

Sobre el aprendizaje de la referencia*

Kim Plunkett**

Universidad de Aarhus

INTRODUCCION

La evolución del desarrollo del lenguaje se ha medido tradicionalmente en términos de aumento del vocabulario de los niños. Numerosos estudios realizados por el método del diario por padres universitarios ilustran la gama de palabras de tipo adulto que los niños dominan durante el primer período del desarrollo del lenguaje. Por otro lado, estudios transversales han intentado evaluar la amplitud del vocabulario del niño a través de la utilización de técnicas de comprensión, tal como responder a la instrucción de sacar un juguete que el experimentador nombra de un montón de juguetes diferentes. Sea cual fuere el método utilizado, la conclusión más extendida es que los niños están aprendiendo un catálogo de *nombres*. Los nombres pueden referirse a objetos del mundo —«papá», «perro» y «coche»— o pueden describir acciones habituales en el entorno del niño —«dar» o «sentar», «coger» o «dar patadas». En ambos casos, los adultos generalmente asumen que el niño utiliza la palabra *como un nombre para referirse* a un objeto o acción determinado.

Saber que los objetos y las acciones pueden ser nombrados es una parte importante del conocimiento de nuestra lengua materna. Efectivamente, el acto de referencia es una parte tan esencial del lenguaje que es difícil imaginar una lengua que no utilice los nombres de una manera u otra. Cuando los adultos asumen que un niño está empleando una palabra como nombre para referirse a un objeto o acción están reflejando sus propias habilidades de denominación e interpretando al niño en consecuencia. Por ejemplo, cuando un niño de 15 meses emite la palabra «guau-guau» a la vista de un perro de juguete, la mayor parte de los adultos interpretarán este comportamiento como que el niño se está refiriendo al objeto, bien para sí mismo o para el adulto. El acto de referencia está tan incorporado a nuestro propio comportamiento lingüístico que es difícil imaginar que el niño pueda no estar entablando un proceso similar.

Resulta instructivo preguntarse cuándo y cómo los niños aprenden que los objetos y las acciones tienen nombres. Por supuesto, es posible que la habilidad de hacer referencias no tenga que ser aprendida por los niños. Puede ser una capacidad humana que aguarda tan sólo la maduración adecuada de las habilidades fonéticas del niño para manifes-

* «On learning how to refer». Traducido del inglés por Katia Alvarez-Tolcheff.

** Dirección del autor: Universidad de Aarhus. Instituto de Psicología. Asylvej 4, 8240 Risskov. Dinamarca.

tarse concretamente. La habilidad de hacer referencias puede ser parte de la dotación mental hereditaria del niño. Desde este punto de vista, las primerísimas palabras del niño son potencialmente nombres. Por otro lado, la capacidad de hacer referencias puede ser una habilidad que el niño tiene que aprender, además de aprender los sonidos apropiados de su propia lengua materna. Si el niño no ha desarrollado esta capacidad cuando domina sus primeras palabras, entonces claramente no deberíamos interpretar estas primeras expresiones como actos de referencia.

La cuestión de si el concepto de referencia es una capacidad que tiene el niño antes de que manifieste el lenguaje, o si es una capacidad que debe ser adquirida durante el trascurso del desarrollo del lenguaje es importante porque tiene implicaciones para nuestra comprensión del papel de la referencia en la adquisición del conocimiento lingüístico. He planteado previamente que es difícil imaginar una lengua que no se sirva de nombres. Esta capacidad de referencia debe ser un requisito esencial para la aparición del lenguaje. Por otro lado, si el niño no ha desarrollado la capacidad de referirse a objetos y acciones en el momento de emitir sus primeras palabras, tendremos que considerar el rango que deberíamos atribuir a estas primeras palabras. Si no son nombres, ¿qué son? Además, necesitamos considerar cómo descubre el niño que las cosas tienen nombres. Por ejemplo, ¿hace el niño este descubrimiento a través de su experiencia con el lenguaje? ¿O descubre el concepto de referencia a través de alguna otra experiencia no lingüística, social o cognitiva?

