales para comunicarse, está genéticamente determinado y, por tanto, su dominio está ligado al desarrollo biológico. Chomsky propone la existencia biológica de los universales lingüísticos, de modo que cuando un aprendiz del habla se encuentra en una comunidad lingüística determinada, los reconoce porque ya los conoce y, por tanto, su trabajo consiste, al igual que el del lingüista,

en construir la lengua particular de su entorno como una deducción particular de los universales que ‘conoce’ genéticamente. (Vila 1990: 8)

Al señalar que el niño como aprendiz del habla ‘conoce’ a nivel genético los universales lingüísticos, lo que hacemos es volver a la distinción de Chomsky entre ‘knowledge’, que es un conocimiento consciente, y ‘cognize’, que, en cambio, no es plenamente consciente. O, si se prefiere, podemos emplear la distinción de términos hecha por Fodor, en la misma línea que Chomsky, entre ‘conocer’ y ‘cognoscer’.

En cualquier caso, esta explicación sería plausible solo si los niños, desde un principio, aplicasen la regla de la formación del participio indistintamente a los verbos regulares e irregulares. Pero, como ya se ha explicado antes, esto no sucede así. Y, por ello, debemos plantearnos que sea el esquema del silogismo deductivo el que sirva para explicar mejor la hipercorrección en el caso del participio.

## **5.5. Perspectiva culturalista y razonamiento inductivo**

El esquema de silogismo inductivo aplicado a la adquisición del lenguaje en el caso de la formación del participio daría como resultado lo siguiente:

Casos: acabado, cantado, deseado, limpiado, ido, reído, creído, comido, etc.

Resultado: el participio del verbo ‘romper’ es ‘rompido’, según la dinámica de los casos presentados.

Regla general: los participios de los verbos de la primera conjugación terminan en -ado/a y los participios de los verbos pertenecientes a la segunda y a la tercera conjugación se forman con la terminación -ido/a.

Según esta perspectiva —para la que, como ya hemos explicado, la palabra tiene un papel muy importante en la formación de los procesos cognitivos—, al niño se le presenta una serie de casos de verbos regulares en participio, en los que se aplica la regla. Y, a raíz de ahí, es capaz de extraer dicha regla, la cual no se le ha dado de forma explícita, pero sí, en cambio, implícitamente en los distintos casos presentados. Por último, el niño acaba llegando a la conclusión de que el verbo ‘romper’, al ser de la segunda conjugación, hará su participio con la terminación correspondiente, esto es, en -ido/a.

La objeción que debemos presentar en contra de esta tentativa de explicación es que al niño les son presentados no solo verbos regulares, sino también verbos irregulares. Y, por lo tanto, ha debido escuchar el participio del verbo ‘romper’ en alguna ocasión y puede que, incluso, con más frecuencia que otros participios. Por consiguiente, tocaría ahora explicar qué es lo que hace que el niño preste más atención a unas entradas, en detrimento de las otras, que en este caso le llevaría a primar las de los verbos regulares por encima de las de los irregulares, los cuales estaría ignorando. Ante eso, una posible explicación consistiría en afirmar que con lo que el niño se queda es con aquello que se repite y que aquí, en concreto, se trata de la regla gramatical.

Recordando lo ya comentado, resulta que en un primer momento los niños utilizan sin problemas las formas correctas del participio de los verbos irregulares y es, en cambio, más adelante cuando comienzan a cometer errores de manera aparentemente inmotivada e inexplicable (quizás buscando la atención, algo muy característico del comportamiento infantil, de los adultos, en especial la de sus padres, por medio de su corrección), al usar las formas hipercorregidas de los verbos irregulares. En definitiva, queda pendiente de explicación por qué los niños pasan de un uso correcto del participio a un uso incorrecto. Pero consideramos que la perspectiva de la interacción social se queda corta a la hora de dar razón de ese fenómeno lingüístico, pues solamente por la recepción de estímulos no es posible explicarlo.

Si fuese cierto que los estímulos son suficientes, por medio de un mecanismo inductivo, para explicar en los niños su comportamiento respecto al uso de los participios, entonces no cometerían los errores que, de hecho, cometen. En teoría no deberían cometerlos porque, por poner un ejemplo, ningún niño ha escuchado jamás de un adulto el participio ‘rompido’. Al recibir estímulos contrarios, esto es, de los verbos que son regulares y que, por lo tanto, siguen una norma y de los que son irregulares y que, por su parte, no la siguen, por una inferencia inductiva, los niños, al registrar varios contraejemplos a la norma, deberían optar por descartar la validez de esta y por tratar a cada participio como un caso particular sin conexión con los demás y que, debido a ello, debe ser aprendido de memoria, por repetición. Sin embargo, esto es erróneo, ya que, por una parte, los estímulos no son suficientes para explicar cómo los niños aprenden su lengua materna y, por otra, la memoria no constituye el principal, ni el único, mecanismo de aprendizaje, aunque cumpla un muy importante papel en este.

