

Presentación de Dan I. Slobin

Miguel Pérez Pereira

Universidad de Santiago de Compostela

Dan Isaac Slobin es principalmente conocido en nuestro país por la traducción de su obra «Introducción a la Psicolingüística», probablemente una de las primeras obras sobre el tema en lengua castellana. Sin embargo sus aportaciones más originales e interesantes son sólo conocidas por los especialistas en psicolingüística evolutiva.

El Dr. Slobin, profesor en el Departamento de Psicología de la Universidad de Berkeley, ha centrado sus trabajos de investigación en el área de la adquisición del lenguaje. Sin duda influenciado por las concepciones lingüísticas de Noam Chomsky, y especialmente por su idea de los universales lingüísticos, el profesor Slobin ha pretendido elaborar una teoría de la adquisición del lenguaje que supere generalizaciones realizadas a partir de unos datos circunscritos al conocimiento obtenido de una o unas pocas lenguas, y que, al mismo tiempo, tenga repercusiones para comprender la forma en que se produce el aprendizaje humano.

El hecho de que las lenguas tengan subsistemas que son de relativamente fácil adquisición para los niños, y subsistemas que son más difíciles de aprender, abre, precisamente, las puertas para descubrir lo que de universal hay en el mecanismo de aprendizaje de la lengua, gracias a la comparación translíngüística y transcultural. Con esta perspectiva Slobin ha desarrollado y dirigido múltiples estudios sobre diferentes lenguas del planeta.

Para él, los niños muestran preferencia por cierto tipo de estructuras lingüísticas, que pueden ser descubiertas siguiendo dos vías (Slobin, 1982, 1985). Una de ellas es examinar aquellas formas que son adquiridas fácil y rápidamente. La otra consiste en comprobar los medios por los que los niños imponen estructuras idiosincráticas —no adultas— sobre aquellas partes de la lengua en cuestión que plantean dificultades. Estos procesos de fácil acomodación al sistema lingüístico de su comunidad, y de asimilación de éste a los esquemas infantiles, respectivamente, muestran, como decía, las preferencias de los niños por ciertas estructuras lingüísticas. Y esas predisposiciones son indicadores de una hipotética «Gramática Básica Infantil», que, en la concepción de Slobin, es universal.

Sin embargo, a diferencia de Chomsky, esos aspectos comunes no se refieren tanto a contenidos (categorías, reglas lingüísticas...) como a procedimientos de percepción, procesamiento, almacenamiento y uso de la información lingüística (Slobin, 1973, en prensa).

Aprender a hablar implica expresar significados en formas lingüísticas apropiadas, algo que obviamente exige el empleo de ciertas reglas. Sin embargo, no todos los elementos de significado tienen expresión lingüística. Por ejemplo, no existen morfemas que indiquen lingüísticamente o expresen nociones como el carácter animado o no del sujeto. Ciertas lenguas tienen formas que expresan nociones como el género (en castellano, o francés, por ejemplo), mientras que otras lenguas no las tienen (el inglés). A Slobin le ha interesado especialmente las preferencias que se aprecian en los niños de diferentes comunidades en la expresión de ciertos significados. El orden de ad-

quisición de éstos, es importante también para captar ese núcleo inicial a partir del cual se irá desarrollando el lenguaje del niño en interacción con su medio lingüístico y social. El análisis de los errores que cometen los niños en la expresión lingüística de los significados también constituye un instrumento fundamental en la elaboración de esa teoría de la adquisición.

Es en este tema, posiblemente, en el que Slobin ha estado más influenciado por la teoría de Piaget, al sostener que sólo se pueden expresar aquellas nociones que ya ha construido el niño (lo cual no quiera decir que, adquirida una noción, su expresión en forma lingüística sea automática). El desarrollo cognitivo actúa, pues, como marcapasos del desarrollo lingüístico, en lo que se refiere a ciertas nociones.

