

# **Pragmática y metapragmática en lengua materna. ¿Qué nos dicen los datos experimentales sobre su adquisición?**

**M. CARMEN HORNO CHÉLIZ**

Universidad de Zaragoza  
c/ Pedro Cerbuna 12  
Zaragoza, 50009 (España)  
E-mail: mhorno@unizar.es

**LIDIA IBÁÑEZ BUISÁN**

City of London School for Girls  
St. Giles' Terrace, Barbican  
London EC2Y 8BB (Reino Unido)  
E-mail: lidiaibanezbuisan@gmail.com

**PRAGMÁTICA Y METAPRAGMÁTICA EN LENGUA MATERNA. ¿QUÉ NOS DICEN LOS DATOS EXPERIMENTALES SOBRE SU ADQUISICIÓN?**

**RESUMEN:** Este artículo trata de responder a dos preguntas, por medio de dos experimentos tomados de Noveck (2001): (i) ¿es la adquisición de la competencia pragmática posterior a la de la competencia semántica?. Los resultados de nuestro estudio indican que la adquisición de la información semántica y pragmática es simultánea. La adquisición de la capacidad metapragmática es, sin embargo, posterior y eso es lo que puede justificar que en ocasiones parezca que la capacidad pragmática lo es; (ii) ¿la adquisición de la capacidad metapragmática es discreta o gradual?. A partir de los resultados obtenidos se llega a la conclusión de que la adquisición de esta competencia es gradual.

**PALABRAS CLAVES:** adquisición; implicaturas; teoría de la mente.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. Experimento 1. Implicaturas tempranas de posterior desaparición. 3. Capacidad metapragmática y Teoría de la Mente. 4. Experimento 2. Las implicaturas generalizadas escalares. 5. Conclusiones.

**PRAGMATICS AND METAPRAGMATICS IN MOTHER TONGUE. WHAT ABOUT THEIR ACQUISITION IS KNOWN FROM THE EXPERIMENTAL RESULTS?**

**ABSTRACT:** The goal of this paper is to provide answers to two questions by means of two experiments taken from Noveck's (2001) work: (i) does the acquisition of pragmatic competence come after semantic competence? Our results indicate that the acquisition of semantic information and pragmatic information are simultaneous. The acquisition of metapragmatic competence, on the other hand, does seem to be acquired later on; this is why it has been (wrongly) argued that pragmatic competence comes later, and (ii) is metapragmatic competence discrete or gradual? Our results show that it is gradual.

**KEY WORDS:** pragmatics; metapragmatics; acquisition; implicatures; mind theory.

**SUMMARY:** 1. Introduction. 2. Experiment 1. Early Implicatures and their subsequent disappearance. 3. Metapragmatic Capacity and Mind Theory. 4. Experiment 2. Scalar Generalized Implicatures. 5. Conclusions

**PRAGMATIQUE ET METAPRAGMATIQUE DANS LA LANGUE MATERNELLE. QU'EST CE QU'ON DIT LES RÉSULTATS EXPÉRIMENTAUX À PROPOS DE LEUR ACQUISITION?**

**RÉSUMÉ:** Cet article tente de répondre à deux questions au moyen de deux expériences tirées de Noveck (2001): (i) l'acquisition de la compétence pragmatique se produit après celle de la compétence sémantique?. Les résultats indiquent que l'acquisition de l'information sémantique et pragmatique est simultanée. Cependant, l'acquisition de la capacité métapragmatique se produit postérieurement et cela peut justifier que, parfois, il semble que la capacité pragmatique se produit après; (ii) l'acquisition de la capacité métapragmatique est discrète ou progressive?. D'après les résultats, on peut conclure que l'acquisition de cette compétence est progressive.

**MOTS CLÉS:** pragmatique; metapragmatique; acquisition; implicature; théorie de l'esprit.

**SOMMAIRE:** 1. Introduction. 2. Expérience 1. Premières implicatures et son ultérieure disparition. 3. Capacité Metapragmatique et théorie de l'esprit. 4. Expérience 2. Les implicatures scalaires généralisées. 5. Conclusion.

**Fecha de Recepción**

13/04/2014

**Fecha de Revisión**

21/10/2014

**Fecha de Aceptación**

06/11/2014

**Fecha de Publicación**

01/12/2015

## Pragmática y metapragmática en lengua materna. ¿Qué nos dicen los datos experimentales sobre su adquisición? <sup>1</sup>

M. CARMEN HORNO CHÉLIZ & LIDIA IBÁÑEZ BUISÁN

### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en la asunción de que, para entender de forma adecuada el componente significativo de los enunciados lingüísticos, es preciso establecer, al menos, una diferencia metodológica entre la información semántica del mismo (independiente de contexto, salvo para los fenómenos de desambiguación) y su información pragmática<sup>2</sup>. Como ejemplos del primer tipo tenemos los valores semántico-léxicos de las palabras, el valor veri-conditional del enunciado (sus condiciones de verdad) o las relaciones lógicas que implica (paráfrasis, contradicciones, contrariedades, entrañamientos...). Por su parte, ejemplos del segundo tipo serían su adecuación al contexto (relación jerárquica entre interlocutores, fuerza ilocutiva del enunciado, entre otros) o las implicaturas conversacionales (generalizadas o particularizadas) que de él se desprenden. Solo si se atienden todos estos aspectos, tan distintos en naturaleza, se puede dar cuenta del acto de significación del enunciado.

Lo interesante, a los efectos de esta investigación, es el modo en el que se adquieren estos dos tipos de competencia significativa. Algunos autores (Noveck, 2001, 2004, Huang & Snedeker 2009; Gualmini, Crain, Meroni, Chierchia & Guasti 2001) han afirmado que la adquisición es serial, de tal modo que en una primera fase se centra en la información semántica y solo en un momento posterior se adquiere la competencia pragmática. Dicho de otro modo, estos autores consideran que los niños se comportan de modo más lógico que los adultos. De ser esto cierto, se podría considerar que la información semántica es, de algún modo, más básica que la pragmática, estableciendo una diferencia cualitativa entre ambos tipos de competencia.

---

<sup>1</sup> Esta investigación se ha realizado en el seno de un grupo de investigación de la Diputación General de Aragón consolidado desde 2008 y denominado Psylex. Así mismo, se ha beneficiado del apoyo de dos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad: Proyecto FFI2013-45553-C3-1-P: “MovESII-VIA (variación y adquisición)” y Proyecto FFI2012-31785, “Semántica procedimental y contenido explícito III”.

<sup>2</sup> Somos conscientes de que la separación entre semántica y pragmática dista de estar clara y de ahí que aludamos a ella no tanto en términos realistas (en el sentido de que existan dos componentes claramente diferenciados) sino más bien en términos metodológicos. Este es el motivo por el que en la presentación acelerada de estos dos niveles y algunos de sus componentes, los hayamos diferenciado de modo absoluto. Para un análisis de los problemas que surgen al tratar de separar discretamente la semántica de la pragmática, el lector interesado puede acudir, entre otros, a Korta (2001-2002). Agradecemos a uno de los revisores de la versión inicial de este trabajo esta referencia.

