

# Conductismo y mentalismo en la adquisición del lenguaje

POR

M.<sup>o</sup> FUENSANTA HERNANDEZ PINA

El tema de la adquisición del lenguaje infantil es una materia por la que los especialistas de varias ramas se han interesado, viéndola cada uno desde un punto de vista diferente.

El lingüista estudia los hechos empíricos de la adquisición viendo el mejor modo de describir, transcribir y analizar los datos de acuerdo con las convenciones lingüísticas propias de su campo. Le interesan nociones psicológicas tales como conocimiento, memoria o percepción en tanto en cuanto hacen referencia al lenguaje para explicar los hechos empíricos, o mejor dicho, el desarrollo empírico del lenguaje en el niño. Algunos autores han visto, además, la gran importancia que para el desarrollo de la lingüística podían tener tales estudios. Jespersen, por ejemplo, dedicó un capítulo de su libro *Language* (1922) a este tema. M. Pavlovitch (1920) también insiste en la idea de que el estudio del lenguaje infantil es indispensable en el campo de la lingüística general; y en la misma línea tenemos a Grégoire (1933-1937), Cohen (1952), y sobre todo a Jakobson (1941), quien en su libro *Child Language, aphasia and phonological universals*, aplicó los nuevos principios de la fonología a la investigación del lenguaje infantil.

Por otro lado tenemos al psicólogo, el cual se centra en hechos tales como atención, percepción, memoria, etc., como base de su estudio. El lenguaje es un modo de ver o ilustrar tales hechos. En realidad, tanto

el lingüista como el psicólogo, aunque difieran en la metodología, pueden aproximarse en su estudio. Y el tema del lenguaje es indudablemente el punto de confluencia.

Los sociólogos aparecen interesados en el tema ya en el siglo XIX con vistas a un mejor estudio de la sociedad, tratando de ver la historia del individuo y la evolución que experimenta desde que nace hasta la vejez. Los filólogos llaman a esto "Filogenia", es decir, el estudio de la raza o grupo, que distinguen de la "Ontogenia" o historia del individuo. Los sociólogos tratan de ver cómo la Ontogenia refleja la Filogenia, y cómo la historia o evolución del lenguaje del individuo refleja la historia del lenguaje de la sociedad.

También los biólogos se han mostrado interesados por el lenguaje. Para ellos, el "homo sapiens" se diferencia de los animales en que es *homo loquens*, como rasgo diferenciador, aunque algunos experimentos recientemente llevados a cabo han puesto en duda la afirmación anterior al tratar de adiestrar en el habla a chimpancés (1).

Hacia finales del siglo XVIII se inicia lo que podemos denominar *enfoque diarista* con la observación de casos aislados hecha por los propios padres. Estos anotaban, en una especie de diario, desde que el niño empezaba a decir sus primeras palabras hasta la edad de cuatro o cinco años. Muchos de estos primeros trabajos estuvieron relacionados con la adquisición de vocabulario sobre todo. Su base no es demasiado científica pues, como McCarthy (1954) (2) señala, cada uno de tales estudios empleó un método diferente, los registros se hacían bajo condiciones distintas y muchos estuvieron influidos por la subjetividad de los padres. Uno de los trabajos más destacados fue el llevado a cabo por Stern y Stern en 1907, los cuales publicaron una serie de observaciones muy detalladas que habían hecho sobre los progresos de sus tres hijos.

A partir de los años treinta, hubo un nuevo impulso en los métodos biográficos del estudio del lenguaje con el empleo de técnicas más refinadas y una tendencia mayor a la objetividad. Trabajos de este tipo son los llevados a cabo por Grégoire (1933-1937), Leopold (1939, 1947, 1949) y Bühler (1926).

En los años cincuenta empieza una nueva etapa en los estudios del lenguaje. Dichos estudios fueron estimulados por el nuevo interés que entre

(1) Un reciente intento de enseñar un sistema como la lengua humana a los chimpancés lo han llevado a cabo Gardner y Gardner (1969) y Premack (1971).

(2) McCARthy (1954) dedica en el libro de L. Carmichel: *Manual of Child Psychology*, un capítulo de más de cien páginas al estudio de los trabajos que sobre este tema habían sido dedicados hasta los años cincuenta. Este capítulo es muy exhaustivo y en él se puede encontrar la relación de todos los trabajos que hasta entonces se habían llevado a cabo en lengua inglesa, fundamentalmente. En español la bibliografía en este sentido es francamente efímera, no solo hasta los años cincuenta, sino posteriormente.

los psicólogos despertó el análisis de los procesos del pensamiento, aunque ellos no tomaron el tema como fin último. El término “psicolingüística” fue acuñado por estas fechas y uno de los primeros en usarlo fue Carroll en *The study of language* (1953). Durante esta década y la siguiente, se llevaron a cabo una serie de análisis de las emisiones de los niños, realizados tanto en forma individual como en grupos reducidos, comprendiendo desde el nacimiento hasta la edad de entrada en la escuela. El método utilizado consistía en hacer registros en intervalos muy cortos de tiempo, empleando el Alfabeto Internacional para la transcripción de las primeras emisiones. Se utilizó igualmente el magnetófono y el análisis espectrográfico, ambos de muy reciente invención. El resultado fue una serie de trabajos entre los que cabe destacar los llevados a cabo por Cazden (1968), Irwin (1947) y, sobre todo, por Brown y sus colegas.

Buena parte de los estudios más o menos sólidos que ahora vieron la luz estuvieron centrados en el análisis del vocabulario, estableciendo índices a tal efecto. Dichos índices pusieron de manifiesto:

— La longitud media de las oraciones. Los investigadores demostraron que la longitud media de las emisiones, tanto si se cuentan en palabras como en morfemas, representaba un incremento con la edad: tanto cronológica como mental.

— El volumen del vocabulario. Los analistas de esta época encontraron que la cantidad de vocabulario estaba invariablemente correlacionada con el cociente intelectual de los niños analizados.

Es en esta década de los sesenta cuando se inicia el estudio del lenguaje por el lenguaje, sobre todo en el campo de la educación correctiva, terapia del habla, escuelas especiales, etc. En 1963 la adquisición del lenguaje aparece como materia con personalidad propia tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos. No obstante, no será hasta los setenta cuando adquiera peso específico: en 1972 surge la primera organización sobre el lenguaje infantil; en 1974, se crea la revista “*Journal of Child Language*” en el Departamento de Lingüística de Reading (Reino Unido) bajo la dirección del Dr. Crystal.

Es indudable que la gramática generativa ha tenido mucho que ver en esta revitalización de los estudios sobre el lenguaje infantil, teoría de la que Chomsky es mentor principal. Sus postulados sobre la estructura sintáctica profunda, estructura sintáctica de superficie y la hipótesis de que todos los seres humanos tienen un conocimiento innato de las relaciones gramaticales subyacentes, han tenido profundas consecuencias en la interpretación del hecho lingüístico. El propio Chomsky opina que la teoría lingüística es esencialmente una teoría de la adquisición del lengua-

je —algo que ha sido criticado, como veremos. En esta área han surgido diversas opiniones entre las que destacan aquellas adscribibles a dos grandes escuelas psicológicas: la Conductista, (con Skinner como máximo exponente, que ve a la adquisición como fruto de la experiencia) y la Racionalista, que ve en la mente la única fuente del conocimiento, no siendo la experiencia elemento primigenio en la adquisición lingüística.