Quizá el aspecto más desarrollado por Slobin en la construcción de su teoría de la adquisición del lenguaje lo constituya su concepción de la «Capacidad de Construcción del Lenguaje», constituida fundamentalmente por una serie de procedimientos para operar sobre el habla y que llevan a la construcción-adquisición de la gramática de su lengua. Sobre este tema comenta algunos aspectos en la entrevista que sigue, aun cuando es sumamente complicado realizar una síntesis de ello. De todas formas, el desarrollo de esta concepción —que aparece en su forma más madura en el artículo que el propio Slobin cita en la entrevista, pero de la cual ya hay un importante precedente (Slobin, 1973)— es fruto del análisis de múltiples estudios sobre la adquisición de diferentes lenguas, cuyo origen hay que situar a mediados de los años sesenta, cuando comenzó el «Proyecto translingüístico sobre adquisición de Berkeley», del cual Slobin fue uno de los máximos inspiradores.

Referencias

- SLOBIN, D. I.: «Cognitive prerequisites for the development of grammar», en C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.): *Studies of child language development*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- SLOBIN, D. I.: «La construcción de la gramática por el niño». Conferencia pronunciada en Madrid, 1982. A aparecer en P. Soto y M. E. Sebastián (comp.): *Escritos sobre adquisición del lenguaje*. Madrid, Alianza. En prensa.
- SLOBIN, D. I.: «Why study acquisition crosslinguistically». En D. I. Slobin (Ed.): *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 1. Hillsdale Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
- SLOBIN, D. I.: «Crosslinguistic evidence for the language-making capacity». En Slobin D. I. (Ed.): *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 2. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates. (En prensa).

Entrevista a Dan I. Slobin

Realizada por Miguel Pérez Pereira

P.—A principios de los sesenta usted fue uno de los primeros psicólogos que comenzó a interesarse en la entonces naciente área del desarrollo del lenguaje. ¿Qué tipo de factores motivaron su interés en este campo? Y también, ¿cómo se aproximó y se familiarizó con este campo?

R.—Mi trabajo en psicolingüística refleja un feliz accidente en mi vida: yo pasé los años de mis estudios de graduación (doctorado), 1960-1964, en el Centro para Estudios Cognitivos de Harvard. Allí fui influido por un importante grupo de profesores, cuyo trabajo todavía estoy tratando de integrar en mi propia enseñanza e investigación. En ese período, Noam Chomsky nos influyó a todos nosotros con sus nuevas formulaciones de la gramática transformacional y su eventual significación psicológica. George Miller adoptó algunas de esas ideas en su laboratorio psicológico, buscando los reflejos de la gramática en la memoria y los tiempos de reacción; y Roger Brown llevó esas ideas a las guarderías y ambientes de juego, buscando evidencia de que los niños estaban construyendo gramáticas. Eric Lenneberg comenzó su investigación sobre los sustentos biológicos de la conducta estructurada del lenguaje. Y Jerome Bruner nos introdujo en Vigotski y Piaget, situando nuestros estudios de desarrollo del lenguaje en el más amplio y apropiado marco del crecimiento cognitivo. En cierto sentido mi propio trabajo ha sido simplemente un intento de poner juntos a Chomsky, Miller, Brown, Lenneberg, y Bruner (y es a ellos a quienes todavía debo mi agradecimiento).

Personalmente, diría que mi entrada en la psicolingüística evolutiva se produjo —de una forma bastante extraña— a través de Freud y el psicoanálisis. Cuando yo estaba en la *high school* (instituto), lo que más me fascinó en mis primeras lecturas de Freud fue la revelación de que la conducta manifiesta podía estar dirigida por fuerzas y estructuras encubiertas complejas y bastante sistemáticas. Además Freud había sugerido que parte de los patrones inconscientes eran el resultado de experiencias de la temprana infancia. Yo quería comprender esos procesos evolutivos con mayor detalle, y buscaba un área para investigar más precisa que la de la personalidad. El desarrollo del lenguaje me proporcionó justo lo que andaba buscando: un área en la cual el niño estaba adquiriendo reglas complejas, inconscientes, inducidas a partir de una conducta estructurada culturalmente. Y, en el caso del lenguaje, teníamos una clara descripción de la estructura de la conducta (proporcionada por la lingüística) así como un sistema de anotación claro (proporcionado por la escritura).