En este trabajo, nuestro propósito es doble: en primer lugar, hemos querido comprobar si, efectivamente, los niños se comportan de forma menos pragmática que los adultos. Para ello, recurrimos al experimento 1, tomado de Noveck (2001). En él partimos de una serie de enunciados que podrían considerarse ambiguos en virtud de si la interpretación era semántica o pragmática y comprobamos si las respuestas de los adultos son significativamente más pragmáticas que las de los niños (lo que apoyaría la hipótesis serial). El segundo objetivo de este trabajo está relacionado con la denominada competencia metapragmática. Como tendremos ocasión de ver en un apartado posterior, dicha competencia se adquiere alrededor de los siete años de edad y es la responsable del buen uso del conocimiento pragmático de las lenguas. La pregunta que nos formulamos es si dicha adquisición tardía se realiza de modo abrupto (discreto) o si, por el contrario, se adquiere de forma gradual. Para contestarla recurrimos al experimento 2 tomado de Noveck (2001). El objetivo era observar si, una vez adquirida ya esta competencia reguladora de información pragmática, el comportamiento de los niños era análogo al de los adultos (índice de una adquisición discreta), o tenía algunas peculiaridades (lo que llevaría a considerar una adquisición gradual de la competencia metapragmática).

Partimos, por tanto, en ambos experimentos de enunciados ambiguos en virtud de si se generaba o no una implicatura conversacional generalizada, relacionada con la máxima de cantidad. Este tipo de implicaturas depende directamente del Principio de Cooperación de Grice, según el cual, los distintos interlocutores que intervienen en una conversación esperan de los demás que se comporten de forma adecuada, respetando una serie de máximas (Grice, 1975). En muchas ocasiones, un enunciado tiene dos posibles interpretaciones, dependiendo de si consideramos que ha cumplido con las máximas de cooperación o no.

Especialmente relevante en este contexto es el concepto de escala léxica. Según este, determinados elementos léxicos (como los números, pero también los modales, los cuantificadores o los adverbios de frecuencia) se almacenan en memoria ordenados formando un continuo en el que unos elementos están situados por encima de otros. Pensemos en una oración como Tengo tres hijos, donde aparece un elemento que pertenece a una escala (el número tres). Su interpretación se puede así descomponer (Barner et al., 2010 y 2011; Barberán et al. 2014) en tres elementos: (i) La identificación de los miembros de la escala (reconocer el número tres dentro de la escala de los números naturales); (ii) El ordenamiento de la escala (relaciones semánticas de entrañamiento: saber que si tiene 3 hijos satisface la condición de tener 2 hijos y 1 hijo) y (iii) la generación de las implicaturas (considerar que, dado que ha dicho que tiene 3 hijos, probablemente no tenga más). De este modo, según la Hipótesis de adquisición serial de la información significativa (Noveck, 2001, 2004, Huang & Snedeker 2009; Gualmini, Crain,

Meroni, Chierchia & Guasti 2001), primero se adquiere la información semántica (la identificación de los miembros de la escala y su ordenamiento: saber qué significa tener tres hijos) y después la pragmática (la generación de las implicaturas: considerar que no tiene más de tres). Si esto es cierto, los niños no deberían generar la implicatura y los adultos sí.

## 2. EXPERIMENTO 1. IMPLICATURAS TEMPRANAS DE POSTERIOR DESAPARICIÓN

El experimento 1 retoma, como decíamos, uno de los experimentos de Noveck (2001). En él, se presenta una prueba de razonamiento jugando con afirmaciones que integran verbos modales, cuyos significados expresaban obligación/necesidad, no obligación/necesidad, posibilidad o no posibilidad. De todos estos verbos modales prestaremos especial atención a tener y poder, puesto que forman una escala (tener>poder). Como toda escala, genera una implicatura conversacional clara: A pesar de que poder y tener no son verbos incompatibles desde el punto de vista semántico, sí lo son pragmáticamente: si alguien dice que puede hacer algo, implica conversacionalmente que no tiene que hacerlo. En este experimento se quiere comprobar si dicha implicatura se genera en la población experimental (infantil) del mismo modo que en el grupo de control (adultos).

En total realizaron el primer experimento (que incluía una fase de entrenamiento) 44 niños de Zaragoza, de 7 años y 1 mes de media<sup>3</sup>. A ellos hay que añadir otros dos participantes (una de 3 años y otro de 5 años) que no pudieron responder lo que se les pedía. La proporción de chicos y chicas es 50% de cada sexo (22 niñas y 22 niños). El grupo de control constaba de 10 adultos, alumnos o ex-alumnos de la Universidad de Zaragoza de las especialidades de Filología Hispánica y Filología Inglesa, con una media de edad de 23 años y 2 meses.

En la fase de entrenamiento se presentaban cuatro cajitas: dos abiertas y dos cerradas. En una de las abiertas había una moneda y una gomita, y en la otra, sólo una moneda. Además se contaba con una marioneta y una serie de enunciados grabados y reproducidos con un ordenador. Se les decía a los niños que las dos cajas cerradas tenían lo mismo que las abiertas, una, una moneda y una gomita y otra solo una moneda, pero no se sabía cuál era cuál.

<sup>3</sup> En concreto tuvimos 5 de 4 años, 7 de 5 años, 5 de 6 años, 6 de 7 años, 11 de 8 años, 1 de 9 años, 7 de 10 años y 2 de 11 años. La media de edades de los mismos fueron las siguientes: 4 años 5 meses (desde 4 años hasta 4 años y 11 meses), 5 años y 6 meses (desde 5 años y 2 meses hasta 5 años 10 meses), 6 años y 6 meses (desde 6 años y 1 mes hasta 6 años y 11 meses), 7 años y 7 meses (desde 7 años y 5 meses hasta 7 años y 10 meses), 8 años y 7 meses (desde 8 años y 2 meses hasta 8 años y 11 meses), 9 años y 8 meses (un único niño de esa edad), 10 años y 4 meses (desde 10 años y 1 mes hasta 10 años y 7 meses) y 11 años y 3 meses (desde 11 años hasta 11 años y 5 meses). Desde aquí agradecemos la colaboración desinteresada de todos estos niños y sus familias, sin los cuales este trabajo no habría podido realizarse.



Imagen 1: cajitas de la fase de entrenamiento



Imagen 2: marioneta

El objetivo de esta fase era familiarizar a los niños con el experimento, por lo que se les hacían preguntas similares a las que se les harían en la fase experimental. De entre todas ellas, destacamos una por la importancia (inesperada) que obtendría posteriormente: la marioneta preguntaba a los niños si en una de las cajas cerradas había una moneda. La respuesta esperada era que sí (dado que, si las opciones para las cajas eran una moneda o una moneda y una gomita, en ambos casos habría una moneda).

Por otro lado, en la fase experimental se presentaban dos cajas abiertas (azul y verde) y una cerrada (rosa). La caja verde contenía un loro y un oso de peluche, y la azul, un loro de peluche solamente. Además se disponía de la misma marioneta que en el entrenamiento y de unos enunciados grabados y aleatorizados previamente, pero respetando primero un grupo de afirmaciones seguido de uno de negaciones. De nuevo se les decía a los niños que la caja cerrada podía contener bien lo de la azul, bien lo de la verde.