CONDICIONES PARA EL ACTO DE REFERENCIA

Las respuestas a estas preguntas dependen en gran medida de la propia comprensión del concepto de referencia. ¿Qué significa decir que un objeto tiene un nombre? Como adultos, utilizamos nombres como medio para *referirnos* o *identificar* objetos o acciones. Un nombre puede referirse a un individuo único, como en el caso de los nombres propios —«Juan»— o puede identificar un objeto como perteneciente a una clase de objetos, como en el caso de los nombres comunes —«flor». Los nombres pueden referirse a objetos o acciones ya sean abstractos o concretos: «infierno» vs. «Nueva York» o «pensar» vs. «dar una patada». Y de la misma manera que un nombre común puede usarse para una diversidad de objetos, un objeto individual puede tener una diversidad de nombres. Por ejemplo, la mascota familiar puede denominarse «un perro», «un animal» o simplemente solo «Fido». Independientemente del objeto o acción particular al cual se refiere el nombre, o de la razón para referirse a éste, todos los actos de referencia comparten ciertas propiedades fundamentales. Cuando el hablante lleva a cabo el acto de nombrar, efectúa una conexión entre una palabra hablada y un objeto o acción particular. Bajo el riesgo de excesiva simplificación, podríamos imaginar que este proceso incluye tres componentes diferentes: la palabra o frase utilizada para llevar a cabo el acto de referencia; el objeto o acción al que se refiere el nombre; y un nexo de unión entre estos dos componentes. La Figura 1 resume esta actividad.

FIGURA 1



ción al que se refiere el nombre. Nuestro problema es especificar la naturaleza de esta relación y cómo llega el niño a una comprensión de su esencia.

Signos

Este breve análisis del acto de referencia nos proporciona algunas pistas sobre qué destrezas debe tener el niño antes de que pueda empezar a referirse al mundo exterior. Por ejemplo, está claro que para referirse a un objeto, el niño tiene que tener un sistema fonético lo suficientemente bien desarrollado como para producir palabras reconocibles. En los niños normales, esta condición se cumple hacia el final del primer año. Por el contrario, los niños sordos no hacen progresos tan rápidos, aunque en principio podrían cumplir esa condición si dominaran suficientemente el lenguaje de signos. A menudo se hace hincapié en que un nombre debería tener una relación arbitraria con el objeto o acontecimiento al que se refiere ese nombre. Utilizar una palabra como «guau-guau» para referirse a un perro no cumple esta condición. La utilización de un signo arbitrario estimula la interpretación de que el niño está implicado en el acto de referencia y no simplemente imitando o señalando alguna propiedad del objeto en cuestión. En ausencia de otros criterios de comportamiento, la condición de arbitrariedad es una pauta útil para establecer si el niño ha aprendido a hacer referencias. Sin embargo, el hecho de que utilice una palabra como «guau-guau» no excluye el que el niño pueda concebirla como un nombre para los perros. De hecho, los niños continúan utilizando tales designaciones mucho después de que esté muy claro que han descubierto que pueden referirse a los objetos y acontecimientos mediante un nombre. Así, la arbitrariedad de los signos debe considerarse como un criterio razonable para establecer la presencia del referente, especialmente si se cuenta con otros datos conductuales que demuestren que los niños ya dominan esta habilidad.

El concepto de objeto y los símbolos

Un segundo componente necesariamente involucrado en el acto de referencia es el objeto o la acción en sí misma. A primera vista parecería que el niño accede al componente de la referencia del objeto sin ningún esfuerzo especial por su parte. A menos que se esté comprometido con alguna forma extrema de idealismo, la mayoría de nosotros estaríamos de acuerdo con que «por ahí fuera» hay un mundo físico hecho de objetos, que se mueven o están quietos. Para el niño pequeño, la posibilidad de tener objetos a los que referirse viene dada por la naturaleza del mundo en el que vive. Sin embargo, Piaget (1945)

