

ACTAS DEL V CONGRESO DE
LINGÜÍSTICA GENERAL

SEPARATA



ARCO/LIBROS, S.L.



ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y COMPONENTES DE LA LENGUA

MILAGROS FERNÁNDEZ PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

0. INTRODUCCIÓN

El reduccionismo, los malentendidos y la ambigüedad suelen ser carta de presentación en temas del lenguaje novedosos o escasamente trabajados en su vertiente comunicativa. La “adquisición del lenguaje” ha venido padeciendo estos (y otros) inconvenientes hasta hace poco. Es, pues, obligado precisar qué es la *adquisición*, si un *proceso* o un *producto*. Se hace, asimismo, imprescindible aquilatar su referente, ya que la *adquisición* alude a un ‘desarrollo natural’ frente al *aprendizaje*, o ‘progresión activa’, consecuencia de la *instrucción*. Y resulta ineludible contemplar la actividad de ‘adquirir la lengua’ en todas las dimensiones comunicativas en que se plasma, y ello sin perjuicio de centrar el interés sea en la comprensión (léxica, ostensiva, de la modalidad), o sea en la expresión (fonética, sintáctica, léxica, discursiva).

Con el propósito de orientar esta exposición y para poder conferir fundamento conceptual a las ideas que voy a verter, es necesario dejar sentados los siguientes supuestos. En primer lugar, he de señalar que la denominada *adquisición del lenguaje* equivale al “desarrollo natural”¹ de la habilidad comunicativa e interaccional en los humanos durante los primeros cuatro/cinco años de vida. Esa paulatina actualización de la capacidad propia de la especie exige ciertos condicionantes de entorno –como son la “vida social” y la “integración grupal”–, y puede plasmarse en vertientes verbales y no-verbales. En cualquier caso lo que el niño desarrolla cuando adquiere el lenguaje es UNA lengua. O, lo que es lo mismo, un sistema comunicativo de señales verbales, gestuales, entonativas y visuales, que canalizan sus intercambios con otros congéneres. En

¹ Según D. Slobin (1997a: 16): “the important term is DEVELOPMENT, rather ACQUISITION. Much attention has been paid to the initial state and the endstate, while the processes of change over time have been too often slighted, ignored and explained away”.

segundo lugar, la emergencia de esa habilidad se comprueba como proceso en diferentes actividades y niveles según etapas cronológicas y de progresión evolutiva. Antes que *un producto gramatical* que pueda identificarse con el dominio relativo y suficiente de la lengua (lo que suele conocerse como “competencia básica”), el niño ha de cubrir fases de desarrollo fonológico y de acumulación léxica. Y, naturalmente, primero comprende y sólo después se expresa. La adquisición de la lengua no es sólo, ni especialmente, desarrollo de la Sintaxis, ya que para combinar palabras éstas han de formar parte del caudal léxico del niño, quien ha de disponer del desarrollo fónico requerido para poder emitirlos. En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, las denominadas “etapas de adquisición” han de establecerse de modo particular en cada uno de los componentes, en lugar de seguir manteniendo periodos genéricos (como el ‘prelingüístico’, el ‘holofrástico’, o el ‘sintáctico’) con base exclusivamente sintáctica y respondiendo a un orden puramente secuencial. Además, y al hilo de las peculiaridades en los procesos de desarrollo fónico, léxico, gramatical, o discursivo, conviene tener presente que los progresos en la comprensión y en la expresión no son equiparables, y que el grueso de las investigaciones y los modelos aluden únicamente a la vertiente expresiva. Por otra parte, las fases de adquisición en cada uno de los componentes se establecen y se delimitan por características lingüísticas singulares que brotan entre determinados límites de edad, o que son parejas a ciertas habilidades cognitivas. Lo constante y lo unitario no radica, pues, en *unas mismas etapas* o en *idénticos márgenes* de progresión lingüística (que son cambiantes entre componentes y según las lenguas), sino en la presencia de estadios procesuales y mecánicos que parecen imprescindibles en la dinámica de la adquisición. Son las fases de “estancamiento”, “retroceso”, “aceleración” y “transición” (cf. Ingram, 1989), y que tienen rendimiento y actualizaciones distintas en cada componente y según la lengua².

En definitiva, el carácter de *actividad* que corresponde a las interacciones humanas y a los intercambios comunicativos va de la mano de la naturaleza dinámica –que no instantánea– del proceso de adquisición. En lugar de *un* modelo de desarrollo o de *un* sistema teórico de reglas conformado ya como producto adquirido, lo ciertamente relevante está en la rica diversidad del proceso en sí. Con objeto de mostrar el interés que ciertos parámetros de variación tienen para comprender el dinamismo de la adquisición, a continuación me centraré en algunos aspectos que son indispensables para abordar la emergencia paulatina de la

² En el componente fónico las situaciones de “transición” se traducen muchas veces en procesos de “oclusivización” de sonidos fricativos. En el componente sintáctico hay ocasiones en las que el “estancamiento” equivale al proceso de unión-de-palabras como si se tratara de un solo bloque y sin reconocer las relaciones entre ellas (cf. Hoff-Ginsberg, 1997: 64-66 y 148 y ss.).

habilidad verbal (en el dominio comunicativo y en la capacidad cognitiva) a través de los distintos componentes de la lengua.

1. INQUIETUDES COMUNICATIVAS Y DESARROLLO VERBAL

El *homo loquax* de los filósofos, o que “El hombre es el animal comunicativo por excelencia”, son lemas que se comprueban desde el nacimiento. Ya entonces, el bebé establece contacto y comunicación a través de los sentidos (de la vista, del olfato, del oído y del tacto), y desde muy pronto informa sobre sus necesidades y su estado. Uno de los síntomas más fiables del autismo puede detectarse ya en los primeros meses de vida, ya que los bebés con este síndrome no miran, o no mantienen la mirada, a los ojos de sus padres. Parece ser que no se muestran receptivos ni a los intercambios táctiles ni a los visuales. Por otra parte, una de las pruebas más fehacientes y precoces en la detección de la sordera (o *hipoacusia*) consiste en atender a la actitud expresiva/repetitiva del bebé, ya que este comportamiento no figura en los niños con dicho trastorno a partir de los cinco o seis meses. Si en el caso del autismo las inquietudes comunicativas están ausentes desde el principio, en el caso de los niños sordos se comprueba la importancia de los estímulos a través del canal auditivo para que no se vea mermado el desarrollo de la vertiente expresiva de la habilidad verbal.

