

Lenguas, lenguaje y lingüística

Contribuciones desde la Lingüística General

Adriana Gordejuela Senosiáin

Dámaso Izquierdo Alegría

Felipe Jiménez Berrio

Alberto de Lucas Vicente

Manuel Casado Velarde

(Eds.)

Título: Lenguas, lenguaje y lingüística.

Subtítulo: Contribuciones desde la Lingüística General.

Autor: A. Gordejuela Senosiáin, D. Izquierdo Alegría, F. Jiménez Berrio, A. de Lucas Vicente, M. Casado Velarde (eds.).

Editorial: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Maquetación y corrección de textos: Apiedepágina.net

ISBN: 978-84-8081-478-2

Reservados todos los derechos de edición.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier método o procedimiento.

Lenguas, lenguaje y lingüística.

Contribuciones desde la Lingüística General

Adriana GORDEJUELA SENOSIÁIN

Dámaso IZQUIERDO ALEGRÍA

Felipe JIMÉNEZ BERRIO

Alberto DE LUCAS VICENTE

Manuel CASADO VELARDE

(eds.)

ÍNDICE

PRAGMÁTICA NOMINAL EN LOS SUFIJOS DERIVADOS DE LA LENGUA ESPAÑOLA Jaume Alvedra i Regàs	9
LA DUPLICACIÓN PRONOMINAL EN LAS ORACIONES DE RELATIVO EN CATALÁN: UNA MARCA DE ESPECIFICIDAD Cristina Albareda	21
THE SYNTAX OF ELLIPSIS IN ARABIC FRAGMENT ANSWERS Ali Algryani	35
SELF-CONCEPT, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND READING SKILL IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION: IMPACT ON THE LEVEL OF ENGLISH? Elena Alonso-Blanco, Manuel Soriano-Ferrer, Ángel López García-Molins	45
THE INTERACTION OF EXTRAPOSITION FROM DP AND <i>RIGHT NODE RAISING</i> IN ENGLISH AND SPANISH Marian Alves	53
HACIA UNA SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA ESCRITURA. LA ENCUESTA Leopoldo Idefonso Baliña García	65
APORTES DEL CONCEPTO DE NORMA AL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Rafael Alberto Barragán Gómez	79
ANALITISMO FRENTE A LA NOMINALIDAD. ESTUDIO CONTRASTIVO POLACO-ESPAÑOL Janusz Bien	91
LA EVOLUCIÓN DE LOS VERBOS DE MOVIMIENTO EN CHUJ Cristina Buenrostro	103
LA PÉRDIDA DEL LÉXICO DIALECTAL: ALGUNOS DATOS DE CASTELLANOPARLANTES DE SAN SEBASTIÁN Bruno Camus Bergareche, Sara Gómez Seibane	117
TECHNICAL TRANSLATION, TERMINOLOGY AND THE ACCESSIBILITY OF SPECIALIZED KNOWLEDGE IN PORTUGUESE Luis Cavaco-Cruz	129

HACIA UN GLOSARIO DEL LÉXICO DE LA INFORMÁTICA Y LA INTERNET EN ESPAÑOL Lirian Ciro, Neus Vila Rubio	141
EL LINGÜISTA EN EL PARLAMENTO Giovana de Sousa Rodrigues	153
ALGUNOS MITOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA Iván Enríquez Martínez	161
MARCO LEGAL Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS COMUNIDADES BILINGÜES DE ESPAÑA Gérard Fernández Smith, Luis Escoriza Morera	173
CORSICAN EQUIVALENTS OF <i>IT</i> -CLEFT SENTENCES IN ENGLISH: AN OVERVIEW Pierre-Don Giancarli	187
DESCOMPOSICIÓN LÉXICO-CONCEPTUAL DE LOS VERBOS PARASINTÉTICOS CON PREFIJO <i>DES-</i> Elisabeth Gibert Sotelo	203
TWO KINDS OF MINIMAL ANSWERS TO <i>YES-NO</i> QUESTIONS IN CZECH AND SPANISH Hana Gruet-Skrabalova	217
SOBRE LA NATURALEZA HÍBRIDA DE LAS RELATIVAS LIBRES INDEFINIDAS Edita Gutiérrez Rodríguez, Pilar Pérez Ocón	229
THE LEXICALIZATION OF ENGLISH LOANWORDS INTO EGYPTIAN ARABIC Walaa Hassan	243
¿ES EL CONOCIMIENTO MORFOLÓGICO UN MECANISMO DETERMINANTE EN LA RECUPERACIÓN DEL LÉXICO DISPONIBLE? Natividad Hernández Muñoz	259
TRADUCCIÓN COMO MEDIACIÓN INTERCULTURAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y DIMENSIONES DE UNA PRÁCTICA Carlos Hernández Sacristán	269
LOS CENTROS DE CARÁCTER CULTURAL EN LOS ESTUDIOS DE DISPONIBILIDAD LÉXICA: ANÁLISIS Y NUEVA PROPUESTA María Herreros Marcilla	279
ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS SOBRE EL FENÓMENO DEL CAMBIO DE CÓDIGO EN COMUNIDADES BILINGÜES. EL CASO DE ESTUDIO DE LA COMUNIDAD DE HABLA ALICANTINA José Iborra Torregrosa	291