## 5.6. Perspectiva constructivista y razonamiento abductivo

El esquema del silogismo abductivo aplicado a la adquisición del lenguaje en el caso de la formación del participio quedaría de la siguiente manera:

Resultado: al niño se le presenta el resultado final de la producción lingüística. En el caso concreto del participio, les son presentadas dos soluciones de forma paralela: la de los verbos regulares, del verbo ‘acabar’ tenemos ‘acabado’, del verbo ‘comer’, ‘comido’ o de ‘salir’, ‘salido’; y la de los irregulares, como, por ejemplo, ‘roto’ del verbo ‘romper’, ‘resuelto’ del verbo ‘resolver’ o ‘abierto’ del verbo ‘abrir’.

Regla general: los participios de los verbos de la primera conjugación terminan en -ado/a y los de los verbos de la segunda y de la tercera conjugación terminan en -ido/a. A excepción de los participios de los verbos irregulares.

Caso: el niño aprende muy rápido, y, además, sin esfuerzo, a aplicar correctamente la regla de formación del participio para los verbos regulares. Y, al mismo tiempo, aprende también rápidamente a usar las formas correctas del participio de los verbos irregulares.

Sin embargo, para el niño, esta es solamente una fase por la cual ha de pasar su proceso de aprendizaje y que, a continuación, será relevada por otra fase, evidentemente la de la hipercorrección. La razón por la cual todo niño en su proceso de desarrollo cognitivo pasa de una fase de aprendizaje a otra, inclusive, aunque la fase anterior sea un momento de equilibrio, es que, al menos según la perspectiva constructivista, el niño no es un ser pasivo respecto a su desarrollo, sino que, por el contrario, es un activo constructor de este. En concreto, lo que le ocurre al niño al encontrarse en la fase que acabamos de describir es que se encuentra inmerso en un momento de desequilibrio. Ese momento consiste en un desajuste entre lo que sabe de los participios de los verbos regulares y lo que sabe, en cambio, de los irregulares. Ante esto, el niño, consideramos que guiado por un principio de unificación y simplificación, opta por la hipercorrección, esto es, por extrapolar la regla de formación del participio para los verbos regulares a los irregulares. Y, así, comienza a cometer errores. Por último, que deje de cometerlos dependerá de los adultos en la medida, no solo de que le vayan corrigiendo, sino, sobre todo, que no respondan a sus errores con refuerzos positivos, pues eso podría fomentar su persistencia en el error. No obstante, tampoco será positivo considerar este tipo de errores algo más negativo de lo que realmente son, ya que es necesario que los niños aprendan de estos.

Por todo ello, consideramos que la abducción es la explicación más satisfactoria para dar cuenta del fenómeno de la hipercorrección en el caso del participio. Y, además, nos parece que la perspectiva constructivista, aunque no ya tanto la postura original de Piaget, sino, más bien, una actualización de esta de la mano de Karmiloff-Smith, es la que mejor casa, de entre todas las comentadas, con el modelo de adquisición que hemos diseñado en este apartado siguiendo, para ello, el esquema del silogismo abductivo.

## **6. Adquisición del lenguaje y enseñanza de segundas lenguas**

El estudio sobre adquisición tiene implicaciones directas en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Algunos aspectos en los que vemos la relación entre ambos son:

- La gramática nunca está desprovista de significado. En la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, esto significa que los ejercicios gramaticales deben ir acompañados de léxico ya conocido por el alumno. Y se deben evitar, en consecuencia, los ejercicios mecánicos, pues la repetición no lleva automáticamente a su interiorización.
- Cuando un adulto aprende una lengua en un marco estrictamente natural adquiere cierta fluidez, pero una competencia gramatical baja. Y esto es algo que diferencia a la adquisición de la lengua materna del aprendizaje de segundas lenguas, ya que los niños pequeños tienen en seguida una competencia gramatical muy alta.
- La fosilización de los errores puede constituir un grave problema y, en especial, en el caso del aprendizaje de segundas lenguas.
- Se suele pensar de forma errónea que, para implicar al estudiante, hay que hablar de su vida. Sin embargo, la implicación más importante es la cognitiva. Y, por ello, lo interesante es que el alumno vea que la gramática es cosa suya, pues esto le dará una gran autonomía. Esto, además, lo vemos en la adquisición de la primera lengua, donde los niños son constructores de su propio conocimiento y, de hecho, reflexionan sobre el lenguaje, lo que requiere un cierto tipo de metacognición.

