

## PASADO Y PRESENTE DEL ESTUDIO PSICOLÓGICO DEL LENGUAJE: UNA REVISIÓN CONDUCTISTA <sup>1</sup>

*William Montgomery Urday*

Se expone una reseña general de lo que ha sido el estudio psicológico del lenguaje a través de la historia, partiendo de las primeras reflexiones e hipótesis sobre su ontogenia . y relaciones con otras disciplinas. hasta llegar a las orientaciones contemporáneas, entre las que se distinguen tres bloques principales: a) psicolingüístico, b) constructivista o del desarrollo cognitivo, y c) conductista. Tras discutir críticamente las ideas tradicionales expuestas por los representantes de tales corrientes (así como sus divergencias) a la luz de su estado y seguidores actuales, se hace una breve prospección tomando en cuenta los puntos de coincidencia que hay entre estos últimos. Se concluye que la dirección futura, en términos de práctica empírica, tiene una tendencia interactiva conductual con correlatos comunicacionales.

Palabras clave: Psicología del lenguaje, conducta verbal, desarrollo lingüístico, interacción, contexto.

*It is exposed a general review on what has been the psychological study of the language through the history, departing from the first reflections and hypothesis on its ontogenic and relationships to other disciplines, until arriving to the contemporary directions. Between these are distinguished three principal blocks: a) psycholinguistic, b) constructivism or of the cognitive development, and c) behaviorist. After discussing critically the traditional ideas exposed by the representative of such current (as well as their divergences) to the light of their state and current followers, is made a short exploration taking into account the coincidence points that there are between these last. It is concluded that the future address, in terms of empirical practice, it has an interactive behavioral trend with communicational implications.*

*Key words: Psychology of language, verbal behavior, linguistic development, interaction, context.*

En la conocida leyenda de la *Torre de Babel*, el Rey Nemrod se percató con estupor de que, en castigo divino a su megalomanía de alcanzar el cielo. la lengua<sup>2</sup> de sus súbditos -hasta entonces única- se había diversificado al infinito. No menor sería su sorpresa si renaciendo hoy en día echara una mirada al estudio del lenguaje, porque pareciera que este asunto de la proliferación de enfoques suele relacionarse fatalmente con el rubro de la comunicación humana.

En efecto, el estudio del lenguaje ha sido y es objeto de una multiplicidad y multiformidad de abordajes: filosóficos, teológicos, lógicos, biológicos, antropológicos, lingüísticos, psicológicos, etc.; a veces entrelazados, lo cual hace muy difícil separar unos de otros con diafanidad, siendo tratado a veces como *acción* (estudio biológico, fonético y acústico), otras como *descripción* (estudio lógico y semántica), *producto* (estudio lingüístico, sociolingüístico, filosófico, literario y estético), o *conjunto de reglas formales* (gramática, cibernética, matemáticas) (Ribes, 1990). Las descripciones *morfológicas* se han impuesto, según se ve, a las explicaciones *funcionales*, (propias de la psicología), sustrayendo su contenido interactivo.

El lenguaje es relación, no cosa, y es la conducta humana por excelencia. Por ello, el mundo en que vivimos es un mundo lingüístico: lo que se aprende, lo que se piensa y todo cuanto tiene alguna importancia a nivel psicológico, está moldeado por los usos del lenguaje, como lo supo interpretar satíricamente George Orwell en su novela 1984, tratando los manejos políticos del pensamiento. El lenguaje es, como decía Wittgenstein, una *forma de vida* establecida por acuerdo social tácito; así, en muchos aspectos (sino en todos) *crea* la realidad, haciendo "ver" donde nada haya ignorar lo que es evidente, de acuerdo a los usos culturales. Tiene, pues, gran importancia para el comportamiento, aun cuando en sí mismo el lenguaje no sea un proceso psicológico.

La idea del presente artículo es señalar un hilo conductor que muestre,

<sup>1</sup> Escritos anteriores del autor. de Circulación restringida (Montgomery, 1992. 1994a, 1994b), que se actualizan aquí con nueva información, han servido de base para confeccionar el presente artículo.

<sup>2</sup> Aquí el vocablo "lengua" se identifica como habla. y en todo el escrito los términos "lenguaje". "conducta lingüística" y "conducta verbal" se utilizarán como sinónimos.

entre el laberinto de aproximaciones, cuál puede ser el camino más conveniente para el estudio psicológico del lenguaje a la luz de su progreso histórico, sus niveles de análisis y sus orientaciones teórico-metodológicas. En la búsqueda de tal propósito se procurará simplificar en lo posible el panorama, optando pragmáticamente por señalar todo aquello que se considere relevante para el conjunto en interés psicológico y en función a una óptica conductista moderna.

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Los intentos por caracterizar el lenguaje como objeto de estudio de la psicología se han bifurcado en dos líneas: la primera, acerca del estudio del lenguaje infantil, abarca su ontogenia (adquisición-aprendizaje); y la segunda especula de sus relaciones con las ideas filosóficas, lingüísticas y semióticas. Tales intereses no han sido uniformes a lo largo de las épocas. Por ejemplo, al principio se enfatizó respecto al origen del lenguaje mismo en la humanidad como "lengua natural" o "primera lengua", y progresivamente esto se debilitó en favor de la génesis y desarrollo del lenguaje en el niño, centrándose la discusión en polaridades de innatismo y antiinnatismo. Se verán particularidades relacionadas a tales vaivenes.

### *Primeras reflexiones sobre el lenguaje*

Como señala Mounin (1979, t.e.), las primeras reflexiones sobre el lenguaje se encuentran en la India antigua, relacionadas con el análisis -dispuesto de manera algebraica - del idioma sánscrito ("lengua perfecta de los dioses"), conservado por los hindúes en función a tradiciones mágico-religiosas de hace aproximadamente tres mil años. Se conocen a través de la obra del filósofo Panini ("Los ocho libros" o *Astadhyahyi*). El griego Herodoto, por su parte, dio a conocer el primer "experimento" sobre el origen del lenguaje, en su relato sobre el intento del Faraón Psamético de saber cuál era la lengua "natural" del hombre. En resumen, se dieron dos recién nacidos a un pastor con la orden de no dejar que oyese hablar a nadie. A los dos años, el pastor creyó oír la palabra *bekos*, que en idioma lidio significa "pan", concluyendo que aquel era el idioma primitivo de la

humanidad. Otros intentos por el estilo fueran los de Federico II del Sacro Imperio Romano, abortado antes de su resultado final, y de Jacobo IV de Escocia, que abonó en favor del idioma hebreo. Estos relatos muestran la curiosidad sobre el lenguaje primitivo e infantil a la vez (Siguán, 1984).

En la Grecia clásica se hallan no sólo las ideas de mayor contenido semiótico y filosófico del lenguaje, sino también el primer concepto de comunicación. El diálogo *Cratilo* de Platón expone, en dicho sentido, ciertos aspectos de la controversia entre las hipótesis naturalistas y convencionalistas que prefiguran un modelo comunicativo con la enumeración de los elementos "uno-otra-las cosas" (un hablante, un oyente, la realidad). El discípulo de Platón, Aristóteles, en la *Retórica*, mencionó asimismo los tres componentes de la comunicación expositiva: el orador, el auditorio y el discurso. Estas concepciones serían después retornadas por numerosos autores dentro y fuera de la psicología (Shannon y Weaver, Bühler, Kantor, etc.). En la época griega, la palabra *semiótica* designaba la rama de la medicina que comprendía el análisis y diagnóstico por medio de signos, y fueron los estoicos quienes la introdujeron en la filosofía, manteniendo que hay signos que proporcionan un conocimiento más allá de lo observable, en contradicción con los epicúreos y los escépticos. Aristóteles también trató el tema en el *Organon*, pero, como comenta Morris (1962, t.e.), su idea era confusamente metafísica. Pese a ello influyó enormemente sobre el desarrollo filosófico y psicológico de la semiótica. Cabe notar también que las concepciones platónicas y aristotélicas sobre la organización lógica del conocimiento, adhiriéndose a las hipótesis convencionalistas, posteriormente influirían sobre el operacionismo.

En Roma no cabe destacar más que la primera teoría materialista del origen del lenguaje, formulada por Lucrecio. Hasta entonces todo se fundaba en la pretendida creación divina de dicha facultad.

Llegada la Edad media, la tendencia convencionalista de Aristóteles se extendió a la Biblioteca de Alejandría, punto de reunión y apoyo de la sabiduría de la época, donde la descripción del idioma griego por el monje Dionisio el Tracio (cuyo modelo fue tomado luego para el latín por Donato y Prisciano) dio inicio a la gramática tradicional. Por entonces apareció un personaje singular que Serra y Vila (1986) declaran "el primer semiólogo

de la historia" (p. 16), por su definición del signo que es la palabra: [San] Agustín (véanse sus *Confesiones*, 1983; t.e.), quien describe como, según él, comenzó a hablar (*ib.*, p. 34). Aunque este *Padre de la cristiandad* era platónico -y, por lo tanto, partidario de las ideas innatas-, dio a entender con su confesión que el lenguaje *es adquirido*.

