

# Lenguaje y adquisición del conocimiento

Un estudio comparativo

*Grace Shum*  
*Angeles Conde*  
*Carmen Díaz*

*Universidad Complutense*

## RESUMEN

El estudio pragmático del lenguaje tiene gran importancia en la comprensión del desarrollo lingüístico y cognitivo del niño, ya que nos proporciona una visión global de su proceso de adquisición. Además desde dicha perspectiva se puede observar mejor el nivel de conocimiento y nos permite estudiar la capacidad simbólica y, consecuentemente, cognitiva del niño a través de su expresión lingüística.

El presente trabajo es un estudio empírico longitudinal y transversal de dos grupos de niños de procedencias ambientales diferentes, en el que se observaron las diferencias en el proceso de desarrollo lingüístico. Fundamentalmente observamos la evolución pragmática del lenguaje mediante la cual estudiamos el proceso de la evolución y construcción de los conceptos en estos niños.

El estudio de la adquisición del lenguaje infantil exige un análisis en el contexto interactivo, puesto que es a través de la función pragmática cómo se adquieren y desarrollan otros niveles del lenguaje: sintáctico y semántico. Al mismo tiempo, este desarrollo lingüístico enriquece y transforma la interacción del niño con la persona con la que establece la comunicación, y posibilita la formación del psiquismo infantil (Luria, 1980; Bruner, 1986).

Dada esta característica globalizadora, la función pragmática del lenguaje ofrece claras ventajas en el análisis lingüístico respecto del análisis semántico y estructural. Un estudio pragmático supone la evaluación de la expresión y comprensión en el niño, ya que se refiere tanto a la actitud comunicativa como al contenido del mensaje. Así, se puede decir que cuando un enunciado es adecuado pragmáticamente, significa que el niño comprende el mensaje emitido por el adulto y, además, es capaz de responderle correctamente. Por lo tanto, puede detectarse de modo más válido el desarrollo cognitivo infantil, puesto que el hecho de utilizar adecuadamente el lenguaje como instrumento comunicativo refleja un nivel de desarrollo intelectual que le permite acceder a otro nivel de comunicación. Esto implica un desarrollo superior en el proceso de simbolización.

El lenguaje no sólo es base, sino que es condición imprescindible para la adquisición y desarrollo del conocimiento infantil, «... la adquisición lingüística supone la reorganización de todos los procesos mentales del niño. La palabra pasa a ser así un factor excepcional que da forma a la actividad mental, perfeccionando el reflejo de la realidad y creando nuevas formas de atención, de memoria y de imaginación, de pensamiento y de acción» (Luria, 1980 a,

pág. 12). Dicho desarrollo sólo es posible en un contexto comunicativo que exige unas determinadas pautas de interacción para que se dé un adecuado proceso evolutivo del niño. En este sentido el papel que juega el adulto es el de organizar, orientar y dirigir el entorno físico y social del niño; ayudándole con palabras a que estructure progresivamente su conocimiento: de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. Esta tesis ya había sido apuntada por Vigotsky que llegó a la conclusión de que: «una función que está al principio dividida entre dos, pasa después a ser el medio por el que se organiza la conducta personal del niño» (cita de Luria, 1980a, pág. 15). Es decir, que el lenguaje inicialmente es instrumento de comunicación que está fuera del niño; progresivamente, gracias al contexto interactivo es adquirido por éste, y se convierte en el organizador del pensamiento y del comportamiento.

En el presente estudio se intenta aportar evidencia empírica sobre la adquisición de las funciones pragmáticas del lenguaje en el niño, mediante lo cual se observan las pautas de adquisición y evolución del concepto, es decir, el nivel alcanzado en la adquisición del conocimiento abstracto. Como ya se indicó anteriormente, el carácter globalizador de la función pragmática nos posibilita la mejor comprensión del desarrollo, tanto expresivo como comprensivo del lenguaje infantil. Por lo tanto, es un buen método para observar la evolución de la capacidad simbólica.

## PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio longitudinal para observar el desarrollo lingüístico del niño, tanto en su evolución global, como en la de sus funciones pragmáticas. Por otro lado, mediante un estudio transversal, se observaron las diferencias de desarrollo entre los niños tanto a nivel lingüístico como cognitivo, en función de las diferentes pausas de interacción.

Se seleccionaron dos grupos de niños de dos a tres años de edad, cuya diferencia estriba en el medio ambiental de procedencia. Uno de los grupos está formado por Carlos y Celia, que viven con sus padres. Las familias de estos niños se incluyen dentro de lo que se considera generalmente como clase media, de padres universitarios, y no presenta ninguna carencia económica, afectiva o relacional. Mientras que el otro grupo, formado por Vanesa y Pablo, viven en un centro de menores protegidos, lo cual implica que su ambiente familiar de procedencia presenta graves privaciones, tanto a nivel económico, como relacional o afectivo. Por otro lado, aunque el medio institucional donde viven estos niños no presenta carencias materiales, sí establece unas pautas de relación características que difieren sustancialmente de las del medio familiar.

Se realizó el estudio en el periodo de edad comprendido entre los dos y tres años, que es la etapa de transición comunicativa, es decir en que el lenguaje verbal se convierte progresivamente en el instrumento fundamental de comunicación, dejando al lenguaje analógico en un segundo lugar (por lo tanto, es un periodo clave, puesto que el niño, por su maduración biológica, está ya capacitado para desarrollar la función semiótica; progresivamente va adquiriendo la capacidad de utilizar sistemas de comunicación más simbólicos, y a través de este comportamiento comunicativo se puede observar el nivel de adquisición de los conceptos). Así se puede detectar el grado de desarrollo simbólico estudiando la producción lingüística en un contexto interactivo. Si el niño es capaz de denominar objetos o acontecimientos ausentes, en la comunicación verbal, muestra un conocimiento parcial del concepto que representa la palabra o significante.