## **7. Conclusiones**

Respecto a los cuatro objetivos planteados al inicio de este trabajo, podemos afirmar que, partiendo de la presentación de las tres principales perspectivas teóricas sobre desarrollo cognitivo y sus propuestas en relación con la adquisición del lenguaje, hemos establecido,



según consideramos, de forma satisfactoria una relación entre estas y los tres tipos de razonamiento lógico. Pero, sobre todo, el esquema abductivo ha sido aplicado, tal y como nos propusimos, a la adquisición del lenguaje y, en concreto, a la formación del participio y el fenómeno de la hipercorrección. Para lo cual, además, hemos tomado el modelo neuroconstructivista propuesto por Karmiloff-Smith de Redescipción Representacional. Y, finalmente, hemos visto brevemente la posible relación entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el de aprendizaje de segundas lenguas, de tal manera que lo que sabemos respecto a los mecanismos con los que los niños pequeños adquieren su primera lengua nos pueda ayudar en la mejora de las técnicas de enseñanza de segundas lenguas.

En futuros trabajos de investigación, será interesante seguir ahondando en la relación del tema de la adquisición de la primera lengua con el de la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas. Pero, sobre todo, nos proponemos ampliar la aplicación del esquema abductivo a otros estudios de caso dentro de la adquisición del lenguaje como, por ejemplo, el tema de la categorización, del cual ya hemos anticipado algunos rasgos acerca del proceder de los niños a este respecto.

Por último, en términos generales, podemos concluir respecto al lenguaje dos cosas: en primer lugar, que se trata de una cuestión problemática y que, debido a su muy compleja naturaleza, requiere ser abordada desde múltiples disciplinas —incluida, por supuesto, la lógica— y con una combinación de metodologías. Y, en segundo lugar, que la adquisición del lenguaje juega un papel esencial dentro del desarrollo cognitivo.

## **8. Bibliografía**

Bejarano Fernández, Teresa (2005). “¿Predicación prelingüística? Comentarios en torno a una propuesta de Hurford”. En Nepomuceno Fernández, Á., Quesada, J.F. & Salguero Lamillar, F.J. (eds.): *Estudios de Lógica y Lenguaje (I)*. Sevilla: Mergablum.

Bettelheim, Bruno (1979). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas. La extraordinaria importancia de los cuentos de hadas para la formación moral e intelectual de los niños*. Barcelona: Crítica. (Obra original, *The uses of enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Nueva York: Alfred A. Knopf, 1975)

- Cassirer, Ernst (1979). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original: *An Essay on Man*, New Haven: Yale University Press, 1944)
- Chalmers, Alan F. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI. (Obra original: *What is this thing called science?*, Brisbane: University of Queensland Press, 1976)
- Chomsky, Noam (1969). *Lingüística Cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*. Madrid: Gredos. (Obra original: *Cartesian linguistics. A chapter in the history of rationalist thought*, Nueva York: Harper & Row, 1966)
- Chomsky, Noam (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd.
- Chomsky, Noam (2017). *¿Qué clase de criaturas somos?*. Barcelona: Ariel. (Obra original, *What Kind of Creatures Are We?*, Nueva York: Columbia University Press, 2016)
- De La Mata, Manuel L. y Ramírez, Juan D. (1989). “Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural”, *Infancia y Aprendizaje*, 46; 49-69.
- Deutscher, Guy (2011). *El prisma del lenguaje*. Barcelona: Ariel. (Obra original, *Through the Language Glass: Why the world looks different in other languages*, New Hampshire: Heinemann, 2010)
- Fodor, Jerry A. (1984). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza. (Obra original, *The Language of Thought*, Nueva York: Thomas Y. Crowell Co., 1975)
- Fodor, Jerry A. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Ediciones Morata. (Obra original, *The modularity of mind*, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1983)
- Fodor, Jerry A. (2003). *La mente no funciona así. Alcance y límites de la psicología computacional*. Madrid: Siglo Veintiuno. (Obra original, *The Mind Doesn't Work That Way*, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2000)
- Jara Vera, Pedro (2013). *El mundo necesita terapia*. Murcia: ReGenera Consciencia de Cambio.