Imagen 3: Cajas de la fase de experimento

Tanto los niños como los adultos del grupo de control escucharon los enunciados previamente grabados sobre el contenido de la caja cerrada y su

tarea era decir si el enunciado les parecía verdadero o falso. Algunos de estos enunciados eran ambiguos, de tal modo que la respuesta indicaba si se estaba generando o no la implicatura<sup>4</sup>. De ellos, era especialmente interesante el primero (Podría haber un loro), puesto que desde el punto de vista semántico es una oración verdadera, mientras que pragmáticamente es infeliz (no solo puede, sino que tiene que haber un loro). Otra de las preguntas que posteriormente resultó crucial fue si podría haber un oso en la caja cerrada. La respuesta esperada era que sí (dado que, como las opciones para las cajas eran un loro o un loro y un oso, existía la posibilidad de que hubiera un oso).

Comenzamos por la primera pregunta, pues era la que nos interesaba a efectos experimentales: se recogieron las respuestas de los niños<sup>5</sup> y se analizaron estadísticamente los datos, calculando el coeficiente de correlación Pearson. Como resultado del análisis, podemos decir que en todos los casos encontramos que la mayor parte de los sujetos obvian la implicatura conversacional. En concreto, el 77,3 % de los niños y el 60% de los adultos. Si lo vemos por edades, obvian la implicatura el 70,58% de los niños pequeños y el 81,48% de los niños mayores. La diferencia entre los grupos no es estadísticamente significativa (con un  $p = 0,209$  entre niños y adultos y  $p = 0,247$  entre niños pequeños y niños mayores). Podemos concluir, por tanto, que en nuestro estudio no hemos podido confirmar la hipótesis serial que sí parecía observarse en estudios como el de Noveck.

Por otra parte, lo que llamó nuestra atención fue la generación, por parte de los niños más pequeños, de unas implicaturas no esperadas. Tal y como explicamos antes, en la fase de entrenamiento la marioneta preguntaba a los niños si en una de las cajas cerradas había una moneda. Los niños mayores y los adultos contestaron que sí (tal y como esperábamos). Por el contrario, los niños más pequeños dijeron mayoritariamente que no se podía saber. De un modo similar, una de las preguntas del experimento era si podría haber un oso en la caja cerrada. De nuevo los niños mayores y los adultos dijeron que sí (como era esperable). Sin embargo, los niños más pequeños estaban mayoritariamente convencidos de que no podría haber un oso. Por lo que parece, en ambos casos los niños menores de 7 años estaban generando una implicatura generalizada, de tal modo que las preguntas ¿Habrá una moneda? y ¿Podría haber un oso? se interpretaron, respectivamente, como ¿Habrá una moneda sola (sin gomita)? y ¿Podría haber un oso solo (sin loro)? De este modo sus respuestas adquieren sentido. La diferencia entre el grupo de los niños menores de 7 años y los mayores es estadísticamente muy significativa ( $p < 0,00001$ ). Este resultado era inesperado y

<sup>4</sup> En concreto, los enunciados que escucharon (parcialmente aleatorizados) fueron: *Podría haber un loro*, *Podría haber un oso*, *Tiene que haber un oso*, *Tiene que haber un loro*, *No puede haber un oso*, *No tiene que haber un loro*, *No puede haber un loro*, *No tiene que haber un oso*.

<sup>5</sup> Tanto este experimento como el descrito como experimento 2 fueron grabados en vídeo, con el previo consentimiento parental por escrito.

contradictorio con lo previsto en la bibliografía, dado que los niños más pequeños resultaban ser más pragmáticos que los adultos en este caso.

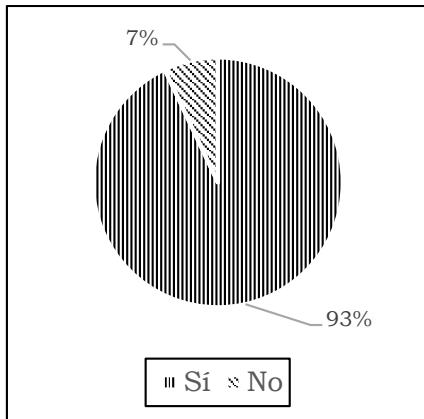


Gráfico 1: Niños menores de 7 años

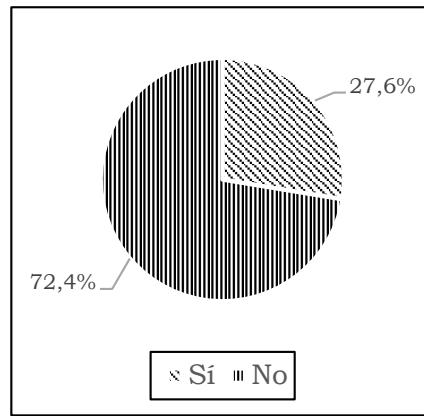


Gráfico 2: Niños mayores de 7 años

### 3. COMPETENCIA METAPRAGMÁTICA Y TEORÍA DE LA MENTE

La hipótesis serial de la adquisición del componente significativo, según la cual en una primera fase los niños adquieren la información lógico-semántica y en una segunda fase la información pragmática, explica de forma adecuada, como decíamos, el hecho de que en no pocas ocasiones los niños aceptan interpretaciones lógicas donde los adultos generan implicaturas pragmáticas. No obstante, esta hipótesis serial se ha visto deslegitimada en muchas ocasiones por los datos, de tal modo que no pocos autores se han interesado en encontrar alternativas teóricas que expliquen la adquisición lingüística del significado sin partir de una ausencia de conocimientos pragmáticos en los más jóvenes. Nuestros propios resultados (recordemos que no encontramos diferencias significativas en el experimento 1), se beneficiarían de ello.

Una de las más interesantes alternativas a este respecto es la denominada Hipótesis de la Tolerancia Pragmática (Davies y Katsos, 2010; Katson y Bishop, 2011), según la cual, no habría en realidad un comportamiento serial en este proceso de adquisición. Por el contrario, los niños adquirirían la competencia pragmática al mismo tiempo que la semántica. Los datos que sugieren que los niños son más lógicos que los adultos se explicarían, según esta propuesta, por una mayor tolerancia por parte de los más jóvenes hacia la interpretación no pragmática. Dicho con otras palabras, a pesar de que

los niños tendrían la misma información pragmática que los adultos, tenderían a rechazar en menor medida comportamientos no pragmáticos. Si no se comportan pragmáticamente, según esta hipótesis, no es porque carezcan de información pragmática, sino porque no ven necesario emplearla.