Para la recogida de datos se realizaron observaciones de treinta minutos de duración, en intervalos de treinta días aproximadamente, a través de un sistema audiovisual. Dichas observaciones fueron recogidas en la situación natural y en lugares habituales para los niños, en las cuales se contempla el proceso de comunicación niño-adulto. Posteriormente se transcribieron literalmente los mensajes emitidos tanto por el adulto como por el niño, teniendo en cuenta las características contextuales en cada momento.

Una vez realizada la transcripción, se procedió al análisis lingüístico. En primer lugar para evaluar el desarrollo global se utilizó la Longitud Media de los Enunciados (L.M.E.), única medida que sintetiza distintos aspectos de la producción verbal del niño —sintáctico y semántico— aunque no esté exenta de limitaciones. Para su cálculo se aplicó un código adaptado a los morfemas de la lengua castellana; a través del cual se puede observar, por una parte, la complejidad de los mensajes del niño, y por otra parte nos permite detectar, en cierto modo, su desarrollo lingüístico, en cuanto estructura y contenido.

Con respecto al análisis de las funciones pragmáticas, se realizó en base a un sistema de categorías que designan las funciones que desempeñan los enunciados en el proceso comunicativo, sistema que parte del planteamiento de Dale (1980) al que se le han incorporado algunos aspectos que éste no contempla (repetición e imitación). Las categorías utilizadas, a las que habría que añadir la consideración de aquellos mensajes utilizados incorrectamente en el contexto interactivo, son las siguientes:

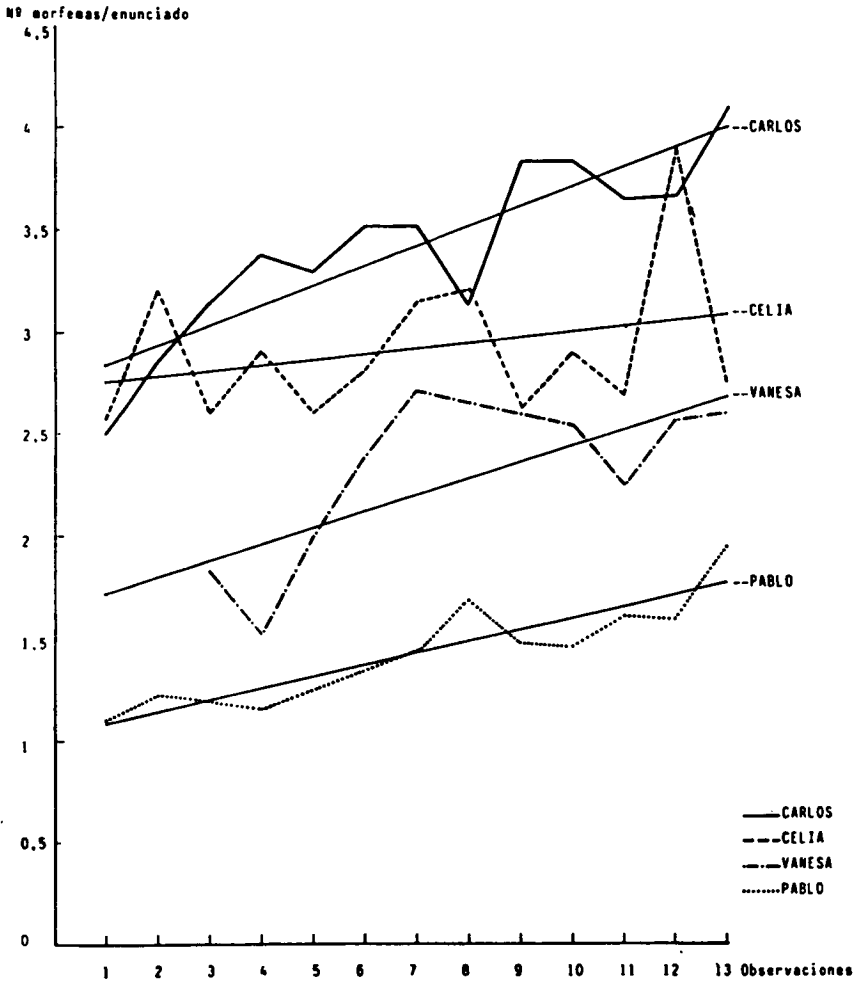
- Enunciativas:
  - Referencia a objeto presente y acción presente.
  - Referencia a objeto ausente y acción pasada o futura.
  - Sin referencia a objeto o acción ausente o presente.
- Imperativas:
  - Demanda de objetos y acciones presentes.
  - Demanda de objetos ausentes y acciones futuras.
  - Demanda de información.
  - Demanda de atención.
- Imitación.
- Repetición.

## ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS SUJETOS DE ESTUDIO

Según los datos obtenidos del análisis de la L.M.E., resulta evidente, en una primera observación, que la evolución es ascendente en los cuatro niños, sin embargo existen marcadas diferencias, ya que en algunos casos el avance es muy superior al que se registra en otros (gráfico I). El mayor avance se da en Carlos, con gran diferencia sobre los otros niños, mientras que el menor avance lo tiene Celia. No obstante, se observa una diferencia grande entre ambos grupos de niños; Celia y Carlos presentan un proceso de adquisición mucho más favorable que los niños pertenecientes al medio institucional.