ha argüido que los niños, durante sus primeros dos años de vida, no tienen el concepto de permanencia del objeto plenamente desarrollado. Según Piaget, cuando un objeto está fuera de la vista o del alcance del niño pequeño, deja de existir para él. Además, los primeros pasos en el desarrollo de la permanencia del objeto sugieren que son las propias actividades del niño las que dotan al objeto de una cualidad existencial para él, e.g., utilizando el objeto para un fin concreto o encontrándolo regularmente en un lugar especial. Varios investigadores, especialmente Bower (1967), han argüido que Piaget ha subestimado la comprensión de los niños pequeños del concepto de objeto. La fuente de esta controversia parece ser un desacuerdo sobre la naturaleza de los criterios necesarios para demostrar la permanencia del objeto. Piaget exige que el niño demuestre una comprensión operativa de la existencia de los objetos independientemente de su ubicación y de las acciones en las que participan. Bower ha demostrado que los niños muy pequeños muestran sorpresa cuando un objeto no aparece en su contexto habitual o aparece en otro inusual. Estos experimentos demuestran una memoria de reconocimiento bien desarrollada para los objetos y las situaciones en los que tienen lugar. Sin embargo, no demuestran que el niño pequeño es capaz de concebir los objetos independientemente de sus contextos habituales.

Para Piaget, el desarrollo infantil del concepto de objeto está estrechamente ligado a su habilidad para pensar simbólicamente. Para conceptualizar un objeto independientemente de su colocación o acción habitual, el niño tiene que ser capaz de simbolizar el objeto en el ojo de su mente (*mind's eye*). De forma más técnica, el niño tiene que construir una representación mental o esquema del objeto que es independiente de sus esquemas de acción. La abstracción de un esquema de objeto simbólico a partir de sus esquemas de acción permite al niño concebir la coordinación del objeto con una diversidad de actividades sensorio-motoras y, por tanto, apreciar la esencia intransformable del objeto. La capacidad de construir símbolos mentales subyace, por tanto, en el desarrollo de la permanencia total del objeto.

Se mantiene una relación análoga entre el nombre y el objeto o acontecimiento al que se refiere el nombre. De hecho, el mismo Piaget argumenta que la habilidad para referirse a los objetos en ausencia de éstos es una señal irrefutable de que el niño ha desarrollado la capacidad de construir símbolos mentales. De la misma manera que el niño debe abstraer el objeto de sus esquemas de acción, debe distinguir el nombre del objeto del propio objeto. El nombre es un símbolo que, para ser utilizado referencialmente, debe coordinarse con los distintos objetos que pertenecen a la categoría evocada por ese nombre. Un nombre es una abstracción simbólica. Por tanto, para referirse a los objetos podemos suponer que el niño tiene que desarrollar una capacidad simbólica. Según Piaget, la capacidad para pensar simbólicamente no se alcanza hasta el final del período sensorio-motor. En lo que a comportamiento se refiere, el final del período sensorio-motor viene marcado por el éxito del niño en tareas de permanencia del objeto que suponen sucesivos desplazamientos invisibles. Consecuentemente, podríamos esperar encontrar una correlación entre la capacidad de referencia del niño y el desarrollo de la permanencia del objeto.

Una breve revisión de la literatura sobre la relación entre el desarrollo cognitivo de los niños y su desarrollo del lenguaje revela algunos datos a favor de esta afirmación. Bloom (1973) encontró que su hija Alison no utilizaba nombres para objetos de forma segura y consistente hasta que hubo alcanzado el estadio 6 sensoriomotor, estadio final del desarrollo de la permanencia del objeto. En el mismo período (18 meses), Bloom pudo apreciar un repentino incremento en el comportamiento referencial de Alison. Sin embargo, Bloom no incluyó una medida independiente de la permanencia del objeto en su estudio sobre Alison. Su valoración del nivel cognitivo de Alison estaba basada en una evaluación general de sus comportamientos.