Dos son las ventajas evidentes de este modo de entender la adquisición lingüística del significado. En primer lugar, esta propuesta es consecuente con un modelo de adquisición en el que los diversos sistemas interactúan a la vez desde el primer momento. Salvo que se demuestre lo contrario, es preferible no especular una temporalización en el uso de los distintos niveles lingüísticos. En segundo lugar, esta explicación es ventajosa porque se puede entender bajo el amparo de la Teoría de la Relevancia. Bastaría considerar que el umbral de aceptabilidad de los niños es menor que el de los adultos, de tal modo que son más propensos a dar por buenas aquellas oraciones en las que no se genera una implicatura pragmática<sup>6</sup>. De este modo, la Hipótesis de la Tolerancia Pragmática explica el comportamiento diferencial de los niños suponiendo que lo que para ellos es relevante difiere de lo considerado por los adultos. Poder dar cuenta de esta posible diferencia entre niños y adultos aludiendo a una Teoría General y no a una explicación más específica es siempre mejor a efectos de sencillez y elegancia teórica.

Además, esta hipótesis explica tanto los datos en los que los niños son más lógicos (pensemos en los resultados de Noveck), como los resultados en los que los niños y los adultos se comportan de modo no diferencial. El umbral de aceptabilidad sería variable según el grupo y el contexto, de tal modo que un mismo experimento podría dar diferentes resultados. No obstante, esta propuesta deja sin explicación a los casos en los que los niños son más pragmáticos que los adultos. En este sentido, no parece ser una buena explicación para los resultados inesperados que encontramos en nuestro experimento 1. Como vimos, los niños más pequeños generaron un cierto tipo de implicatura pragmática no encontrada ni en niños mayores ni en los adultos. La Hipótesis de la Tolerancia Pragmática no puede dar cuenta de fenómenos de este tipo.

Una segunda alternativa a la explicación serial de la adquisición semántico-pragmática es la Hipótesis de la adquisición serial del Conocimiento Metapragmático (Gombert, 1992), según la cual, los niños adquirirían desde el principio tanto la información semántica como la pragmática, pero no sería hasta un momento posterior que adquirieran el Conocimiento Metapragmático. Así, si bien la información semántica y la pragmática se adquiere desde el inicio, no se puede decir lo mismo de la conciencia metapragmática. Siguiendo el trabajo clásico de Gombert (1992), se podría hablar de dos fases en esta aplicación de la información pragmática al discurso:

<sup>6</sup> Para un análisis de las implicaturas escalares desde la Teoría de la Relevancia, v. Sperber y Wilson, 1986/1995, Carston 1998 o Recanati 2003, entre otros.

- 1) Fase Epipragmática: desde los 2-3 años de edad, el niño ajusta su enunciado al contexto de forma automática. Es capaz de cambiar el estilo dependiendo del interlocutor.
- 2) Fase Metapragmática propiamente dicha: desde los 6-7 años de edad, el niño adquiere una mayor reflexión o control consciente del lenguaje en relación al contexto de emisión. Se ajusta a lo que sabe, siente y espera el interlocutor.

Si aceptamos esta hipótesis serial del conocimiento metapragmático, el comportamiento diferencial que presentan los niños con respecto a los adultos tendría que ver, más que con la información en sí, con el uso que de esta información pueden hacer. Esto, además, sería coherente con el estudio de Huang y Snedeker (2009), en el que se comprueba que los adultos son mejores que los niños al distinguir entre los contextos que son consistentes con la implicatura y los que la violan. La ventaja que muestran los adultos estaría justificada en su conocimiento metapragmático<sup>7</sup>.

Por otra parte, Gombert (1992) consideraba que el paso de la fase epipragmática a la fase metapragmática estaba relacionado con el incremento de la memoria de trabajo que se produce a esta edad. Para poder comprobar esta hipótesis de modo empírico, Crespo y Alvarado (2010) realizaron un estudio de campo en el que midieron la capacidad metapragmática y la capacidad de procesamiento de información en memoria de trabajo en una serie de sujetos. Como resultado de sus investigaciones, encontraron una correlación estadísticamente significativa entre ambas medidas (que aumentarían a la misma edad), aportando, de este modo, evidencia empírica a la propuesta de que la adquisición del conocimiento metapragmático se vincula al incremento de la capacidad de memoria de trabajo<sup>8</sup>. Esta explicación daría cuenta de los resultados del estudio de Huang y Snedeker (2009), según el cual los contextos que requieren más esfuerzo cognitivo en los adultos son aquellos en los que los niños fallan más: cuanto más esfuerzo cognitivo requiere un contexto, menos probabilidades hay de que un niño (con una

---

<sup>7</sup> En el trabajo de Huang y Snedeker (2009) se describen tres experimentos utilizando la técnica de eye-tracking. El primero de ellos muestra que los adultos son más pragmáticos que los niños; el segundo, que tanto los adultos como los niños interpretan adecuadamente la semántica de los cuantificadores. Ambos parecían remitir, pues, a una interpretación serial semántico-pragmática. Sin embargo, el tercero de los experimentos muestra que los adultos son mejores que los niños en identificar los contextos en los que se puede generar la implicatura y los contextos en los que no se puede. De este modo, los resultados de estos experimentos son compatibles con la hipótesis que aquí defendemos de que la diferencia entre ambos grupos se basa en el control de la información pragmática, o competencia metapragmática.

<sup>8</sup> Como acertadamente advierte uno de los revisores de este trabajo, correlación no significa causalidad, de tal modo que no es descartable que ambos fenómenos (aumento de la memoria de trabajo y capacidad metapragmática) sean la consecuencia de un tercer fenómeno.

capacidad de memoria de trabajo reducida) lo haga satisfactoriamente. También sería un modo de explicar el hecho de que si al niño se le clarifica mucho la importancia del contexto, las expectativas y la finalidad del experimento, sus respuestas mejoran (Papafragou y Musolino, 2002). Por último, esto serviría también para explicar otros fenómenos, como la propia Teoría de la Mente, que también estaría relacionada con este cambio evolutivo<sup>9</sup>.

Pero ¿hasta qué punto la teoría de la Hipótesis Serial del conocimiento metapragmático explica los resultados inesperados que encontramos en el experimento 1? ¿pueden considerarse una falta de habilidad metapragmática? Nuestra respuesta es que sí: obviamente, no todas las proposiciones generan en su uso todas las implicaturas que podrían generar de forma teórica. En concreto, en el ámbito que nos ocupa, no todas las proposiciones implican la negación de una proposición más fuerte. El contexto regula la generación de implicaturas (Papafragou y Musolino, 2002). De este modo, el hecho de que los sujetos más jóvenes del experimento 1 hayan generado una implicatura que los mayores (incluidos los adultos del grupo de control) no generan puede explicarse por una deficiencia en el control del uso del conocimiento pragmático. Esto es, una deficiencia en el conocimiento metapragmático<sup>10</sup>.