A través de la Escolástica hubo un gran desarrollo de las especulaciones sobre pensamiento y lenguaje. Ese fue el escenario de la polémica entre realistas (seguidores de Platón y Agustín) y nominalistas (seguidores de Aristóteles y Tomás de Aquino). Para los realistas las palabras eran manifestaciones concretas de las ideas, y para los nominalistas las ideas sólo tenían realidad en el espíritu humano, por lo que las palabras no son las cosas ni sus "gérmenes", sino "nombres" (*nomina*) acordados por conveniencia.

Por último, el renacimiento marcó una continuación de las disputas en el marco de los modelos clásicos (platonismo, aristotelismo, epicureísmo, etc.). Petrus Ramus, retórico de gran prestigio en ese tiempo, declaró entonces que "la verdadera dialéctica es la ciencia del discurso".

### ***Racionalismo versus empirismo***

En la Edad Moderna se definieron dos grandes corrientes del pensamiento que aparentemente perviven todavía bajo nuevas caras: el empirismo y el racionalismo.

Los *empiristas*, cuyos mejores representantes fueron Locke y Hume, explicaban el fenómeno lingüístico como el producto de un aprendizaje asociativo de elementos simples progresivamente complejizado. Las sensaciones eran los elementos primarios de la conciencia, de donde se derivan las ideas. El principal aporte del empirismo clásico fue la formulación de las tres leyes básicas de la asociación: a) contigüidad. b) semejanza, y c) repetición, las cuales, andando el tiempo, servirían para fundamentar los primeros experimentos en aprendizaje verbal conducidos por Ebbinghaus. En cuanto a los *racionalistas*, representados por Descartes, Leibniz y otros, sostenían que hay contenidos no aprendidos en la conciencia, típicos de la razón humana, que dan origen al lenguaje.

Por cierto que ya desde épocas anteriores se habían delineado dos tendencias opuestas en relación con el origen del lenguaje. Una idealista, creyente en la inspiración divina, y otra materialista, creyente en la derivación de un prelenguaje gestual y gutural existente en los hombres primitivos. La contradicción entre racionalistas y empiristas despojó -sólo en apariencia- al problema de su envoltura pro o anti-teológica, dándole un prestigio epistémico.

La escuela dominante del momento en lo que respecta al plano lingüístico propiamente dicho, fue de dirección racionalista: la Gramática de Port-Royal, que buscó desarrollar las relaciones entre lógica y filosofía subordinando la construcción de las oraciones a requerimientos propios de la percepción y la voluntad. Se trata de un antecedente muy importante de la actual Gramática Transformacional (Gómez y Briñez, 1983). En esta línea racionalista, la publicación del *Hermes* ("Una investigación en tomo al lenguaje y a la gramática universal") de J. Harris en 1750, se convirtió en un hito al asumir las necesidades perceptivas y la voluntad como mecanismos principales para la construcción oracional.

Hacia 1801 aparecieron las observaciones del eminente Dr. Itard sobre el aprendizaje lingüístico de un "niño salvaje" encontrado en el bosque del Aveyron (Francia). Aquellas incrementaron el interés universal por la génesis y desarrollo del lenguaje infantil desde un punto de vista objetivo, es decir, empirista. Probablemente por no contar con las técnicas logopédicas apropiadas, Itard no consiguió enseñar al "niño lobo" un lenguaje oral, pero sí logró que se expresara por signos escritos elementales. Concluyó que la falta de estimulación temprana atrofiaba la capacidad auditiva para discriminar palabras y pronunciarlas.

Durante el siglo XIX se incrementaron las teorías racionalistas acerca de la adquisición innata del lenguaje consignadas en un tratado de P. Mata en 1680 (retornadas después por Chomsky), y de que la ontogénesis resume y recapitula la filogénesis.

La obra de Baldwin, en 1895, inspirada en el evolucionismo, consagró la explicación genética en psicología, idea de clara influencia en Piaget.

### *Orientaciones contemporáneas*

Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, se inició la "auténtica psicología del lenguaje" según Serra y Vila (1986), con Wundt, quien ubicó el habla en la actividad voluntaria. Definió la oración como la transformación de una representación mental simultánea en segmentos de habla ordenados y relacionados entre ellos de manera lógica, de acuerdo a las reglas lingüísticas. Como tal, para él la oración era el núcleo de la psicología, la lógica y la gramática.

Alternamente, al surgir Watson y el behaviorismo primitivo, el estudio del lenguaje tendió a concebirse en lo sustantivo como conducta vocal. En este clima el interés se desplazó hacia la lengua, y se afirmó su visión totalizante (estructuralismo) preconizada por Saussure (1973, t.e.), "padre" de la lingüística moderna. Su teoría, de rasgos sociológicos y mentalistas, establece oposiciones binarias: lengua/habla, significante/significado, diacronía/sincronía y relaciones paradigmáticas/sintagmáticas; con el fin de limitar el estudio del lenguaje al del código que lo representa. Desde Saussure se entiende que el concepto de palabra comprende tanto secuencias sonoras como un *corpus* de textos escritos, superpuesto a un contenido expresivo de estados o acontecimientos extralingüísticos, de manera que hay un *significante* (imagen sonora y construcción sin táctica) y un *significado* (imagen mental y construcción semántica). La separación conlleva a situar el sistema lingüístico -en cuanto realidad abstraída del comportamiento-- en algún espacio peculiar identificado con lo mental. A este movimiento siguió en el transcurso de una década (1913-1923) la aparición de las primeras obras dedicadas a la relación entre pensamiento y lenguaje en la infancia (entre ellas las de Ronjat y Piaget).

La corriente estructuralista dio lugar al Círculo Lingüístico de Praga, liderado por Jakobson y Trubetszkoy, ocupados principalmente de fonología y sus combinatorias. y también a la Escuela Danesa o

Glosemática de Hjelmslev, interesada en el carácter inmanente de la lengua que, dicen, debe estudiarse sin tener en cuenta ningún aspecto externo a ella.

En Estados Unidos, por su parte, hegemonizó la Escuela Antimentalista de Bloomfield bajo la influencia del conductismo primitivo, postulando que el lingüista debe fijarse solamente en los aspectos observables del acto de hablar, como un repertorio de respuestas analizables en función a un contexto estimulativo. Esto dotó de un carácter formalista, no semántico, al estudio de la lengua.

Por aquellos años la Etnolingüística de Sapir (continuada después por Whorf) surgió también, enfatizando el conocimiento sociocultural. La teoría de la "relatividad lingüística", que ambos fomentaron, sostiene que a cada lengua le corresponde una visión diferente del mundo.

En la década del 30 renació el interés psicológico y filosófico por el lenguaje, floreciendo varios puntos de vista. Destacó el Círculo de Viena, liderado por Carnap entre otros, que, orientados por el positivismo lógico, plantearon la modificación de las proposiciones del lenguaje científico de acuerdo a reglas artificiales, para eliminar los términos metafísicos. Wittgenstein, inicialmente cercano a estas ideas, declaró que el papel del lenguaje es disolver los problemas de la filosofía, analizando sus inconsistencias terminológicas. En psicología, Kantor (1936) acuñó el término "psicolingüística" para referirse a los eventos que relacionan el lenguaje con la psicología de la conducta (p. 55)<sup>3</sup>.

En 1949 se inició la sociolingüística como una unión interdisciplinaria, defendiendo la tesis de que el habla humana es, antes que nada, un acto social dentro de un contexto también social. Ocupa un lugar destacado en esta corriente la versión del microanálisis de la comunicación verbal y no

<sup>3</sup> Dicho neologismo sólo sería tomado en cuenta por Pronko en 1946 (Cit. por Goss, 1980, t.e.; p. 289), hasta que Osgood lo recogiera con otra connotación en la década del 50. Tal vez eso sea explicable por la poca difusión de la obra citada de Kantor, pese a que, como lo hace notar McCorquodale (1983. t.e.), constituye un antecedente valioso a *Verbal Behavior*.

verbal que investigan Hymes (1967), Birdwhistell (1985, t.e.) y otros. Además, es resaltable la polémica sostenida entre Bernstein y Lavov (dialectología social americana) sobre los códigos sociolingüísticos típicos de cada clase social, deficitarios en la clase baja según Bernstein (Miras, 1984). Otro hito importante -y más moderno- es el de Halliday, por su examen pragmático del lenguaje.

La década del 40 testificó las primeras formulaciones bifactoriales (en cuanto al condicionamiento) del aprendizaje de la conducta verbal, cuyas teorías alcanzaron su apogeo en el 50 gracias a Mowrer (1954), Miller (1969, t.e.), Osgood (1980, t.e.) y Skinner (1981, t.e.). A mediados de esa década, sin embargo, se fundó un movimiento liderado por el propio Osgood, quien, tomando los avances de la teoría de la información integrada con los principios de la conducta, reeditó el término "psicolingüística" para designar su corriente (Osgood y Sebeok, 1974, t.e.). Miller lo siguió jubiloso.