M. Halliday en su interesante y sugestivo trabajo de 1975 explica cómo ya desde los primeros meses el niño manifiesta ademanes comunicativos en distintas dimensiones. Tomando como referencia los datos extraídos de la observación de su propio hijo Nigel (entre los 9 y los 16 meses), Halliday reconoce cuatro funciones en los modos de interacción del niño. A saber, una dimensión “instrumental” (cuando solicita algo, ‘quiero’, ‘dame’), una dimensión “activa” de repetición placentera (cuando pide, ‘más’, ‘hazlo otra vez’), una dimensión “expresiva” de alegría (‘cuando te veo’ o ‘cuando me das algo’), y una dimensión “participativa” de comentario a una situación (‘sí’, ‘no’, ‘gracioso’).

La necesidad de comunicarse, de estar con otros, aunque inconsciente, involuntaria y egocéntrica, está presente en los seres humanos desde el nacimiento³. El enfoque sobre el desarrollo de la habilidad verbal en sentido estricto no debe olvidar la importancia de estas fases iniciales en las que progresa sobre todo la comprensión y en las que, desde el principio, se hace patente el afán comunicativo e interaccional del niño, parejo e inseparable del proceso de socialización (cf. Vygotsky, 1934). Por ello resulta cuando menos desajustado tildar a esta etapa de “prelingüística”. En todo caso sería “preidiomática”.

³ Si bien falta la intención consciente y no hay diálogo verbal en sentido estricto, sí que hay intercambio de información a través de señales que influyen en el receptor, quien reacciona y actúa transaccionando el mensaje (cf. López-García, 2002: cap. IV).

Prueba de esa disposición comunicativa temprana es el precoz y rápido desarrollo del uso pragmático de la entonación, lo que, por otra parte, denota el notable avance en la vertiente de comprensión de actos de habla. Ya desde los tres o cuatro meses los bebés distinguen modalidades como la negación, las órdenes, las exclamaciones, o las interrogaciones. Y casi simultáneamente comienzan a emitir las primeras cadenas sonoras idiomáticas en contornos entonativos muy marcados. Se ha comprobado que la llamada "motherese" (o más apropiadamente, *Child Directed Speech*) cumple una función importante en la emergencia más o menos acusada de rasgos de entonación asociados a las primeras emisiones lingüísticas⁴.

Desde hace ya algunos años se viene subrayando el pronto desarrollo de actitudes pragmáticas en el proceso de adquisición de la lengua. Tanto es así que parecen ser ciertas reglas de uso las más rápidamente asumidas y manejadas desde las primeras etapas⁵. Como si las dimensiones comunicativas básicas resultaran prioritarias y esenciales para la andadura inicial del proceso. Un argumento más para catalogar incluso ese primer período de "lingüístico" (aunque no sea estrictamente "idiomático"), y para concluir la idoneidad de un enfoque comunicativo y pragmático en el estudio de la adquisición. Una concepción que prima la vertiente "interaccional" y "social" no sólo permite comprobar las aptitudes comunicativas del niño ya desde su nacimiento, sino que además facilita el seguimiento pormenorizado de su evolución a través de los distintos códigos que va delineando en su crecimiento. Sólo atendiendo al material comunicativo procedente de niños (y niñas) en distintas etapas cronológicas será factible diseñar patrones de adquisición que respondan realmente a *lenguaje infantil*⁶. Los niveles comunicativos y los grados de dominio verbal se contemplan en los contextos de desarrollo oportunos, y no en relación con la lengua de adultos o con códigos definitiva o altamente compuestos. El método comúnmente mane-

⁴ Las cualidades de entonación son, sin duda, las más prontamente percibidas en la comprensión verbal y las primeramente manejadas en las cadenas lingüísticas propias del lenguaje infantil. La importancia de la entonación en el proceso de desarrollo de la lengua viene demostrándose mediante experimentos entre los seis y diez meses en entornos idiomáticos diferentes. Además de reconocer y discriminar desde muy pronto curvas melódicas y sonidos de su entorno lingüístico habitual, los niños producen antes expresiones entonativamente significativas que cadenas con sonidos particulares de la lengua (cf. Crystal, 1986; Golinkoff y Hirsh-Pasek, 1999: 46 y ss., 150 y ss.).

⁵ Yesto ocurre sea en entornos culturales en los que se cultiva la atención directa y dirigida a los niños que están en ese proceso de desarrollo, o sea en aquellas otras coordenadas en las que los niños aun no siendo interlocutores de adultos sí se convierten en claros agentes de percepción de funciones en los usos de las palabras (cf. Ochs & Schieffelin, 1995; Fernández Pérez, 2002).

⁶ La labor acumulativa de material comunicativo infantil ha permitido afrontar su descripción y sistematización. La importancia del sistema de B. MacWhinney (el denominado CHILDES), que facilita la transcripción y posterior recuperación del material comunicativo, ha sido crucial en la confección de *corpora* de lenguaje infantil (cf. MacWhinney, 1991).

jado ha sido el diseño de *perfiles* –fonológicos, léxicos, gramaticales y pragmáticos– que, con cierta flexibilidad, corresponden a tendencias de adquisición en distintas etapas cronológicas (cf. Crystal, 1980: 166 y ss.; Grunwell, 1991: 40 y ss.).

Si las destrezas de reconocimiento pragmático y de comprensión léxica se manifiestan de modo acusado desde muy pronto, el desarrollo expresivo verbal con características idiomáticas del entorno habitual del niño comienza a vislumbrarse desde los nueve meses a un año. El componente fónico de la lengua se dibuja de la mano del componente léxico: el niño quiere comunicarse mediante palabras y para ello precisa de su articulación en sonidos. El objetivo básico y primordial de hacerse entender ya de forma consciente y activa conduce casi a la par el desarrollo léxico y el fónico en las primeras etapas, sobre todo en el período calificado de “holofrástico”.