LA RHINOGLOTTOPHILIA DESDE UNA PERSPECTIVA TIPOLOGICA (CON UNA NOTA SOBRE LA LENGUA VASCA) Iván Igartua	303
DIRECTIONALITY IN ADVANCED TONGUE ROOT HARMONY Gary Linebaugh	315
EL BILINGÜISMO INDIVIDUAL: ENFOQUES SOBRE UN CONCEPTO Lara Lorenzo Herrera	325
LA PREPOSICIÓN EN ESPAÑOL Y EN CHINO. DIFERENCIAS CONSERVADORAS ADITIVAS M^a Azucena Penas Ibáñez, Jinbai Zhang	333
LENGUA Y CULTURA EN EL EPISTOLARIO DE PEDRO DE MUGICA A ANTONI M. ALCOVER Maria Pilar Perea	345
INFLUENCIA DE LOS SONIDOS ADYACENTES Y LOS MÁRGENES DE DISPERSIÓN DE LAS VOCALES MEDIAS ANTERIORES DEL CATALÁN EN HABLA ESPONTÁNEA Agnès Rius-Escudé, Francina Torras Compte	357
LA CATEGORIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO: ANÁLISIS Y CLASIFICACIÓN DE LAS RELACIONES DE SIGNIFICADO ENTRE TÉRMINOS COHIPÓNIMOS Mercedes Roldán Vendrell	369
LOS ESQUEMAS ENTONATIVOS DEL FRAGATINO: DESCRIPCIÓN Y COMPARACIÓN CON VARIETADES ROMÁNICAS PRÓXIMAS Lourdes Romera, Ana Ma. Fernández Planas, Wendy García-Elvira, Paolo Roseano, Josefina Carrera, Albert Ventayol, Eugenio Martínez Celdrán	389
LA INFLUENCIA DEL GÉNERO TEXTUAL EN LA PRODUCCIÓN DEL ELEMENTO PROSÓDICO Asier Romero, Aintzane Etxebarria, Iñaki Gaminde, Urtza Garay	401
A VUELTAS CON EL YEÍSMO: PRODUCCIÓN FONÉTICA, PERCEPCIÓN CATEGORIAL Y CAMBIO Assumpció Rost Bagudanch	417
ESTUDIO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA EN APRENDICES ITALIANOS DE ESPAÑOL: ANÁLISIS CUANTITATIVO Roberto Rubio Sánchez	429
SOME OBSERVATIONS ON MORPHOLOGICAL CASE IN OLD SAXON Iker Salaberri	443

REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO AL PROCESO DE EVALUACIÓN: ALUMNOS DE ELE EN LA CIUDAD DE MÉXICO Yuritzky de la Paz Sánchez López	455
ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PARA LA CODIFICACIÓN DE LA CAUSALIDAD EN TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Paola Sánchez Portilla, Celia Díaz Argüero	463
LA INFLUENCIA DEL CONOCIMIENTO DE VARIAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL LÉXICO DISPONIBLE Inmaculada Clotilde Santos Díaz	477
EN BUSCA DE LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA. EL ESPAÑOL CARA A CARA CON EL CROATA Anita Skelin Horvat, Maša Musulin	485
CARACTERÍSTICAS ACÚSTICAS DE LA ASPIRACIÓN DE /-S/ IMPLOSIVA EN EL ESPAÑOL HABLADO EN MÁLAGA. HACIA LA RESILABIFICACIÓN PRESTIGIOSA DE UN SEGMENTO SUBYACENTE ENTRE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS Matilde Vida-Castro	495
MICROINFORMÁTICA. MODELOS DE VARIACIÓN INFORMATIVA MICROPARAMÉTRICA Xavier Villalba, Sílvia Planas-Morales	507
AINDA AS ‘REFLEXÕES’ SOBRE A <i>PRONUNCIACÃO</i> NO SÉC. XVIII PORTUGUÊS Ana Paula Banza	517
ASPECTOS DE LA MORFOLOGÍA PORTUGUESA EN EL SIGLO XVIII: LAS <i>REFLEXÕES</i> (1768/1842) DE FRANCISCO JOSÉ FREIRE Maria Filomena Gonçalves	529
DIDASCALIAS E IMPLICATURAS: UN ESTUDIO LINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE FEMENINO EN EL SIGLO XVII M^a José Rodríguez Campillo	539
EL CONTACTO LINGÜÍSTICO EN LA LITERATURA ALJAMIADA: ¿DÓNDE ESTÁ DIOS? Juan Antonio Thomas	551
PRESENTACIÓN DE LIBRO: <i>LA LINGÜÍSTICA EN ESPAÑA: 24 AUTOBIOGRAFÍAS INTELECTUALES</i> Xavier Laborda, Lourdes Romera, Ana Ma. Fernández Planas	563

ALGUNOS MITOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA¹

IVÁN ENRÍQUEZ MARTÍNEZ

Universidade de Santiago de Compostela

The great enemy of truth is very often not the lie –deliberate, contrived and dishonest– but the myth –persistent, persuasive and unrealistic–. Too often we hold fast to the clichés of our forebears. We subject all facts to a prefabricated set of interpretations. We enjoy the comfort of opinion without the discomfort of thought (John F. Kennedy, discurso de graduación de la Universidad de Yale, 11 de junio de 1962).