- Jenkins, Lyle (2002). *Biolingüística*. Madrid: Cambridge. (Obra original, *Biolinguistics: Exploring the Biology of Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996)
- Karmiloff-Smith, Annette (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza. (Obra original, *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1992)
- Lenneberg, Eric H. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza. (Obra original, *Biological foundations of language*, Nueva York: John Wiley and Sons, 1967)
- López Serena, Araceli (2009). Eugenio Coseriu y Esa Itkonen: Lecciones de filosofía de la Lingüística. *Energeia I*; 1-49.
- Luria, Alexander y Yudovich, Faina (1978). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río. (Obra original, *Speech and the development of mental processes in the child: an experimental investigation*, Moscú: Academia de Ciencias Educativas, 1956)
- Luria, Alexander (1986). “El papel del lenguaje en la formación de conexiones temporales y la regulación del comportamiento en niños normales y oligofrénicos”. En Luria, Alexander R., Leontiev, Alexéi N., Vigotsky, Lev S., *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Muller, Philippe (1969). *El desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Ediciones Guadarrama. (Obra original, *Les tâches de l'enfance*, Hachette: Weidenfeld & Nicholson, 1969)
- Nepomuceno Fernández, Ángel (2004). “La lógica y las ciencias de la mente”. En Nepomuceno Fernández, Ángel, Salguero-Lamillar, Francisco J. y Soler Toscano, Fernando (eds.), *Bases Biológicas, Lingüísticas, Lógicas y Computacionales para la Concepción de la Mente*. Sevilla: Mergablum.
- Nepomuceno Fernández, Ángel (2005). “Razonamiento explicativo”. En Nepomuceno Fernández, Á., Quesada, J.F. & Salguero Lamillar, F.J. (eds.): *Estudios de Lógica y Lenguaje (I)*. Sevilla: Mergablum.

- Osterrieth, Paul A., (1974). *Psicología infantil. De la edad bebé a la madurez infantil*. Madrid: Morata. (Obra original, *Introduction a la psychologie de l'enfant*, Liège: Georges Thone, 1960)
- Peyró García, Miguel (2005). “Cuestiones sobre el programa de la lingüística antropológica”. En Nepomuceno Fernández, Á., Quesada, J.F. & Salguero Lamillar, F.J. (eds.): *Estudios de Lógica y Lenguaje (I)*. Sevilla: Mergablum.
- Piaget, Jean (1961). La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original, *La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et rêve. Image et représentation*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1959)
- Piaget, Jean (1972). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I). Buenos Aires: Guadalupe. (Obra original, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1923)
- Piaget, Jean (1977). Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral. (Obra original, *Six études de psychologie*, Ginebra: Gonthier, 1964)
- Piaget, Jean (1997). La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata. (Obra original: *La representation du monde chez l'enfant*, París: Presses Universitaires de France, 1933)
- Piaget, Jean (2012). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI. (Obra original, *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*, París: Presses Universitaires de France, 1975)
- Pinker, Steven (2012). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza. (Obra original, *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*, Nueva York: William Morrow and Co., 1994)
- Saurí Mercader, Francisco M. (2016). *Russell. Seule la logique permet de bien penser*. París: RBA France. (Obra original, *Russell. Solo la lógica permite al hombre pensar con claridad*, Barcelona: RBA, 2016)
- Salguero Lamillar, Francisco J. (2004). “Rasgos definitorios del lenguaje natural humano frente a otros sistemas de comunicación animal”. En Nepomuceno Fernández,

Ángel, Salguero Lamillar, Francisco J. y Soler Toscano, Fernando (eds.), *Bases Biológicas, Lingüísticas, Lógicas y Computacionales para la Concepción de la Mente*. Sevilla: Mergablum.

Salguero Lamillar, Francisco J. (2005). “El Lenguaje y la Representación del Conocimiento en el Marco de la Ciencia Cognitiva”. En Nepomuceno Fernández, Á., Quesada, J.F. & Salguero Lamillar, F.J. (eds.): *Estudios de Lógica y Lenguaje (I)*. Sevilla: Mergablum.

Salguero Lamillar, Francisco J. & Soler Toscano, Fernando (2010). “Resolución abductiva de anáforas pronominales”. En Fernández Duque, D., Gómez-Camín, E. & Hernández Antón, I. (eds.): *Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología*. Sevilla: Fénix Editora.

Salguero Lamillar, Francisco J. (2013). “Sobre ficción, lenguaje, (con)ciencia y modelos de interpretación”, *Philologia Hispalensis*, 27 (3-4); 113-138.

Vila, Ignasi (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.

Vila, Ignasi (1992). El desarrollo del lenguaje. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 5-6; 36-43.

Vila, Ignasi (2000). “La intencionalidad, la comunicación y el lenguaje”. En Tryphon, Anastasia y Vonèche, Jacques (eds.). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós. (Obra original, *Piaget-Vygotsky. The Social Genesis of Thought*, Londres: Psychology Press, 1996)

Vygotsky, Lev S. (1977). *Pensamiento y lenguaje* (Con comentarios críticos de Jean Piaget). Buenos Aires: La Pleyade. (Obra original, *Thought and language*, Cambridge (MA): MIT Press, 1934)

Wallon, Henri (1976). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo. (Obra original, *L'évolution psychologique de l'enfant*, París: Armand Colin, 1941)