En líneas generales existen diferencias en el uso de las cuatro grandes categorías pragmáticas en todos los niños. La función enunciativa es la categoría más utilizada (gráfico II). La otra función más utilizada es la imperativa, aunque las diferencias entre los niños son más grandes. Tenemos que señalar que para esta última categoría, Pablo supone una excepción, ya que presenta en la categoría de imitación una proporción mayor que en la de imperativas. Dado que su adquisición lingüística es más tardía, es de suponer que dicha

GRÁFICO I

*Evolución de la longitud media de los enunciados (LME)*

excepción se deba a la importancia de la función de imitación en el mantenimiento de la comunicación niño-adulto, a través de la cual va adquiriendo el lenguaje.

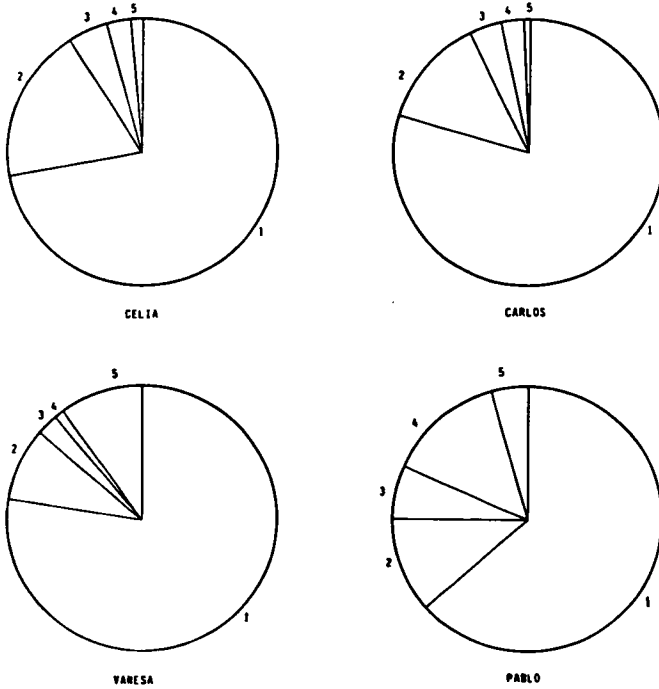
El referente de los mensajes enunciativos recae, en todos los niños, más sobre objetos, acciones y acontecimientos presentes que objetos ausentes o acciones pasadas o futuras. Celia y Carlos, aun cuando se refieren más a objetos y acciones presentes, tienen un elevado porcentaje (menor en los niños institucionalizados) de designación de objetos ausentes, y acciones pasadas o futuras. Por otro lado, con respecto a la denominación de objetos, acontecimientos o acciones, tenemos que señalar que raramente (Pablo prácticamente nunca) los niños institucionalizados nombran objetos ausentes y en ningún caso se refieren a acciones futuras o acontecimientos ausentes (gráfico III).

En cuanto a la función imperativa hay que señalar que los niños de ambiente familiar, a partir de las primeras observaciones, ya son capaces de utilizar las cuatro subcategorías de la demanda, y por tanto, de emitir mensajes en los que se demandan objetos ausentes y acciones pasadas o futuras. Las fluctuaciones que se observan en cuanto a sus frecuencias, se deben al tipo

## GRÁFICO II

*Utilización pragmática del lenguaje. Proporción de uso de las categorías. (Medía de todas las observaciones)*

1. Enunciativos; 2. Imperativos; 3. Repetición; 4. Imitación; 5. Inadecuación.



## GRÁFICO III

*Frecuencias de mensajes enunciativos: por su referencia explícita a objetos, acontecimientos o acciones. Vanesa.*

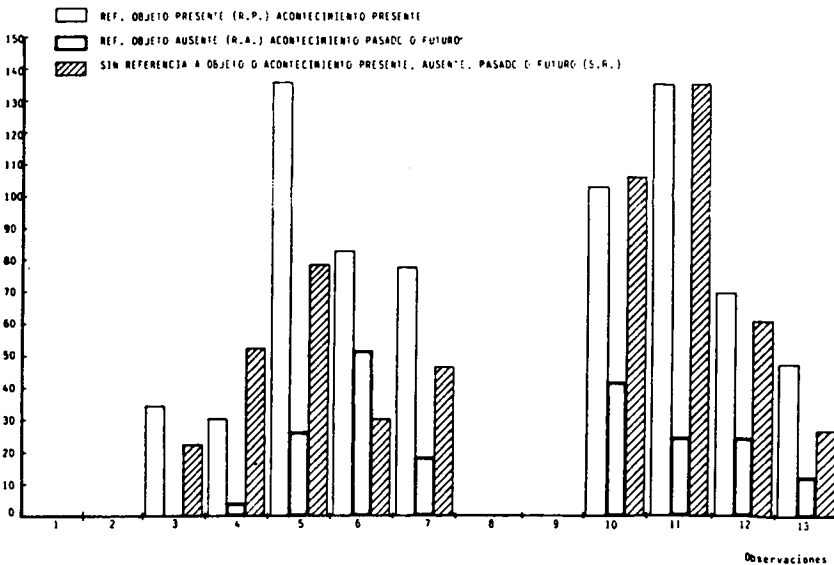


GRÁFICO III

*Frecuencias de mensajes enunciativos: por su referencia explícita a objetos, acontecimientos o acciones. Carlos.*