1. INTRODUCCIÓN

La lingüística ha sido objeto de un cambio de paradigma en las últimas décadas propiciado por los condicionantes sociales y por la revolución instrumental que ha supuesto la aparición y extensión, entre otras herramientas tecnológicas, de los computadores personales. Así, la predominancia de los enfoques formales, representados en el campo de la adquisición por el generativismo, ha dado paso a la cada vez más cultivada “lingüística de los usos” y su aliado metodológico, la “lingüística de corpus” (Ambridge y Lieven 2011, Barlow y Kemmer 2000, Behrens 2008).

En el terreno del lenguaje infantil, esta nueva situación se ha traducido en la relevancia concedida a los propios datos de habla infantil en diferentes contextos idiomáticos frente a las teorías psicolingüísticas de la adquisición. Este cambio, no obstante, implica reconducir ideas y concepciones que creíamos firmemente asentadas, como ha reclamado Fernández Pérez (2005: 23):

La importancia *lingüística* del habla de los niños exige recomponer la dinámica de la adquisición en algunos de sus tópicos, muchas veces visionados solo desde prismas psicolingüísticos. Hay lugares comunes sobre el lenguaje infantil que deben revisarse, la atención a los usos verbales de los niños así lo requiere.

El cometido principal de esta comunicación, por tanto, no es otro que tratar de responder modestamente a esta necesidad. Creemos, efectivamente, que existen viejas ideas sobre el proceso de desarrollo de la lengua materna que es necesario revisar, hasta el punto de que algunas han llegado a convertirse, en nuestra opinión, en auténticos mitos. Repasaremos, pues, algunos de estos mitos y acudiremos a las palabras de los expertos tanto para poner de manifiesto su existencia como para tratar de comprobar su veracidad.

¹ Este trabajo ha contado con el apoyo financiero del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (programa FPU: AP2010-4723).

¿En qué sentido manejamos el término *mito*? En la última edición del diccionario de la Real Academia Española el término se define, en su cuarta acepción, de la siguiente forma: “persona o cosa a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen” (2001: 1516). De acuerdo con esta definición, hablar de mitos en el campo de la adquisición del lenguaje supone, en consecuencia, hablar de aspectos relacionados con el desarrollo lingüístico a los que se les han atribuido supuestas cualidades que no se ven respaldadas por la realidad empírica. Se trata, por tanto, de falsas ideas o conceptos que, sin embargo, se encuentran muy extendidas, especialmente entre los profanos en la materia, ya que suelen asumirse sin apenas cuestionamiento. Algunas de estas ideas son completamente falsas, mientras que en otros casos se trata de una cuestión de grado: se han exagerado en exceso algunas de sus cualidades. Sea como sea, consideramos fundamental revisarlas, puesto que

los lugares comunes asentados suelen arrastrar círculos viciosos que limitan la frescura saludable de enfoques diferentes y de investigaciones innovadoras. Y más si se trata de fundamentos arraigados que condicionan la visión y el método de estudio (Fernández Pérez 2005: 23).

2. REPASO Y ANÁLISIS DE LOS MITOS

2.1. Mito 1: el lenguaje se adquiere rápidamente y sin esfuerzo

Esta es, sin duda, una de las ideas más ampliamente difundidas y aceptadas entre la población general, ya que es habitual considerar que los niños aprenden su lengua materna con una extraordinaria rapidez y facilidad. En parte, es posible tener la sensación de que ello es así cuando dialogamos con un niño de 2,6-3,0 años de edad, el cual muestra, si su desarrollo ha sido normal, un sistema fonético-fonológico parcialmente asentado, un repertorio léxico relativamente amplio y un buen manejo de múltiples construcciones lingüísticas (algunas de ellas complejas). A primera vista, pues, el niño de 3,0 años es un hablante competente y capaz, que domina al menos los aspectos rudimentarios del sistema comunicativo de su comunidad (Ingram 1989, Bloom 1991), aunque todavía le quedan importantes pasos que dar, lo que comienza a hacerse patente en torno a los 5,0-6,0 años, cuando se inicia el desarrollo tardío del lenguaje (Aguado 1995, Díez-Itza 1992, Serra et al. 2000). En palabras de Moreno Ríos:

Todo parece ocurrir de modo simple y rápido: sobre los tres años los niños son capaces de expresar frases de gran complejidad gramatical y sobre los cinco años, antes de comenzar su escolarización, disponen de un gran dispositivo de recursos lingüísticos semejante al que poseen los adultos (2005: 83).

No obstante, la observación detallada del curso evolutivo de cualquier niño, como cualquier experto sabe bien, así como la comparación con el sistema adulto final que ha de adquirir, arroja serias dudas sobre la afirmación de que el desarrollo lingüístico sea rápido y que haya concluido a los 5,0 años. Así lo han destacado varios psicólogos evolutivos de renombre. Por ejemplo, López Ornat considera que, “aun ciñéndonos solo a la adquisición del lenguaje oral, habría que preguntarse si existen adquisiciones cognitivas superio-

res que sean, comparativamente, más lentas que la lingüística” (1999: 473). Por su parte, Ambridge y Lieven, han dicho con respecto a la adquisición del vocabulario:

The situation in which a new word’s referent is first identified represents not the end but the *beginning* of the acquisition process. The meaning of the word continues to be refined throughout childhood, and –for most words– presumably into adulthood (2011: 101).