## 1. EL CONDUCTISMO COMO TEORIA PSICOLOGICA

El conductismo fue desarrollado expresamente como una “escuela” en oposición a la escuela del estructuralismo y al funcionalismo de William James y el Grupo de Chicago. Cuando la vieja controversia murió, el conductismo se hizo menos negativista integrándose plenamente en la corriente general de la psicología progresiva.

La idea básica del conductismo era convertir a la psicología en una ciencia objetiva. Como precursores de esta corriente tenemos a McKeen Cattell y a William McDougall. En Rusia surgió un objetivismo aún más radical con Sechenov seguido por Pavlov y Bekhterw.

Watson fue el primer estudiante que hizo el doctorado en la Universidad de Chicago, en cuyo departamento le exigieron que especulara sobre el tipo de consciencia que producía el comportamiento que observara en las ratas. Encontró el tema un tanto absurdo, pero, tras obtener el doctorado, volvería a su laboratorio dispuesto a continuar esta investigación.

El manifiesto “behaviorista” de Watson, fundador y acuñador del término, fue promulgado en 1913 en conferencias y artículos de revistas donde confrontó a las escuelas del estructuralismo y del funcionalismo. En 1914 publicó el libro *Behavior: an introduction to animal psychology*, como reacción a los métodos introspectivos de examinar el contenido de la mente humana. Watson se puso a favor de los métodos objetivos analizando los hechos en términos de estímulos a un organismo (input) y su respuesta (output), lo cual le llevó a considerar al organismo, tanto animal como humano, como una caja negra (black box).

$$\begin{array}{c} \text{(input)} \quad E \longrightarrow \text{Caja negra} \longrightarrow R \quad \text{(output)} \\ \text{(black box)} \end{array}$$

En 1915 Watson fue elegido presidente de la American Psychological Association, la cual fijó en ese mismo año una serie de puntos. Concretamente:

Quedó definida la psicología como una ciencia, no de la consciencia sino del comportamiento, extendiéndose sus investigaciones tanto al comportamiento humano como al animal. Señalaban que el comportamiento animal más simple es más fundamental que el comportamiento más complejo de los hombres. El método behaviorista consiste en apoyarse y fiarse totalmente de los datos objetivos, descartando, por tanto, la introspección.

Se evitaron todos los conceptos “mentalísticos” tales como “sensación, percepción y emoción”, empleando sólo conceptos del comportamiento: “estímulos y respuestas, aprendizaje y hábito”.

Para los conductistas no había ningún misterio en la relación entre el cuerpo y el comportamiento. Los conductistas no deben hacer un fetiche del cerebro, decían, sino que deben mantener sus ojos fijos en los órganos periféricos, los órganos de los sentidos, músculos y glándulas. Sólo admitían, por tanto, los hechos que se podían observar objetivamente. La lista especificaba una serie de prohibiciones tales como: omitir la mente, silenciar la consciencia, cesar toda introspección y especulación de lo que pasa en el cerebro, y eliminar todo concepto mentalístico. Este énfasis negativista fue la novedad del behaviorismo o conductismo (3).

La posición de Watson se basó fundamentalmente en los famosos experimentos de Pavlov, demostrando, en un experimento con un niño de once meses de edad, que la gente puede ser condicionada. El experimento consistió en que cada vez que el niño alargaba la mano para acariciar una rata, Watson daba un martillazo contra una barra de metal. Pronto el niño sintió miedo, no sólo de las ratas, sino también de los conejos blancos, perros, abrigos de piel e incluso de Santa Claus. De este modo el condicionamiento cambió el comportamiento del niño radicalmente. Watson no vio razón para hacer referencia a la consciencia del niño como explicación del cambio: un niño de once meses no razona; simplemente responde a un medio ambiente —en este caso, la coincidencia del miedo producido por el martillazo y la textura blanca y peluda de la rata. Watson pensó que lo mismo sucedía en los adultos, afirmando que las palabras son simplemente una respuesta verbal: cuando estamos pensando, estamos en realidad hablando para nosotros mismos. Las emociones, dijo, son una respuesta glandular, y todo el comportamiento podría ser explicado por la fórmula de estímulo-respuesta (S-R). En su opinión la psicología debía ser purgada de todo mentalismo. El heterodoxo enfoque científico de Watson: “si no puedes verlo y medirlo, olvídale” en-

---

(3) Ambos términos tienen carta de naturaleza en nuestra lengua. El primero como simple anglicismo, el segundo como traducción del inglés *behaviourism/behaviorism*. En el presente trabajo los empleamos indistintamente.

contró así una amplia audiencia en América, surgiendo dos nuevas áreas de estudio: el desarrollo del aprendizaje y el desarrollo del niño.

Hacia 1930, el behaviorismo tuvo un segundo nacimiento apareciendo nuevos nombres con puntos de vista que dieron lugar a distintas formas de behaviorismo. El movimiento se dividió en subescuelas con opiniones encontradas en lo que a las teorías del aprendizaje se refiere. Aunque continuó la experimentación animal, la discusión teórica quedó dividida en cuatro subescuelas encabezadas por Tolman, Hull, Guthrie y Skinner.

## SKINNER Y SU VISION DEL LENGUAJE

De las varias versiones del behaviorismo, la de Skinner (1957) es la más simple y pura tratando de explicar todo el comportamiento en términos de estímulo y respuesta. Las respuestas verbales se corresponden directamente con los estímulos sin necesidad de que intervengan variables tales como el significado u otras leyes gramaticales. Al igual que Watson, Skinner también creía que la psicología podía restringirse al estudio del comportamiento observable y medible; como aquél, explicaba el comportamiento en términos de estímulo y respuesta (S-R) pero añadiendo, a diferencia de Watson, el refuerzo. Es decir, introduciendo la *recompensa* como medio de modelar el comportamiento sobre cánones previstos.

“Verbal Behavior”, publicado en 1957, le llevó a Skinner más de veinte años de preparación. Su objetivo fue analizar el habla experimentalmente, sometiéndola a un control mecánico, por el cual trataba de explicar el lenguaje sin entrar en ningún acontecimiento mentalístico: ideas, significados, leyes gramaticales, etc. Su libro fue más bien una contribución al conductismo metafísico que al conductismo metodológico.

Como el propio Skinner señala (1957:456), empezó a trabajar en este libro cuando intentó convertir al conductismo al filósofo A. N. Whitehead, quien le desafió a demostrar cómo el habla humana podía ser manejada dentro del esquema determinístico de dicha teoría. Skinner se lo tomó muy en serio este reto y concluyó que el comportamiento verbal, como los otros elementos que operan en el comportamiento, está determinado por los estímulos y el esfuerzo.