2. DESARROLLO FÓNICO Y CAUDAL LÉXICO

La aparición de los primeros sonidos idiomáticos va ligada a la presencia de palabras frecuentemente emitidas en los contextos habituales del niño. No es extraño pues que en los entornos definidos por la “motherese” (o, con mayor precisión, *Child Directed Speech*) figuren entre las primeras palabras segmentos alusivos a *mamá*, *papá*, *guau-guau*, *aua*, *dame*, *mira*, y que esta observación sobre el léxico haya contribuido a una interpretación limitada de la adquisición fónica, que, a su vez, ha querido sustentarse en una lectura restringida de la propuesta de R. Jakobson (cf. Oller, 2000: caps. 2 y 3). Que exista relativa coincidencia interlingüística en la emisión de las primeras palabras y que su cuerpo fónico sea similar, no quiere decir que los sonidos que soportan esas palabras sean las *primeras unidades fónicas adquiridas* en todas las lenguas. La teoría del contraste máximo de Jakobson ha de considerarse simultáneamente con la funcionalidad de las unidades, ya que lo importante no es que el niño maneje con frecuencia un mismo sonido, sino que sepa utilizarlo y reconocerlo en distintas palabras (cf. Fernández López, 2001). Como señala E. Hoff-Ginsberg (1997: 66):

For example, in English the initial sound in *the* and *this* is very frequently heard because is used in a few very high-frequency words. However, because that sound is not involved in many different words, its functional significance is low. And it is interesting to note that the *th* sound [ð] is a late-acquired sound in children acquiring English. In sum, sounds that appear early may not always be sounds that are easy to produce. Rather, they may be the sounds that carry information in the phonological system.

El desarrollo fónico, que se conduce mediante procesos singulares, es una excelente muestra de la disposición del niño hacia el entrena-

miento articulatorio. Las fases de avance, retroceso y estancamiento van permitiendo el depósito de unidades sonoras funcionales, y el consiguiente diseño de códigos peculiares (los *perfiles fonológicos*) en los distintos estadios. Por ejemplo, Martín (3:1) parece estancado en la interdental [θ], sin haber avanzado a la alveolar [s] ([eθte], [paloθ]), mientras que la labiodental fricativa [f] todavía no está plenamente asentada en su sistema ([delfi], pero [libante] y [lepante])⁷.

Está claro que aunque al principio de “contraste máximo” y a los procesos fónicos de adquisición se les pueda atribuir un carácter universal, no obstante su importancia es relativa a la hora de buscar coincidencias en el orden de aparición de las unidades fónicas. Las características idiomáticas particulares (predominio de ciertos sonidos, rentabilidad, abundancia y dispersión de uso) y los entornos habituales en que se mueven los niños, van a ser determinantes en la emergencia y secuencialidad de los sonidos. Así se explica que el sonido [v] aparezca tardíamente en el desarrollo fonológico de niños ingleses, y que, sin embargo, sea uno de los primeros sonidos consonánticos en niños suecos o búlgaros. Sin duda, la posible universalidad de los *mecanismos* (en procesos de adquisición y en organización estructural de las lenguas) no va a explicar debidamente ni las etapas propias de desarrollo fonológico en español ni el paulatino sedimentado de las unidades fónicas. Habrán de tenerse en cuenta las peculiaridades funcionales y productivas de los sonidos en la lengua (*cf.* Bosch, 1983).

La estrecha ligazón entre arraigo de sonidos y caudal léxico constituye una prueba fehaciente más de la importancia de las ‘palabras’ –de su frecuencia, de su diversidad y de su asiento en el acervo idiomático del niño– en el proceso de adquisición fonológica. Una adecuada progresión en el léxico es requisito indispensable para el desarrollo equilibrado del componente fónico. Una de las causas que suelen aducirse en el síndrome de *desarrollo específico del lenguaje* (inglés, *Specific Language Impairment*) es precisamente la discordancia muchas veces acusada entre potencial léxico y habilidad fónica. Estos niños han alcanzado un nivel de disponibilidad léxica que no congenia –por estadio de desarrollo o por etapa cronológica– con el nivel de desenvoltura fonológica. Ese hiato se hace cada vez más patente y marcado si el niño no es diagnosticado y tratado a su debido tiempo. De modo que las emisiones orales no se corresponden con el dominio léxico o incluso sintáctico que manifiestan.

⁷ Los ejemplos están tomados del corpus de lenguaje infantil, transcrito según el sistema CHILDES, y perteneciente al proyecto “Elaboración de un test lingüístico para evaluar déficit comunicativos en edad infantil” (<http://www.usc.es/koine>), subvencionado, en distintos subproyectos, por la Xunta de Galicia (XUGA 20402A97 y PGIDT00PXI20401PR) y el Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-C02-01). Véanse al final los apéndices con las ilustraciones en su contexto.

La riqueza y la frecuencia de uso de ciertas 'palabras' en el entorno lingüístico del niño no sólo manifiesta su incidencia en el componente fonológico o en la variedad léxica particular⁸. Además, y sobre todo, las peculiaridades idiomáticas de mayor o menor presencia de determinadas clases de palabras trascienden al proceso de adquisición. Numerosos estudios sobre lenguaje infantil en japonés y en coreano proporcionan datos en esta línea, ya que el principio cognitivo básico de que primero se categorizan los objetos y sólo después las acciones y procesos se rompe: los niños coreanos y japoneses muestran un alto predominio de verbos en las primeras etapas de desarrollo de la lengua (*cf.* Clancy, 1985; Gopnik & Choi, 1995; Sinha *et al.*, 1999).