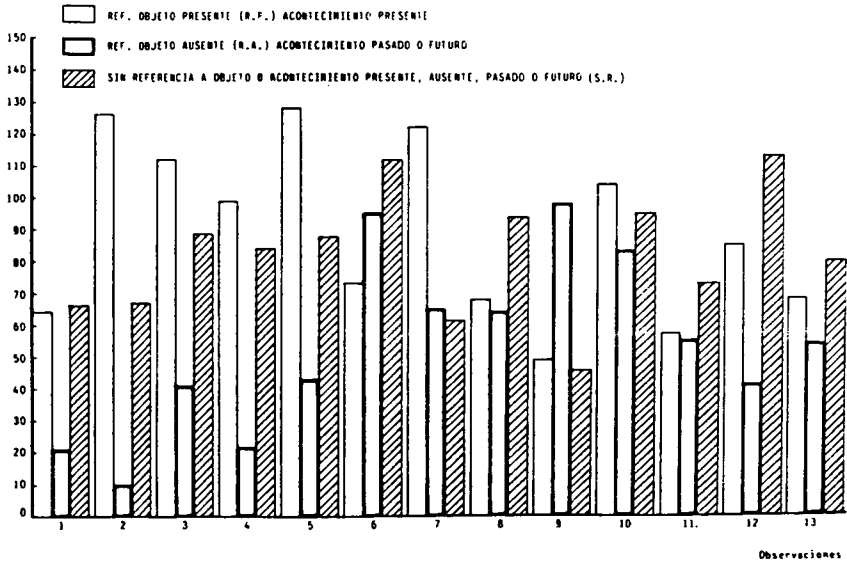
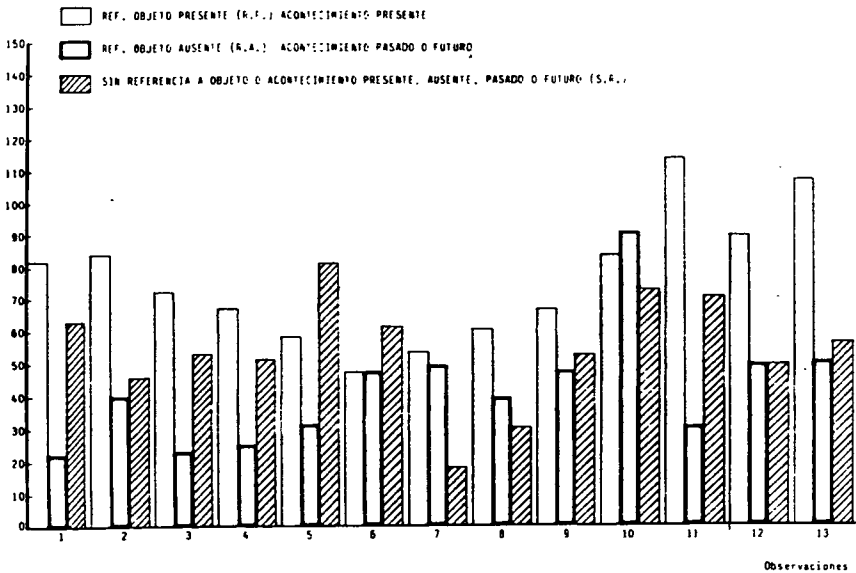


GRÁFICO III

*Frecuencias de mensajes enunciativos: por su referencia explícita a objetos, acontecimientos o acciones. Celia.*



de juego, en el que se desarrolla el proceso interactivo. Por otro lado esta función en Vanesa aparece no sólo más tardíamente, sino también de forma muy esporádica, y con una frecuencia más baja (gráfico IV), lo cual no manifiesta su capacidad real, puesto que los mensajes incluidos en esta categoría son realmente enunciados estereotipados. Pablo, por su parte, no usa prácticamente esta categoría, ya que sólo demanda objetos ausentes cuando están relaciona-

GRÁFICO III

Frecuencias de mensajes enunciativos: por su referencia explícita a objetos, acontecimientos o acciones. Pablo.

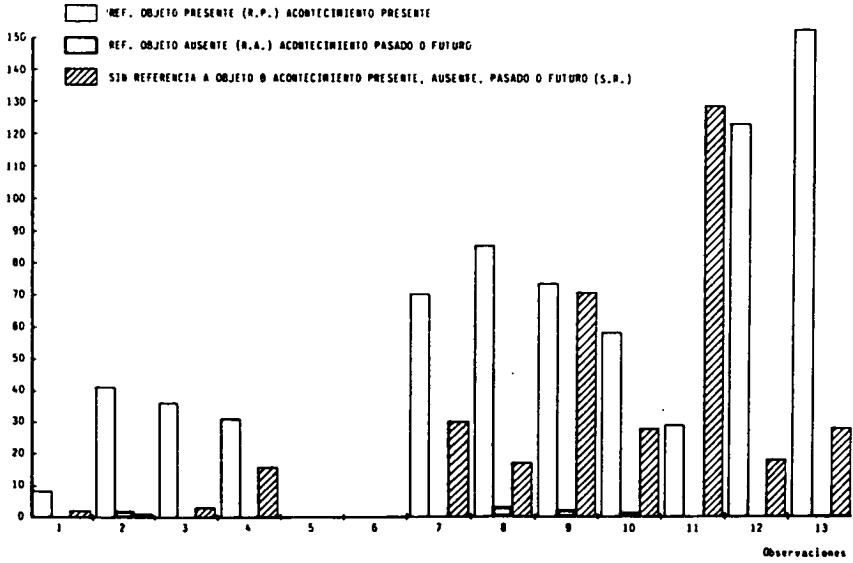
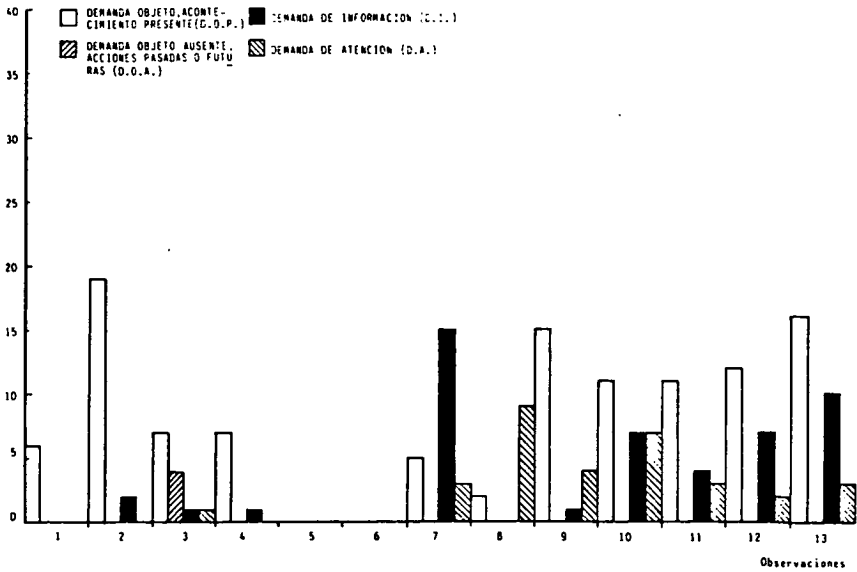