Paralelamente, la disciplina lingüística fue revolucionada por la Gramática Transformacional de N. Chomsky, cuya crítica al enfoque de Skinner en *Verbal Behavior* (Chomsky, 1979, t.e.) fue recibida con regocijo por algunos conductistas renegados que, como Miller y Bruner, consideraban estéril el estudio funcional o asociativo (empirista) del lenguaje como conducta<sup>4</sup>. Chomsky se proclamó, en la década de los 60's, como el líder del nuevo movimiento (que también reivindica el rótulo de psicolingüística), adhiriéndolo a la tradición racionalista que venía del siglo XIX, y organizándolo internacionalmente bajo esa óptica. Piaget, Oleron y otros (1969, t.e.) siguieron la tendencia en Europa añadiéndole nuevos elementos. En la URSS, por otra parte, se "redescubre" a Vigotsky, apuntalando el enfoque dialéctico de la psicología del lenguaje (Vigotsky, 1964, t.e.). Algo parecido sucede a fines de los 60 con la figura de Kantor, cuyos conceptos sobre lenguaje vienen

<sup>4</sup> Miller, en especial, hizo una especie de "manifiesto anti-conductista" (ver Moscato y Willwer, 1979, t.e.; p. 86), donde propugnaba el abandono de la terminología extraída del aprendizaje para designar los procesos verbales-cognitivos. Así varió quien, antes, escribía en su libro dedicado a la comunicación que su sesgo era conductual porque "no parece existir una orientación más científica, o, si existe, resulta ser al fin y al cabo, conductista, si bien se le mira" (Miller, 1969, t.e. p. 7).

incorporándose a una versión conductista diferente -pero complementaria- a la tradicional.

Actualmente se han integrado bloques en torno a las visiones particulares de los teóricos. Así, se pueden distinguir tres corrientes más o menos compactas en cuanto a sus presupuestos filosóficos en psicología del lenguaje: una de tipo "innatista", donde destacan los seguidores de McNeill, Lenneberg, Slobin, Brown, Miller y Chomsky (que aunque no era psicólogo estaba muy involucrado), otra "constructivista" o del desarrollo cognitivo, en la línea de Piaget, Bruner, Vigotsky y Luria; y otra "conductista" o del aprendizaje verbal, integrada por los epígonos de Skinner, Mowrer, Osgood, Kantor y Staats.

A continuación, se expondrán de manera concisa algunas de las particularidades más saltantes de cada orientación contemporánea.

## TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL LENGUAJE

Las investigaciones psicológicas en torno al lenguaje, tanto descriptivas como experimentales, se diversifican en tres esferas interrelacionadas e históricamente secuenciales en su desarrollo. Las corrientes mencionadas en el anterior párrafo han abordado el lenguaje desde esos ámbitos:

- a) *El aprendizaje verbal* se examina desde el marco teórico del asociacionismo, a través de tareas básicas de laboratorio (aprendizaje serial, de libre recuerdo, de discriminación verbal y pares asociados), variables de significación de las unidades que se van a aprender, semejanza entre aquellas y las que fueron aprendidas antes, y abstracción de las palabras (Juzgada así en razón a su ausencia de referentes). También hay áreas que se acercan a la investigación del pensamiento en general, como son la transferencia del adiestramiento (de una primera a una segunda tarea, por ejemplo), y las respuestas verbales "mediacionales" o de habla interna.
- b) *Las relaciones entre lenguaje y pensamiento* se buscan en los aspectos de "codificación y decodificación" de la experiencia lingüística y su influencia sobre la conducta no verbal, lo que incluye formación de conceptos y solución de problemas en relación con los vértices

perceptuales y gramaticales.

- c) *El lenguaje como sistema* se investiga cargando el acento sobre su óptica estructural, por lo que las reglas fonéticas, gramaticales y semánticas se analizan como elementos importantes en su naturaleza conceptual y empírica.

Como la época de la investigación de asociaciones verbales parece haberse agotado teóricamente, el interés principal recae hoy sobre todo en las órbitas (b) y (c). Desde allí se estudian la aparición de los primeros sonidos a través de fonemas aislados (correspondientes, generalmente, a las letras del alfabeto); la construcción morfológica o sintáctica de las palabras, frases y oraciones; y los problemas de la comprensión y significado (Barrientos, 1983; Morse, 1984, t.e.).

### ***Enfoque psicolingüístico***

Esta concepción, afín a la llamada *psicología cognitiva*, contribuye a categorizar los fenómenos en dos clases de procesos: la "comprensión", relacionada con los aspectos de *competencia* o saber tácito de la lengua que tiene cada hablante; y la "producción", relacionada con aspectos de *performance* o ejercicio mismo de la lengua. Los investigadores hacen especial énfasis en los factores de maduración biológica (por ejemplo en las estructuras del aparato fonador) que acompañan el desarrollo vocal/sintáctico y la formación del vocabulario; y en los casos de gramática y semántica, haciendo particular esfuerzo en demostrar que existe una *gramática generativa* o *transformativa* implícita en el habla individual. En su comentario acerca de la psicolingüística, Miller (1974, t.e.) planteó lo que sería el argumentar clásico de la corriente:

“... el enigma fundamental no es nuestra capacidad de asociar ruidos vocales en objetivos perceptuales, sino más bien nuestra productividad combinatoria, nuestra capacidad de comprender una variedad ilimitada de elocuciones que no habían sido dichas anteriormente y producir una variedad ilimitada de elocuciones similarmente inteligibles para los otros miembros de nuestra comunidad lingüística”. (p. 401)”

Para los psicolingüistas, lo que se aprende no son cadenas de palabras, sino reglas para generarlas. Afirman que los niños emiten frases no escuchadas ni reforzadas antes, cosa que indicaría posibilidades innatas de procesar información y formar estructuras internas que, aplicadas a la lengua que oyen, les harían construir una gramática particular. Este análisis es preferido a la "gramática de estructura de frases" o de estado finito imperante en el pasado, debido a que supuestamente revela mejor el carácter de las habilidades cognoscitivas que subyacen al lenguaje (estructuras profundas). Chomsky (1967, Le.) postula un "Dispositivo de Adquisición del Lenguaje" (LAD) particularizado como una especie de estado inicial de la mente, preparado para captar en las lenguas del ambiente los elementos básicos de su estructura, que serían universales (todos los humanos usamos sistemas lingüísticos), y mantiene una diferencia entre lo que debe estudiar el aprendizaje lingüístico, por un lado, y el estudio de la conducta por otro (Chomsky, 1981, t.e.).

En cuanto al apoyo empírico a estas ideas, Brown y sus colaboradores han sido los mejores aportantes. Ellos identifican tres procesos de adquisición sintáctica (Brown y Bellugi, 1980, t.e.), el último de los cuales (los dos primeros abarcan la imitación) alude una *inducción latente*, según la cual el niño abstrae las propiedades estructurales del idioma. Otro estudio se ocupa del habla telegráfica y sus características morfélicas: palabras de clase *pivote* (por ejemplo "mi") apareadas frecuentemente con otras de clase *abierta* que las siguen (por ejemplo "zapato"), las cuales a su vez sí pueden presentarse individualmente.

Habiendo observado los hábitos del habla natural de niños entre los veinticuatro y treintiséis meses, se encontró que aquella era sistemáticamente abreviada en relación con el número de respuestas verbales utilizadas en su expresión promedio, y que, con el aumento de la edad, la imitación de las oraciones pronunciadas por el experimentador tendía a igualarse con ellas. La interpretación subsecuente atribuyó el desarrollo de semejante habilidad a una mayor "capacidad o lapso de memoria". Adicionalmente, se consideraron los hallazgos de formación del plural como reveladoras de una capacidad gramatical implícita de

abstracción, de acuerdo a la cual el infante extrae reglas para formar terminaciones de palabras nunca antes escuchadas. El uso de sustantivos nuevos también se interpreta de ese modo, añadiendo que su aparición se vincula a clases de palabras ligadas entre sí por un "parentesco sintáctico" que privilegia su ocurrencia en determinadas condiciones de relación con otras palabras.

En cuanto al "problema del significado" también se presuponen estructuras profundas. Según Brown, Cazden y Bellugi (1980, t.e.). no hay una relación unívoca entre la frecuencia de una forma verbal de los padres y su adquisición eventual por el niño, quien no empieza a emplearla hasta cierto momento. Slobin (1974, t.e.) atribuye semejante resultado a principios de orden semántico. Dice:

"El niño no puede atender a un fenómeno determinado del habla de los padres hasta que puede hacer alguna suposición sobre su significado" (p. 81); de esta manera, las palabras referentes al tiempo sólo se emplean en el momento en que se es capaz de *pensar* sobre el tiempo, lo que "sugiere posibilidades cognitivas".