#### 4. EXPERIMENTO 2. LAS IMPLICATURAS GENERALIZADAS ESCALARES

Si aceptamos la propuesta de Gombert (1992) de que la capacidad metapragmática se adquiere en sentido estricto hacia los siete años (lo que coincide con la etapa en la que aumenta la memoria de trabajo), la pregunta que podríamos hacernos es si esta se adquiere de forma completa en ese momento, o si por el contrario el proceso es gradual. Para ello, realizamos un segundo experimento, tomado de nuevo de Noveck (2001), en el que se analiza la adquisición de las denominadas implicaturas escalares que se generan de los cuantificadores *todos*-*algunos*. Como en todas las escalas, el elemento superior (*todos*) entraña semánticamente al elemento inferior (*algunos*). Así, *Todos* los elefantes tienen trompa entraña *Algunos* elefantes tienen trompa. Por su parte, este elemento inferior puede implicar conversacionalmente que no se da el superior, de tal modo que *Algunas* gallinas ponen huevos puede implicar conversacionalmente que *No todas* las gallinas ponen huevos. De nuevo este contexto es muy adecuado para discriminar si

<sup>9</sup> A pesar de que la prueba clásica relacionada con la Teoría de la Mente (la de la falsa creencia) suele resolverse bien desde los cuatro o cinco años, no son pocos los autores que retrasan la adquisición de una Teoría de Representación a los siete años (Wellman, 1990; Carpendale y Chandler, 1996). No es desdeñable tampoco, tal y como apunta uno de los revisores de este trabajo, que esta edad coincide con un cambio evolutivo en términos de inteligencia general, como se viene atestiguando desde los trabajos clásicos de Piaget.

<sup>10</sup> Por otro lado, es de señalar que la Hipótesis de la Tolerancia Pragmática presentada con anterioridad no sería contradictoria con esta explicación. Por el contrario, se puede subsumir en esta, dado que una falta de competencia metapragmática puede conllevar una alteración en la localización del umbral de aceptabilidad.

los sujetos se comportan semánticamente o de forma pragmática. El objetivo de este experimento era controlar si los niños mayores de siete años se comportaban exactamente igual que el grupo de control de adultos. Esto es, si una vez adquirida la capacidad metapragmática, esta presentaba una funcionalidad completa.

Los participantes fueron los mismos que los del experimento anterior, pero limitándonos sólo a los niños de siete años o más; en total fueron 27 niños de 8,5 años de media<sup>11</sup>. La proporción de chicos y chicas fue de 48% y 52% respectivamente (13 niños frente a 14 niñas). El grupo de adultos también fue el mismo que en el experimento anterior. En este segundo experimento hay que destacar que no hubo muerte experimental.

Para realizarlo se necesitó un ordenador en el que proyectar un powerpoint con fondo blanco que mostraba uno tras otro 30 enunciados. Las frases inventadas respondían a 6 categorías: (i) Cinco afirmaciones absurdas que contuviesen Todo (ej. Todas las tijeras andan solas); (ii) Cinco afirmaciones verdaderas que contuviesen Todo (ej. Todas las bebidas son líquidas); (iii) Cinco afirmaciones falsas que contuviesen Todo (ej. Todos los perros tienen manchas); (iv) Cinco afirmaciones absurdas que contuviesen Algunos (ej. Algunos árboles acompañan a sus amigos al médico); (v) Cinco afirmaciones verdaderas que contuviesen Algunos (ej. Algunos pájaros viven en jaulas) y (vi) Cinco afirmaciones verdaderas lógicamente pero falsas pragmáticamente que contuviesen Algunos (ej. Algunas jirafas tienen el cuello largo)<sup>12</sup>. Todas ellas habían sido aleatorizadas antes de presentarlas en el experimento<sup>13</sup>, pero a todos los sujetos se le presentaron en el mismo orden. Se dejó a los participantes un ordenador que mostraba el powerpoint y su única tarea era leer en voz alta el enunciado que aparecía en la pantalla y decir si estaban de acuerdo o no con el mismo. Los resultados obtenidos los reflejamos a continuación en los siguientes gráficos:

---

<sup>11</sup> En concreto fueron 6 chicos de 7 años, 11 de 8 años, 1 de 9 años, 7 de 10 años y 2 de 11 años.

<sup>12</sup> Los enunciados que escucharon los sujetos fueron los siguientes: *Todos los armarios son rojos, Todas las tijeras andan solas, Algunos teléfonos sirven para llamar, Algunas agujas no pinchan, Algunas zapatillas son blancas, Todos los aviones llevan vestido, Todas las mesas son cuadradas, Algunas fotos son en blanco y negro, Todas las ventanas gritan a sus vecinos, Algunas jirafas tienen el cuello largo, Algunos árboles acompañan a sus amigos al médico, Todos los vasos son de papel, Algunos pantalones son estrechos, Algunos pájaros viven en jaulas, Algunos días hace calor, Algunos peces hablan con las piedras, Todas las bebidas son líquidas, Todas las peras cocinan manzanas para comer, Todas las sillas tienen patas, Todas las flores son rojas, Algunas gallinas nacen de huevos, Todos los elefantes tienen trompa, Todas las sillas bailan el tango, Todos los coches tienen ruedas, Algunas cortinas juegan al parchís, Algunos pasteles están hechos de burbujas de jabón, Algunos relojes dan la hora, Algunas escaleras sirven para subir y bajar, Todos los perros tienen manchas, Todos los cuadrados tienen cuatro lados.*

<sup>13</sup> La aleatorización en el diseño tanto del primer experimento como del segundo trataba de evitar un posible sesgo por nuestra parte al presentar los materiales.

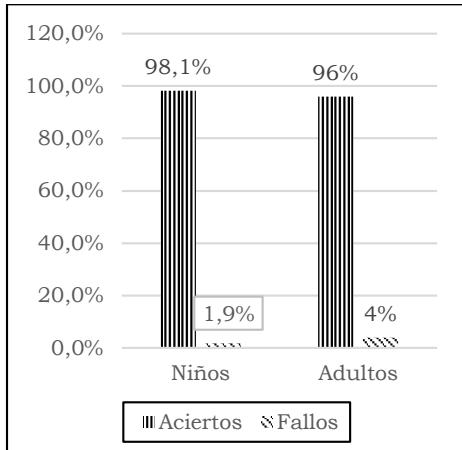


Gráfico 3: Oraciones del tipo *Todas las bebidas son líquidas*.

Decir que está de acuerdo supone un acierto

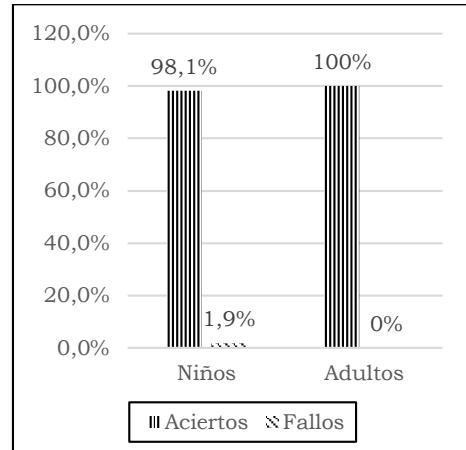


Gráfico 5: Oraciones del tipo *Todos los perros tienen manchas*.

Decir que no está de acuerdo supone un acierto

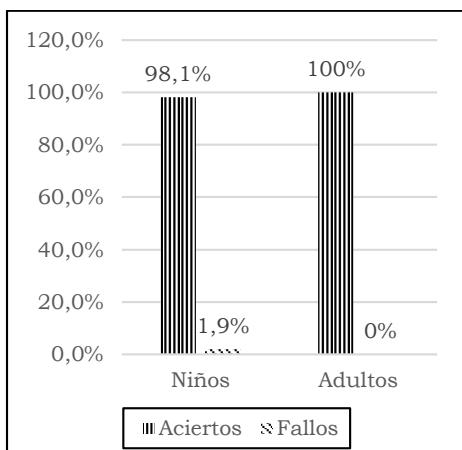


Gráfico 4: Oraciones del tipo *Todas las tijeras andan solas*.