3. DESARROLLO GRAMATICAL

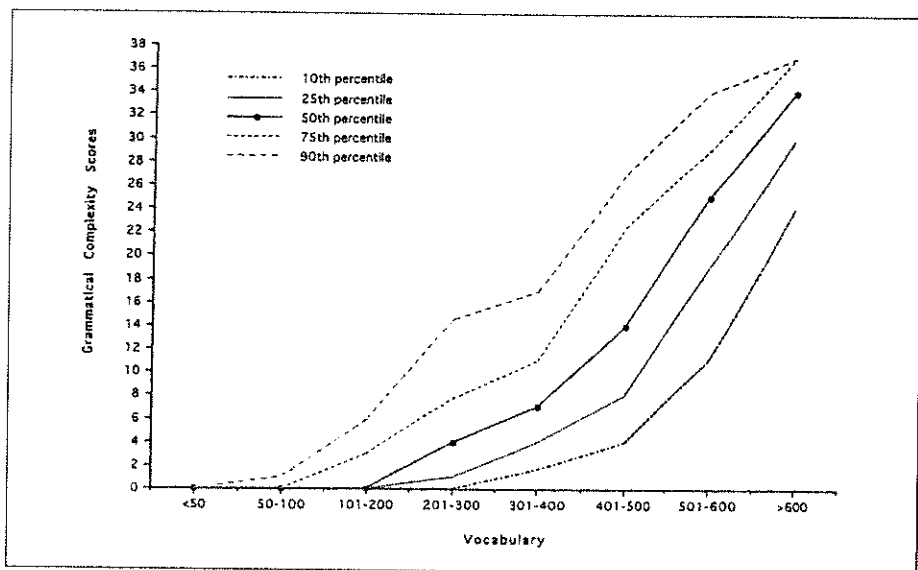
Después de lo expuesto, no debe sorprender que en el componente gramatical el desarrollo de la combinatoria entre palabras sólo sea factible una vez que se ha dado una progresión suficiente en el léxico y en la fonología⁹. Es cierto que la rápida emergencia de estructuras sintácticas en un período relativamente corto ha servido de evidencia para defender una base gramatical innata en la adquisición. No obstante, conviene tener presente –también aquí– que hay diferencias importantes en las escalas de avance del componente gramatical según el dominio del léxico en cada niño, y que hay modos distintos de desarrollo morfológico y sintáctico dependiendo de la lengua. Las investigaciones de E. Bates, de D. Slobin y de M. Bowerman han sido claves en la reorientación del enfoque, con el acento puesto sobre todo en la diversidad.

No debe despreciarse que la gramática inicial en el lenguaje infantil sea "semántica". Cuando alrededor de los 18 meses y los dos años los niños comienzan a manejar el llamado "lenguaje telegráfico" combinando dos o tres palabras, obtienen significados relacionales tanto más ricos cuanto mayor sea su caudal léxico. Los estudios longitudinales de E. Bates & J. Goodman (1999) sobre población infantil típica y atípica

⁸ Cuanto mayor sea el caudal léxico, en mayor medida se ejercitarán y sedimentarán los sonidos. La llamada "memoria fonológica", o habilidad cognitiva para recordar cadenas sonoras poco habituales, facilita el incremento de palabras y el asentamiento de sonidos. Como señala E. Hoff-Ginsberg (1997: 99): "It makes sense that remembering how newly encountered words sound is a prerequisite to learning what those words mean".

⁹ El principio de desarrollo cognitivo referido a la indispensable prelación temporal del léxico y de la fonología sobre la gramática es de sentido común, ya que como señalan R. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (1999: 153): "they need to acquire a certain amount of facility in recalling and pronouncing their words before they can put two words together in their speech".

(contempla casos de “síndrome específico de desarrollo del lenguaje”, de “síndrome de Williams” y de “síndrome de Down”) proporcionan resultados evolutivos en diferentes etapas que manifiestan la clara incidencia inicial del léxico en la emergencia de la gramática (véase la figura tomada de Bates & Goodman, 1999: 45, en la que se refleja la ponderación del progreso en gramática según distintos percentiles y tomando como referencia el caudal léxico), y la posterior interrelación de los dos componentes. La gramática “semántica” de las etapas iniciales se convierte, paulatinamente, en gramática “formal”, siendo las propias relaciones entre las palabras las que ayudan a descubrir significados.



El cuadro recoge resultados longitudinales obtenidos en una muestra representativa de niños (en total son 1800), de los que se ha recopilado material comunicativo a través de la batería de cuestiones contenidas en el *MacArthur Communicative Development Inventories (CDI)* (cf. Fenson *et al.*, 1993). Los 38 niveles manejados en gramática proceden precisamente del test.

En estrecha conexión con el grado de dominio léxico, y asimismo como un elemento de diversidad en el proceso de desarrollo de la gramática, está el factor del llamado “estilo cognitivo”, que repercute de manera importante en el modo de progresar la habilidad gramatical. Los niños con un estilo *analítico* reconocen unidades de relación, de modo que parecen seguir pautas de emergencia de una gramática semántica. Los niños con un estilo *holista* forman cadenas inanalizables que tratan como unidades-palabra pero con escaso potencial en la com-

binatoria. Sirvan como ejemplos las secuencias “rumpintaresa” (= ‘rompió Teresa’, ‘lo rompió Teresa’, utilizada por Lucía, 2: 10) y “avereto” (= ‘a ver esto’, manejada por Xaquín, 2: 7) y tomadas de los apéndices en las situaciones comunicativas 3 y 4. De todos modos, llega un momento en que el niño reconoce, en esos bloques unitarios, ‘huecos’ que pueden ser ocupados por distintas unidades léxicas y comienza a elaborar principios básicos de combinatoria que constituyen su punto de partida en la gramática. Parece ser que estos cauces de desarrollo van íntimamente ligados a vías de adquisición del léxico, mayormente referencial en el estilo analítico, y sobre todo expresivo si se trata de estilo holista. Lo que, al final, incide no sólo en *modos* de aparición de la sintaxis sino también en etapas y márgenes de edad diversos en la adquisición de este componente. Con palabras de E. Hoff-Ginsberg (1997: 149):

a holistic approach is characterized by heavy reliance on unanalyzed chunks, heavy use of pronouns in word combinations, and an expressive style of lexical development. In contrast, an analytic approach is characterized by word-sized units that are combined in multiword utterances, infrequent use of pronouns, and a referential style of lexical development.