### *El Condicionamiento Operante*

De acuerdo con Skinner, todo comportamiento verbal primario requiere la interacción de dos personas: un hablante y un oyente. Cuando el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos, el oyente sumi-

nistra un refuerzo o no-refuerzo, o incluso castigo a lo que el hablante ha dicho, lo cual lleva consigo que el hablante vuelva en el futuro a emitir la misma respuesta, o parecida, al mismo o parecido estímulo. El comportamiento del oyente puede ser verbal o no, pero es el modo de actuar del hablante el que debe tenerse en cuenta. Puesto que el habla es una respuesta motora, dice Skinner, el modelo de aprendizaje más apropiado es el *operant*; es decir, una acción casual es recompensada y, a causa de ésta, la acción vuelve a ser repetida hasta que la acción original se convierte en parte del repertorio del comportamiento de la persona. Skinner sugiere que una emisión hablada puede surgir como una respuesta ecoica: como una simple repetición imitando los sonidos hechos por los padres u otras personas. Estos recompensan al niño prestándole atención a su forma ecoica si es bastante parecida al estímulo original.

Del mismo modo, una respuesta puede ser aprendida como un *mand*, el cual es el resultado de un estímulo de necesidad. Skinner agrupa aquí todas las respuestas que el hablante da a estímulos adversos o internos, tales como hambre, dolor, etc., en que el hablante acude al oyente. Este puede entonces suministrarle un refuerzo por medio de ayuda o, simplemente, prestándole atención. En el caso del niño, según Skinner, al principio emite un sonido al azar, el cual incita a los padres a una respuesta. Si dicha respuesta lleva a cubrir una necesidad actual del niño, éste repetirá tal sonido siempre que desee cubrir esa necesidad. Así, si unos padres creen interpretar un sonido o emisión del niño como algo que se parece a la palabra "leche" o "agua", se la darán, y si esto es reforzado, aquél aprenderá a usar leche o agua apropiadamente.

Menciona igualmente Skinner un tipo de respuestas aprendidas, y a las que denomina *tacts*, que son respuestas al azar en presencia de un estímulo particular. Un niño hace un cierto sonido cuando, ante un estímulo, encuentra una recompensa, lo que le llevará a repetir el sonido dondequiera que aparezca dicho estímulo. Debido a este refuerzo por parte del oyente, el pequeño aprende a decir el nombre de las cosas, personas, juegos, etc. y así, poco a poco, es capaz de hablar acerca del medio ambiente. Si su pronunciación es al principio inadecuada, el oyente actuará como maestro y le corregirá y le hará decir ecoicamente una palabra o frase después que él, hasta que se acerque al modelo adulto. Recursos similares se emplean al enseñar a un niño a leer, siempre según Skinner.

Cree éste, que todos los "mands", "tacts" y respuestas ecoicas se van modelando gradualmente dentro del condicionamiento operante. Por medio de la atención, aprobación y satisfacción de las necesidades biológicas, los adultos refuerzan la actuación del repertorio del habla. El desarrollo de ésta está determinado solamente por el comportamiento refor-

zador de los padres. La visión de Skinner está mucho más influenciada por el medio ambiente que la de Chomsky, según tendremos ocasión de ver. Hemos de decir, sin embargo, que el comportamiento verbal raramente toma las formas de "mands", "tacts" o los otros tipos de respuestas ecoicas y copia literal a las que Skinner dedica buena parte de su libro. La mayor parte del lenguaje verbalizado es ejemplo de lo que él llama respuestas *intraverbales*. No es sorprendente que Skinner no esté demasiado acertado al hablar de este tipo de respuestas, puesto que hay grandes dificultades en explicar los cientos de respuestas que pueden darse a un estímulo dado. La razón es que ninguna de ellas ocurre de un modo lo suficientemente regularizado para que pueda equivaler a un estímulo particular.

Una teoría lingüística de esta clase, lo que más acentúa es la situación no-lingüística en que el adulto actúa, bien sea como un estímulo o como un refuerzo. Skinner agrupa a las palabras en grupos sobre la base del comportamiento con el que ellas están asociadas y señala que el proceso de aprendizaje en el hombre es esencialmente el mismo proceso de aprendizaje demostrado en sus experimentos con animales. Algo que, en su opinión, ha sido verificado también con éxito en el aprendizaje humano a través de la enseñanza programada.

A medida que el vocabulario se desarrolla, entran en juego otros factores secundarios que afectan a la elección de las palabras. Una palabra sugiere otra siempre que haya sido asociada con aquélla en frases familiares, rimas, etc. De este modo, dice Skinner, se genera buena parte del comportamiento intraverbal. Las palabras "tal vez", "ciertamente", "ayer", "mañana", etc., así como los signos de puntuación, constituyen un "comportamiento autoclítico".

Skinner también analizó la composición literaria, comunicación de información, investigación científica, reportajes y pensamiento. En cuanto al pensamiento, señala que es una continuación del comportamiento verbal subvocal, aunque no hay necesidad de acentuar lo de subvocal, agrega, ya que no es raro que se piense en voz alta. Y aunque es tentador identificar pensamiento con comportamiento verbal, hay también mucho pensamiento no-verbal. La única afirmación generalizable es que "pensamiento es simplemente comportamiento verbal o no verbal, cubierto o abierto" (1957:449).

Como otros conductistas, Skinner rehusa considerar los factores perceptuales. El niño oye mucho lenguaje antes de que empiece a hablar. La prueba de que muchas palabras, frases y otras formas gramaticales o léxicas sean al principio aprendidas por oído, es que, cuando el niño empieza a emplear nuevas voces, suelen aparecer sin ningún artículo di-



recto. Lo cual es señal de que han sido captadas en los días y semanas precedentes al oír hablar a otra persona. Su vocabulario oído, siempre será así mucho mayor que su vocabulario hablado. Igualmente, más tarde, cuando aprenda a leer, su vocabulario de lectura será mayor que el de escritura.

### *Argumentos en contra*

Nadie puede negar a los conductistas que ciertamente hay imitación en el aprendizaje de la lengua, y que ésta es básica. La adquisición del vocabulario y la fonología se adquieren a través de la imitación durante los primeros años, aunque no ocurre lo mismo con la gramática. El hecho de que los niños imiten el habla de los adultos, no significa que el proceso de adquisición sea necesariamente a través de imitación. Es posible que se introduzcan en el habla del niño algunas formas adultas a través de la imitación, como personalmente he podido comprobar, pero puesto que no imitan todo, siendo el suyo un proceso selectivo, dejan los conductistas por resolver en qué se basa tal proceso para que cojan unos rasgos y rechacen otros.

McNeill (1970:107) llega a la conclusión negativa de que los padres no contribuyen a la adquisición del lenguaje de sus hijos mediante modelos que aquéllos tengan que calcar o seguir a ciegas. El niño no sólo no imita, sino que, según él *no puede hacerlo* (4). Son más bien los adultos los que imitan a éste, pero aquellos no caen en los errores que el niño comete por razón de la analogía. Durante el segundo y tercer año sobre todo de la vida del niño, es fácil oírle pronunciar: “se ha rompido”, “no cabo”, “no grifes”, etc., lo que indica que está construyendo su propio sistema dada la enorme capacidad creativa que posee. Lo que los niños hablan no es fiel reflejo del habla de los adultos: distinto tono de voz, ritmo, escala de tonalidad, etc. Si realmente estuvieran imitando, para los doce meses ya lo harían como el adulto. La conversación del adulto intercalando “hums” y cortes rápidos a otro tema y vuelta atrás, no es parte del repertorio del niño.