GRÁFICO IV

Frecuencias de mensajes imperativos. Pablo.



dos con sus necesidades fisiológicas (en las observaciones en que aparecen, se refieren a la satisfacción de una necesidad fisiológica, como por ejemplo la sed; el mensaje emitido encuadrado en esta categoría era: «agua»).

Respecto a la demanda de información, se observa que Celia y Carlos piden información de diversos tipos desde el inicio del estudio, mientras que tanto en Vanesa como en Pablo esto no aparece hasta los dos años y tres me-

GRÁFICO IV

Frecuencias de mensajes imperativos. Celia.

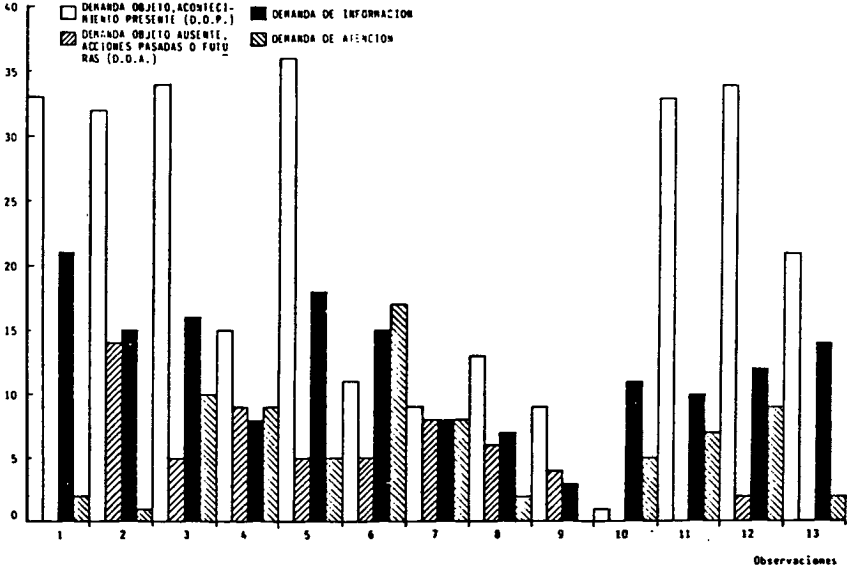
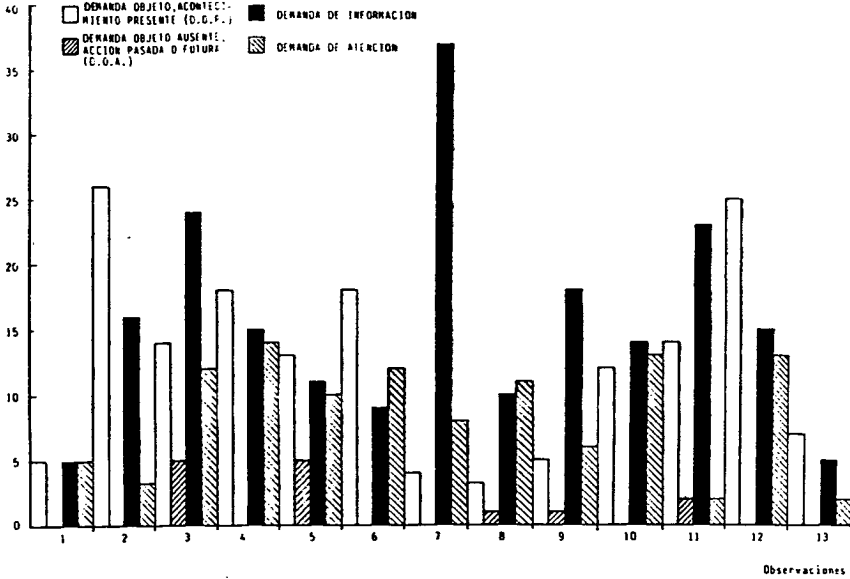


GRÁFICO IV

Frecuencias de mensajes imperativos. Carlos.