El desarrollo de la Morfología es —en opinión de algunos autores— un indicador claro de la emergencia de reglas de relación entre constituyentes en el marco de una estructura. Si bien en una primera fase parece ser que son las terminaciones fónicas las que dan la clave al niño para clasificar las palabras, posteriormente atribuyen morfemas a las unidades por su papel habitual en un grupo sintagmático. La Gramática ha dejado de ser exclusivamente ‘semántica’ y comienza a mostrar su dimensión formal. Las comprobaciones sobre el género no motivado referencialmente indican que los niños distribuyen las palabras flexionadas según su posición y/o su terminación, ya que los errores que cometen no están semánticamente causados. Antes bien, suelen ocurrir en aquellos casos en los que no se dan los patrones fónicos dominantes (por ejemplo, “*el mano*” y no “*la mano*”).

El incremento de morfemas en la habilidad expresiva infantil se ha tomado precisamente como *medida* para establecer estadios evolutivos en el progreso de la Gramática. Así se ha diseñado el parámetro de la *longitud media de la expresión* (ing. *MLU*, ‘mean length of utterance’, cf. Brown, 1973), que, en el caso de lenguas flexivas, permite ponderar el grado de desarrollo gramatical desde un nivel inicial hasta un estadio en el que el asentamiento de los morfemas es garantía de productividad y complejidad sintáctica¹⁰.

¹⁰ Según R. Brown (1973: 53-54):

The mean length of utterance (MLU) is an excellent simple index of grammatical development because almost every new kind of knowledge increases length: the number of semantic roles expressed in a sentence, the addition of obligatory

La diversidad interlingüística condiciona el proceso de adquisición en cada lengua particular. La medida de desarrollo morfológico como indicador de la progresión gramatical sólo tiene sentido en lenguas morfemáticamente marcadas. En lenguas aislantes que señalan las funciones sintácticas y los papeles temáticos mediante el orden de constituyentes o a través de morfemas libres se ha estudiado la relevancia de la prosodia en la discriminación de unidades gramaticales y unidades léxicas. De modo que es el tono "neutro" el que se asocia con elementos morfológicos. Pero, independientemente de su valor en las lenguas aislantes, la prosodia –como componente crucial en el desarrollo de la habilidad auditiva, y como elemento clave de las primeras manifestaciones expresivas del niño¹¹– se viene tomando en investigaciones recientes como un indicador más del avance gramatical, también en lenguas flexivas, sobre todo, en los casos en los que es habitual la *Child Directed Speech*.

La capacidad para segmentar palabras y morfemas es sin duda una consecuencia de la habilidad para percibir y discriminar unidades aisladas o prosódicamente pertinentes. De ahí que especialistas como A. Peters (1997) –siguiendo los planteamientos interlingüísticos y de interrelación de componentes de D. Slobin– consideren imprescindibles tres dimensiones para valorar la aparición de morfemas en la gramática del lenguaje infantil: (a) segmentabilidad morfológica o grado de fusión de los afijos en la palabra: si están claramente diferenciadas las terminaciones y si son reducidas las funciones morfemáticas, apenas interviene la prosodia; (b) tipología morfológica: en las lenguas aislantes y polisintéticas la prosodia resulta capital al ser sintomática de elementos gramaticales; y (c) sensibilidad prosódica de la lengua y del niño: hay lenguas especialmente tendentes a marcar entonativamente las expresiones, y hay casos en los que el "habla infantil dirigida" ha dejado huella especial. El esquema de Peters (1997: 140) recoge estos tres parámetros ilustrándolos en algunas lenguas:

morphemes, coding modulations of meaning, the addition of negative forms and auxiliaries used in interrogative and negative modalities, and, of course, embedding and coordinating. All alike have the common effect of the surface form of the sentence of increasing length (especially if measured in morphemes, which includes bound forms like inflections rather than words).

Los inconvenientes de esta medida han sido subrayados sobre todo desde la óptica lingüística, ya que la variedad tipológica de las lenguas hace imposible reconocer los morfemas tomando como patrón las pautas establecidas para el inglés.

¹¹ La idea de que la prosodia desempeña un papel crucial en la discriminación de segmentos comunicativos primero y en la individualización de unidades gramaticales después está, desde la década de los 90, suficientemente asentada. Los trabajos de A. Fernald han sido clave en la fundamentación de ese rol de la prosodia (cf. Fernald, 1991). Tanto que en la actualidad la dimensión entonativa se valora como un "bootstrap" del componente gramatical.

H A R D				WGreenlandic	
				Mohawk	
			Hebrew?	K'iche' S	
	B O U N D A R I E S			Korean	
					Finnish
					Hungarian
				Russian	
		French	Portuguese	Polish	
				German TS ¹	
			Spanish	Japanese	
			Tagalog?		
English TS					
Danish TS					
Norwegian TS			Sesotho		
E A S Y				Turkish	
		Mandarin			
		Cantonese			
		Vietnamese			
	Isolating	Inflecting	Agglutinative	Polysynthetic	
	MORPHEMES/WORD				

La relevancia de la prosodia en el progreso gramatical se pone asimismo de manifiesto en la temprana emergencia de la modalidad en estructuras relativamente simples. Las preguntas, las negaciones, las órdenes, o las exclamaciones son frecuentes en el lenguaje infantil desde los 18 meses (e incluso antes) y constituyen la mejor prueba de avance en la habilidad dialógica y comunicativa, una vez que su manejo deja de ser rutinario y el niño reconoce el valor transaccional de los significados imperativos. El control de estas estructuras marca un hito importante en la aparición de reglas de uso de la lengua con propósitos comunicativos conscientes y precisos. El componente pragmático de la lengua que el niño desarrolla, comienza a perfilarse a partir de las construcciones modalizadas. Continúa con el reconocimiento del *yo* frente a los *otros* y con las señalizaciones déicticas derivadas, y concluye con la destreza en reglas narrativas y de organización discursiva. Lo interesante de todo este discurrir es la permanencia comunicativa de la prosodia y la entonación, que parece canalizar la actividad desde las primeras necesidades comunicativas –inconscientes–, pasando por las estructuras gramaticales –que se modalizan según los intereses–, hasta alcanzar el discurso. Y todo ello en el entorno idiomático particular y con la intervención de todos los componentes de la lengua. Sin duda, una excelente ilustración del dinamismo cognitivo y comunicativo que corresponde al proceso y que facilita la aparición paulatina y epigenética de las distintas facetas de la habilidad lingüística. La especial capacidad auditiva hacia rasgos entonativos moldea contenidos perceptivos que el niño utiliza en sus necesidades comunicativas desde el inicio de su crecimiento; además, la prosodia se va delineando en el contexto idiomático (por la