Decir que no está de acuerdo supone un acierto

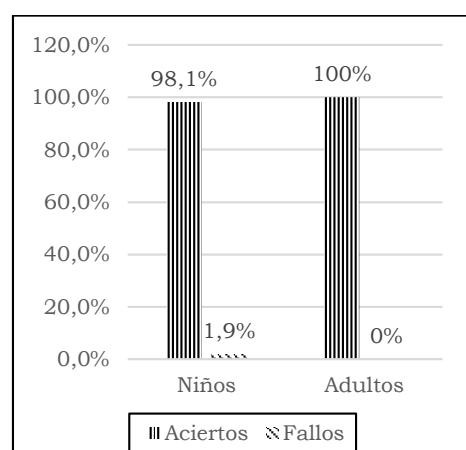


Gráfico 6: Oraciones del tipo *Algunos pájaros viven en jaulas*.

Decir que está de acuerdo supone un acierto

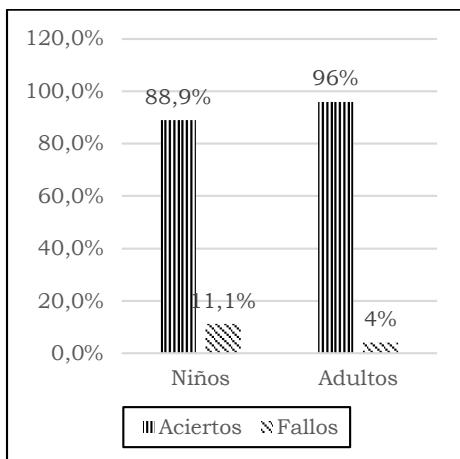


Gráfico 7: Oraciones del tipo *Algunos árboles acompañan a sus amigos al médico*. Decir que no está de acuerdo supone un acierto

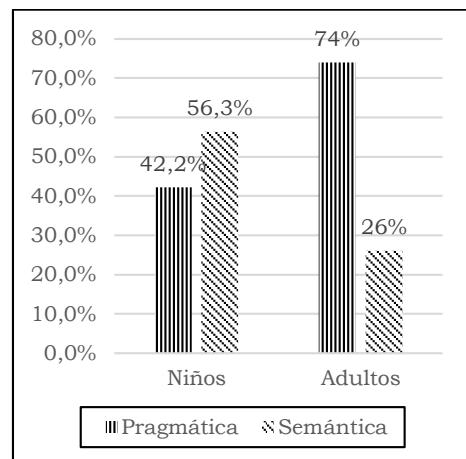


Gráfico 8: Oraciones del tipo *Algunas jirafas tienen el cuello largo*<sup>14</sup>. Decir que no está de acuerdo supone generar la implicatura (lectura pragmática) Decir que está de acuerdo supone no generar la implicatura (lectura semántica)

De acuerdo con los datos obtenidos, podemos aseverar que la condición semántica y la condición pragmática tienen diferencias estadísticamente significativas: los sujetos no tienen problemas para interpretar semánticamente los cuantificadores, pero no todos generan la implicatura. Estos resultados coinciden con lo encontrado en Katson et al. (2012), según el cual los niños de cinco años ya conocen por lo general la semántica de los cuantificadores. Por otro lado, podemos afirmar que no hemos encontrado diferencias significativas en el comportamiento de los niños y los adultos ni en la condición semántica ni en la pragmática. Estos resultados se sitúan así en línea con los obtenidos en el trabajo de Barberán et al. (2014)<sup>15</sup> y es coherente con nuestra hipótesis inicial de que los 7 años se puede considerar la edad en la que todos los niños han adquirido ya la capacidad metapragmática, puesto que nuestros sujetos son todos mayores de 7 años.

Ahora bien, el hecho de que en la bibliografía al respecto se encuentren resultados que apuntan en la dirección contraria, observando diferencias entre las respuestas de los niños y las de los adultos en este tipo de situaciones (v. Noveck, 2001) hace que nos planteemos si realmente no habrá,

<sup>14</sup> En esta ocasión algunos niños (el 1,5%) no supieron contestar.

<sup>15</sup> En el trabajo de Barberán et al. (2014) se presentan varios experimentos en el que se investiga la adquisición del uso de los cuantificadores y el aspecto en un grupo de niños. En el caso concreto de los cuantificadores *todos* y *algunos*, no se encuentran en ese estudio diferencias significativas entre el comportamiento de los niños y el de los adultos.

tras la aparente uniformidad de respuestas, algún comportamiento diferencial entre los niños y los adultos. Para poder responder a esta pregunta decidimos observar los resultados del experimento 2 de forma más detallada. El objetivo era buscar algún comportamiento diferencial entre los niños y los adultos. Si lo encontrábamos, esto sería un índice de que la capacidad metapragmática se adquiere de forma progresiva (desde los 7 años en adelante). En el caso de no encontrar ninguna diferencia, tendríamos que proponer que la capacidad metapragmática se adquiere completamente de una sola vez.

Para ello, decidimos volver a analizar los casos en los que se puede generar una implicatura generalizada escalar. Hasta el momento, habíamos tomado las respuestas de los sujetos a este tipo de frases en conjunto (de manera similar a cómo obramos con el resto de tipos de oraciones). En esta ocasión, consideramos las respuestas dadas por los sujetos a cada ítem, en el orden en el que fueron presentados a los sujetos: Algunos teléfonos sirven para llamar, Algunas jirafas tienen el cuello largo, Algunas gallinas nacen de huevos, Algunos relojes dan la hora y Algunas escaleras sirven para subir y bajar. Los resultados obtenidos los presentamos a continuación:

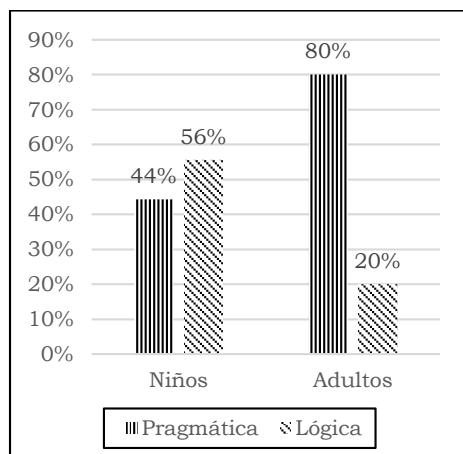


Gráfico 9: *Algunos teléfonos sirven para llamar*

Decir que no está de acuerdo supone generar la implicatura (lectura pragmática)  
Decir que está de acuerdo supone no generar la implicatura (lectura semántica)  
Diferencia significativa entre niños y adultos ( $p = 0,056$ )