No es hasta los cuatro años o más tarde cuando se observa que el niño empieza a usar este tipo de titubeos. ¿Y por qué antes no? Esto es algo que aún no se ha descubierto. Los transformacionalistas sostienen que el

---

(4) McNEILL (1966:69) nos relata un ejemplo entre una madre y su hijo:  
 Niño: Nobody don't like me  
 Madre: No, say "Nobody likes me"  
 Niño: Nobody don't like me  
       (tras ocho veces)  
 Madre: No, now listen carefully; say "nobody likes me"  
 Niño: Oh! Nobody don't likes me.

niño ignora estas cosas porque está concentrado en lo que se ha dado en llamar el "lowest common multiple". Algunos autores señalan que tan sólo un diez por ciento de lo que dice el niño son imitaciones. Otros creen que la imitación nunca tiene lugar, y hay quienes creen que lo que hace el niño es autoimitarse (vid. Crystal: 1976).

En cuanto a la idea de refuerzo, que los conductistas ven como algo que incrementa las posibilidades de la respuesta, tropieza también con dificultades. Pues si bien hay la aprobación de los padres a las frases dichas por sus hijos, en la práctica dicho refuerzo va marcado por el "exceso"; es decir, a una frase dada del niño, el refuerzo que él obtiene está relacionado con el valor de verdad (lo que le responda el padre) más bien que con la estructura lingüística. Es evidente que el niño comete errores que, reforzado, no tendría por qué caer en ellos; si incurre en ellos es que hay algo que está más allá del refuerzo. Cuando un padre habla con su hijo ¿cómo sabemos qué trozo de la conversación está reforzando al niño?, ¿cómo sabemos lo que va a generalizar?

La imitación sólo puede explicar la adquisición de datos físicos, pero no la adquisición del conocimiento. ¿En qué sentido se puede decir que el niño "imita" una oración si ésta es una abstracción? Todo lo más que se puede afirmar es que el niño imita una "emisión" —en teoría lingüística— pero tarde o temprano hay que saltar a la noción de oración, y la teoría imitativa no explica cómo puede uno llegar de la imitación física al conocimiento de una regla que, al hacer una oración, el hablante debe poseer. El proceso de generalización no se puede aplicar aquí; es muy difícil explicarlo basándose sólo en ciertos modelos que pueden ser generales, o por medio de un proceso de analogía, ya que hay muchas oraciones y es muy difícil decir que un tipo determinado de oraciones es modelo para otras. La imitación explica ciertos comportamientos verbales, pero en modo alguno los más centrales. En realidad, la teoría de Skinner y sus seguidores no tiene en cuenta apenas para nada las nociones actuales de teoría morfológica, fonémica, sintáctica, etc.

La imitación debe depender de algo más: el niño ha de poseer la *habilidad de reconocer* lo que debe imitar antes de hacerlo; cualquier organismo que saca información de su experiencia, lo hace basándose en los principios que no pueden ser suministrados por tal experiencia y, por tanto, debemos concentrarnos en tales principios más que en el resultado externo de los mismos.

## 2. EL LENGUAJE HUMANO COMO CAPACIDAD INNATA:

### *Teoría Mentalista.*

Resultado de la insatisfacción con el enfoque de Skinner, y en general con las teorías conductistas, surge en contraposición una visión del lenguaje como algo innato, visión que va ligada a la teoría psicolingüística de los transformacionistas y, concretamente, de su mentor Noam Chomsky, profesor de lingüística en el Massachusetts Institute of Technology.

Sus publicaciones sobre la naturaleza del lenguaje y la mente humana, son una de las mayores contribuciones que se ha llevado a cabo no sólo en la lingüística, sino también en la Filosofía y la Psicología. En un comienzo las ideas de Chomsky se caracterizaron por su deuda con la tradición lingüística. Es más tarde, a partir de *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), *Cartesian Linguistics* (1966) y *Language and Mind* (1968), cuando empezó a referirse a la lingüística como una rama de la psicología cognitiva, insistiendo en la importancia que la gramática generativa tiene para la investigación de las estructuras y predisposiciones de la mente humana. Chomsky cree que la lingüística puede contribuir poderosamente al estudio del entendimiento inclinándose por una postura netamente racionalista.

El racionalismo o mentalismo ve a la mente humana como la única fuente del conocimiento, frente a los empiricistas que opinan que todo el conocimiento deriva de la experiencia. Desde los siglos XVII y XVIII, tanto en Europa como en América, uno de los puntos más debatidos dentro de la Filosofía ha sido el referente a la relación entre la mente y nuestra percepción del mundo externo. ¿Es ésto simplemente un asunto del registro pasivo de la impresión de los sentidos y sus subsecuentes combinaciones en término de leyes de asociación, como afirman los empiricistas británicos (Locke, Berkeley y Hume), o deberíamos decir más bien con Descartes que nuestra percepción y comprensión del mundo externo descansa en un número de ideas, y que esas ideas son innatas y no derivadas de la experiencia? La doctrina empiricista ha influido mucho en el desarrollo de la psicología moderna. En combinación con el fisicalismo y el determinismo, ha sido la responsable de la visión sostenida por muchos psicólogos de que el conocimiento y el comportamiento humanos están totalmente determinados por el medio ambiente. Más aún, que no hay diferencia radical entre los seres humanos y los animales en este sentido, o entre los animales y la máquina. La visión que Chomsky tiene sobre el hombre es algo diferente. Considera que todos nacemos con un número de facultades específicas (que constituyen la *mente*) que

juegan un papel crucial en nuestra adquisición del conocimiento y nos capacitan para actuar como agentes libres y no determinados (aunque no necesariamente inafectados) por estímulos externos del medio ambiente. Este tema es tratado por Chomsky en *Cartesian Linguistics* y sobre todo en *Language and Mind*.