P.—¿Cuál es, en su opinión, la significación del estudio del lenguaje en la comprensión global del sujeto humano y su desarrollo?

R.—El estudio del desarrollo del lenguaje encaja dentro del marco sugerido antes: ¿cómo construye el niño los medios para producir una conducta compleja, regida por reglas, únicamente sobre la base de una experiencia de manifestaciones conductuales superficiales de reglas subyacentes? Yo veo el desarrollo del lenguaje como un campo crucial para el estudio de las antiguas cuestiones filosóficas de las ideas innatas, el rol de la experiencia individual, los factores universales y particulares de la naturaleza humana, etc. Si comprendemos el desarrollo del lenguaje —sus aspectos innatos y aprendidos— comprenderemos una gran parte de lo que es ser humano.

P.—Usted ha prestado particular atención a la adquisición del ruso primero y a la adquisición del turco después. ¿Por qué este interés en lenguas altamente inflexionales?

R.—Mi interés sobre el ruso y sobre el turco refleja un interés con dos tipos muy distintos de lenguas inflexionales. Mis primeros estudios del ruso fueron excitantes en tanto que el sistema morfológico de la lengua, altamente irregular e impredecible, presentaba al niño con muchas oportunidades para cometer errores. Después de haber estudiado el inglés, una lengua con una morfología inflexional mínima, el ruso presentaba un caso de contraste radical. E, incluso, muchos de mis primeros «principios operativos» para la adquisición del lenguaje estaban basados en las formas en que los niños hablantes del ruso tratan de hacer su lengua más regular y predecible. El turco, por el contrario, posee un sistema de morfemas gramaticales marcadamente regular y transparente. Y, en contraste con el prolongado curso de adquisición de lenguas como el ruso, los niños hablantes del turco dominan la morfología inflexional muy rápidamente y sin error. El estudio de la adquisición del turco hizo necesario revisar nociones psicolingüísticas prevalentes: especialmente la idea dominante (basada en la comparación del inglés y el ruso) de que las reglas de ordenamiento de palabras eran más fáciles de adquirir para los niños que las reglas inflexionales. De hecho, un sistema aglutinante como el turco, transparente y regular, es más fácil de adquirir para los niños que el inglés, con orden de palabras y un sistema morfológico mínimo.

P.—En 1967 usted y algunos otros colegas de la Universidad de California en Berkeley (John Gumperz, Susan Ervin-Tripp, y otros) pusieron en marcha el «Berkeley Crosslinguistic Acquisition Project». ¿Podría decirme cómo surgió y cuáles eran sus objetivos?

R.—El «Berkeley Crosslinguistic Acquisition Project» nació a partir de las primeras propuestas chomskianas de los universales del lenguaje. La obra de Chomsky me había estimulado a revisar lo que se sabía de la adquisición de otras lenguas diferentes del inglés. A comienzos de los sesenta, los únicos datos disponibles eran los clásicos estudios diarios de estudiosos europeos, y, con la excepción del húngaro, todos estos estudios estaban basados en lenguas indoeuropeas. Gumperz, Ervin-Tripp y yo estudiamos los «universales» de la adquisición del lenguaje en el contexto de estos estudios, y nuestros alumnos de antropología estaban muy incómodos con las generalizaciones basadas en una muestra tan limitada y sesgada. Como resultado, pasamos varios años construyendo un programa de investigación, guiado por un manual de campo (*A Field Manual for Cross-Cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence*, editado por Dan I. Slobin, Berkeley, 1967). Los objetivos generales eran discernir si había patrones comparables de adquisición del lenguaje en lenguas y culturas diferentes, prestando atención a la vez a factores psicológicos y sociales (por eso el título «competencia comunicativa» más que simplemente «competencia lingüística»). Nuestro primer grupo de alumnos utilizaron este manual para guiar la investigación de sus tesis doctorales en Kenia, la India, Samoa, México (Indios Mayas), Finlandia y los Estados Unidos (tanto el dialecto del inglés de los negros como el inglés estándar).