### ***Enfoques constructivistas***

El éxito de la gramática generativa se debió probablemente, como lo hacen notar varios autores, a un fenómeno de rechazo frente al conductismo de la época. De esto aprovechó Piaget, y a los nueve años del seminario de Osgood y Sebeok, la psicolingüística volvió a encumbrarse gracias a un evento realizado en Francia (ver Piaget y otros, 1969, t.e.). Pronto se delimitaron diferencias entre los adeptos al enfoque del "constructivismo" y los "innatistas", ya que para los primeros lo "innato" no son las estructuras mentales preconstruidas, sino sólo los mecanismos funcionales de que dispone el sujeto para regular sus intercambios con el medio (equilibración). Dichas coordinaciones se interpretan como una lógica que prescinde del apoyo del lenguaje en su constitución, siendo éste, a su vez, producto de una función simbólica anterior a su aparición. Por ello, para que aparezca el lenguaje son necesarios ciertos recursos expresivos y lógicos afinados en la coordinación activa con un entorno. El lenguaje es parte de la función simbólica o representativa surgida como una

diferenciación progresiva entre significados y significantes, para poder sustituir a estos últimos en su ausencia.

Las pruebas que apoyarían la subordinación lingüística al pensamiento muestran el desarrollo de una operatividad casi normal en ausencia del lenguaje articulado (cosa que no sucede en los ciegos de nacimiento). Los sordomudos pueden dominar las operaciones básicas y poseen la "función simbólica", mientras que los ciegos de nacimiento tienen más problemas para manejarlas, pese a contar con el lenguaje (Mottet, 1985, t.e.).

Vigotsky (1964, t.e.) disiente con Piaget en cuanto a la subordinación antes aludida. Según su ver, el lenguaje nace del encuentro de la evolución de lo intelectual (concebido a la manera piagetana) con la de las formas de interacción y comunicación con los congéneres. El sujeto va adquiriendo un modo de intercambio que es externa en su forma (vocal) y en su función (comunicacional), a través del contacto con otros individuos. Esta forma va, progresivamente, asumiendo la faz de un lenguaje interno hasta convertirse en "pensamiento". La raíz social-convencional del lenguaje define el papel de la cognición. Vigotsky añade al tipo de desarrollo pre-lingüístico que parte de la elaboración de esquemas representacionales en relación con el entorno físico, otro afinado en la construcción de esquemas comunicacionales en contacto con el entorno social, tesis desarrollada por Luria (1966, t.e.) en sus estudios sobre la transmisión de las propiedades regulatorias del lenguaje adulto al del niño.

Una tercera posición constructivista es expresada por Bruner (1980, t.e.), quien discrepa con Vigotsky respecto a la "interiorización", que, según el norteamericano, equipara el lenguaje con el pensamiento. Pero tampoco sigue a Piaget en su idea de precedencia del segundo en relación con el primero. En la óptica bruneriana, ambos procesos parten de la experiencia simbólicamente organizada, marchando unidos. Coincide, en cambio, con las formulaciones vigotskianas acerca de la función comunicacional (elemento pragmático) que caracteriza al lenguaje. Tomando la proposición de Brown y Bellugi respecto al papel del "tutor" en la adquisición del lenguaje en el niño, señala entre ellos una "estructura predecible de acción recíproca" que construye una realidad compartida de comunicación, cuyas

transacciones transmiten al niño la gramática, la referencia, el significado y la acción misma. El rasgo central de dicho proceso, anota Bruner (1986, t.e.), es un "Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje" (LASS).

Esta formulación de Bruner se corresponde con la proveniente de Chomsky (anteriormente reseñada), conciliando el LAD (estructuras biológicas predisponentes de la capacidad léxico-gramatical del futuro hablante) con el LASS. "En una palabra -dice Bruner (1986, t.e.; p .. 22)- la interacción entre LAD y LASS es lo que hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder".

### *Enfoques conductistas*

Tradicionalmente se ha entendido por teorías del aprendizaje verbal a las aproximaciones "estímulo-respuesta" que vienen de las diversas variantes conductuales, afirmándose que lo distintivo de tal enfoque es su reducción del signo a la señal y de la secuencia a la asociación temporal, explicando los resultados por condicionamiento y reforzamiento. La índole eminentemente experimental de las teorías conductistas hace que su caudal de pruebas empíricas sea tan grande, que sería imposible consignar aquí siquiera una mínima parte sin consumir demasiado espacio.

Watson (1961, t.e.) es la referencia que fija posiciones iniciales, indicando que el lenguaje responde a los mismos principios que rigen tanto la organización muscular como visceral, no conviniendo separar su dominio de los otros niveles, dado que siempre ocurren en forma concomitante. En cuanto a la adquisición del lenguaje, Mowrer (1954) dice que la asociación de reforzadores positivos con la vocalización de los adultos a los niños hace que las voces de los padres adquieran cualidades de reforzador secundario (es decir, de ser reforzantes por sí mismas), lo que permite que los hijos desarrollen gradual sensibilidad a sonidos, oraciones, sílabas y palabras. Osgood (1980, t.e.), por otro lado, concibe el asunto en razón de estímulos proximales que suscitan respuestas mediadoras en el infante, merced a leyes relacionadas con la frecuencia, proximidad y cantidad de refuerzo implicados en una conducta verbal particular. Las respuestas

mediadoras obran como estimulación distintiva que participa en la selección de conductas verbales instrumentales. Para él, el signo "significa" porque activa en el organismo que lo emplea, parte de la conducta que evoca el objeto-estímulo.

El interés de Skinner (1981, t.e.) se concentra, sobre todo, en un plano descriptivo en cuanto a la topografía y funcionamiento de la conducta con referencia al hablante y al oyente individuales. No trata de estudiar la estructura y la función de las palabras independientemente de quién y en qué situación las emite, determinando en cambio las contingencias de reforzamiento que delimitan la conducta verbal. su unidad de análisis es la correlación entre una clase de respuestas y un conjunto de estímulos ambientales, efectiva gracias a la mediación de otras personas (los oyentes), quienes son tanto los estímulos discriminativos como los dispensadores de refuerzos. Los repertorios verbales se adquieren y se mantienen inicialmente en base al reforzamiento externo, y luego también mediante operantes autoclíticas e intraverbales, por autorreforzamiento (coincidencia con Vigotsky). Los intercambios verbales de la madre con el niño son, en este sentido, esenciales para el desarrollo de ese proceso (coincidencia con Bruner), y no se infiere en el infante capacidades específicas, estando la conformación comportamental ceñida a reglas de la comunidad lingüística a través de mecanismos no exclusivamente lingüísticos, entre los que cuenta la imitación (coincidencia con Piaget).

Skinner resalta en varias de sus obras lo absurdo de las ideas internalistas sobre el significado y la gramática. Si se supone, dice, que las circunstancias dieron origen a una idea en la mente, que se exponen luego en palabras, se debe empezar por explicar primero cómo las circunstancias dan origen a ideas, lo cual es mucho más difícil que explicar el origen de la conducta verbal. Además:

Decir que "el niño que aprende un lenguaje en cierto sentido ha construido la gramática para sí mismo" es tan erróneo como decir que un perro que ha aprendido a coger una pelota, en cierto sentido ha construido la parte

correspondiente de la ciencia de la mecánica. (Skinner, 1979, p.118; t.e.)

El concepto de "conducta gobernada por la regla", complicado por Skinner al lenguaje, denota una clase de estímulos discriminativos producidos por la propia conducta verbal o la de otros, que se perfila gracias a la codificación de las prácticas éticas, legales y religiosas en la sociedad de la que es parte el individuo, permitiéndole emitir comportamiento apropiado aun sin haber sido expuesto a contingencias directas.

La elaboración de Staats (1974, 1983, t.e.) lleva hasta sus últimas consecuencias la teoría del condicionamiento. Cuando se produce una conducta verbal específica, afirma, funcionan al mismo tiempo varios principios de aprendizaje: el habla abierta o encubierta de quien se expresa, su estimulación propioceptiva, sus respuestas interoceptivas, el significado de las respuestas verbales (dado por reacciones sensoriales y emotivas hacia sonidos pronunciación, palabras, frases y emociones insertas en la historia de reforzamiento), y la diversidad de estímulos presentes en el momento de la emisión. Los principios involucrados son simples en un comienzo, complejizándose jerárquicamente en la medida en que el repertorio se va enriqueciendo con las respuestas del individuo a diversas situaciones, formando primero cadenas y luego constelaciones de conductas interrelacionadas. Staats critica anteriores aproximaciones del aprendizaje (Mowrer, Osgood, Skinner), por basarse en ' mecanismos E-R demasiado simples, obviando el análisis minucioso del lenguaje. Contra los argumentos mentalistas de la imposibilidad de explicar las respuestas originales de un niño desde la perspectiva comportamental, expone su propia idea de las configuraciones nuevas a partir de la mayor riqueza de combinaciones asociativas proporcionadas por la experiencia del sujeto.

La propuesta de Kantor (1936, 1977) señala una ruptura con las teorías del condicionamiento, pues para él la unidad de análisis ya no es la respuesta, sino un segmento de campo identificado en momentos particulares, donde intervienen: a) *funciones* de estímulo y respuesta configurados con base en los continuos contactos del organismo con el

mundo circundante (objetos de estímulo), haciendo que se construya disposicionalmente una compleja red de relaciones respecto a distintos contextos de interacción, formando una *historia interconductual* que obedece a la evolución de las funciones del estímulo y a una biografía reactiva, y b) *medios de contacto* o condiciones físico/sociales de tipo situacional, que permiten el desempeño de las funciones E-R. Asimismo c) *estados disposicionales* o reactividad especial de tipo biológico, físico y social originada en interacciones anteriores, que afecta el campo presente.