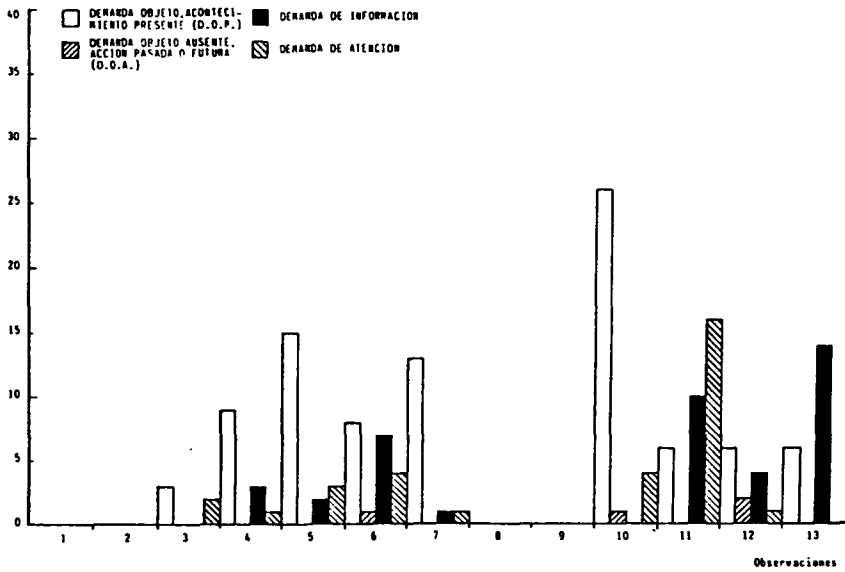


ses y los dos años y dos meses respectivamente. En estos últimos, la frecuencia de uso de esta categoría es muy baja en el momento de su aparición, y al final del estudio se va aproximando a la de los niños de medio ambiental familiar. No obstante, es importante tener en cuenta que los mensajes interrogativos que elaboran tanto Celia como Carlos, frecuentemente se refieren a objetos ausentes o acciones futuras o pasadas. Esto marca una diferencia fun-



## GRÁFICO IV

### Frecuencias de mensajes imperativos. Vanesa.



damental con respecto a los niños de medio ambiental institucional, cuyos mensajes demandan información únicamente sobre objetos o personas que se encuentran en el contexto interactivo, o sobre acciones que se están realizando en ese momento. Así se explica que aunque las frecuencias de Carlos y Celia en la categoría de demanda de objetos o acciones ausentes no es muy elevada, su capacidad de uso es evidente (gráfico II).

Para ilustrar el análisis realizado, quizás es conveniente mostrar algunos mensajes-tipo de los niños, a través de los cuales se pueden ejemplificar mejor las diferencias, no solamente en el uso de las funciones pragmáticas, sino también en el contenido y estructura lingüística de los mensajes.

## CELIA

- Me han caído de la tele los niños (1.<sup>a</sup> Obs.)
- Los peces de los ojos gordos (1.<sup>a</sup> Obs.)
- Hace mientras un barquito de papel yo (2.<sup>a</sup> Obs.)
- Voy a llevar al mar a mi niño (2.<sup>a</sup> Obs.)
- Si coge los cristales papá se cortará (3.<sup>a</sup> Obs.)
- ¿Dónde está la cabeza? (3.<sup>a</sup> Obs.)
- Para que lo ponga en este patito (3.<sup>a</sup> Obs.)
- Yo quiero ver en el jardín lo que hay (6.<sup>a</sup> Obs.)

- Yo hago esto y hago una voltereta (6.<sup>a</sup> Obs.)
- Me tengo que ir al campo (7.<sup>a</sup> Obs.)
- En la chimenea que echa el humo (7.<sup>a</sup> Obs.)
- ¿Me puedes meter este libro, mamá en esta bolsa? (7.<sup>a</sup> Obs.)
- Después salimos y me das un caramelo Sugus (9.<sup>a</sup> Obs.)
- ¿Quieres que haga el caldo en mi casa? (9.<sup>a</sup> Obs.)
- Se llama Acacia porque tiene dos árboles que se llaman acacias (10.<sup>a</sup> Obs.)

## CARLOS

- A patatas fritas (1.<sup>a</sup> Obs.)
- Se ha sentado en el orinal (1.<sup>a</sup> Obs.)
- Se puede comer (1.<sup>a</sup> Obs.)
- Este es verde como la forma (2.<sup>a</sup> Obs.)
- ¿Tú sabes hacer un mono? (2.<sup>a</sup> Obs.)
- ¿Dónde están los bomberos? (4.<sup>a</sup> Obs.)
- He estado en una guardería que había un camión (4.<sup>a</sup> Obs.)
- Porque desde arriba se rompe el avión (5.<sup>a</sup> Obs.)
- ¿Y los churros de verdad se comen? (5.<sup>a</sup> Obs.)
- Que se nos olvidó el piloto (8.<sup>a</sup> Obs.)
- Pues nosotros, te metes para que seas un indio (8.<sup>a</sup> Obs.)
- Es una casa que tiene chimeña pero la tiene mal colocada. (8.<sup>a</sup> Obs.)
- Y si me tiro hasta lejos nado (9.<sup>a</sup> Obs.)
- ¿Este lo podemos meter en la bañera? (9.<sup>a</sup> Obs.)
- Era un bombero que viene de Arricotico, y se cae al río y se ahoga (10.<sup>a</sup> Obs.)
- Dile que yo tengo una cama (10.<sup>a</sup> Obs.)
- Espérate, que van a subir ellos (12.<sup>a</sup> Obs.)

## VANESA

### 1.<sup>a</sup>-5.<sup>a</sup> Obs.

- A.—¿Sabes qué es esto?
- V.—No.
- A.—¿Qué vas a hacer?
- V.—Limpiar.
- A.—No se la veo.
- V.—Aquí.
- A.—¿Se lo va a beber todo? Le va a hacer daño.
- V.—Patito.
- A.—¿A qué sabe?
- V.—Queso.
- A.—¿Qué quieres?
- V.—El este.