Posteriores estudios translingüísticos se ocuparon de controlar sistemáticamente variables lingüísticas, empleando una batería de pruebas de un número de aspectos de la comprensión y producción del lenguaje cuidadosamente diseñada, junto con el desarrollo cognitivo. Este fue el «Berkeley Crosslinguistic Acquisition Project», que comenzó en 1972-73 con el estudio sistemático de la adquisición del inglés, el italiano, el servo-croata y el turco. Actualmente nuestra investigación, con la Dra. Ruth Berman del Departamento de Lingüística de la Universidad de Tel-Aviv en Israel, consiste en el estudio sis-

temático del desarrollo de las narrativas, entre los tres y los doce años, en inglés, hebreo, español, alemán y turco.

P.—El «*Proyecto Translingüístico*» ha tenido varias críticas, como la de Schieffelin, en relación a su metodología. ¿Cuál sería su evaluación de los resultados de este proyecto en relación a sus objetivos originales?

R.—El proyecto original del manual de campo de los sesenta era muy general y ambicioso en sus fines. Era imposible para un investigador de campo, que pasaba de doce a dieciocho meses en un país extraño, recoger todos los datos relevantes para contestar a las numerosas preguntas planteadas en el manual de campo. (De ahí que diseñáramos los estudios más precisamente definidos de comienzos de los setenta.) Los primeros estudios fueron útiles en cuanto que nos mostraron patrones comunes de desarrollo a través de ambientes socioculturales ampliamente diferentes, en muy diferentes tipos de lenguas. Se demostró que la velocidad de desarrollo, y la secuencia general de habilidades, eran bastante estables a través de los ambientes. Creo, sin embargo, que fracasamos en lograr una adecuada integración de los fines psicolingüísticos y sociolingüísticos de la empresa. (Y solamente hemos comenzado a comprender cómo hacer esto en los ochenta.) Influenciados por la gramática basada en la oración de los sesenta, no prestamos suficiente atención al papel de la gramática en el discurso: esto es, al papel de los factores semánticos y pragmáticos en la construcción infantil de la «competencia comunicativa». Por el contrario, el marco primitivo trató la morfosintaxis, la semántica y la pragmática como relativamente separadas unas de otras, aunque nuestros dictados filosóficos se dirigían hacia una interacción de estos factores. El hecho fue que nosotros todavía no sabíamos muy bien cómo estudiar la interacción, y fue el trabajo posterior de investigadores como Bambi Schieffelin y Elinor Ochs, influenciado por John Gumperz y otros, el que apuntó el camino para la síntesis que nosotros habíamos estado buscando.

P.—En años recientes ha habido un cambio importante del interés hacia los aspectos pragmáticos y sociales del lenguaje del niño. Sin embargo la mayoría de sus estudios están centrados en la adquisición de la gramática. ¿Por qué se ha centrado usted en esta área?

R.—A pesar de las consideraciones que acabo de hacer, es verdad que la mayor parte de mi propio trabajo se ha centrado en la adquisición de la gramática *per se*, y, más específicamente, en los sistemas de morfología inflexional y en los morfemas gramaticales (sistemas de casos, locativos, tiempo y aspecto). Esta ha sido una decisión estratégica: estos sistemas limitados pueden ser descritos lingüísticamente en detalle, y pueden ser estudiados en profundidad sin preocuparse por el contexto etnográfico total del desarrollo del niño. Además, me da la impresión de que muchos de los que se han volcado en la semántica y la pragmática han pasado por alto el papel crucial de factores que son específicamente lingüísticos.

Más recientemente, he centrado mi atención en las maneras en que los factores semánticos y pragmáticos funcionan conjuntamente para dirigir los primeros usos que el niño hace de la morfología gramatical, y sobre las formas en que el desarrollo más tardío de la gramática está influenciado por las presiones del discurso (esto es, la necesidad creciente de construir «textos» coherentes y con cohesión de la narrativa, el argumento, la persuasión, etc.). Pero, aun así, dirijo mi atención principalmente a los detalles morfosintácticos de las lenguas individuales, porque esta es el área en la cual yo puedo estar más seguro de la existencia de estructuras claramente definibles.