Al sostener que el lenguaje es lo que las personas hacen o dicen en un contexto situacional, Kantor no intenta un vano análisis pragmático, sino que postula categorías obtenidas de la observación simple. Esto ha llevado a algunos a identificar semejanzas entre su pensamiento y el de Wittgenstein (1988, t.e.) (Ribes, Cortés y Romero, 1993; Carrascosa, 1993), con respecto a la consideración del lenguaje como *forma de vida* (patrón de acción establecido y compartido por los miembros de un grupo, con un significado común para ellos): un lenguaje tiene que ser tenido en cuenta en relación con algo y en conexión con alguna actividad, aprendiendo a responder el sujeto diferencialmente gracias a contactos sucesivos de dimensión biestimulativa: biológica y social (Kantor, 1936; p. 77).

Recogiendo la tesis de Platón y Aristóteles acerca de la comunicación (uno-otro-las cosas), los elementos que Kantor asume como característicos de un segmento lingüístico interconductual son los estímulos de ajuste (o referente) y auxiliar (referido), a los cuales responde simultáneamente el individuo referidor. La relación mediadora del oyente con respecto al hablante (que en el análisis operante "refuerza" las emisiones verbales de éste último), se invierte para dar lugar a lo contrario: es el referidor quien media el contacto del referido (u oyente) con eventos o individuos que desempeñan el papel de referentes. Si bien en términos de noción-guía se han reconocido sus bondades, el problema principal de este enfoque es que su naturaleza brinda pocos indicios para una tecnología derivada (Bijou y Ghezzi, 1995).

## CRÍTICA Y VISIÓN PROSPECTIVA

Frente al *campo de agramante* del estudio psicológico del lenguaje, se ha puntualizado ya la necesidad de postular una forma de conceptualización más (o realmente) sistemática, con miras a seleccionar propiedades y relaciones pertinentes a la inclusión del lenguaje en calidad de objeto de estudio, así como formular sus categorías supraordinadas, inordinadas y subordinadas, con definiciones y normas para distinguir eventos, datos y procedimientos. Esto excede con mucho el seguimiento estricto del método científico general (en su acepción positivista), pues, como señala Bunge (1972), dicho método es operativo con independencia del objeto de estudio que se propone aclarar. Excede, consecuentemente (aunque la subsume), la práctica de utilizar sólo la prueba empírica para demostrar la organicidad sistémica. Hay que comenzar, más bien, por *la definición misma del objeto de estudio* (verbal) para constituirlo en científico, lo que presupone un trabajo conceptual en función de una metateoría. En otros textos el autor ha expuesto, a partir de allí, una forma de ordenamiento consistente en los niveles de organización lógica (taxonómica, legal y teórica) que identifica un orden subyacente a la variedad en su materia de conocimiento, con fuerte unidad interna, en el análisis experimental de la conducta lingüística; por lo que no es del caso repetido aquí (ver Montgomery. 1994a, 1994b). Baste decir que el modelo del cual se extrajo ese orden no es otro que el de Kantor-Ribes.

Desde el análisis de la conducta como interacción construida entre el organismo y el ambiente, hecho por esos autores, no son satisfactorias las teorías psicolingüísticas ni las del desarrollo cognitivo, por sus explicaciones organocéntricas biologicistas o mentalistas (que asumen, en la práctica, criterios morfológicos y formales), pero tampoco satisfacen por entero las del condicionamiento verbal debido a su molecularidad. Las primeras pueden ser desvirtuadas recurriendo a: 1) un análisis detallado de los datos en que se basan, los cuales frecuentemente son sobrepasados por sus ideas preconcebidas acerca de la existencia de "facultades" o "estructuras" orgánicas innatas, o 2) porque subordinan *la conducta verbal a la lógica* y no, como debe ser, *La Lógica a la conducta verbal*.

A continuación se extenderán tales críticas.

## *Un análisis experimental de la concepción psicolingüística*

Sin cuestionar los datos empíricos conseguidos por los psicolingüistas, se pueden "traducir" al análisis de la conducta básico algunos de sus más destacados señalamientos fonológicos, gramáticos y semánticos, y demostrar que no se necesita salir de los límites de aquel examen para explicar --dentro de los parámetros de una explicación atomista- el comportamiento verbal que suponen "sobredeterminado" (y que muchas veces constituye, en realidad, una conducta pre-lingüística).

Por ejemplo, con respecto a la originalidad de las verbalizaciones nuevas, Staats (1983, t.e.) hace hincapié en el adiestramiento múltiple por parte del entorno (muchas veces inadvertido), que empieza desde el aprendizaje de respuestas simples hasta formar secuencias (o configuraciones) de respuestas complejas. El reforzamiento y las distintas asociaciones entre las respuestas y sus secuencias, así como el medio externo, se desempeñan como elementos importantes en el control de lo que se dice y cómo se dice.

Para desmentido de los psicolingüistas, los experimentos en sujetos con retardo en el desarrollo parecen probar que las terminaciones en plural de palabras nunca antes escuchadas (léase "reglas gramaticales"), pueden adquirirse mediante refuerzo diferencial inicial en presencia de modelos verbales, que después transfiere sus propiedades a la simple instigación. El fenómeno es, sencillamente, el de la generalización de una clase de respuesta específica a otra morfológicamente completa. Un sinnúmero de investigaciones pueden apoyar eso con distintas variables, como las del uso del artículo (Botero, Cantú, García y Ribes, 1977), la sintaxis (Ribes, García, Botero y Cantú, 1978), la gramática (Ribes y Cantú, 1978). Aun así, esto ha sido puesto en duda porque, según sostienen los contradictores, en la vida cotidiana los padres no refuerzan sintaxis sino "veracidad". En todo caso, dicen, el descubrir que una emisión determinada es errónea no diría nada al niño sobre en qué se equivocó y cómo corregirlo (Slobin, 1979, t.e.; Brown y cols., 1980, t.e.). Olvidan que el reforzamiento adulto *no tiene por qué ser explícito*, y que el proceso involucrado aquí es la *imitación* del modelo parental, ya *condicionado* como reforzador intrínseco

(Sundberg- Partington y Sunberg, 1996).

Otro argumento rebatible -pero siempre repetido contra los principios de la "contigüidad"- se deriva de los errores cometidos en cuanto a la conjugación de los verbos irregulares. Por ejemplo, González (1991) hace eco no sólo de la crítica psicolingüística al reforzamiento sintáctico *versus* veracidad, sino también al "aprendizaje por contigüidad" con el ejemplo: "de muerto a morido" (p. 118). Así, un niño puede llegar a dominar esos verbos en tiempo pasado, pero más tarde comienza a añadir terminaciones regulares a los radicales irregulares; por ejemplo, sobre el verbo "poder": después de haber aprendido a conjugar en segunda persona el pretérito singular indicativo "él pudo", da en decir en primera persona "yo podí". Staats (1971, 1979) responde a dicho argumento aclarando que los verbos irregulares más comunes en pretérito perfecto son los que el niño aprende primero como palabras enteras ("comer"). Después tiene experiencias con un mayor número de verbos irregulares, en los cuales las desinencias de tiempo pasado evocan la respuesta "ido" (por ejemplo "ya he comido"). Esas claves siguen controlando la respuesta aun en el caso de verbos irregulares (como en el caso de "morido"), hasta que, con el progresivo establecimiento de la discriminación, se modifican. Hay evidencia experimental de esto, conseguida por Palermo y Eberhart (1968, Cito por Barrientos, 1983, p. 47), que determina que primero se emiten las conjugaciones irregulares aprendiéndose perfectamente, luego se aprenden y se emiten las regulares, cuyas reglas, al sobre-generalizarse, imponen errores a lo aprendido antes.

El "problema del significado" tampoco lo es tal si se remite a términos funcionales. Ya en otro escrito (Montgomery, 1992) tuvo oportunidad de referir un ejemplo claro que demuestra la disolución de semejante pseudo-problema teniendo en cuenta las interacciones específicas a cada situación:

"Cuando Arria -la mujer de un senador romano que, habiendo conspirado contra Claudio, fue conminado a suicidarse-, se clavó un puñal y lo arrancó ensangrentado, diciéndole a su esposo: "Peto, no duele", estaba dando un

*significado* del dolor muy distinto al que podría haber dado en otro tipo de interacción". (p. 52)

La cita va de acuerdo con la concepción de Wittgenstein (1988, t.e.), para quien hay que buscar en la diversidad de las funciones de las palabras con respecto a su uso concreto en el lenguaje. Tal uso se esclarece sólo en un análisis del episodio comportamental, sin "estructuras profundas" ni hipotéticas "respuestas fraccionales" a la manera mediacional.