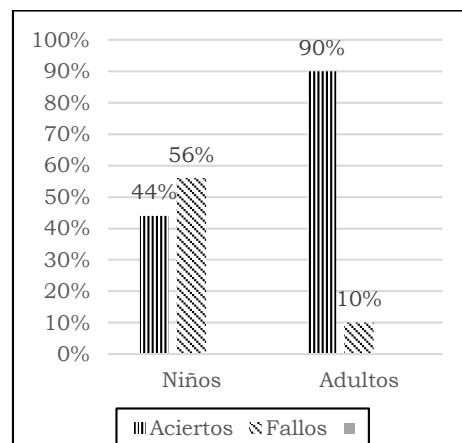


Gráfico 10: *Algunas jirafas tienen el cuello largo*

Decir que no está de acuerdo supone generar la implicatura (lectura pragmática)  
Decir que está de acuerdo supone no generar la implicatura (lectura semántica)  
Diferencia significativa entre niños y adultos ( $p = 0,012$ )

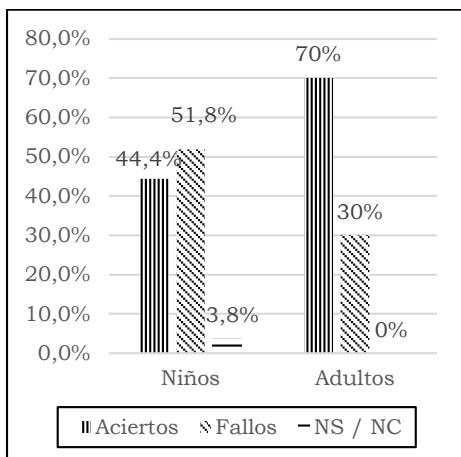


Gráfico 11: *Algunas gallinas nacen de huevos*

Decir que no está de acuerdo supone generar la implicatura (lectura pragmática)  
Decir que está de acuerdo supone no generar la implicatura (lectura semántica)  
Diferencia no significativa entre niños y adultos

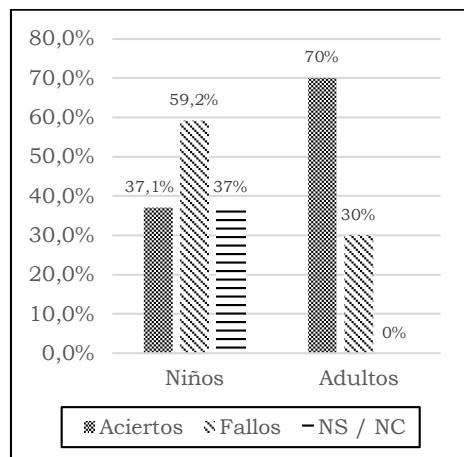


Gráfico 12: *Algunos relojes dan la hora*  
Decir que no está de acuerdo supone generar la implicatura (lectura pragmática)  
Decir que está de acuerdo supone no generar la implicatura (lectura semántica)  
Diferencia no significativa entre niños y adultos

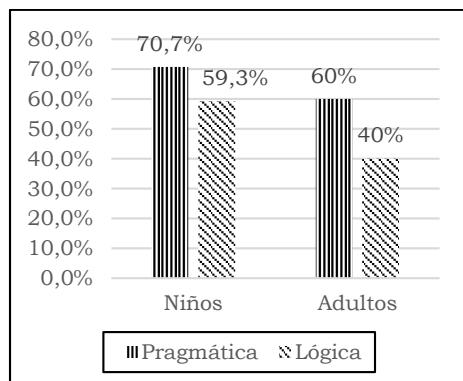


Gráfico 13: *Algunas escaleras sirven para subir y bajar*  
Decir que no está de acuerdo supone generar la implicatura (lectura pragmática)  
Decir que está de acuerdo supone no generar la implicatura (lectura semántica)  
Diferencia no significativa entre niños y adultos

Tal y como se puede ver en los gráficos, si realizamos un análisis ítem por ítem de los enunciados que pueden generar una implicatura generalizada, en dos de ellos (los dos primeros) encontramos que los niños, tal y como preveían trabajos como el de Noveck (2001), se comportan de modo más lógico que los adultos. Por el contrario, en tres de ellos (los últimos) no

existen diferencias significativas en el comportamiento de ambos grupos. En la siguiente tabla resumimos lo que hemos encontrado:

Enunciado	Resultados
Algunos teléfonos sirven para llamar	Niños más lógicos que adultos
Algunas jirafas tienen el cuello largo	Niños más lógicos que adultos
Algunas gallinas nacen de huevos	No hay diferencias significativas
Algunos relojes dan la hora	No hay diferencias significativas
Algunas escaleras sirven para subir y bajar	No hay diferencias significativas

Tabla 1: Resumen de los resultados enunciados ambiguos con algunos

A la luz de los resultados que ofrece este nuevo análisis, podemos concluir, en primer lugar, que los adultos son significativamente más pragmáticos que los niños al principio del experimento. De este modo, los primeros enunciados apoyan la propuesta de que la capacidad metapragmática adquirida a los 7 años aun no es la misma que la que tienen los adultos. Además, podemos comprobar cómo los adultos, a diferencia de los pequeños, evolucionan a lo largo del experimento. Esta evolución, que parece ser que lleva a ajustarse a las intenciones y demandas del experimentador, es de nuevo una muestra de su capacidad metapragmática, superior a la de los niños. Podemos concluir, pues, que la capacidad metapragmática parece que se adquiere de forma progresiva y no de forma discreta. Esta gradualidad explicaría los diferentes resultados encontrados en la bibliografía al respecto.

## 5. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha tratado de contestar dos preguntas consecutivas. En primer lugar nos propusimos comprobar experimentalmente si la adquisición del componente significativo de las lenguas era, tal y como habían encontrado otros autores, serial, de tal modo que los niños adquirían el componente semántico antes que el pragmático. Para ello, tomamos como modelo el trabajo de Noveck (2001) y comprobamos en 44 niños y 10 adultos si su comportamiento era semántico o pragmático. Los resultados encontrados no fueron estadísticamente significativos, de tal modo que nuestro estudio

no corrobora la Hipótesis serial de la adquisición del componente significativo de las lenguas. Además, en este primer experimento encontramos que los niños menores de 7 años generaban una implicatura que no se hallaba en las respuestas ni de los adultos ni de los niños mayores. Esto es, según nuestros datos, no solo los niños no “eran más lógicos” que los adultos (retomando la vieja metáfora de Noveck), sino que eran, curiosamente, “más pragmáticos”.

La propuesta que presentamos es que en la adquisición del componente significativo de las lenguas, los niños adquieren al mismo tiempo la información semántica y la pragmática. Lo que aprenden más tarde (hacia los 7 años), es a controlar la información pragmática. Esto es, la adquisición sí es, en cierto modo, serial, pero en el sentido de que primero adquieren la información semántica y pragmática y después la metapragmática. La propuesta es que esta competencia metapragmática requiere una mayor carga en memoria de trabajo, por lo que no es viable hasta que se produce su crecimiento. Esto explicaría por qué la competencia metapragmática correlaciona con otras capacidades cognitivas, como la Teoría de la Mente. Desde este punto de vista, las implicaturas que han generado los niños más pequeños de nuestro estudio no implican que estos sean “más pragmáticos”, sino “peor metapragmáticos”, ya que no han sido capaces de inhibir una implicatura que no debían generar en ese contexto.