P.—Usted ha lanzado la hipótesis de la existencia de una Gramática Básica Infantil (*Basic Child Grammar*) a partir de la cual comienza a funcionar el aprendizaje del lenguaje. ¿Podría usted explicar su teoría en relación a otras

hipótesis como el Dispositivo Innato para la Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Device) de Chomsky?

R.—Lo que yo he llamado «Gramática Básica Infantil» no es innato; por el contrario, es el resultado de la aplicación por parte de los niños de «Principios Operativos» (Operating Principles) innatos al habla que ellos escuchan. El «Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje» de Chomsky no es realmente un «dispositivo» o «mecanismo», sino simplemente un archivo de conocimiento lingüístico. En mi concepción de la «Capacidad de Construcción del Lenguaje» (Language-Making Capacity), el niño no tiene solamente conocimiento innato, sino también procedimientos para operar sobre el habla en orden a construir la gramática de su lengua. En los estadios más tempranos, estos procedimientos dan como resultado gramáticas comunes a las distintas lenguas —esto es, una Gramática Básica Infantil, en la cual el contenido semántico/pragmático de las categorías gramaticales es similar para todos los niños, y en la cual el material morfosintáctico de los diversos *inputs* lingüísticos es tratado de una manera similar. La interacción de los «Principios Operativos» con los *inputs* lingüísticos específicos, más allá del estadio inicial, da como resultado la construcción de gramáticas específicas de cada lengua. Contrariamente al modelo idealizado de la «adquisición instantánea», la Capacidad para la Construcción del Lenguaje incluye una secuenciación temporal de los Principios Operativos y las categorías semánticas que están a disposición de los niños.

P.—*Una de sus contribuciones más importantes las constituyen sus Principios Operativos para la adquisición del lenguaje. ¿Podría usted sintetizar en qué consisten esos principios?*

R.—Ya he dicho algo acerca de los Principios Operativos. Con algo más de detalle, hay varios tipos de estos principios. Algunos de ellos filtran el material del habla al cual el niño atenderá (esto es, principios que especifican qué partes particulares de las emisiones, como sílabas acentuadas, sílabas finales, etc., serán perceptualmente salientes). Otros proporcionan los medios para el almacenamiento de los datos lingüísticos (por ejemplo, almacenamiento en términos de paradigmas gramaticales, donde los morfemas son clasificados en términos relevantes lingüísticamente, tales como número, género, y definidas para los artículos del español). Los Principios operan juntamente con un «espacio semántico», en el cual se sitúan los conceptos en relaciones específicas unos con otros, y en el cual algunos conceptos son, inicialmente, más accesibles para el niño que otros. Soy consciente de que ésta es una definición frustrantemente breve. La exposición más detallada de este enfoque aparece en un libro que acaba de ser publicado: Slobin, D. I. (1985). «Crosslinguistic evidence for the Language-Making Capacity» (en D. I. Slobin [Ed.]. *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 2. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates).

P.—*Hay dos tradiciones importantes sobre la adquisición del lenguaje. Una proviene de la tradición piagetiana, y adopta una perspectiva constructivista, relacionando, además, la adquisición del lenguaje con el desarrollo cognitivo. La otra proviene de la tradición chomskiana y considera al lenguaje como algo específico, independiente de otros sistemas, y con un fuerte componente innato. ¿Cree usted que es imposible aproximar estas concepciones?*

R.—Creo que hay formas de superar las diferencias entre Piaget y Chomsky. ¡Pero no es fácil! Si se somete a prueba la psicología piagetiana, se hace evidente que es necesario un fuerte componente innato para explicar muchos aspectos del desarrollo cognitivo. Por otro lado, está claro que mi propio trabajo adopta un enfoque constructivista para la adquisición del lenguaje. Yo creo que, tanto en el lenguaje como en el pensamiento, la solución está

en pensar en términos de principios operativos. Esto es, procedimientos especificados de forma innata, que funcionan conjuntamente con una serie de estructuras conceptuales, aplicadas a la experiencia sensorial. La aproximación chomskiana tiene que enriquecerse con consideración de la interacción de múltiples *inputs* en la construcción de la gramática. Y el enfoque piagetiano tiene que enriquecerse con la consideración del lenguaje «como un espacio de solución de problemas de propio derecho» (para usar la apropiada expresión de Annette Karmiloff-Smith).