Como dice Gardner (1987, t.e.), tras dos décadas (en ese entonces) de trabajar en psicolingüística los psicólogos han renunciado a aplicar las abstractas e inconfirmables ideas de Chomsky en forma directa a sus investigaciones. Las dicotomías propiciadas por la psicolingüística chomskiana contribuyen mucho a su descrédito. Ellas, en opinión de Richelle y Moreau (1990, t.e.), son tres:

- 1) La inadecuación de conceptos como competencia y ejecución para la labor investigativa. En efecto, la competencia sólo puede ser inferida por un análisis conductual de los actos de ejecución, por lo que aquellas distorsiones más o menos accidentales (cansancio, fallas perceptuales, emocionales, etc.) invalidan automáticamente cualquier autorreporte (en las investigaciones psicolingüísticas es generalmente el sujeto el que testimonia la validez de su competencia).
- 2) La anacrónica distinción entre factores innatos y adquiridos. Las pruebas aducidas para considerar el lenguaje como un sistema genéticamente implantado en el ser humano son endebles. La "rapidez de su desarrollo" no está certificada porque se carece de una escala diferencial (otros aspectos de la ontogenia son *aprendidos* e igualmente rápidos). Además su "especificidad humana" no es definitiva, pues la comparte incluso con labores tan elementales como el *manejo de palancas*. Como lo ha advertido Black con sentido irónico, aquel que propusiera una dotación innatamente implantada para manejar instrumentos no sería, ciertamente, un gran pensador .

“... el hecho de que los seres humanos utilicen, al parecer, sin excepción, sistemas lingüísticos particulares, quizá pueda explicarse más plausiblemente sobre la base de la eficiencia de tales sistemas, que invocando la correspondiente predisposición biológica”. (Black, 1982; p. 310)

- 3) Oponer el análisis formal al funcional como si fueran contrapuestos. Actualmente ya se reconoce que la interpretación del lenguaje infantil al margen de su contexto situacional, en un sistema lingüístico abstracto, es impensable. Los estudios de Chomsky y Miller (1972, t.e.) presuponen que los individuos conforman su habla a categorías descriptivas que corresponden al análisis hecho por las disciplinas de los lenguajes naturales ideales, olvidando que las prácticas, en tanto tales, no se regulan por semejantes reglas, siendo convenciones independientes de su expresión formal: el lenguaje es lo que las personas hacen o dicen, al reaccionar a las cosas y a las personas de manera simultánea en un sistema de relaciones vívidas. No se puede identificar con abstracciones (Carrascosa, 1993). Sabido es que el lenguaje ordinario no se sujeta, ni en su aprendizaje ni en su desarrollo, a reglas formales explícitas. Si se aprende a acentuar, por ejemplo, "Japón" en el habla cotidiana, no es porque antes se haya aprendido que es una palabra aguda y que, como tal, debe cargarse un énfasis en su última sílaba. Se aprende *hablando y oyendo hablar* (lo cual no impide que también se pueda aprender secundariamente leyendo, escribiendo y viendo escribir)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Esto no es, según pretenden ciertos teóricos --entre ellos Bruner con su conciliación LAD-LASS- cuestión de remitir el problema a! "elemento pragmático", como si fuera idéntico a un análisis funcional!. Sabido es que, en los últimos tiempos, las variables "pragmáticas" toman peso entre los psicolingüistas ante el agotamiento de sus tesis acerca del uso formal "puro" de las reglas sintácticas. Ahora tratan de investigar el lenguaje en la situación cotidiana y mediante diadas (véase p. ej. Bruner, 1986. t.e.; González, 1994, 1995, Canales, 1997).

### ***Algunos aspectos rescatables y rebatibles de los teorías del "desarrollo cognitivo"***

Muchas de las críticas anteriormente expuestas son válidas también para las teorías constructivistas. No obstante, allí hay también nociones muy positivas.

Por ejemplo, Vigotsky tiene razón cuando liga el desarrollo del vínculo social a la aparición del lenguaje y luego, mediante un progresivo proceso de "interiorización", al pensamiento. Según el mismo lo indica, hay una "inteligencia preverbal" tanto como un lenguaje previo al desarrollo inteligente que convergen en la significación social del pensamiento. La clave se halla, pues, en la definición de este último como un *proceso convencional* manifestado sobre la base de sistemas reactivos construidos socialmente (véase Schaff, 1973, t.e.); ya que la *transituacionalidad* de la conducta propia del pensamiento sólo podría ser posible gracias al ejercicio de repertorios sustitutivo-referenciales que permitan, luego de un período evolutivo muy breve, desligarse de las contingencias concretas e interactuar funcionalmente con productos no aparentes (Ribes, 1990).

Los sistemas reactivos sociales exceden, por supuesto, el marco del lenguaje hablado. Así, en el caso de las investigaciones constructivistas con sordomudos y ciegos, reseñada más arriba, puede decirse que se concluye incorrectamente la existencia de una lógica ajena al lenguaje porque se desdeña el papel de las respuestas motoras del alfabeto manual de los sordos, que tienen funciones semejantes a las vocales, lo que les asigna un valor particular como responder lingüístico. El mayor desarrollo simbólico de los sordomudos sobre los invidentes se debe interpretar a partir del control multimodal (socialmente normado) de las cinestesis visomotoras -cuyo tinte discriminativo es más sensible a las contingencias proximales que el de la emisión de sonidos-, y no a partir de la inferencia de "esquemas mentales" (Alcaráz, 1980).

Por lo demás, salta a la vista de modo global que, en las formulaciones cognitivas del lenguaje no hay una definición clara de los mecanismos o estadios del desarrollo involucrados.

En la Psicología soviética, fuera de las nociones de Vigotsky, y a pesar de los experimentos de Luria (1966, t.e.) con sus discípulos acerca del seguimiento de instrucciones de niños entre uno y seis años de edad, respecto al paso de una fase de egocentrismo a otra de interiorización, hay una relativa indigencia de datos empíricos y los pocos existentes no cuentan con el debido control experimental. Por otro lado, si bien las etapas sensorio-motriz, operatorio-concreto y formal de Piaget, lo mismo que los tres momentos de Bruner (enactivo, icónico y simbólico), sientan las bases para una elaboración taxonómica desde el nivel pre-lingüístico (representaciones enactivas con percepción, esquemas motores, representaciones icónicas sin percepción) hasta el lingüístico (representaciones simbólicas, esquemas representativos pre-operatorios concretos y formales), esto aún no se ha hecho por carecer de criterios empíricos precisos acerca de los parámetros interactivos que los distinguirían básicamente.

***¿Es la lógica del condicionamiento la más adecuada para estudiar el lenguaje ?***

Aun cuando las teorías del condicionamiento se han orientado con un sentido más práctico respecto a los análisis de la conducta verbal, gracias a lo cual se ha conseguido aislar algunos principios y aplicados tanto para la investigación como para la tecnología logopédica y ortofónica, ninguno de los modelos de aprendizaje lineal han logrado abordar sin reduccionismos la diferencia entre las conductas animal y humana. Es obvio que la posibilidad del uso de análisis moleculares en el lenguaje se ve obstaculizado por las características del episodio verbal: un continuo difícil de fragmentar sin entrar en conflicto con la noción misma de comunicación (la unidad verbal no es comparable, por ejemplo, en su repetitividad, al acto de apretar una palanca), o función de referir del que habla, al cual se le otorga indebidamente el papel de componente mediado en el reforzamiento de su conducta por el que escucha, siendo la relación inversa. Es decir que el que habla es quien desempeña la función mediadora con respecto al contacto del oyente con otros eventos e individuos (Kantor, 1977; Ribes, 1990b).

La lógica del condicionamiento es, pues, por sus propias limitaciones, incompleta e inadecuada para tratar los fenómenos implicados en el lenguaje. No tiene una apreciación evolutiva de su desarrollo, ni cuenta con categorías que permitan dimensionar sus aspectos complejos. El hecho es que, en un análisis funcional auténtico, ninguna de las variables en interacción debe dejarse de lado, como tampoco debe ignorarse el *status* convencional de sus propiedades.

Ribes (1982, 1990a, 1990b), sobre el soporte kantoriano, complementa el enfoque con la postulación de algunas etapas evolutivas en el desarrollo del lenguaje que lo ubican en relación a su papel funcional. Cuando se adquiere una morfología *no sustitutiva* --que involucra expansión del vocabulario y formas sintácticas asociadas a sus componentes gesticulares y faciales (imitación vocal temprana, nominación, discurso gramatical, textual, etc.)-, se ejercita el lenguaje como *medio* y como *instrumento*, abarcando los tres primeros estadios de la taxonomía interconductual (contextual, suplementario y selector)<sup>6</sup> dentro de lo que tradicionalmente se ha llamado fase pre-lingüística (Barrientos, 1983), mientras que al llegar a conformarse sustitutivamente -modulando y creando las condiciones en las cuales otros individuos pueden ser efectivos en sus interacciones- se ejercita como *circunstancia-criterio* para una forma de vida. Esto es, como concepción del mundo<sup>7</sup> través de la que el individuo se mira a sí mismo y a su propia práctica referencial y no referencial.