Pero no solo los psicólogos son conscientes de este hecho, también los lingüistas. Incluso uno de los más importantes gramáticos de nuestro país, Gili Gaya –autor, por otra parte, muy interesado en el lenguaje infantil– era consciente de la relatividad de la rapidez en el proceso y de la necesidad de considerar los diferentes componentes lingüísticos de forma aislada a la hora de valorarla. Por ello, iniciaba su famosa *Sintaxis de la lengua española* afirmando que “dentro del lento proceso adquisitivo del sistema de hábitos expresivos que constituye nuestro idioma, los fenómenos sintácticos se caracterizan por la mayor lentitud de su desarrollo en la conciencia individual” (1943: 5).

Efectivamente, ciertas estructuras oracionales complejas no se adquieren hasta más allá de los 9,0 años, y desconocer este hecho puede tener graves consecuencias pedagógicas. Así lo defendía en 1984 otro gran filólogo hispanico, López Morales, al destacar que la escuela incide demasiado en la enseñanza de la gramática, asumiendo que el niño ha adquirido ya su lengua materna, cuando esto no es así:

Todavía hay muchos que creen que cuando el niño llega a la escuela ya ha adquirido su lengua materna [...]. Esto es indiscutiblemente un error, y un grave error, que ha guiado los planes de estudio de muchos sitios trayendo consigo consecuencias negativas muchas veces irreparables porque el niño adquiere una competencia lingüística insuficiente que arrastra después para siempre (1984: 11).

Por tanto, es una idea de sobra conocida que en torno a los 5,0-6,0 años los niños se comunican mediante un sistema lingüístico relativamente complejo y, en apariencia, equiparable en sus aspectos gramaticales a la lengua adulta; sin embargo, en el terreno pragmático-conversacional queda mucho camino por recorrer, ya que los niños de estas edades tienen todavía problemas a la hora de construir narraciones extensas, establecer diálogos cohesivos, captar las ironías, chistes, metáforas, etc. (López Ornat 1999). Es más, ni siquiera su desarrollo léxico-gramatical ha terminado, seguirán adquiriendo patrones sintácticos complejos (ahora especialmente a través de la educación y la lengua escrita) hasta los 11,0-12,0 años, mientras que su repertorio léxico lo hará (previsiblemente) a lo largo de toda su vida.

Podemos afirmar, en definitiva, y recurriendo a las palabras de Karmiloff y Karmiloff-Smith, que la adquisición de la primera lengua “is a journey that begins in the fluid world of the womb and continues throughout childhood, adolescence, and even beyond” (2001: 1). Una vez establecido esto, entra en juego la segunda parte del mito: ¿es un proceso fácil, que apenas requiere esfuerzo por parte del niño? De nuevo, un observador superficial puede pensar que el niño no es más que un aprendiz pasivo, estático, al que le ‘ocurre’ algo, casi sin que él mismo se dé cuenta y de forma automática. En palabras de Ambridge y Lieven: “there is also a tendency to view the child as a static learner (or, at best, a learner

who weights cues differently at different stages of development). This too, is likely to be too simplistic” (2011: 101).

La estricta observación científica, sin embargo, ha demostrado justamente todo lo contrario: el niño es un ser activo, inmerso en una tarea tremendamente compleja que requiere un considerable esfuerzo por parte del individuo para que el proceso se lleve a cabo con éxito. Así, López Ornat afirma que “los niños trabajan con intensidad hasta la adolescencia para aprender su/s lengua/s” (1999: 472), al tiempo que menciona el “notable esfuerzo atencional y de procesamiento que es necesario dedicar a este proceso” (1999: 473). También en la literatura sajona se han hecho alusiones al respecto, y en este sentido podemos destacar las palabras de otra gran experta en el área, Peters, quien también cree que “a great deal has been said about young children’s ability to master language with a minimum of effort. However, close observation reveals they are, in fact, working hard at it” (2009: 59).

Sería posible recuperar las opiniones de otros muchos especialistas, pero el siguiente fragmento, extraído de uno de los estudios más importantes sobre el desarrollo temprano del español como lengua materna, resume a la perfección lo que pretendemos transmitir:

Esta “facilidad” y “rapidez” con la que [...] aparentemente se adquiere el lenguaje no es sino *uno de los mayores malentendidos en la literatura que sobre su adquisición se ha producido* (Bloom, 1991). De hecho, los niños “trabajan” con intensidad para aprender el lenguaje. En realidad [...] es un trabajo compartido entre el niño y el adulto, pero es un trabajo de sol a sol. La familiaridad y la obviedad que supone para los que rodean al niño el hecho de que este hable no son sinónimos de ausencia de complejidad (Aguado 1995: 21). (La cursiva es nuestra).

Así pues, teniendo en cuenta todo lo comentado, podemos concluir que el proceso de adquisición de la lengua materna no es, ni mucho menos, rápido y sencillo. Sabemos que en los cinco primeros años de vida “el desarrollo verbal se precipita de modo fulgurante en un tiempo breve, pero no hay que obviar la función clave del entorno en ese proceso” (Fernández Pérez 2005: 23). El siguiente mito tiene que ver, precisamente, con ese papel del entorno.