Corrigan (1978) llevó a cabo un estudio más cuidadoso de la relación entre la permanencia del objeto y el desarrollo del lenguaje. Estudió a tres niños a lo largo de su segundo año. Tomó datos de su nivel de permanencia del objeto medido por las escalas infantiles de evaluación de Uzgiris-Hunt (1975) y los comparó con los datos que recogió sobre la longitud de las expresiones de los niños y su tasa de aumento de vocabulario. Aunque Corrigan no encontró una correlación directa entre el nivel de permanencia del objeto y la longitud de las producciones del niño, sí que encontró que los mayores aumentos en la progresión del vocabulario no tenían lugar hasta que no se había alcanzado la total permanencia del objeto, o incluso después de haberla alcanzado. Hasta tal punto los incrementos en el aumento de vocabulario reflejan incrementos en el repertorio de nombres y comportamientos referenciales del niño, que la consecución de la permanencia del objeto parecería estar asociada al acto de referencia.

Sin embargo, datos de otros estudios sugieren que los niños son capaces de referirse a objetos y acontecimientos antes de alcanzar el estadio 6 de la permanencia del objeto. Por ejemplo, Tomasello y Ferrar (1984) encuentran que los niños pequeños usan palabras para referirse a desplazamientos visibles de objetos (e.g., «mover») ya en el estadio 5. Además, la evidencia de un aumento del crecimiento de vocabulario no excluye por sí sola la posibilidad de que el niño utilice elementos del vocabulario para nombrar objetos antes del inicio de un aumento de la progresión y, por tanto, antes de la consecución de la permanencia del objeto.

Uno de los problemas de utilizar la permanencia del objeto como una medida criterio de la subyacente competencia simbólica del niño reside en el hecho de que la adquisición de la permanencia del objeto no es una cuestión de todo o nada. Piaget propone que el niño pequeño desarrolla gradualmente una comprensión de la permanencia del objeto a través de una serie de 6 estadios. Además, los propios estadios pueden subdividirse más o menos en una serie de subestadios. Por ejemplo, el estadio 6 abarca una serie de subestadios que la mayoría de los niños tarda por lo menos tres meses en superar. El primero de estos subestadios, el inicio del estadio 6, requiere que el niño resuelva el problema de encontrar un objeto después de un único ocultamiento invisible mientras que el subestadio final requiere que el niño lo encuentre tras una serie de desplazamientos invisibles buscando en orden inverso. Este subestadio final es el criterio operacional que Piaget utiliza para establecer el desarrollo de la permanencia del objeto y de esta manera, una capacidad simbólica madura. A pesar de todo, todos

los subestadios del estadio 6 requieren que el niño resuelva un problema que implica un ocultamiento invisible. El propio éxito en una tarea de ocultamiento invisible supone cierto grado de comprensión simbólica, una comprensión que puede ser adecuada para respaldar el acto de referencia. Bajo esta interpretación, la permanencia total del objeto puede ser contemplada como una demostración razonable de la madurez simbólica en la medida en que está en ella implicada la necesidad de referencia. En este contexto, cabe señalar que Plunkett (1985) encuentra aumentos sustanciales de vocabulario al inicio del estadio 6 de la permanencia del objeto en un solo niño. Y la propia Corrigan señala:

Al inicio del estadio 6, el niño sólo habla de los objetos que están presentes, de forma que no tiene que coordinar su acción de decir una palabra con una representación de un objeto ausente. Esto es de todos modos un adelanto sobre el estadio 5, en el que produce palabras que son imitaciones de un modelo adulto o palabras que están ligadas a sus esquemas de acción.

(Corrigan, 1978, pág. 187)

Esto quiere decir que los niños de Corrigan están utilizando palabras para hablar de (¿referirse a?) objetos antes de alcanzar el nivel final de la permanencia del objeto, a pesar de que ella misma afirma que no se refieren a los objetos tan pronto en el estadio 5.