### 6.<sup>a</sup>-7.<sup>a</sup> Obs.

- A.—¿Quién está en tu casa?
- V.—La Yaya.
- A.—¿Por qué pones este gorro?

- V.—Porque tiene frío.
- A.—¿A dónde vas de paseo?
- V.—Con el Yayo y la Yaya.
- A.—Mira qué pipa.
- V.—Para papá.
- A.—¿No está el bicho?
- V.—Ya se ha ido.

### 7.<sup>a</sup>-12.<sup>a</sup> Obs.

- A.—¡Hola, Vanesa! ¿Cómo estás?
- V.—A papá.
- A.—¿Te trajó caramelos y patatas fritas?
- V.—Mi papá no se ha ido.
- A.—Cuando vas a la piscina, ¿qué haces?
- V.—El coche.
- A.—La niña se queda en Madrid.
- V.—No/porque está/porque no/muy lejos/porque está.

## PABLO

### 1.<sup>a</sup>-6.<sup>a</sup> Obs.

- Tae (Trae).
- Allo (Caballo).
- Tae ma yo (Trae más yo).
- Cheche ta (coche está).

### 9.<sup>a</sup>-12.<sup>a</sup> Obs.

- Toto mío (Todo mío).
- Sí que pedo (sí que puedo).

- ¿Dónde está?
- ¿Esto quita?
- Aquí ha oto (Aquí hay otro).
- No cabe eto (No cabe esto).
- Esta es niña.
- Tae chique pa mí (Trae chicle para mí).
- ¿Aquí?
- Agua.

Observamos que Celia y Carlos no sólo construyen enunciados con mucha corrección lingüística para su edad, sino que muestran tener conocimiento de las características o propiedades de los objetos, como se observa en sus enunciados:

- «Este es verde como la forma» (Carlos).
- «He estado en una guardería que había un camión» (Carlos).
- «Si coge los cristales papá se cortará» (Celia).
- «Mañana me vas a traer un toro que es negro» (Celia).

Además, a través de los mensajes emitidos se observa que Celia y Carlos también tienen una buena capacidad asociativa, ejemplos de ello son los siguientes enunciados:

- «Se llama Acacia porque tiene dos árboles que se llaman acacias» (Celia).
- «Porque desde arriba se rompe el avión» (Carlos).

En este último enunciado se ve claramente que asocia la altura necesaria para que el golpe sea lo suficientemente fuerte, y el avión se rompa.

Por otra parte, en el uso de los tiempos verbales se puede observar la clara diferencia que manifiestan tanto Celia como Carlos en cuanto al conocimiento de las relaciones temporales, con respecto a Vanesa y Pablo.

Las características anteriormente mencionadas no aparecen en los enunciados de los niños que viven en la institución; sus mensajes son fundamentalmente situacionales; en ellos abunda la función deíctica (lo cual no sólo muestra su desarrollo lingüístico desfavorable, sino también su escasa capacidad simbólica). Además, conviene mencionar la alta frecuencia de inadecuación pragmática de los mensajes que presenta Vanesa, reflejo de lo escasamente favorable de su desarrollo y capacidad de comprensión del lenguaje, al no saber transformar y generalizar los mensajes de un contexto a otro; que en último término, no es sino indicador de su limitado desarrollo cognitivo y de su mala actitud interactiva (gráfico II).

Todos estos datos hacen referencia a un ritmo distinto de evolución en la adquisición de conceptos entre ambos grupos de niños. Ritmo que está estrechamente relacionado con el ambiente de procedencia de dichos grupos —familia e institución—.

## CONCLUSIONES

Según el análisis anteriormente expuesto, es evidente que Celia y Carlos presentan un desarrollo del lenguaje mejor que el que presentan los niños que viven en la institución en todos sus aspectos. Comparándolo con el estudio que realizó F. Hernández Pina (1984) sobre la adquisición del lenguaje del niño en lengua española, se puede decir que la evolución lingüística alcanzada por Carlos y Celia es la adecuada según su edad cronológica.

Por otro lado, es también evidente que los dos grupos de niños se diferencian en sus ritmos de adquisición del lenguaje y, por tanto, su evolución en el proceso de simbolización es también distinta; lo cual parece estar relacionado con el ambiente de procedencia de los niños —institucional o familiar—. Como ya se ha mencionado anteriormente estos medios ambientales difieren sustancialmente en cuanto a las pautas de interacción que en ellos se desarrollan y en cuanto a la variedad de contextos que proporcionan.

Con respecto a las pautas de interacción, la diferencia estriba en que en el medio ambiental familiar, éstas se dan de una manera personalizada. De esta forma el adulto va organizando las experiencias del niño a medida que éste va evolucionando. Al mismo tiempo el adulto proporciona las ayudas ne-

cesarias que posibilitarán al niño la adquisición de nuevas experiencias, así cumple la función de orientador y organizador del desarrollo infantil (Bruner, 1983). Esto quiere decir que el niño, a medida que va creciendo, necesita para su evolución que el contexto interactivo (social) vaya transformándose en función de sus nuevas necesidades. Dicha condición dialéctica es necesaria para una adecuada adquisición del lenguaje. Esta es precisamente la carencia más importante en el medio ambiental de la institución a la que pertenecen Vanesa y Pablo, en la cual los niños no tienen apenas posibilidad de establecer comunicación interactiva personalizada. Su régimen de vida es muy rígido, de tal modo que incluso ya sus necesidades primarias están previstas y establecidas según el horario, por lo cual no tienen la oportunidad de expresarlas. Su rígido y limitado contexto parece incidir desfavorablemente en el desarrollo del lenguaje y la adquisición de conocimiento (Luria, 1980a), puesto que la monotonía en las situaciones de la vida cotidiana no motiva al niño a descubrir nuevas cosas y el medio no les posibilita nuevos elementos para su desarrollo.