2.2. Mito 2: el *input* lingüístico es demasiado pobre

Aguado destacaba, en la cita reseñada, que el proceso de adquirir una lengua es, en realidad, “un trabajo compartido entre el niño y el adulto” (1995: 21). Sus palabras dejan entrever claramente una postura teórica concreta, que apuesta por un enfoque interaccional en el que el adulto desempeña un papel clave en el aprendizaje de la lengua por parte del niño (Bruner 1983, Rondal 1983, Bornstein y Bruner 1989, entre otros). Si esto es así, una parte fundamental de dicha ayuda necesariamente han de constituir las palabras que los adultos dirigen a los niños en sus intercambios comunicativos: el *input* lingüístico o “habla dirigida” (*Child Directed Speech*, CDS) (Gallaway y Richards 1994, Snow y Ferguson 1977).

Esta postura, nacida hacia finales de los años 60 y especialmente cultivada en los 70, pretendía combatir una idea por entonces muy extendida y que más tarde Chomsky recogería bajo el nombre de “el argumento de la pobreza del estímulo” (1980: 34). En general, se ha dicho que el *input* es pobre en dos sentidos, en función de cómo se hayan interpre-

tado las palabras del genio norteamericano (Ambridge y Lieven 2011: 119-120): (i) el habla dirigida está degenerada, corrupta y es, incluso, agramatical, dada la abundancia de errores, anacolutos, falsos comienzos, etc., que la caracterizan; (ii) independientemente de la cantidad de material lingüístico al que acceda el niño, este nunca dispondrá de suficientes datos en el *input* para formular las hipótesis necesarias para adquirir el sistema, que es demasiado complejo y abstracto.

Más allá de la interpretación adoptada, la conclusión es la misma: el *input* lingüístico es insuficiente para que se produzca un aprendizaje de la primera lengua a partir del mismo. Sin embargo, en nuestra opinión, estas dos ideas sobre la ineficacia del habla dirigida como soporte para que los niños desarrollen su lengua constituyen la doble manifestación de un mito sobre la pobreza del estímulo. En esta dirección apuntan una multitud de trabajos que han venido a demostrar que, enfrentadas a los datos empíricos, ambas ideas resultan ser falsas, especialmente la primera.

En primer lugar, hoy en día nadie considera que el habla dirigida a los niños sea, ni mucho menos, un habla degenerada o gramaticalmente corrupta. Ya Labov, con respecto al habla adulta, defendía que “the ungrammaticality of everyday speech appears to be a myth with no basis in actual fact” (1972: 203) y atribuía la existencia de este mito a dos fuentes, una de ellas la tendencia a aceptar ideas que encajan en un determinado marco teórico sin prestar atención a los datos. Es más, desde los años 70 los estudios sobre el *input* han puesto de manifiesto que el habla dirigida constituye en realidad un auténtico registro con sus propias características, diferentes a las del habla adulto-adulto, y que, además, parecen facilitar el proceso adquisitivo: rasgos entonativos muy marcados, léxico restringido y concreto, simplicidad y alto nivel de corrección gramatical, alto nivel de redundancia, estrategias discursivas adultas que conllevan una enseñanza implícita, etc. (Rondal 1983, Snow y Ferguson 1977). Por todas estas características, el habla dirigida constituye, en palabras de M. Rivero, “una buena base para la adquisición del lenguaje por ser un *input* organizado, estructuralmente más simple, más redundante y más contextualizado espacial y temporalmente en el aquí y el ahora que el habla entre adultos” (1993: 52).

En cuanto a la segunda cuestión, el supuesto problema al que se enfrentan los niños a la hora de adquirir un sistema excesivamente complejo y abstracto desaparece, o al menos esta dificultad se ve reducida considerablemente, cuando adoptamos un enfoque funcionalista a la hora de concebir la gramática, especialmente dentro de los modelos basados en el uso (Barlow y Kemmer 2000) y en el marco de la Gramática de construcciones (Goldberg 1995). En estos enfoques, las diferencias entre sintaxis y semántica no se consideran tan grandes como en los enfoques formalistas, por lo que el niño aprende las construcciones del mismo modo que aprende las palabras: por el uso, por la repetición reiterada y el refuerzo en la interacción. Las construcciones, desde este punto de vista, se adquieren gradualmente, partiendo de expresiones fijas, pasando por construcciones léxicamente específicas, hasta construcciones completamente abstractas como las adultas (Diessel 2004, Tomasello 2003).

Es más, para muchos autores el sistema adulto final no se caracteriza por ser un conjunto de reglas abstractas que se actualizan en el uso, sino más bien un repertorio de construcciones simbólicas donde las expresiones formulaicas ocupan un lugar considerable (Langacker 1987). Así, por ejemplo, Hopper, en su famoso artículo sobre el concepto de “gramática emergente”, decía:

As Bolinger has pointed out (Bolinger, 1976), speaking is more similar to remembering procedures and things than it is to following rules. It is a question of possessing a repertoire of strategies for building discourses and reaching into memory in order to improvise and assemble them (1987: 173-174).

En la misma dirección apunta Barlow, que se ha cuestionado precisamente lo que podría ser un mito en el campo de la sintaxis: la idea de que la gramática está principalmente compuesta por un conjunto de reglas y restricciones que explican la productividad del uso lingüístico, mientras que en la periferia del sistema se hallan una serie de locuciones o expresiones formulaicas que utilizamos de memoria (Barlow y Kemmer 2000: 315-341).