Las interacciones sustitutivas se distinguen de los sistemas reactivos que las posibilitan, al suponer: a) el responder recíproco y a los eventos de dos

<sup>6</sup> Esta taxonomía, expuesta con detalle en Ribes y López (1985), consta en total de cinco estadios: contextual (equivalente en cierto sentido al condicionamiento clásico), suplementario (V.gr. condicionamiento operante), selector (discriminación condicional), sustitutivo referencial (intervención del lenguaje concreto) y sustitutivo no referencial (lenguaje simbólico-representacional).

<sup>7</sup> Staats (1983, te.) y Hayes (1997), desde sus propias ópticas, también afirman explícitamente que los repertorios de lenguaje de un individuo constituyen una teoría para él.

o más individuos, no restringido a contingencias presentes o prevalecientes, y b) el establecimiento de relaciones que consideran eventos u objetos particulares independientemente de las propiedades espacio-temporales y aparentes de aquellos, o como relaciones concernientes a eventos producidos por respuestas convencionales.

Hay un acuerdo con Vigotsky en lo que respecta a la trasmisión del lenguaje adulto al del niño y la consiguiente individuación de éste, mediante el proceso de "interiorización", que Ribes delimita en cuatro etapas referenciales: 1) referirse a objetos o personas distintos al que es referidor y referido, 2) referirse al referido como referente, 3) referirse uno mismo como referente al referido, y 4) referirse a uno mismo como referido de sí mismo y a otros como referentes. La última de las fases lleva a la sustitución no referencial, donde se interactúa con las acciones convencionales y sus productos. También se coincide con Vigotsky al postular que los repertorios prelingüísticos de solución de problemas (comúnmente llamados "pensamiento preverbal") convergen con el lenguaje para suscitar el proceso eminentemente lingüístico del pensamiento, y, por tanto, de los eventos simbólicos superiores. Esto se vincula, así, al área estudiada desde otra óptica por los enfoques estructurales y semánticos, y a los lenguajes naturales y formales con historia de referencialidad (solución de problemas, representación de sistemas numéricos, etc.), o sin ella (lenguajes matemáticos, lógicos, algebraicos, etc.).

Otra óptica novedosa, esta vez no tan disidente con el enfoque skinneriano de la conducta verbal, aunque más vinculada con desarrollos posteriores que buscan explicar con categorías diferentes la "cognición", es la de Hayes y Hayes (1992), quienes practican un *conductismo con textual*. Lo de contextual viene dado por el escenario principalmente social-verbal donde se constituye lo psicológico en función al conocido expediente de la *conducta gobernada por reglas*. Es de notar que, en este caso, la aproximación se basa experimentalmente en la "contingencia de cuatro términos" (Sidman, 1986), que introduce en el análisis la especificación del elemento discriminativo condicional que acompaña como *selector* a los

tradicionales tres términos (estímulo-respuesta-consecuencia), dando cuenta del surgimiento de conductas emergentes (equivalencia, significado, originalidad), las cuales son pre-requisitos para el desarrollo lingüístico, en el cual los *tactos*, *ecoicas*, *intraverbales*, *textuales* y *mandos* operan como variables directivas de conducta.

Al margen de la lógica molecular del condicionamiento, el objeto lingüístico, al ser analizado con detalle como contexto, revela según Hayes cuatro sub-contextos más específicos en los que se manifiesta como reglaje cultural y posibilidad de actuar: a) la explicación de razones a partir de las cuales se determinan las "causas" de las cosas; b) el control pretendido de tales "causas" a través de las propias emociones y sentimientos; c) el significado literal de las cosas, asumido por el individuo en relación con las palabras que designan objetos y situaciones dentro de la comunidad verbal; y d) la convención valorativa acerca de lo que es "bueno" y lo que es "malo" intrínsecamente, según las reglas de dicha comunidad.

### *Actualidad y visión prospectiva*

Algo aparentemente claro en la revisión hecha es que toda la investigación a través de la cual se han obtenido datos acerca del desarrollo lingüístico, tanto descriptiva como experimentalmente -hallando leyes ontogénicas, sirviéndose de grabadoras, espectrogramas, juegos libres o estructurados, representaciones gráficas e instigaciones verbales, evaluando frecuencias responsivas, extensión de cadenas, errores fonéticos o sintácticos, su adquisición conceptual y su pragmática, y las relaciones de esta con las tareas discriminativas y problemáticas-, muestra una dirección conductual. Ciertamente es que en su parte exitosa se halla desprendida de la simpleza de los análisis lineales, orientándose más bien hacia la multicausalidad e interfuncionalidad de los factores involucrados en el episodio del lenguaje. Esa parece también la dirección del futuro. La viabilidad empírica de tal dirección se funda en la consideración del lenguaje como una conducta real, no circunscrita a las reglas formales y prescriptivas de la gramática. Tampoco se circunscribe, evidentemente, a la transposición mecánica de hallazgos obtenidos en la experimentación sobre comunicación animal.

Habiendo echado un rápido vistazo retrospectivo al estudio psicológico del lenguaje, y llegado a la conclusión de que ninguna de las variantes clásicas ha satisfecho totalmente, se impone ahora una visión prospectiva. ¿Cuál es, o son, las alternativas?

Naturalmente quedan descartadas las opciones mentalistas e innatistas, así como las de quienes minimizan el papel del lenguaje en la estructuración conductual, a la vez que se pueden rescatar algunas de las nociones más agudas y posibles de operativizar de los teóricos constructivistas (especialmente Bruner en su versión últimamente pragmática, y Vigotsky). En cuanto al enfoque global, tanto desde las más recientes posiciones neo-skinnerianas o contextualistas (Moerk, 1990; Hayes y Hayes, 1992; Hayes, Hayes, Sato y Ono, 1994; Hayes, 1997) como desde las kantorianas (Ribes, 1990a, 1990b; Cortés y Delgado, 1993; Mares y Rueda, 1993; Ribes, Cortés y Romero, 1993), así como desde la psicolingüística no tradicional (Slama-Cazacu, 1970, t.e.) y la neopsicolingüística (Poyatos, 1986), adicionalmente a la microanalítica comunicacional (Birdwhistell, 1985, t.e.) y, antes, desde la sociolingüística relacional de Hymes (1967)<sup>8</sup>; parece advertirse, al margen de sus discrepancias, una tendencia coincidente resumible de manera muy general en los siguientes puntos, en los que se ve una dirección más bien conductual.

- a) El lenguaje *no* es un fenómeno psicológico, aunque sí puede ser analizado desde una perspectiva psicológica.
- b) El lenguaje es una conducta de interacción social compleja y observable que debe ser estudiada con categorías de orden evolutivo superior, con base en la práctica *convencional* de los seres humanos y en sus relaciones con los comportamientos denominados cognitivos o metaconductuales.
- c) El lenguaje se emite en (y forma) un contexto contingencial que comprende la unidad en que participan los interlocutores en un sistema de coordenadas con determinantes y condicionantes situacionales.

<sup>8</sup> No ha sido posible exponer a Hymes, Birdwhistell, Poyatos ni Slama-Cazacu por la brevedad del espacio. Sustancialmente sus propuestas se ciñen al modelo interactivo en relativa consonancia con las teorías más avanzadas.

- d) En el episodio lingüístico es describible la estructura básica de la comunicación verbal, para-verbal y kinésica en relación con un complejo léxico-morfológico-sintáctico (oral [escuchar-hablar], escrito [leer-escribir], gestual [motor] y gráfico [dibujar]), así como los factores cronémicos, químicos, dérmicos y proxémicos asociados funcionalmente a la situación.
- e) Las maneras más adecuadas (no las únicas) al presente y en el próximo futuro para investigar los contextos de lenguaje son: 1) los análisis de diadas comunicativas en diferentes circunstancias, tanto a nivel transversal como longitudinal, y 2) los análisis de la interacción entre las competencias léxicas, morfológicas y sintácticas en el desarrollo verbal del propio individuo.
- f) En los análisis diádicos e individuales es importante verificar el uso funcional del lenguaje como instrumento para afectar la conducta de otros y las contingencias del entorno.

Más allá, pues, de las diferencias de concepción y de jerga técnica, se posibilita hoy una "unidad en la diversidad" muy distinta al utopismo (de los dogmáticos asociacionistas o mentalistas) y al eclecticismo (de los integradores teóricos e interdisciplinarios a ultranza), imperantes en otros tiempos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín [San] (1983, t.e.). *Confesiones*. Madrid: Sarpe.
- Alcaráz, V.M. (1980). *La función de síntesis del lenguaje*. México: Trillas.
- Barrientos, B.V. (1983). Desarrollo del lenguaje. En A. Ardila (DiL): *Psicobiología del lenguaje*. (pp. 30-67). México: Trillas.
- Bijou, S.W. & Ghezzi, B.M. (1995). Background notes on Kantor's treatment of language and linguistic behavior. *The interbehaviorist*. 23, 22-25.
- Birdwhistell, R.L. (1985, t.e.). El lenguaje del cuerpo: El medio ambiente natural de las palabras. En A. Silverstein (Ed.). *Comunicación humana: Exploraciones teóricas* (pp. 215-232). México: Trillas.
- Black, M. (1982, t.e.). Comentarios al artículo de Chomsky: "Problemas de la explicación lingüística". En Varios: *la explicación en las ciencias de la conducta* (pp. 301-312). Madrid: Alianza.