Un trabajo interesante que queda por hacer en este sentido es comprobar si en la población del espectro autista, que se sabe que carece de Teoría de la Mente y que tiene problemas con determinados comportamientos pragmáticos, se comporta del mismo modo que los niños más pequeños de nuestro estudio ante condiciones similares. Nuestra hipótesis de partida es que generarian las implicaturas que no encontramos en las respuestas de los mayores.

La segunda pregunta que nos hemos planteado en este estudio es si la adquisición de la capacidad metapragmática era de naturaleza discreta o gradual. Esto es, si, una vez adquirida, el comportamiento de los niños es el mismo que el de los adultos (adquisición discreta) o, por el contrario, encontramos características diferenciales entre ellos (adquisición gradual). Para comprobarlo realizamos un segundo experimento con niños mayores de 7 años y un grupo de adultos como control. Tras analizar los resultados obtenidos, comprobamos que, en términos generales, el comportamiento de los niños y de los adultos no difiere significativamente ni en la condición semántica ni en la pragmática. Ahora bien, tras un análisis más detallado, encontramos dos diferencias en el comportamiento de niños y adultos. En primer lugar, los primeros enunciados eran significativamente diferentes, de tal modo que los niños se comportaban de modo menos pragmático que los adultos. En segundo lugar, comprobamos que son los adultos en realidad

los que evolucionan a lo largo del experimento, de tal modo que su comportamiento se iba ajustando a una respuesta más semántica a medida que contestaban preguntas. Tanto las respuestas más semánticas de los niños como la ausencia de evolución en estos (que refleja que no tratan de ajustarse al contexto de experimentación) creemos que es un indicio a favor de que la competencia metapragmática se adquiere de forma progresiva.

De este modo, este trabajo nos lleva a considerar que la adquisición del componente significativo es serial y gradual, de tal modo que tanto la información semántica como la pragmática se adquieren al mismo tiempo, pero el control de esta última requiere de una mayor capacidad de Memoria de Trabajo y por eso se produce más tarde. Los resultados de los experimentos que encontraban a los niños más lógicos que a los adultos deben ser revisados, creemos, desde este paradigma. Tal vez no sean más lógicos, sino peor metapragmáticos.

#### REFERENCIAS

- BARBERÁN, T., I. GARCÍA DEL REAL & M<sup>a</sup> J. EZEIZABA-RRENA (2014): “Diferencias individuales en la interpretación temprana de la cuantificación y del aspecto en el español ibérico”, ms. En XVII Congreso Internacional de ALFAL.
- BARNER, D., N. BROOKS & A. BAILE (2010): “Quantity implicature and access to scalar alternatives in language acquisition”, *Proceedings of SALT 20*: 525-543. Disponible en: <http://elanguage.net/journals/salt/article/download/20.525/1345>.
- BARNER, D., BROOKS, N., & BAILE, A. (2011): “Accessing the unsaid: The role of scalar alternatives in children’s pragmatic inference”, *Cognition*, 118(1): 84-93. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027710002350>
- CARPENDALE, J. & M. J. CHANDLER (1996): “On the Distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretative theory of mind”, *Child Development*, 67. Disponible en: 1686-1706. <https://circle.ubc.ca/handle/2429/7187>.
- CARSTON, R. (1998): “Informativeness, Relevance and Scalar Implicature”, en R. Carston & S. Uchida (eds.), *Relevance theory: Applications and Implications*, Amsterdam, John Benjamins: 179-236. Disponible en: [www1.cs.columbia.edu/~vh/courses/LexicalSemantics/Scalar/cars-ton-informativeness.pdf](http://www1.cs.columbia.edu/~vh/courses/LexicalSemantics/Scalar/cars-ton-informativeness.pdf).
- CRESPO, N. & C. ALVARADO (2010): “Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares”, *Literatura y Lingüística*, 21: 93-108. Disponible en:

- [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112010000100008&script=sci\\_arttext&tlang=e.](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112010000100008&script=sci_arttext&tlang=e)
- DAVIES, C. & N. KATSOS (2010): “Over-informative children: Production/comprehension asymmetry or tolerance to pragmatic violations?”, *Lingua*, 120 (8): 1956 - 1972. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024384110000240>.
- GOMBERT, J. (1992): *Metalinguistics Development*, U. de Chicago Press.
- GRICE, Paul H. (1975), “Logic and Conversation”, en Grice, Paul (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press: 22-40. Disponible en: <http://courses.media.mit.edu/2004spring/mas966/Grice%20Logic%20and%20Conversation.pdf>.
- GUALMINI, A., S. Crain, L. MERONI, G. CHIERCHIA & M<sup>a</sup> T. GUASTI (2001): “At the semantics/Pragmatics Interface in Child Language”, *SALT XI*: 231-247. Disponible en: <http://elanguage.net/journals/salt/article/download/11.231/1709>.
- HUANG, Y. T. & J. SNEDEKER (2009): “Semantic meaning and pragmatic interpretation in five-years-olds: evidence for real time spoken languages comprehension”, *Developmental Psychology*, 45(6): 1723-1739.
- KATSOS, N. & D. V. M. BISHOP (2011): “Pragmatic Tolerance: implications for the acquisition of informativeness and implicature”, *Cognition* 120: 67-81. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027711000758>.
- KATSOS, N., SKORDI, A., & DE LÓPEZ, J. (2012): The acquisition of quantification across languages: some predictions. In *The 36th annual Boston University Conference on Language Development*. Disponible en: [http://scholar.harvard.edu/files/vanderlely/files/2012\\_bucl\\_katsos\\_et\\_al.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/vanderlely/files/2012_bucl_katsos_et_al.pdf).
- KORTA, K. (2001-2002): “Conflictos territoriales entre la semántica y la pragmática”, *Contextos XIX-XX/37-40*: 185-208. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/698>.
- NOVECK, I. A. (2001): “When children are more logical than adults: experimental investigations of scalar implicature”, *Cognition* 78: 165-188. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027700001141>.
- NOVECK, I. A. (2004): “Pragmatic Inferences related to Logical Terms”. Disponible en: <http://www.sfu.ca/~jeffpell/Cogs300/NoveckPragmaticInferences.pdf>.
- PAPAFRAGOU, A. & J. MUSOLINO (2002): “Scalar Implicatures: Experiments at the Semantic-Pragmatic Interface”, *Cognition* 86 (3): 253-282. Disponible en:

- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027702001798>.
- RECANATI, F. (2003): “Embedded Implicatures”, *Philosophical Perspectives* 17, *Language and Philosophical Linguistics*. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1520-8583.2003.00012.x/abstract>.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1995): “Postface”, en D. Sperber y D. Wilson, *Relevance: Communication and Cognition*, 2ºed. Oxford, Blackwell.
- WELLMAN, H. M. (1990): *The child’s Theory of Mind*, Cambridge, Massachussets, MIT Press.