Así pues, la idea de que el *input* lingüístico es pobre e insuficiente se ha convertido en un mito sobre la adquisición de la primera lengua, puesto que, como múltiples estudios han demostrado, no es cierta su supuesta agramaticalidad, sino más bien todo lo contrario, y la caracterización del sistema lingüístico como excesivamente complejo y abstracto debería, por lo menos, reconsiderarse.

2.3. Mito 3: la dotación cognitiva del niño es insuficiente

Precisamente otro aspecto relacionado con el *input* lingüístico nos conduce a hablar de un tercer mito, aunque quizás mucho menos extendido que los anteriores. Se trata de la idea de que el proceso de adquisición de la lengua no puede tener lugar sin la existencia de principios gramaticales innatos, ya que los mecanismos de aprendizaje del niño son inadecuados, escasos e insuficientes, teniendo en cuenta la ingente tarea a la que se enfrentan. Hoy en día sabemos que en el *input* los niños disponen de una gran cantidad de información, más de la que en principio podríamos pensar (Diessel 2007); ahora bien, hay que preguntarse si tienen los recursos cognitivos necesarios para extraerla y poder aprovecharse de ella.

Al respecto de esta cuestión, varios trabajos vienen demostrando en los últimos años que los niños forman categorías lingüísticas a partir del *input* y que son extremadamente talentosos detectando patrones distribucionales, habilidad que, evidentemente, facilita su aprendizaje de un código combinatorio complejo como el lingüístico (Diessel 2007, Tomasello 2003). Hace unas décadas, en cambio, muchos se mostraban escépticos ante las capacidades cognitivas infantiles, situación que cambiaría con las innovaciones técnicas y los avances metodológicos. Así ha resumido esta situación Moreno Ríos:

Gracias al desarrollo de nuevas técnicas de investigación han sido descartadas o matizadas viejas creencias, que estaban arraigadas en la psicología del desarrollo hasta hace pocos años, sobre limitaciones en el tipo de conocimiento que los bebés son capaces de adquirir (2005: 53).

Actualmente son innumerables los estudios que, desde una perspectiva psicológica, tratan sobre la rica dotación cognitiva inicial de los niños. Aquí nos interesa destacar solamente aquellas investigaciones centradas en capacidades con importantes implicaciones para el desarrollo de la lengua, especialmente el procesamiento del *input*. Por ejemplo, se sabe que la capacidad de categorización está presente desde muy temprano, así como la capacidad de abstracción, dos capacidades fundamentales para el desarrollo lingüístico (*vid.*, para un resumen, Moreno Ríos 2005). Las bases cognitivas del proceso de adquisición de

la lengua, pues, son indudables, como lo es la existencia de una predisposición innata en el ser humano para interactuar socialmente desde muy temprana edad (Bruner 1983, Levinson 2006).

Pero es más, podríamos situarnos en una hipotética situación en la que asumimos la veracidad del mito. Sin embargo, incluso en tal caso existe una hipótesis que hace innecesario recurrir a la existencia de principios gramaticales innatos. Se trata de la hipótesis del “menos es más”, defendida por autores como Newport (1990) o Elman (1993) y que viene a decir que esta supuesta desventaja supone en realidad una ventaja a la hora de aprender la lengua, especialmente antes de los 2,0 años. Es decir, dado que su capacidad es restringida y su foco de atención pequeño, los niños “pueden atender y percibir un tipo de información que, más tarde, aunque sean más hábiles y tengan más conocimientos, no podrán atender” (Serra et al. 2000: 121). Los niños empezarán, gracias a su mínima dotación cognitiva, por las partes más pequeñas de la lengua y, una vez hayan madurado lo suficiente, se enfrentarán a las más complejas. Ello concuerda con los datos descriptivos de los que disponemos hasta el momento, datos que apuntan a un desarrollo lingüístico gradual y paulatino (Ambrige y Lieven 2011: 125-127).

2.4. Mito 4: el desarrollo es similar y uniforme en todos los niños

De este modo llegamos al último de los mitos aquí presentados y que, en nuestra opinión, supone uno de los más extendidos en el campo, uno de los que más han lastrado su avance y uno de los más peligrosos, por sus implicaciones en el ámbito clínico y pedagógico. La supremacía durante décadas de la teoría generativista y su afán por hallar universales lingüísticos trajo como consecuencia un completo desinterés por la variación en el proceso adquisitivo. A este respecto, Bates, Dale y Thal han dicho:

Like every other aspect of human development, language development is characterized by variation. Historically this variation has been largely ignored by students of child language, who have concentrated on the remarkable similarities in sequence of development that are usually observed across children acquiring a given language (1995: 96).

En contra de la opinión generalizada de que el proceso de adquisición de la lengua es, con pequeñas diferencias, uniforme en todos los niños, que avanzan al mismo ritmo y van cubriendo las mismas etapas a las mismas edades, en las últimas décadas ha comenzado a extenderse la opinión contraria, aunque sin negar las notables similitudes que cien años de investigación científica han revelado. Es decir:

Los niños adquieren la lengua porque crecen en entornos idiomáticos precisos, *conditio sine qua non* para hacerlo posible, pero además los niños manifiestan un alto índice de variación en sus habilidades verbales en consonancia con factores contextuales y cognitivos de estimulación y atención (Fernández Pérez 2005: 23).