Criterios funcionales

El quid de la cuestión reside en nuestra interpretación de la función de las palabras que utilizan los niños. Aprender el concepto de referencia implica aprender a distinguir entre la función instrumental de una palabra (e.g., obtener bienes y servicios) y su significado referencial, i.e., distinguir entre objetos, acontecimiento y relaciones. La comprensión de la pragmática del lenguaje no es suficiente. Aprender el concepto de referencia es el primer paso en la construcción del sistema semántico del niño. Imagínese a un niño de 12 meses acercándose a su madre con los brazos abiertos como si quisiera ser cogido en brazos diciendo «¡Mami!». ¿Deberíamos interpretar este acto de habla como un acto de referencia? Desafortunadamente, la respuesta no está nada clara. El niño puede estar refiriéndose a su madre o nombrándola. Pero también puede estar utilizando una palabra que surge efecto para conseguir sus deseos, sin ninguna concepción de que la palabra es o podría ser una designación para su madre. Puede incluso estar ejercitando ambas funciones simultáneamente, referirse a y requerir algo. Desgraciadamente, establecer el nivel de la permanencia del objeto del niño no va a resolver estos problemas de interpretación. Está claro que un concepto de la existencia estable e independiente de los objetos es un requisito necesario para aprender cómo referirse a algo. Sin embargo, es condición suficiente y última que el niño conciba la relación entre el signo y el objeto como una relación referencial. Ahora nos debemos centrar en este tercer componente ilustrado en la Figura 1 como «nexo de unión».

DATOS SOBRE LA REFERENCIA

¿Cómo llega un niño a construir un nexo de unión entre una palabra y un objeto de tal forma que conceptualice una relación como si fuera de referencia? Al plantear esta cuestión no pretendo insinuar el que el niño, para referirse a los objetos, deba tener alguna concepción metafísica explícita de lo que significa referirse a los objetos. De hecho, ésta es parte de la tarea que estamos intentando realizar en este artículo. Podemos plantear también esta cuestión en términos de cómo llega el niño a tener la expectativa de que los objetos tienen nombres y cómo podríamos llegar a reconocer que el niño tiene esta expectativa?

Análisis de conversaciones

La prueba de que los niños pequeños han desarrollado un concepto de referencia puede venir de al menos tres cauces distintos. El primero, por un análisis de la conversación del niño que puede ayudarnos a comprender los significados que subyacen a sus primeras expresiones. Considérense los siguientes diálogos.

Diálogo 1.º

Niño (N) : ¡Mira! (señalando al osito).
Madre (M) : Sí, es el osito.
N : ¡Mira! (señalando todavía al osito).

Diálogo 2.º

N : ¿Eto? (señalando al osito).
M : ¿Qué es esto? Es el osito.
N : ¿Eto? (señalando al coche de juguete).

Diálogo 3.º

N : ¿Qué eto? (señalando al osito).
M : Es el osito.
N : Osito. Osito.
M : Sí, eso es. Es el osito.

Estos tres diálogos son típicos de los breves intercambios entre una madre y su hijo en diferentes estadios de la evolución del niño, alrededor de los 15, 18 y 21 meses, respectivamente.

En el *primer diálogo*, el fracaso del niño en utilizar la designación de la madre sugiere que tiene todavía que concebir la posibilidad de que los objetos, en este caso el osito, puedan tener nombres. Es posible que el niño pueda recordar la designación para utilizarla posteriormente. Sin embargo, si el niño fracasa en utilizar la palabra apropiadamente en ocasiones ulteriores, tenemos pocas razones para pensar que comprende el acto de referencia de la madre. Hay que señalar que en el primer diálogo, parecen alcanzarse tanto las condiciones fonéticas como del concepto de objeto para el acto de referencia. El niño es capaz de producir palabras de tipo adulto («¡Mira!») y parece tener una idea bas-

tante lúcida de que el osito es un objeto al que se puede señalar, es decir, que tiene una existencia precisa y segura.

El *segundo diálogo* muestra el lenguaje investigador del niño con un problema difícil de interpretación. Muchos padres reconocerán la expresión interrogativa «¿Eto?» como una de las primeras expresiones de su hijo. Recordarán probablemente la irresistible tendencia a interpretar la expresión infantil como una forma abreviada de la expresión adulta «¿Qué es eso?». Si la interpretación materna del niño es correcta, este comportamiento por parte del niño parecería ser un buen indicador de que domina el acto de referencia. Para poder preguntar por el nombre de un objeto, el niño tiene que tener una expectativa clara de que los objetos tienen nombres y de que puede utilizar palabras para referirse a ellos. Sin embargo, no es razón suficiente el que la expresión suene como «¿Qué es eso?» para afirmar que tiene un significado idéntico a la forma adulta. Podemos intentar establecer varias interpretaciones posibles considerando cómo utiliza el niño esas expresiones en diferentes situaciones. Por ejemplo, si el niño utilizó la expresión «¿Eto?» mientras señalaba a un objeto, pero también la ha utilizado cuando no había ninguno presente, nos sentiríamos menos inclinados a creer que estaba preguntando por el nombre, incluso aunque lo hubiera usado en presencia de otros. Alternativamente, si el niño utilizó también la misma expresión mientras que intentaba agarrar un objeto, tanto en presencia como en ausencia de otra persona, nos podríamos sentir más inclinados a interpretar la expresión como un tipo de comentario generalizado que acompaña a sus interacciones gestuales con los objetos.