- Botero, M., Cantú, E., García, V. y Ribes, E. (1977). El uso generativo del artículo en niños pre-escolares y su relación con la generalización del estímulo y la respuesta. En P. Speller (Ed). *Análisis de la conducta* (pp. 165-181). México: Trillas ..
- Brown, R. y Bellugi, U. (1980, t.e.). Tres procesos en la adquisición de la sintaxis en el niño. En R. Brown (Ed.). *Psicolingüística* (pp. 88-112). México: Trillas.
- , Cazden, C. y Bellugi, U.(1980, t.e.). La gramática del niño desde I hasta III. En Brown, R. (Ed.). *Psicolingüística* (pp. 113-163). México: Trillas.
- Bruner, J. (1980, t.e.). Sobre el desarrollo cognitivo. En *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- (1986, t.e.). *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós
- Bunge, M. (1972). *Teoría y realidad*. Madrid: Alianza.
- Canales, R. (1997). *Familia y desarrollo psicolingüístico en niños de zona urbano - marginal del Callao: un estudio sobre cultura, afectividad y lenguaje*. Tesis inédita de Maestría en Psicología, UNMSM, Lima.
- Carrascosa, C. (1993). *La psicología interconductual: Una alternativa para el estudio del lenguaje*. I Congreso sobre el Conductismo y las Ciencias de la Conducta. Jalisco.
- Chomsky, N. (1967, t.e.). *Estructuras Sintácticas*. México: Siglo Veintiuno
- (1981, t.e.). *Reflexiones acerca del lenguaje*. México: Trillas.
- (1983, t.e.). Crítica de "Verbal Behavior" de B.F. Skinner. En R. Bayés y otros. *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje* (pp. 21 - 85). Barcelona: Fontanella.
- (1972, t.e.). *El análisis formal de los lenguajes naturales*. Madrid: Comunicación.
- Cortés, A. y Delgado, S. (1993, Julio). *Los juegos de lenguaje y el desarrollo psicológico del niño*. Ponencia presentada al XXVI congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile.
- Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- González, R. (1991). Esquemas de psicología cognitiva. En *Temas de psicología cognitiva* (pp. 83-152). Lima: CEDEIS.
- (1994). *Exploración del desarrollo del lenguaje del niño peruano menor de tres años: un modelo interactivo* (Informe no publicado). Lima: Fundación Van Leer.
- (1995). El desarrollo del lenguaje y el papel de la madre. *Actualidad Psicológica*. 1. 6-10.

- Gómez, S.I. y Briñez, G. (1983). Naturaleza formal del lenguaje. En A. Ardila (Dir.): *Psicobiología del lenguaje*. (pp. 10-29). México: Trillas.
- Goss, A.E. (1980 . t.e.). El habla y el lenguaje. En B. Wolman (Ed.). *Psicología general* (Vol. III, pp. 283-439). Barcelona: Martinez Roca.
- Hayes, S.C. (1997, Mayo). *Language. thinking, and feeling*. Manuscrito presentado en la Reunión de la Association for Behavior Analysis. Chicago, II.
- & Hayes, L.J. (1992). Verbal relations and the evolution of behavior analysis. *American Psychologist*. 47, 1383-1395.
- Hayes, L.J., Sato. M. & Ono, K. (Eds.) (1992). *Behavior analysis of language and cognición*. Reno: Context Press.
- Hymes. D. (1967). Models of interaction os language and social setting. *Journal of social Issues*. 33, 8-28.
- Kantor, J.R. (1936). *An objective psychology of grammar*. Bloomington: Indiana University.
- (1977). *Psychological Linguistics*. Chicago: Principia Press.
- Luria, A. (1966, t.e.). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- MacCorquodale, K. (1983, t.e.). sobre la crítica de Chomsky en relación con el libro "Verbal Behavior" de B.F. Skinner. En R. Bayés y otros. *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje* (pp. 87-134). Barcelona: Fontanella.
- Miller, O.A. (1969). *Lenguaje y comunicación*. Buenos aires: Amorrortu. ----- (1974, t.e.). Los psicolingüistas. En Ch.Osgood y T.A. Sebeok, (1974, t.e.). *Psicolingüística*. Barcelona: Planeta.
- Miras, M. (1984). Lenguaje y clase social en la infancia. En M. Siguán (Coord.). *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil* (pp. 201-217). Madrid: Pirámide.
- Moerk, E.L. (1990). Three-term contingency patterns in mother-child verbal interactions during first language acquisition. *Journal of Experimental Analisis of Behavior*. 54, 293-305.
- Montgomery, W. (1992). La reconceptualización interconductual del problema psicolingüístico. En *Conductismo, dialéctica y lenguaje* (pp. 67-84). Lima: Círculo de Estudios Avanzada.
- (1994a). *El análisis de campo como alternativa conceptual para el estudio psicológico del lenguaje*. Tesis inédita de Lic. en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

- (1994b). *Interconducta lingüística* (Folleto). Lima: Círculo de Estudios Avanzada.
- Morris, Ch. (1962, t.e.). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.
- Moscato, M. y Wittwer, J. (1979, t.e.). *Psicología del lenguaje*. Madrid: EDAF.
- Mottet, G. (1984, t.e.). Las relaciones del lenguaje y del desarrollo cognitivo en la obra de Piaget. *Comportamiento*. 3(4),48-62.
- Mounin, G. (1979, t.e.). *Historia de la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Mowrer, O.H. (1954). The psychologist looks at language. *American psychologist*. 9, 660-694.
- Osgood, Ch. (1980, t.e.). *Curso superior de psicología experimental*. México: Trillas.
- y Sebeok, T.A. (1974, t.e.). *Psicolingüística*. Barcelona: Planeta.
- Piaget, J. et al (1969, t.e.). *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.
- Poyatos, F. (1986). Nuevas perspectivas en psicolingüística a partir de la comunicación no verbal. En M. Siguán (Coord.). *Estudios de psicolingüística* (pp. 34-57). Madrid: Pirámide.
- Ribes, E. (1990a). Las conductas lingüística y simbólica como procesos sustitutivos de contingencias. En E. Ribes y P. Harzem (Eds.). *Lenguaje y conducta* (pp. 193-207). México: Trillas.
- (1990b). El lenguaje como conducta: Mediación funcional *versus* descripción morfológica. En *Psicología general* (pp. 147-176). México: Trillas.
- y Cantú, E. (1978). Efectos del reforzamiento de respuestas fragmentarias en el "uso" del género del artículo en niños pre-escolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 29-40.
- Cortés, A. y Romero, P. (1992). Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: Algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. *Revista Latina e Pensamiento y Lenguaje*. 1(1),58-73.
- García, V. Botero, M. y Cantú, E. (1977). Generalización de los efectos del reforzamiento en el comportamiento "sintáctico" de niños escolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 3,29-40.
- Y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

- Richelle, M. y Moreau, M.L. (1990, t.e.). La adquisición del lenguaje: ¿Dónde ocurrió la revolución conductista? En E. Ribes y P. Harzem (Eds.). *Lenguaje y conducta* (pp. 31-59). México: Trillas.
- Saussure, F. (1973, t.e.). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schaff, A. (1973, t.e.). *Ensayos sobre filosofía del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serra, M. y Vila, I. (1986). Panorama histórico de la psicolingüística. En M. Siguán (Coord.) *Estudios de psicolingüística* (pp. 15-27). Madrid: Pirámide.
- Siguán, M. (1984). Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil. En *Estudios sobre psicología deL lenguaje infantil* (pp. 245-262). Madrid: Pirámide.
- Skinner, B.F. (1979, t.e.). *Contingencias de reforzamiento: Un análisis teórico*. México: Trillas.
- (1981, t.e.). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Sidman, M. (1986). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston: Authors Coop.
- Slama-Cazacu, T. (1970, t.e.). *Lenguaje y contexto*. México: Grijalbo.
- Slobin, D. I. (1974, t.e.). *Introducción a La psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.
- (1979, t.e.). Siete preguntas acerca del desarrollo cognitivo. En J. Delval (Comp.). *Lecturas de psicología deL niño* (T. II, pp. 72-88). Madrid: Alianza.
- Staats, A.W. (1974). Behaviorism and cognitive theory in the study of language: A neopsycholinguistics. In R.L. Schiefelbush & L.L. Lloyd (Ed.). *Language perspectives*. Baltimore: University Park Press.
- (1983, t.e.). *Aprendizaje, Lenguaje y cognición*. México: Trillas.
- Sundberg, M.L., Partington, J.W. & Sunberg, C.A. (1996). The role of automatic reinforcement in early language acquisition. *The analysis of verbal behavior*. 13,21-38
- Vigotsky, L. (1964, t.e.). *Pensamiento y lenguaje*. Montevideo: Lautaro.
- Watson, J. B. (1961, t.e.). *EL conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Wittgenstein, L. v (1988, t.e.). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.