Tal es así que Karmiloff y Karmiloff-Smith afirman que “perhaps more than any other area of development, language acquisition is characterized by huge individual variation” (2001: 132). De hecho, existen cada vez más estudios que inciden en las diferencias individuales que se dan en un proceso que, no obstante, tiene el mismo fin: alcanzar una

competencia comunicativa que permita al niño convertirse en un miembro solvente de una comunidad de hablantes determinada (Tomasello, 2003).

Una vez más, han sido las innovaciones metodológicas y los datos los que han provocado modificaciones y cambios de rumbo en la teoría. Así, Peters achaca el reciente interés por las diferencias individuales a la construcción y explotación de grandes bancos de datos de habla infantil que agilizan el análisis y permiten la comparación en los resultados. En concreto, menciona el importante papel desempeñado por el sistema CHILDES (MacWhinney y Snow 1985):

Now that researches have collected language-acquisition data from a wide range of children learning both English and other languages (see the many corpora available through CHILDES TalkBank) it has become evident that, even within a single language, it is possible to observe a wide range of strategies (2009: 51).

Lo cierto es que las múltiples estrategias lingüísticas y las diferencias individuales en el proceso vienen interesando a los expertos desde la aparición del estudio pionero de Nelson (1973). Esta autora, indagando en la composición del vocabulario temprano, llegó a la conclusión de que se podían definir dos estilos diferentes: el *estilo referencial* y el *estilo nominal*. Pronto le siguieron otros trabajos que continuaban la senda marcada por Nelson, como el que realizó Bloom (1973) en lo que respecta a la sintaxis temprana, donde estableció el *estilo nominal* y el *estilo pronominal*, o el de Peters (1977), que identificaba dos estrategias adquisitivas que formarían parte de un *continuum*, una holística y una analítica. La idea de las diferentes estrategias manejadas por los niños las desarrollaría esta última autora con más profundidad en *The units of language acquisition* (1983), una obra que en su momento pasó desapercibida y que hoy ha vuelto a la primera línea de la investigación científica del habla infantil.

Por último, y como consecuencia, nos mostramos totalmente de acuerdo con Bates, Dale y Thal (1995), cuyo trabajo de recopilación de pruebas sustenta con fiabilidad empírica la idea de que las variaciones detectadas en el proceso son demasiado grandes como para hablar de la existencia de un bioprograma o una secuencia universal en el desarrollo lingüístico, variaciones que, en palabras de Aguirre y Mariscal (2001), “no se observan en la adquisición de otros hitos evolutivos” (2001: 101). Como conclusión a este apartado, pues, resultan muy ilustrativas las siguientes palabras:

The Average Child is a fiction, a descriptive convenience like the Average Man or the Average Woman. *Theories of language development can no longer rely on this mythical being*. Any theory worth the name will have to account for the variations that are reliably observed in early language learning (Bates, Dale y Thal 1995: 151) (La cursiva es nuestra).

3. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se han revisado una serie de ideas y tópicos sobre el proceso de adquisición y desarrollo de la primera lengua que, en nuestra opinión, se han sustentado en una realidad empírica inexistente o, por lo menos, insuficiente como para admitir tajantemente su veracidad. Por ello, creemos que es posible afirmar que se han convertido en auténticos mitos de la adquisición del lenguaje que es necesario derribar.

Los mitos aquí presentados han sido cuatro: (i) el lenguaje se adquiere rápidamente y sin esfuerzo, (ii) el *input* lingüístico es excesivamente pobre, (iii) la dotación cognitiva infantil es insuficiente y (iv) el desarrollo discurre de forma similar en todos los niños. Creemos que el primer y el último mito son completamente falsos, mientras que los dos restantes deben ser revisados a la luz de los nuevos enfoques teóricos y de las nuevas posibilidades metodológicas. No estamos, ni mucho menos, ante una cuestión baladí, ya que el desconocimiento sobre el proceso de desarrollo puede tener consecuencias negativas tanto en el ámbito clínico como en el pedagógico (López Morales 1984, Moreno Ríos 2005). Por supuesto, la nómina de mitos aquí descrita no es exhaustiva, simplemente hemos tratado de incluir los que consideramos que son los más extendidos. De hecho, otros autores han hablado del mito de la superioridad femenina en el desarrollo del lenguaje (Macaulay 1978), los mitos en el desarrollo del vocabulario (Bloom 2004), el mito de los universales lingüísticos (Evans y Levinson 2009) o los mitos del análisis de muestras de habla espontánea (Heilmann 2010).

Lo importante es que la lingüística ha sido fundamental a la hora de poner de manifiesto la existencia de estos mitos. En concreto, en el marco de la nueva lingüística de los usos (Barlow y Kemmer 2000) y el desarrollo de la moderna lingüística de corpus, se ha producido una vuelta hacia los datos de habla infantil (Ingram 1979) propiciada, entre otros aspectos, por la crucial labor llevada a cabo por Brian MacWhinney con el proyecto CHILDES (MacWhinney y Snow 1985). Todo este nuevo panorama teórico-metodológico ha permitido poner de manifiesto la existencia de estos mitos y ha convertido la explotación de los corpus de habla infantil espontánea en una línea de investigación puntera (Behrens 2008).