Por otro lado, por razones de organización de los cuidadores, la institución establece turnos laborales, lo que significa que el niño está a cargo de muchas personas a lo largo del día, no puede tener un punto de referencia para su desarrollo.

Con respecto al uso de las funciones pragmáticas, Carlos y Celia manifiestan claramente ser capaces de utilizar todas las funciones pragmáticas establecidas, mientras que esto no ocurre con los niños institucionalizados. El hecho de utilizar perfectamente las funciones de demanda de objetos o acciones ausentes ya muestra no sólo su capacidad simbólica adecuada a su edad, sino también su conocimiento de los objetos y acontecimientos; lo cual no quiere decir que los niños de medio familiar tengan un conocimiento real de los conceptos, su edad madurativa todavía no lo posibilita. Cuando decimos que diferenciar características y propiedades, nos referimos a que son capaces de diferenciar colores, cantidad, forma o función de las cosas, lo cual es una manifestación evidente de su adecuada evolución cognitiva y lingüística (Piaget, 1969b; Bruner, 1983; Olerón, 1981, etc.).

El retraso tanto lingüístico como cognitivo que presentan los niños institucionalizados no es consecuencia de ninguna anomalía de tipo orgánico (en el proceso de selección de sujetos se tuvo en cuenta este aspecto), y tampoco se debe a ninguna carencia material (alimentación, hábitat, juguetes, etc.), sino que su causa está en la no adecuación de las pautas de interacción adulto-niño exigidas. Así, pues, dichas pautas interactivas están determinadas por las condiciones ambientales.

La adquisición del lenguaje infantil hay que situarla en un contexto interactivo. El niño, cuando nace, se encuentra en un estado de indiferenciación, que poco a poco, y a través de la interacción con su entorno humano, principalmente con la persona que lo cuida, se va transformando (Wallon, 1980). A medida que va reconociendo su propio cuerpo, va también organizando y estructurando las experiencias que le llegan del medio (Piaget, 1969b). Como afirma Bruner (1975), la función de andamiaje desempeñada por el adulto es fundamental en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño. Dicha función se refiere a la labor facilitadora que desempeña el adulto al proporcionarle al niño los elementos necesarios para acceder a nuevas adquisiciones, que tiene lugar en el proceso interactivo, en el cual el lenguaje juega un papel primordial como portador de conocimientos.

Así, pues, a partir de la aparición de las primeras palabras, progresivamente la relación del niño con su medio ambiente se transforma de tal modo que el lenguaje verbal se convierte en el medio fundamental de comunicación

y socialización. Dicho proceso se desarrolla de lo simple y concreto a lo complejo y simbólico, de lo presente a lo ausente; es decir, cuando el niño es capaz de nombrar y denominar objetos ausentes de su contexto o acciones futuras o pasadas, se supone que es capaz de representarse algunas características del objeto o acción y asignarle un significante, con lo que muestra una auténtica capacidad semiótica. Así presenta un desarrollo cognitivo superior a la asociación de objetos presentes con la palabra que los denomina, lo que no sólo sería reflejo de una inteligencia situacional.

Por lo tanto, el nivel madurativo, junto con el lenguaje, posibilita al niño el acceso a conocimientos más simbólicos, y a medida que el niño consolida el lenguaje incrementa su capacidad para asimilar las características y relaciones que los objetos establecen entre sí y con el contexto. Estos conocimientos se adquieren en la interacción y a través del lenguaje. Así, pues, interacción, lenguaje y cognición están dialécticamente interrelacionados.

## Referencias

- ALARCOS LLORACH, E.: «La adquisición del lenguaje por el niño», en Varios: *La adquisición del lenguaje por el niño. Desórdenes, funciones secundarias y representaciones gráficas del lenguaje*. Nueva Visión: Buenos Aires, 1976, págs. 9-42.
- BATES, E.: «Acquisition of pragmatic competence». *Journal of Child Language*, 1974, 1, 227-281.
- BATES, E.: *Language and context: the acquisition of pragmatics*. Nueva York: Academic Press, 1976.
- BRUNER, J.: «From communication to language, Psychological perspective». *Rev. Cognitive*, 1975, 3, 2-55.
- BRUNER, J.: *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río, 1983.
- DALE, PH.: *El desarrollo del lenguaje*. Méjico: Trillas, 1980a.
- DALE, PH.: «The early pragmatic development measurable?». *Journal of Child Language*, 1980b, 7, 1-12.
- HERNÁNDEZ PINA, F.: *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI, 1984.
- LEONTIEV, A. M.: «La formación de las aptitudes», en Varios: *El hombre y la cultura*. Méjico: Grijalbo, 1968.
- LURIA, A. R.: *Lenguaje y desarrollo intelectual*. Madrid: Pablo del Río, 1980a.
- LURIA, A. R.: *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río, 1980b.
- OLERÓN, P.: *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Morata, 1981.
- PAULUS, P.: *La función simbólica del lenguaje*. Barcelona: Herder, 1975.
- PIAGET, J.: *The language and the thought of the child*. Nueva York: Halcout Blace, 1926.
- PIAGET, J.: *La formación simbólica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1969a.
- PIAGET, J.: *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix-Barral, 1969b.
- SIGUÁN SOLER, M.: «De la comunicación gestual al lenguaje verbal», en: *La génesis del lenguaje, su aprendizaje y desarrollo*. Madrid: Pablo del Río, 1978.
- WALLON, H.: *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.
- WALLON, H.: *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1980a.
- WALLON, H.: *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1980b.