P.—*En algunos de sus trabajos ha comparado ciertos aspectos de la adquisición del lenguaje con procesos históricos de cambio lingüístico así como con la emergencia de nuevas lenguas (por ejemplo, como un resultado de procesos de criolización). ¿Cuál es la utilidad de un enfoque como éste?*

R.—Se entiende mejor un fenómeno viéndolo cambiar a través del tiempo. El lenguaje cambia en el individuo a lo largo de la vida y en el grupo social a través del tiempo histórico. Esos procesos están acelerados cuando emergen nuevas lenguas («criollas»). En cada instancia, el cambio nos permite ver a la vez lo que es constante (el núcleo de la «Gramática Básica Infantil», que se reafirma en el cambio histórico y en la criollización) así como la dinámica y la direccionalidad del cambio (por ejemplo, la condensación de palabras con significado en morfemas con significado). Yo veo todos estos enfoques como métodos paralelos para descubrir los aspectos profundamente inconscientes y universales del lenguaje humano (éste es un retorno a mi temprana inspiración en Freud —aquí en la forma de un intento por probar «el inconsciente de la especie humana»).

P.—*¿Qué tendencias teóricas y de investigación considera que van a predominar en los próximos años en el campo de la psicolingüística evolutiva?*

R.—Una tendencia prometedora es la definición de la gramática temprana en términos a la vez semánticos y pragmáticos, como se refleja, por ejemplo, en las recientes tesis doctorales presentadas en Berkeley por Julie Gee y Nancy Budwig. Otra tendencia prometedora —y bastante diferente y hasta el momento no relacionada con la anterior— la constituye la exploración del «establecimiento de parámetros» (parameter setting) en el campo de trabajo de la sintaxis formal. Ambas tendencias se beneficiarán de estudios translingüísticos más detallados y extensivos, y de un estudio más cuidadoso del lenguaje en su contexto. Estas investigaciones tienen que ver especialmente con los primeros estadios del lenguaje. Otra dirección prometedora es la exploración de las «presiones del discurso sobre la sintaxis» en la infancia, que quedan ejemplificadas en la obra de Annette Karmiloff-Smith y otros, sobre el relato, y nuestro propio trabajo con Ruth Berman sobre el tiempo/aspecto y la sintaxis compleja en el discurso enlazado (especialmente el relato).

Otra tendencia, que todavía no atrae particularmente mi interés, la constituirán los intentos de simular partes de la adquisición del lenguaje en computador. Aun cuando estos intentos pueden iluminar pequeñas porciones del problema (como la construcción de la mecánica de los paradigmas inflexionales), yo creo que la tarea es aún demasiado compleja y amorfa como para ser iluminada por la simulación en computador.

P.—*España es un país con cuatro lenguas principales. Tres de ellas están relacionadas estructuralmente entre sí: el castellano, el gallego, y el catalán; y una, el vasco, es muy diferente. ¿Qué puede ofrecernos esta situación multilingüe para el estudio de la adquisición de una primera y una segunda lengua?*

R.—Creo que España proporciona un estimulante «laboratorio natural» para el estudio de la adquisición del lenguaje. Por una parte, se puede aprender mucho a partir de una comparación detallada de la adquisición de lenguas estrechamente relacionadas. El español, el gallego y el catalán difieren en for-

mas interesantes, representando soluciones históricas diferentes a problemas similares. Las historias de esas lenguas están documentadas. Por eso es posible estudiar las formas en que los niños de cada una de estas tres comunidades lingüísticas construyen sus gramáticas a la luz de la lingüística histórica y comparada. En contraste, el estudio de la adquisición del euskera nos proporciona una magnífica oportunidad para explorar una lengua que es radicalmente diferente de las lenguas indo-europeas, pero que se habla en un marco cultural-ecológico común. Los estudios del desarrollo bilingüe y de la adquisición de una segunda lengua entre esas lenguas permite una prueba detallada de las interferencias predichas entre lenguas estrechamente relacionadas y la dificultad de adquisición de nuevas distinciones en lenguas no relacionadas.