lengua en sí) y en el entorno habitual particular de cada niño (por las características del “habla dirigida”), y repercute en otros componentes. Una vez más se comprueba que es el afán comunicativo el que, con soporte en la prosodia, orienta sobre la emergencia sucesiva de rasgos estructurales en el sistema lingüístico del niño.

* * *

Para terminar, y con objeto de concluir. Después de lo esbozado aquí, no cabe duda de que la parte innata en el proceso de adquisición –aunque posible– no resulta necesaria ni tampoco interesante. Las evidencias de que el habla infantil no es improvisada sino que cumple una importante función en el desarrollo, prueban la importancia de la variedad del proceso. Lo curioso y sorprendente no es que existan bases innatas, sino CÓMO en cada entorno idiomático los niños comienzan a desarrollar UNA lengua, con sus características y singularidades (*cf.* Snow, 1995, 1999). La visión de M. Bowerman, quien defiende que los niños van edificando sus gramáticas específicas según las categorizaciones predominantes en el entorno idiomático, parece ajustarse a la fenomenología del proceso. Con sus palabras:

la organización inicial del espacio semántico no es fija sino flexible (...) Sostengo que los niños están preparados, desde el principio, para reconocer las orientaciones lingüísticas como distinciones en las que organizar los dominios particulares de significación. No hay, pues, una gramática básica única que sea universalmente compartida. Sino gramáticas que se desarrollan parejas a las categorizaciones de los entornos idiomáticos particulares¹² (Bowerman, 1985: 1284-1285).

¹² Las investigaciones interlingüísticas sobre adquisición del léxico en ciertos campos semánticos como relaciones de parentesco, situación espacial, o acciones y procesos sustentan esta concepción (*cf.* Broeder & Murre, 1999; Tomasello & Merriman, 1995).

APÉNDICE
Materiales del Lenguaje Infantil. Ilustraciones

SITUACIÓN COMUNICATIVA I

Desarrollo del componente fónico y del componente sintáctico

Edades de los niños:

Martín 3:1

Lucía 2:10

Victor 3:0

David 2:11

- 584 *MAR: entá [*] por la chimenea [>].
- 585 Ferr: entá = entra \$PHO ;
- 586 *LUC: hay do [*] [<]!
- 587 Ferr: dó = dos \$PHO ;
- 588 *ANA: hay dos cerditos # están escondidos. no?
- 589 *MAR: deboja [*] de ezte [*] sopá [*].
- 590 Ferr: deboja = debajo \$PHO ; ezte = este \$PHO ; sopá = sofá \$PHO ;
- 591 *ANA: debajo del sofá <porque tienen miedo> [>].
- 592 *MAR: y ezte (cerlilito) [*] poque [*] tiene un gato? [<].
- 593 Ferr: (cerlilito = cerdito \$PHO ; porque = porque \$PHO ;
- 594 *ANA: tiene un gato.
- 595 *MAR: por qué?
- 596 *LUC: para cuir [?] # poque [*] bueno xxx <a dormir> [>].
- 597 Ferr: poque = porque \$PHO ;
- 598 *MAR: <y loz [*] [//] y ahora> [<] el lobo ondeés eztá [*]?
- 599 Ferr: loz = los \$PHO ; eztá = está \$PHO ;
- 600 *ANA: a ver [/] a ver # ahí está el lobo # está pensando <a ver cómo entra en la casa> [>].
- 602 fact: pasa la página
- 603 *LUC: alto lobo ajicote [?] [<]!
- 604 fact: gritando
- 605 *ANA: ay! # que se come a los cerditos!
- 606 *MAR: z! [*].
- 607 Ferr: z! = sí \$PHO ;
- 608 *DAV: el oto [*] +/-.
- 609 Ferr: oto = otro \$PHO ;
- 610 *ANA: a ver.
- 611 *DAV: el oto [*] está mirando.
- 612 Ferr: oto = otro \$PHO ;
- 613 fact: señala el dibujo
- 614 *ANA: el cerdito está mirando sí.
- 615 *ANA: vamos a ver qué hace el lobo.
- 616 *ANA: esperad # los [//] el lobo se iba a meter por la chimenea.
- 617 *ANA: espera # Lucía # mira [//] mira [//] mira.
- 618 fact: señala el dibujo
- 619 *ANA: el lobo se iba a meter por la chimenea pero ellos están haciendo un fuego en la chimenea.
- 620
- 621 *MAR: y ezte está metiendo paloz [*].
- 622 Ferr: ezte = esta \$PHO ; ezta = está \$PHO ; paloz = palos \$PHO ;
- 623 fact: señala el dibujo
- 624 *ANA: para # avivar el fuego, sí?
- 625 *LUC: sí poque quemá [*].
- 626 Ferr: poque = porque \$PHO ; quemá = quema \$PHO ;
- 627 *ANA: quema?
- 628 *LUC: sí [>].
- 629 *VIC: se va a quemá [*] [<].
- 630 Ferr: quemá = quemar \$PHO ;
- 631 *ANA: quién se va a quemar?
- 632 *LUC: eh?!
- 633 *VIC: la mano.

Fuente: Corpus del lenguaje infantil sobre una muestra de 50 niños -31 niños y 19 niñas— de entre 22 meses y 4 años, transcrito según el sistema Childes de B. Mac Whinney y equipo. Área de Lingüística general. Universidad de Santiago de Compostela.