En el segundo diálogo, hay serias dudas acerca de que el niño esté preguntando por el nombre del objeto. Cuando la madre nombra el objeto al niño («Es el osito»), él no muestra señal alguna de haber registrado y comprendido la expresión de su madre. En vez de ello, el niño señala simplemente a otro objeto y repite su expresión original. Se podría esperar razonablemente, que si el niño estuviera preguntando por el nombre del objeto, intentaría de algún modo verbalizar la designación que su madre le proporcionó. En lugar de esto, su comportamiento parece más dirigido a jugar un juego social con su madre, gracias al que mantiene una interacción satisfactoria a través del gesto y la voz. Este juego parece tener características parecidas a la interacción descrita en el primer diálogo, salvo que el niño cambia ahora de objetos en contribuciones consecutivas.

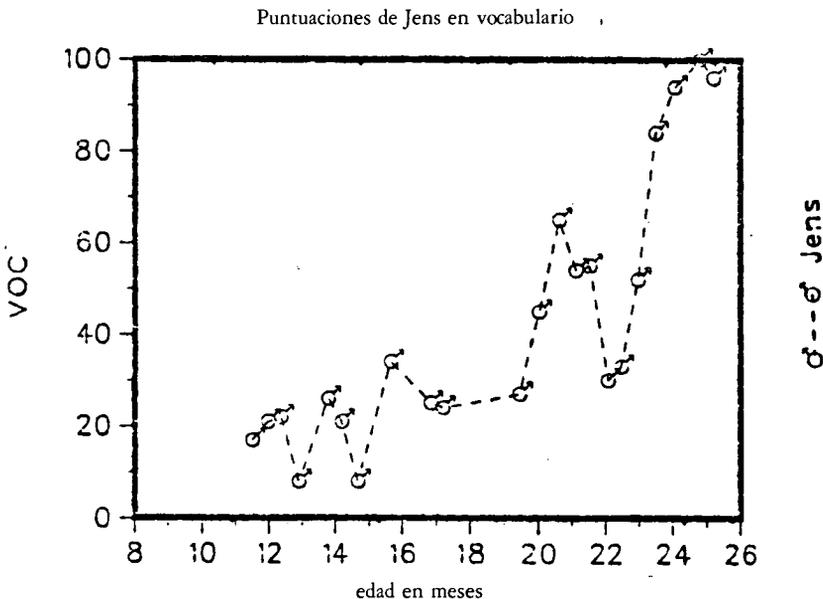
En contraste con lo anterior, el niño en el *tercer diálogo* responde a la designación de la madre de una manera que sugiere que desea realmente conocer el nombre del objeto. El niño parece estar usando la expresión «¿Qué eto?» apropiadamente, es decir, mientras que señala a un objeto en presencia de un oyente del que el niño tiene razones para pensar que le puede facilitar un nombre. Su respuesta a la réplica de su madre confirma nuestra interpretación de su intención original. Más aún, podemos evaluar el «rango» de la réplica del niño observando cuán apropiados son sus posteriores usos de la palabra «osito».