Es momento, pues, de volver la mirada hacia los propios niños, su habla y su comportamiento comunicativo, sin tratar de imponer nuestra óptica adulta ni nuestra perspectiva teórica sobre los datos. No se pueden seguir defendiendo, por consiguiente, enfoques prescriptivistas en el desarrollo lingüístico, enfoques que tratan de ajustar los datos a la teoría, en vez de hacer lo contrario. Esto sucede cuando el investigador está más preocupado por demostrar la validez de su teoría que por indagar en la realidad, se ajuste o no a la misma. D. Schönefeld ha llamado la atención sobre esta cuestión:

In such a situation, the theory becomes more important than the question being investigated, so that the evidence is made to fit, instead of being used to test, the theory. In the 'worst-case' scenario, the neglect of contradictory observations may cause untenable ideas to become 'received wisdom' and lead to the construction of false theories (2011: 24).

En definitiva, es el habla infantil, frente a las teorías apriorísticas y a la “sabiduría recibida”, la que debe tomar el debido protagonismo y que, efectivamente, lo está tomando gracias a la aparición del sistema CHILDES y al creciente interés por la interacción, la conversación y los contextos en que se produce el desarrollo. Ante esta nueva realidad, se hace necesario un cambio teórico que desde aquí demandamos, ya que “un modelo de la adquisición uniforme, monolítico y automático no recoge la realidad heterogénea de los usos verbales de los niños” (Fernández Pérez 2005: 24).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, G. (1995): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- AGUIRRE, C., MARISCAL, S. (2001): *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. Madrid: UNED.
- AMBRIDGE, B., LIEVEN, E.V.M. (2011): *Child language acquisition: contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARLOW, M., KEMMER, S. (eds.) (2000): *Usage-based models of language*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- BATES, E., DALE, P.S., THAL, D. (1995): "Individual differences and their implications for theories of language development", en P. Fletcher, B. MacWhinney (eds.): *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 96-151.
- BEHRENS, H. (2008): *Corpora in language acquisition research: History, methods, perspectives*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- BLOOM, L. (1973): *One word at a time: the use of single word utterance before syntax*. The Hague: Mouton.
- (1991): *Language development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOM, P. (2004): "Myths of word learning", en D.G. Hall, S.R. Waxman (eds.): *Weaving a lexicon*. Cambridge: MIT Press, 205-224.
- BOLINGER, D. (1976): "Meaning and memory", *Forum Linguisticum*, 1/1, 1-14.
- BORNSTEIN, M.H., BRUNER, J.S. (1989): *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ: LEA.
- BRUNER, J.S. (1983): *Child's talk. Learning to use language*. London: Norton.
- CHOMSKY, N. (1980): *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- DIESSEL, H. (2004): *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2007): "Frequency effects in language acquisition, language use and diachronic change", *New Ideas in Psychology*, 25, 108-127.
- DÍEZ-ITZA, E. (1992): *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.
- ELMAN, J.L. (1993): "Learning and development in neural networks: the importance of starting small", *Cognition*, 48, 71-99.
- EVANS, N., LEVINSON, S.C. (2009): "The myth of language universals: language diversity and its importance for cognitive science", *Behavioral and Brain Sciences*, 32/5, 429-492.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2005): "El lenguaje infantil: algunos lugares comunes revisitados", *Interlingüística*, 16/1, 21-42.
- GALLAWAY, C., RICHARDS, B.J. (1994): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GILI GAYA, S. (1943): *Curso superior de sintaxis española*. México: Minerva, 1961⁸.
- GOLDBERG, A.E. (1995): *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.

- HEILMANN, J.J. (2010): "Myths and Realities of Language Sample Analysis", *SIGL. Perspectives on Language Learning and Education*, 17, 4-8.
- HOPPER, P. (1987): "Emergent grammar", *Berkeley Linguistic Society*, 13, 139-157.
- INGRAM, D. (1989): *First language acquisition. Method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KARMILOFF, K., KARMILOFF-SMITH, A. (2001): *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LANGACKER, R. (1987): *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- LEVINSON, S.C. (2006): "On the human 'interaction engine'", en J.N. Enfield, S.C. Levinson (eds.): *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*. Oxford: Berg, 39-69.
- LÓPEZ MORALES, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna: lingüística para maestros del español*. Madrid: Playor.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1999): "La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas", en F. Cuetos, M. de Vega (coords.): *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, 469-533.
- MACAULAY, R.K.S. (1978): "The myth of female superiority in language", *Journal of Child language*, 5/2, 353-363.
- MACWHINNEY, B., C. SNOW (1985): "The Child Language Data Exchange System", *Journal of Child Language*, 12/2, 271-296.
- MORENO RÍOS, S. (2005): *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009².
- NELSON, K. (1973): "Structure and strategy in learning to talk", *Monographs of the Society for Research in Child Development* (serial no. 149).
- NEWPORT, E.L. (1990): "Maturational constraints on language learning", *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- PETERS, A. (1977): "Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts?", *Language*, 53/3, 560-573.
- (1983): *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2009): "Cracking the language code: processing strategies in first language acquisition", en S. Foster-Cohen (ed.): *Language acquisition*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 40-61.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22^a ed. Madrid: Espasa.
- RIVERO, M. (1993): "La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del *input*", *Anuario de Psicología*, 57, 45-64.
- RONDAL, J.A. (1983): *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruselas: Pierre Mardiaga.

- SCHÖNEFELD, D. (ed.) (2011): *Converging evidence. Methodological and theoretical issues for linguistic research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SERRA, M., SERRAT, M., SOLÉ, R., BEL, A., APARICI, M. (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SNOW, C., FERGUSON, C.A. (1977): *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.