SITUACIÓN COMUNICATIVA 2

Desarrollo del componente fónico

Edades de los niños:

Lucía: 2:10

David: 2:11

Martín: 3:1

Victor: 3:0

967 fact: Martín coge una carta
 968 *ANA: vale?
 969 *LUC: a vé [*] [>].
 970 ferr: vé = ver \$PHO ;
 971 *MAR: <me toco> [<] un [/] un delfi [*]!
 972 ferr: delfi = delfin \$PHO ;
 973 fact: muestra su carta a Ana
 974 *ANA: un <delfin> [>!]
 975 *LUC: a vé [*] [<]!
 976 ferr: vé = ver \$PHO ;
 977 *DAV: un delfún [*] [>!]
 978 ferr: delfún = delfin \$PHO ;
 979 *MAR: mira [<]!
 980 fact: enseña su carta a Lucía
 981 *VIC: a ver!
 982 *MAR: mira!
 983 fact: enseña la carta a Víctor
 984 *VIC: que bonito!
 985 *VIC: los delfines no muerden.
 986 *ANA: no muerden # los delfines son muy buenos y muy bonitos # <los
 987 delfines saltan> [>].
 988 *MAR: y [/] y loz tiribonez ma(los) [/] <zon maloz> [>] [*].
 989 ferr: loz = los \$PHO ; tiribonez = tiburones \$PHO ; zon = son \$PHO ;
 990 maloz = malos \$PHO ;
 991 *VIC: y yo tengo [<] +/!
 992 *ANA: <los tibu> [<] [//] los qué son malos [>] ?
 993 *MAR: loz tiribonez zon maloz [*].
 994 ferr: loz = los \$PHO ; tiribonez = tiburones \$PHO ; zon = son \$PHO ;
 995 maloz = malos \$PHO ;
 996 *ANA: los tiburones son malos.
 997 *VIC: todos!
 998 *ANA: todos los tiburones.
 999 *DAV: y va [?] tos pal agua y [*] +/!
 000 ferr: va = van \$MOR ; tos = todos \$PHO ; pal = para el \$PHO ;
 001 *LUC: a ver!
 002 *MAR: mira un libante con una tompa [*].
 003 ferr: libante = elefante \$PHO ; tompa = trompa \$PHO ;
 004 fact: Víctor enseña una carta
 005 *ANA: un +//?
 006 *ANA: un qué +//?
 007 *MAR: ++ un lepante [*] con un pau@s!
 008 ferr: lepante = elefante \$PHO ;
 009 *ANA: eso # <un elefante cun pau>@s.
 010 *ANA: sí?
 011 *ANA: de qué color es el elefante?
 012 *MAR: banco [*].
 013 ferr: banco = blanco \$PHO ;
 014 *ANA: blanco?
 015 *VIC: no.
 016 *ANA: no, de qué color es?
 017 *VIC: de marrón [*].
 018 ferr: de marrón = de color marrón \$SIN ;
 019 *ANA: de marrón [>] [*].
 020 ferr: de marrón = de color marrón \$SIN ;
 021 *MAR: de marón [<] [*].
 022 ferr: marón = marrón \$PHO ;

SITUACIÓN COMUNICATIVA 3

Desarrollo del componente gramatical

Edades de los niños:

Lucía: 2:10

Martín: 3:1

206 *LUC: si # para rumpe [*]!
 207 ferr: rumpe = romper \$PHO ;
 208 %com: la vibrante en posición inicial de palabra tiene una realización
 209 uvular similar a la del francés
 210 *ANA: para +//?
 211 *LUC: ++ para rumber [*]!
 212 ferr: rumber = romper \$PHO ;
 213 *ANC: para romper +//?
 214 *LUC: ++ si # <la silla> [>] es para rumber [*].
 215 ferr: rumber = romper \$PHO ;
 216 *MAR: noo [<]!
 217 *ANA: cómo para romper?
 218 *ANA: as sillas non se rompen, no?
 219 *LUC: sí [>].
 220 *MAR: noo [<]!
 221 *LUC: si xxx rumpintaresa [*][?].
 222 ferr: rumpintaresa = rompe Teresa \$PHO ;
 223 %com: sigue pronunciando como uvular la vibrante alveolar
 224 *ANA: un +//?
 225 *MAR: noo # no ze rompe [*]!
 226 ferr: ze = se \$PHO ; rompe = rompe \$PHO ;
 227 %com: usa la vibrante simple
 228 *LUC: ++ la silla rumpintaresa [*].
 229 ferr: rumpintaresa = rompe Teresa \$PHO ;
 230 %com: las entrevistadoras no entienden todavía lo que trata de decir Lucía
 231 *ANA: <la silla>@s [>] +//.
 232 *LUC: l(a) [<] [/] la.silla [>1] rompe <Teresa> [>2] [*].
 233 ferr: rompe = la rompe \$SIN ;
 234 *ANC: <la rompe Teresa>@s [<1] ?
 235 *MAR: noo [<2]!
 236 *ANC: <que Teresa> [/] Teresa rompe la <silla> [>]>@s:
 237 *ANA: Teresa [<] rompu unha silla?
 238 *MAR: zi [*].
 239 ferr: zi = sí \$PHO ;
 240 *ANA: e quen é Teresa?
 241 *MAR: la [/] la del comedo! [*].