Hay varios desarrollos interesantes a lo largo de las tres interacciones que pueden tener implicaciones importantes sobre cómo el niño *aprende* a referirse a algo. Primero, está claro en el diálogo 1 que el niño se está iniciando en un proceso de *atención conjunta* con la madre. Ambos interlocutores en la conversación son capaces de centrarse simultáneamente en el mismo objeto y, por tanto, establecer un canal

de comunicación. En el diálogo 2, el manejo de la atención conjunta por parte del niño ya ha avanzado un paso más. Ahora cambia rápidamente de un objeto a otro mientras mantiene una interacción social satisfactoria. Al hacerlo así, el niño puede estar contrastando un objeto con otro y, consecuentemente, dando a su madre la oportunidad de proporcionarle una variedad de nombres para distinguir los objetos. Incluso aunque el niño pueda no ser capaz de conceptualizar el comportamiento lingüístico de su madre como un acto de referencia, el proceso de contraste puede ser un factor importante en el descubrimiento infantil de que diferentes objetos tienen distintos nombres.

Aumento de vocabulario

Una segunda fuente de datos que revelarían que el niño ha adquirido la habilidad de hacer referencias puede encontrarse analizando el desarrollo de su vocabulario. Si se intenta contar el número de palabras nuevas que el niño domina durante diferentes períodos de desarrollo, se encuentra que la tasa de aumento de su vocabulario no es regular. Esto quiere decir que aprende más palabras nuevas en algunos períodos del desarrollo que en otros. El repentino incremento en la tasa de desarrollo del vocabulario que aparece en muchos niños durante la segunda mitad del segundo año tiene un interés especial en esta conexión. La Figura 2 ejemplifica lo drástico que puede llegar a ser este incremento.



Los niños tienen típicamente un lento pero gradual incremento de vocabulario durante la primera mitad de su segundo año, pero luego llega lo que viene a ser como una explosión en su vocabulario. McShane (1979) atribuye esta explosión al descubrimiento del niño de que los objetos y las acciones pueden ser nombrados. En otras palabras, se sugiere que durante los primeros estadios del desarrollo del lenguaje, las palabras *no* se utilizan para nombrar objetos, sino que se restringen a una función instrumental, e.g., el niño utiliza palabras para al-

canzar una determinada meta como que le den algo o atraer la atención de alguien. McShane señala que cuando sucede la explosión de vocabulario, los incrementos no se deben al repentino dominio infantil de más palabras funcionales (instrumentales). Más que esto, los incrementos se deben casi exclusivamente a que el niño está aprendiendo nombres para los objetos. El que las nuevas palabras sean nombres se pone de manifiesto por la manera que tiene el niño de utilizar las palabras, e.g., utilizar una palabra para referirse a una variedad de objetos que proceden de la misma clase, y su naciente capacidad de preguntar nombres y usar la información que le suministran como respuesta. Dado que el niño no ha utilizado previamente el lenguaje para referirse a objetos, esta drástica aparición de vocabulario referencial sugiere positivamente un repentino descubrimiento o «insight» por parte del niño de que los objetos tienen nombres.

Datos estructurales

Una fuente alternativa de datos que demuestran que el niño está utilizando palabras para referirse a los objetos y acontecimientos se pone de manifiesto en la estructura interna de sus expresiones. He argumentado previamente que aprender el concepto de referencia supone aprender a distinguir entre la función instrumental de una palabra y su significado referencial. Halliday (1975) ha señalado que las primeras expresiones infantiles son unifuncionales. Las palabras individuales tienen funciones instrumentales determinadas y no se utilizan para referirse al mundo exterior. Sin embargo, en un estadio posterior, las emisiones de una sola palabra se utilizan para expresar simultáneamente funciones instrumentales y significados referenciales. Por ejemplo, Dore (1975) relata cómo un niño utilizó la expresión de una sola palabra «Mamá» tanto para solicitar como para preguntar o afirmar algo relativo a su madre. Las distintas funciones instrumentales pueden diferenciarse por patrones distintos de entonación mientras que el sentido referencial, i.e., «Mamá», permaneció constante a través de los tres tipos de emisiones. Dore concluyó que el niño está demostrando una capacidad de desempeñar dos funciones a la vez en estas expresiones. Cada función puede identificarse por un componente estructural de la expresión diferente. En este caso, la entonación especifica una función instrumental, mientras que la palabra «Mamá» especifica un significado referencial.