Con anterioridad, en 1957, Chomsky había publicado *Syntactic Structures*, donde aplica sus investigaciones matemáticas a la estructura de las lenguas. Este libro puso en tela de juicio muchos de los objetivos y métodos en lingüística de la época proponiendo un sistema de gramática llamado “gramática transformativo-generativa” con la que pensaba superar las otras teorías gramaticales vigentes. El libro fue inmediatamente reconocido en el campo de la lingüística y abrió la posibilidad de estudiar la estructura sintáctica de la lengua con un rigor y precisión desconocidos. El mismo año, Skinner publicaba su *Verbal Behavior* y dos años más tarde (1959), Chomsky realiza una revisión de este libro, en la que en haciendo un examen penetrante de él revelaba su propio dominio de la literatura en psicología. En 1965, Chomsky emprendió una revisión de la teoría de la gramática transformacional con su libro *Aspects of the Theory of Syntax*, el cual marcó el comienzo de una serie de publicaciones en las que expresa su convicción de que la estructura de la lengua está determinada por la estructura de la mente humana. Piensa que las investigaciones que se hagan dentro de la estructura sintáctica de la lengua, mostrarán que todas las lenguas humanas tienen ciertas propiedades estructurales de base (profundas) en común. La distinción entre estructuras de superficie y profunda es otro ejemplo de universal formal, ya que Chomsky —al igual que Jakobson— cree que hay ciertas unidades fonológicas, sintácticas y semánticas que son universales; no en el sentido de que estén presentes en todas las lenguas, sino que pueden ser definidas, independientemente de su aparición en cualquier lengua concreta, sobre la base de una teoría general. Estos universales podrían ser considerados como principios innatos por medio de los cuales la mente opera. En fonología, se dice que hay veinte rasgos distintivos. El rasgo de sonoridad distingue por ejemplo [p] de [b] o [t] de [d] en la pronunciación de una lengua como el español; el rasgo de nasalidad distingue [b] de [m] y [d] de [n]. No es que todos los rasgos se realicen en los fonemas de todas las lenguas, pero desde sus posibles combinaciones cada una haría su propia selección. De modo análogo, a nivel sintáctico y semántico hay categorías universalizables como nombre, verbo o pretérito, y componentes del significado de las palabras tales como femenino, masculino, etc. Estos pertenecen a una serie de elementos fijos, en el sentido de que es posible describir la estructura sintáctica y semántica de todas las lenguas, aunque luego cada

una haga hincapié en ciertos aspectos que han sido reconocidos como universales en la teoría general. Los elementos fonológicos, sintácticos y semánticos constituyen lo que Chomsky denomina *universales sustantivos* de la teoría lingüística.

Igualmente, propone que hay estructuras mentales innatas específicas para la adquisición de la lengua. Se coloca, por tanto, en la tradición racionalista de la filosofía y se opone a la filosofía empiricista, como claramente manifiesta en sus obras ya apuntadas.

### *Principios Básicos de la Teoría Mentalista*

Los mentalistas, dada la velocidad de adquisición del lenguaje que se observa por parte del niño, cuestionan las teorías precedentes por ser algo que la pura imitación no llega a explicar. Según McNeill (5), las estructuras básicas de una lengua pueden estar dominadas para los tres años y medio. Slobin (6) concuerda con este punto de vista y afirma que para los cinco años de edad las estructuras sintácticas están ya casi completas. Otro punto que menciona McNeill y que aduce como argumento en contra de la pura imitación, es el de la "degeneración" del lenguaje del adulto. Como ya indicamos, el habla del adulto está llena de errores o equívocos, mientras que la del niño aparece como más articulada y consecuente. Esta *uniformidad* observable, requiere una explicación que se sale de los límites estrechos del refuerzo. Por otra parte, es necesario explicar a nivel teórico las nociones de *producción* y *comprensión*, que deben ser tratadas de forma independiente y diferenciada, puesto que en ellas intervienen procesos distintos. Una teoría del lenguaje debe dar una explicación en este sentido, señalando la interrelación, por otra parte innegable, entre ambas nociones. Un tercer argumento aducido por McNeill es que el estudio del aprendizaje del lenguaje por parte del niño, debidamente realizado, puede dar una explicación de los mecanismos de competencia en los que él como generativista cree. El niño, al igual que el lingüista, debe trabajar y deducir sus datos de la realidad externa circundante. Si se controla lo que aquél hace, es posible deducir pautas que nos sirvan para comprender lo que el adulto realiza, ya que debe darse una compatibilidad entre lo que hace el niño y el adulto.

El modelo de la teoría mentalista está constituida por tres componentes fundamentales. El primero, contiene la noción de los datos lingüísti-

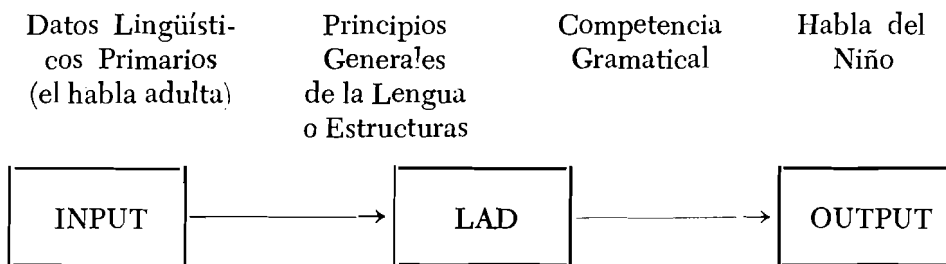
---

(5) McNEILL (1970) acepta el punto de vista chomskiano de forma incondicional. Dice que los niños nacen con una información lingüística básica, que contiene entre otras propiedades, las relaciones gramaticales básicas de sujeto y predicado y que estas relaciones ya aparecen en las primeras frases del niño.

(6) SLOBIN (1973) propone algunos universales específicos en la adquisición del lenguaje, relacionados al mismo tiempo con procesos cognitivos subyacentes.

cos primarios: la “realización” por parte del usuario de la lengua. El niño está expuesto a la lengua, la cual activa el llamado *Lad* (Language Acquisition Device —entendiendo por “Device” una serie de operaciones abstractas). El *Lad* se expande adquiriendo una serie de universales lingüísticos. Dos propiedades intrínsecas caracterizan a este dispositivo: en primer lugar, es un procedimiento de *evaluación* puesto que permite al niño deslindar las múltiples gramáticas que en principio se desarrollan; en segundo lugar, sirve para *deducir los universales lingüísticos* existentes en los datos primarios. Pero queda por aclarar el tipo de gramática que el niño induce de tales datos.

El niño sabe lo que escoger de lo que le rodea porque ha nacido con una habilidad innata, habilidad que se pone en marcha *automáticamente, pero que, de no darse exposición a los datos, no se desarrolla*. Tenemos por tanto que el *Lad* es esencialmente una hipótesis acerca de aquellos rasgos de la estructura de la lengua que son progresivamente usados por el niño conforme éste madura, pudiendo ser representado como sigue:



Es decir, que los modelos en el medio ambiente del niño, constituyen los datos lingüísticos primarios usados en principio por aquél. El *Lad* sugiere cómo el niño opera derivando de él hipótesis acerca de la gramática de la lengua de su medio ambiente —cuáles son las oraciones, dónde va el sujeto de la oración, etc. En una lengua, por ejemplo español, este dispositivo interno llevaría al niño a una conclusión de que el plural se forma añadiendo “s” al singular, que para el femenino basta añadir “a” al masculino; o que el sujeto puede ir delante o detrás del verbo, etc. De este modo el niño va acumulando información específica acerca de la estructura de su lengua, usando esos principios universales o generales. La adquisición de esta competencia gramatical podría manifestarse en la producción por parte del niño de oraciones que corresponden al habla adulta (aunque sólo después de un proceso de acierto y error, que patentiza una revisión constante de sus hipótesis acerca de cómo es la lengua).