SITUACIÓN COMUNICATIVA 4

Desarrollo del componente gramatical

Edades de los niños:

Elia: 2:6

Xaquín: 2:7

Cecilia: 2:1

Paula: 2:8

483 fact: ofrece el abanico de cartas a Cecilia y ésta coge una
 484 *ELI: ahora yo!
 485 *ANC: despois.
 486 *XAQ: un cocorilo [*].
 487 ferr: cocorilo = cocodrilo \$PHO ;
 488 *ANC: a ver +/.
 489 *CEC: un cocolilo [*].
 490 ferr: cocolilo = cocodrilo \$PHO ;
 491 fact: Ella coge la carta de Cecilia
 492 *XAQ: avereto [*].
 493 ferr: avereto = a ver esto \$PHO ;
 494 fact: le quita la carta a Elia
 495 *ELI: ooh&i [>]!
 496 *ANC: un {<} +//?
 497 *XAQ: ++ cucurilo [*].
 498 ferr: cucurilo = cocodrilo \$PHO ;
 499 fact: mira la carta y la tira al suelo, fuera del recinto que permite ver
 500 la cámara
 501 *ANC: un cocodrilo.
 502 *PAU: ch&i [>].
 503 *PAU: co # co # dri # lo
 504 rcom: intenta articular la palabra cocodrilo, poco a poco, y en el video

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATES, E.; BRETHERTON, I. & ZINDER, L. (1988): *From First Words to Grammar. Individual Differences and Dissociable Mechanisms*, Cambridge University Press.
- BATES, E. & GOODMAN, J. C. (1999): "On the Emergence of Grammar From the Lexicon", en B. MacWhinney (ed.), 29-81.
- BOSCHI, L. (1983): "El desarrollo fonológico infantil: Una prueba para su evaluación", *Anuario de Psicología*, 28, 87-114.
- BOWERMAN, M. (1985): "What shapes children's grammars?", en D. Slobin (ed.), vol. 2, 1284-1285.
- BOWERMAN, M. & CHOI, S. (2001): "Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of special semantic categories", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.), 475-511.
- BOWERMAN, M. & LEVINSON, S. C. (eds.) (2001): *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press.
- BROEDER, P. & MURRE, J. (eds.) (1999): *Language and Thought in Development. Cross-Linguistic Studies*, Tübingen, Gunter Narr.
- BROWN, R. W. (1973): *A first language: the early stages*, Cambridge, The Harvard University Press.
- CLANCY, P. (1985): "The acquisition of Japanese", en D. Slobin (ed.), vol. 1, 373-524.
- CLARK, E. V. (2001): "Emergent categories in first language acquisition", en M. Bowerman & S. Levinson (eds.), 379-405.
- COOPER, C. (1998): *Individual Differences*, London, Arnold.
- CRYSTAL, D. (1980): *Introduction to Language Pathology*, London, Arnold. Traducción al español de M^a Luisa Sánchez Bernardos, *Patología del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1983.
- CRYSTAL, D. (1986): "Prosodic development", en P. Fletcher & M. Garman (eds.), 174-197.
- FENSON, L. et al. (1993): *MacArthur Communicative Development Inventories (CDI)*, San Diego, Ca, Singular Pub. Company.
- FERNALD, A. (1991): "Prosody in speech to children: Prelinguistic and linguistic functions", *Annals of Child Development*, vol. 8, 43-80.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, I. (2001): *Consideraciones sobre la adquisición del componente fonológico*, Tesis de Licenciatura inédita, Santiago de Compostela.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2002): "Pragmática y adquisición de la lengua", en *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz.
- FLETCHER, P. & GARMAN, M. (eds.) (1986): *Language acquisition*, Cambridge University Press.
- FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. (eds.) (1995): *The Handbook of Child Language*, Oxford, Blackwell.
- GOLINKOFF, R. & HIRSH-PASEK, K. (1999): *How Babies Talk. The Magic and Mystery of Language in the First Three Years of Life*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books, A Dutton Book.
- GOPNIK, A. & CHOI, S. (1995): "Names, Relational Words, and Cognitive Development in English and Korean Speakers: Nouns Are Not Always Learned Before Verbs", en M. Tomasello & W. Merriman (eds.), 63-80.
- GRUNWELL, P. (1991), "Developmental phonological disorders from a clinical-linguistic perspective", en M. S. Yavas (ed.), 37-65.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*, London, Arnold.
- HOFF-GINSBERG, E. (1997): *Language Development*, London/N. York: Brooks Cole Pub.

- HOPPER, P. J. (1998): "Emergent Grammar", en M. Tomasello (ed.), 155-175.
- INGRAM, D. (1989): *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*, Cambridge University Press.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2002): *Fundamentos genéticos del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- MACWHINNEY, B. (comp.) (1991): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*, New Jersey, Erlbaum.
- MACWHINNEY, B. (ed.) (1999): *The Emergence of Language*, N. Jersey/N. York, Lawrence Erlbaum.
- OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. (1995): "The Impact of Language Socialization on Grammatical Development", en P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.), chap. 3.
- OLLER, D. K. (2000): *The Emergence of the Speech Capacity*, N. Jersey, Lawrence Erlbaum.
- PETERS, A. M. (1997): "Language Typology, Prosody, and the Acquisition of Grammatical Morphemes", en D. Slobin (ed.), vol. 5, 135-197.
- SINHA, CH. *et al.* (1999): "Spatial language acquisition in Danish, English and Japanese", en P. Brocder & J. Murre (eds.), 95-125.
- SLOBIN, D. (ed.) (1985): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vols. 1/ 2, Hillsdale, Erlbaum.
- SLOBIN, D. (1997a): "The Universal, the Typological, and the Particular in Acquisition", en D. Slobin (ed.), vol. 5, 1-39.
- SLOBIN, D. (ed.) (1997b): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 5 (*Expanding the Contexts*), Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- SNOW, C. (1995): "Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes", en P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.), chap. 6.
- SNOW, C. (1999): "Social Perspectives on the Emergence of Language", en B. MacWhinney (ed.), 257-276.
- TOMASELLO, M. (1995): "Pragmatic Contexts for Early Verb Learning", en M. Tomasello & W. Merriman (eds.), 115-146.
- TOMASELLO, M. & MERRIMAN, W. E. (eds.) (1995): *Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs*, N. Jersey, Lawrence Erlbaum.
- TOMASELLO, M. (1998): "Introduction: A Cognitive-Functional Perspective on Language Structure", en M. Tomasello (ed.), vii-xxiii.
- TOMASELLO, M. (ed.) (1998): *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, N. Jersey, Lawrence Erlbaum.
- VYGOTSKY, L. (1934): *Myshlenie i rech*, Mockba. Traducción al español de P. Tosaus Abadía (sobre la edición inglesa a cargo de A. Kozulin, *Thought and language*, Cambridge: The MIT Press, 1986), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.
- YAVAS, M. S. (ed.) (1991): *Phonological disorders in children. Theory, research and practice*, London, Routledge.