El segundo componente, permite al niño escoger de entre los datos

que le rodean, debido a que cuenta con una *habilidad innata* que pone automáticamente en marcha al *Lad*. Si no hay exposición a los datos externos, dicho mecanismo no se pone en funcionamiento. (Esto explica casos como el del niño lobo de Francia que no hablaba al faltarle el grado de exposición necesario para el desarrollo de la lengua). La noción de innatismo, sin embargo, no tiene relación alguna con el significado del término en filosofía: no debe equipararse en modo alguno con las ideas innatas. Tampoco coincide con el uso del término en biología y zoología que sirve para designar lo peculiar de una especie que la distingue de otra. Incluso hay que matizarlo al utilizarlo en términos psicológicos, ya que puede referirse o bien a la habilidad o bien a una descripción estructural (lo que está aconteciendo físicamente). Hay tendencia entre los psicolingüistas a interpretar los rasgos innatos del *Lad* como físicamente innatos, localizables en la estructura del cerebro. Digamos que la herencia no controla en modo alguno el comportamiento, pero el medio ambiente sí puede sin embargo afectar a aquél. En conjunto, nadie niega que el innatismo es algo que se da en cierto modo en el niño. Incluso los conductistas estarían de acuerdo en que existe una cierta predisposición en el hombre hacia la lengua. La dificultad estriba en saber cuál es la estructura interna de esa "caja negra" llamada *Lad*.

Con respecto a este punto, hay por lo menos cinco teorías lingüísticas diferentes que brevemente esbozamos:

1.—La posición más débil.—El niño nace con una serie de principios de aprendizaje (con una habilidad general para aprender, que es lo que distingue al hombre del animal). No son, sin embargo, principios específicos de adquisición del lenguaje, sino *principios generales*. El niño está equipado con una serie de procesos. Otros niegan que el niño nazca con la capacidad de aprender esos principios.

2.—El lenguaje como resultado de unos principios de descubrimiento.—El niño tiene la habilidad para extraer regularidades de la masa de datos que el medio ambiente le suministra. Detecta semejanzas y diferencias. Es, pues, una *predisposición* para buscar relaciones gramaticales, no para descifrar cómo es una lengua. El sólo está equipado con la habilidad para ello. McNeill dice que "the child knows the principles of grammatical classification". Según Slobin, los universales de la lengua son el resultado de estos principios de aprendizaje de la lengua y no la innatibilidad por sí misma. Para Slobin, pues, los universales son el resultado de la competencia innata y no parte de la competencia misma. De este modo, la diferencia entre las dos posiciones anteriores es: principios de aprendizaje en general, frente a principios de aprendizaje en particular. Lo que es innato son los *procesos*.

3.—Lo que es innato no es el proceso, sino el *contexto*, pero el niño tiene algunos universales innatos desde el comienzo. Los universales mismos son innatos. Esta es la posición de Chomsky quien afirma que el niño no sólo tiene una habilidad para aprender universales, sino que, además, nace con una *conciencia de universales* lingüísticos. El problema está en establecer cuáles son esos universales. Al principio se creyó que los universales eran sintácticos en carácter. ¿Y qué significa esto? Que tan pronto como el niño es expuesto a los datos lingüísticos primarios la primera pregunta a tales datos podría ser, por ejemplo, la búsqueda de un esquema oracional. Una vez hecho esto, un segundo universal entraría a funcionar, tal como dividir la oración en partes: sujeto, verbo, etc. Los rasgos que se postulan serían los universales, generalizables a todas las lenguas.

4.—Más tarde se pensó que el niño no nacía con universales sintácticos, sino semánticos (una serie de relaciones semánticas): el niño toma los datos y trata de detectar no la oración, sino una unidad semántica, y luego se preguntaría si, por ejemplo, hay alguna evidencia de algún "agente", realizando una acción, o de noción de localización, etc.

Cualquiera de estas posiciones, bajo este apartado, arguye que el niño no sólo muestra predisposición para buscar los medios que la lengua tiene para expresar relaciones temáticas o semánticas, sino que las relaciones *están* en ellos.

Ahora bien, ¿qué forma adoptan estas relaciones? La competencia del niño comprende una serie de categorías gramaticales que son usadas de modo jerárquico y regidas por reglas escalonadas para expresar relaciones gramaticales tales como sujeto de, modificador de... La noción de universales sintácticos ha sido hecha más explícita porque en ella se especifica el contenido de la clase gramatical, el concepto de relaciones gramaticales. La diferencia entre McNeill y Slobin estriba en que el primero pone el énfasis en las *clases* y Slobin en las *relaciones*. El punto de vista de McNeill se centra en las categorías mismas que las ve como innatas: categorías de nombre, verbo, modificador, etc., con las que nace el niño, en su opinión. Para Slobin, en cambio, el niño está equipado solamente con la categoría de relacionar algo con algo: verbo con nombre, nombre con artículo, etc.

5.—La posición más fuerte especifica exactamente qué clases constituyen las competencias innatas, qué reglas jerárquicas y qué relaciones. Se explica, por ejemplo, que la habilidad gramatical del niño tiene la forma de una gramática generativa del tipo que postula Chomsky en *Syntactic Structures and Aspects of the Theory of Syntax*.



*Comentarios críticos del enfoque transformativo con respecto a la adquisición del lenguaje infantil.*

Las variantes generativas que hemos presentado se hacen acreedoras a un número de críticas que, aunque no las invalidan, sirven para poner el problema en una justa perspectiva. No se puede postular el innatismo como base explicativa en la adquisición de *todo* sistema abstracto con el que se enfrenta el hombre. Los psicólogos y los biólogos no favorecen esta postura y no hay razón por la cual haya de postularla el lingüista. No hay nada establecido para demostrar que existe tal innatismo y difícilmente puede uno sentar bases en algo no establecido. Tampoco parece posible hallar un procedimiento para descubrir ese innatismo. La interrelación tanto de herencia como del medio ambiente tampoco dicen nada especial en este sentido. Como dice Mussen (1970) no sólo es un paso innecesario, sino que es imposible.

Chomsky rebate afirmando que el lenguaje es diferente del resto de los sistemas abstractos y que, por tanto, requiere teoría propia. La lengua para él es un principio identificador del hombre (*homo loquens*) que es clave para entender su individualidad así como su estado político. Pero aunque diferente, el lenguaje no es totalmente distinto de otros tipos de aprendizaje: un niño, por ejemplo, puede aprender un sistema de signos. Así, pues, no se puede divorciar al lenguaje de otras áreas de aprendizaje: sugerir que es necesario postular una teoría independiente de la normalmente aceptada para explicar otros aspectos del aprendizaje humano, parece complicar las cosas. La teoría del aprendizaje del lenguaje, sí podría verse como parte de una teoría más general del aprendizaje, pero el enfoque generativo subestima varios factores. Como señala Morton (1971) no se hace mención a la memoria (sobre todo a la memoria a corto plazo) como parte integrante de la habilidad para el lenguaje —algo que está implícito en cualquier noción de una hipótesis competente. Porque es necesario saber por ejemplo, el óptimo en longitud que una frase de un niño puede presentar, o el número óptimo de estructuras que puede acumular.

Tampoco el enfoque generativista hace mención a factores tales como atención o recuerdo, que son centrales en una teoría de adquisición del lenguaje. El *Lad*, por su parte, hace caso omiso de la importancia de los estímulos que está registrando. Concretamente de los estímulos de entrada (input), desechados por los transformacionalistas quienes los ven como mero impulsos del *Lad*; si no existen, éste no puede desarrollarse y, consiguientemente, no hay lengua. Un punto clave que Crystal (1976) ve inexplicado en esta teoría, es el referente a cómo el *Lad* puede reco-

nocer los estímulos apropiados frente a los inapropiados (o innecesarios) y que también forman parte del "input".

El niño está expuesto a una multitud de vocalizaciones no todas ellas válidas. Cabe preguntarse en virtud de qué base lleva el *Lad* a cabo la selección, cuáles son los factores constantes en el "input" que impulsan al *Lad* a actuar, porque tanto la pronunciación como la entonación se caracterizan por un cambio constante. Necesitamos un estudio detallado de los *estímulos*, con lo cual vendríamos a obtener una teoría de compromiso entre la generativista y la conductista, que es más satisfactoria en cuanto a explicación de estímulos. Otro aspecto de este argumento sería afirmar que el *Lad* subestima la complejidad de los estímulos que lo están haciendo funcionar; lo que sí explica el *Lad* es cómo son aprendidos los rasgos universales del lenguaje, pues en él reside la información sobre los universales. No puede contener, sin embargo, información sobre rasgos no universales porque, de ser así, tendríamos que postular que todos los niños nacen con la categoría de artículo determinado, por ejemplo.

Aunque admitamos que el *Lad* explica rasgos universales, hay muchos aspectos del lenguaje que no son universales y cuya adquisición no puede explicarse a través de aquéllos. De nuevo Crystal cree que para explicar la adquisición del artículo determinado que utilizamos como ejemplo, es necesario recurrir a una teoría de aprendizaje relacionando el desarrollo del lenguaje con el desarrollo en general. Pero este argumento, como señala el mismo autor, es totalmente ajeno a la teoría del innatismo de Chomsky.

Referente al orden de adquisición de estructuras, el *Lad* nada nos dice en este sentido: ¿por qué unas se aprenden antes que otras y no viceversa? Los transformacionalistas se concentran en las semejanzas que presentan los niños en la adquisición del lenguaje, pero dejan al margen la explicación del porqué de las diferencias en producción. Efectivamente, lo difícil no es tanto el explicar que entre los niños hay ciertas semejanzas lingüísticas, sino que hay diferencias en las cuales es preciso tener en cuenta el fondo cultural, el grado de inteligencia y otros factores del hablante. Los transformacionalistas no sólo no las tratan sino que las subestiman.

Los argumentos empleados por Goodman (1969) y Putnam (1967) son irrelevantes desde el punto de vista lingüístico al afirmar que la explicación del lenguaje consiste en ver cómo éste encaja en el aprendizaje de comportamientos más generales. El niño trata de comunicarse primero, y más tarde cae en la cuenta de que la lengua le sirve para desempeñar una función muy específica en este esquema general. Por ejemplo, el

niño comienza a indicar “locación” señalando, pero más tarde aprende la palabra “allí”, etc.

Decir que el lenguaje no se puede aislar de otros comportamientos con el fin de comunicarse, es un argumento endeble que Chomsky rebatió fácilmente:

1.º Nadie niega que se de una separación entre el lenguaje y otro tipo de comportamientos comunicativos.

2.º Si Goodman no acepta el *Lad*, aceptará un dispositivo por el cual los niños tienden a señalar el mundo externo y más tarde les llevará a usar la lengua. Por eso, afirma Chomsky, y con razón, que lo único que hace Goodman es retrasar la etapa de adquisición del lenguaje. Putnam cree que los universales se pueden explicar no sólo recurriendo al *Lad*, sino también de otras maneras. Hay universales en las lenguas porque originariamente todas derivan de una sola (hipótesis del *lenguaje común*). Esto lo vemos de nuevo irrelevante, y no destruye en modo alguno las teorías de Chomsky, ya que cada niño tiene que aprender la lengua partiendo de cero: la teoría apuntada puede explicar los universales del lenguaje de adultos, pero no la habilidad del niño para desarrollar tales universales que tienen que descubrir a partir del “input” que halla en torno suyo. El niño no nace con ideas innatas para conocer filología comparada.

El enfoque generativista presupone en el niño demasiadas estructuras lingüísticas y no hay evidencia de tal habilidad lingüística. El argumento es como sigue: Chomsky ve en el lenguaje del adulto estructuras profundas que están o son reales psicológicamente (esta idea mental de tales estructuras es lo que constituye la *competencia*). Si se postula competencia para el adulto, es preciso postularla también para cuando no era tan adulto, y así para cuando era niño y cuando nació incluso, a menos que arguyamos que el niño a una edad determinada adquiere competencia, pero esto lo criticaría Chomsky. ¿Cómo definimos “competencia” en el niño en términos de estructuras profundas? En el adulto se puede ver empíricamente confiando en las instituciones del hablante nativo. Pero este argumento no se puede aplicar al niño. ¿Qué tipo hay de evidencia que nos asegure tal cosa? Si el niño dice “silla”, tenemos una frase nominal, pero falta la verbal (porque, según Chomsky, toda gramática consiste en dos partes: sintagma nominal y sintagma verbal). Habrá que recurrir a descifrar que el niño lo que quería decir es: “ahí está la silla”, o “dame la silla”, o lo que sea. Pero éste es un terreno que hace agua por todas partes. ¿Cuál es la estructura exacta profunda que le asignamos a la tal experiencia? No hay manera de conocerlo. Así inevitablemente terminamos vien-

do el habla del niño como una versión empobrecida del habla adulta: le asignamos demasiadas estructuras sintácticas.

Nadie niega que nosotros interpretamos lo que el niño dice en términos adultos. Afirmar que un niño de dieciocho meses tiene el *Lad* (que es básicamente un dispositivo sintáctico) y que tiene competencia, es postular demasiado. Uno está abocado entonces a esta conclusión o a un callejón sin salida, porque si creemos que hay una cosa llamada *competencia*, no hay otra alternativa sino seguir el raciocinio que lleva a uno a lo absurdo de la teoría de Chomsky arriba mostrada.

Así, pues, para analizar el lenguaje del niño es preciso desechar la noción de competencia. Y para ello, lo que hacen algunos lingüistas es usarlos a manera de informantes. Existen algunos experimentos con niños de tres años y medio: se les presentan oraciones correctas e incorrectas, y se les pregunta por la oración equivocada. Pero hay muchos pequeños que no son capaces de elegir aún, y si esta habilidad conceptual se desarrolla más tarde, entonces, por definición, no es innata. También la opinión de cNeill de la "asombrosa rapidez" de adquisición de una lengua está expuesto a fuertes críticas. Por nuestra parte creemos que el lenguaje es diferente de otras actividades, de otros sistemas de comunicación no lingüísticos usados por el hombre, así como del lenguaje de los animales. No sólo en grado sino en clase y, lo que es más importante, en términos de los principios de *creatividad* y *dualidad* de la estructura que le caracteriza. Si aceptamos que el lenguaje es diferente del resto de los sistemas de comunicación, necesitamos de una teoría de adquisición de aquél que explique su carácter específico. Así, pues, asumimos una especie de teoría del *Lad*.

Por otro lado, no debemos subestimar el estímulo necesario para conseguir que tales principios se muevan. Si éstos son innatos, requieren el estímulo en toda su complejidad para hacerlos funcionar. Por eso necesitamos una gran cantidad de estudios basados en la observación. No obstante, podríamos hacer una especie de compromiso afirmando que existen algunos universales en el lenguaje, adquiriéndose en primer lugar precisamente aquellos que son más palmarios en la superficie de cada lengua concreta.

Hoy en día es bastante aceptado el hecho de que el innatismo debe interpretarse como una *serie de capacidades* más bien que como una serie de categorías de tipo sintáctico que es como lo entiende McNeill. De este modo no nos alejamos de los conductistas que aceptan que, en efecto, tenemos capacidades para aprender. En cuanto a la naturaleza de tales capacidades habría que verlas en términos de contenido: todo lo que se necesita para aprender una lengua es una serie de *categorías*

*cognitivas* previamente especificadas. Nociones piagetianas tales como la de “objeto permanente”, la “noción de aparición concurrente” tendrían aquí su cabida. Con tales operaciones cognitivas básicas, que están muy ligadas a las operaciones lingüísticas, la lingüística y la psicología se darían de la mano a través del medio más cercano a las operaciones cognitivas, es decir, a través de la semántica.

Faltan, con todo, estudios concienzudos sobre el desarrollo del lenguaje infantil en distintas lenguas que permitan hacer una generalización en uno u otro sentido. Aún con ellos, quedará siempre el umbral del prelenguaje de poco menos que imposible dilucidación que, por ello precisamente, dará pábulo a diversas teorías —como las presentadas— con su parte convincente —indemostrable, de ordinario— junto con aspectos no tan aceptables.

## BIBLIOGRAFIA

- BRUMENTHAL, A. L., 1970  
*Language and Psychology: historical aspects of psycholinguistics*. Wiley. N. York.
- BRITTON, J., 1972  
*Language and Learning*. Penguin Books. U. K.
- BÜHLER, K. 1926  
 "Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant". *Journ. Psychol.*
- CAMPBELL, R. y R. WALES, 1970  
 "The study of language acquisition". En J. Lyons (ed) *New Horizons in linguistics*. Penguin Books, pp. 246-61.
- CARMICHAEL, L., 1954  
*Manual of Child Psychology*. J. Wiley. N. York.
- CARROLL, J. B., 1953.  
*The study of language*. Harvard Univ. Press.
- CAZDEN, C. B., 1968  
 Three sociolinguistic views of the language of speech of lower-class children with special attention to the work of B. Bernstein" *Development Medical Child Neurology*, 10, pp. 600-12.
- CHOMSKY, N., 1957  
*Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- 1959  
 "Review of *Verbal Behavior* by F. B. Skinner". *Language*, 35, pp. 26-58.
- 1965  
*Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- 1966  
*Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. Hayes and Row. N. York.
- 1968  
*Language and Mind*. Harcourt Brace N. York.
- McCorquodale, D. Premark y M. Richelle, 1977  
 ¿Chomsky o Skinner? *La génesis del lenguaje*. Ed. Fontanella.
- CLARK, R., 1974  
 "Performance without competence". *J. Child Language.*, 1, pp. 1-10.

- CRYSTAL, D., 1976  
*Child language, Learning and Linguistics*. Arnold: Londres.
- DALE, P., 1972  
*Language Development: structure and function*. Hinsdale Illinois: Dryden Press.
- DODWELL, P. C., 1974  
*New Horizons in Psychology - 2*. Penguin Education. U. K.
- ELIOT, J., 1971  
*Human development and cognitive process*. Holt., Rinehart and Winston, N. York.
- FRANCESCATO, G., 1971  
*El lenguaje infantil*. Ediciones Península
- GARDNER, C. A. y B. T. GARDNER, 1969  
"Teaching sign language to a chimpanzee". *Science*, Vol. 165, pp. 664-72.
- GOODMAN, N., 1969  
"The emperor's new ideas". En Hook, *Language and Philosophy*. N. York Univ. Press.
- GRÉGOIRE, A., 1933  
"L'apprentissage de la parole pendant les deux premières années de l'enfance".  
*Journ. Psychol.*
- 1937  
*L'apprentissage du langage: les deux premières années*". Droz: Paris.
- HAYES, J., 1970  
*Cognition and the development of language*. J. Wiley. N. York.
- HORMANN, 1972  
*Psicología del lenguaje*. Ed. Gredos.
- IRWIN, O. C., 1947  
"Infant speech: consonant sounds according to manner of articulation". *J. Speech Disorders*, 12, pp. 397-401.
- JAKOBSON, R., 1941  
*Child language, aphasia and phonological universals*. Mouton. The Hague.
- JESPERSEN, O., 1922  
*Language*. Unwin Univ, Books.
- KATZ, J. J., 1966  
*The psychology of language*. N. York, Haroer and Row.
- LEOPOLD, W. F., 1939/47/49.  
*Speech development of a bilingual child: a linguistic's record*. Cuatro Volúmenes. Evanston III: Northwestern Univ. Press.
- McCARTHY, D. 1954  
"Language development in children". En L. Carmichael.

- McNEILL, D., 1966  
 "The creation of language by children. En J. Lyons y R. J. Wales (eds) *Psycholinguistics papers*. Edinburgh, pp. 126-34.
- 1970  
*The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics*. New York. Harper and Row.
- MENYUK, P., 1971  
*The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- MILLER, G. A., 1974  
*Psychology of communication*. Pelican Books. U. K.
- MUSSEN, P. H., 1960  
*Handbook of research methods in child development*. N. York, J. Wiley and Sons.
- MORTON, J., 1971  
*Psycholinguistics*. Logos Press Ltd. Londres.
- OLDFIELD, R. C. y J. C. MARSHALL, 1968  
*Language*, Penguin Book. U. K.
- PAVLOVITCH, M. 1920  
*Le langage enfantin*. Paris
- PREMARK, D. 1971  
 "Language in chimpanzee?" *Science*, vol. 172, pp. 808-22.
- PUTNAM, H., 1967  
 "The 'innateness hypothesis' and explanatory models in linguistics" *Synthese*, 17, 12-22.
- SKINNER, B. F., 1957  
*Verbal behavior*. Appleton Century Crafts.
- SLOBIN, D. I., 1971  
*Psycholinguistics*. Glenview. III: Scott, Foresman.
- 1973  
 "Cognitive prerequisites for the development of grammar". En C. Ferguson y D. I. Slobin: *Studies of child language development*. Holt, Rinehart and Winston. N. York.
- WATSON, J. B., 1914  
*Behavior: an introduction to animal psychology*. Holt, Rinehart and Winston. N. York.
- WOODWORTH, R. S., 1965  
*Contemporary schools of Psychology*. Methuen and Co.