Hay que señalar aquí que atribuir al niño la habilidad para hacer referencias requiere la identificación de dos criterios de comportamiento. Primero, las expresiones del niño tienen que estar estructuradas para que una intención instrumental pueda distinguirse de un significado referencial. Después, el significado referencial debe ser observado en combinación con una variedad de funciones instrumentales. Este criterio garantiza que el significado referencial es productivo y diferenciable para el niño. Si el niño sólo produjera el significado referencial en una situación instrumental, no podríamos estar seguros de que distinguiera el acto de referencia de la propia función instrumental. Está claro que este análisis subordina el significado referencial de una expresión a su función instrumental. Esto parece justificado por el hecho de que las expresiones comunicativas tienen siempre una función instrumental, pero no necesariamente un significado referencial, e.g.,

«Hola». Además, ya hemos visto que la expresión lingüística de la función instrumental es, desde el punto de vista ontogénico, anterior a la del significado referencial.

Resumiendo, las pruebas de que el niño ha aprendido el concepto de referencia pueden recogerse de tres fuentes. El análisis de conversaciones puede revelar si las primeras preguntas de los niños son peticiones de nombres para los objetos. Los cambios cualitativos y cuantitativos en el vocabulario del niño pueden sugerir un repentino «insight» por parte del niño de que se puede referir a los objetos, acontecimientos y relaciones mediante un nombre. Finalmente, un análisis de la estructura interna de las expresiones del niño puede ayudarnos a determinar si ya ha diferenciado la función instrumental de una palabra de su significado referencial.

CONCLUSION

El objetivo de este artículo era subrayar las condiciones necesarias para que el niño descubra que las palabras pueden utilizarse para referirse a objetos, acontecimientos y relaciones, y cómo se cumplen estas condiciones por parte del niño. Podemos estar relativamente seguros de que la mayoría de los niños no empieza a utilizar palabras para referirse a objetos hasta alrededor de la mitad de su segundo año. Las tres fuentes de datos discutidas en la sección previa convergen todas en este período de desarrollo del niño. Este tipo de convergencia respalda la afirmación de Halliday (1975) de que las primeras palabras de los niños no son usadas referencialmente. No está claro si tenemos que interpretar este hecho como señal de que el niño tiene que aprender que los objetos tienen nombres o como señal de que un proceso determinado biológicamente todavía no ha madurado cuando el niño empieza a utilizar palabras.

También hemos visto que el desarrollo de una capacidad simbólica está fuertemente vinculado al descubrimiento infantil del acto de referencia. Hay buenas razones teóricas y empíricas para aceptar esta relación. Sin embargo, relacionar el descubrimiento de la referencia con la creación de símbolos mentales sólo nos desplaza a otro punto el problema. ¿Cómo adquiere el niño la capacidad simbólica? El análisis piagetiano de la evolución de la permanencia del objeto nos proporciona una herramienta en bruto para determinar la aparición de la capacidad simbólica. Necesitamos refinar la herramienta, tanto teórica como metodológicamente si queremos comprender mejor el papel exacto de las habilidades simbólicas del niño en el descubrimiento de la regla de que los objetos tienen nombres.

Resumen

Se discute el primer lenguaje infantil en relación con las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para utilizar las palabras referencialmente. Se subraya un conjunto de criterios de conducta que establecen que el niño está utilizando nombres para referirse al mundo exterior. Aunque se reconoce que el desarrollo infantil de las habilidades simbólicas debe jugar un papel crucial en el acto de referencia, sigue estando confuso cómo llega el niño al «insight» de que uno se puede referir a los objetos y a los acontecimientos mediante nombres.

Summary

The child's early language is discussed in relation to the necessary linguistic and cognitive skills needed to use words referentially. A set of behavioural criteria that establish that the child is using names to refer is outlined. Although it is recognised that the child's developing symbolic skills must play a crucial role in the act of referring, it remains unclear how the child comes to the insight that objects and events can be referred to by names.

Referencias

- BLOOM, L.: *One word at a time*. La Haya: Mouton, 1973.
- BOWER, T. G. R.: «The development of object permanence: some studies of object constancy». *Perception and Psychophysics*, 1967, 2, 411-18.
- CORRIGAN, R. A.: «Language development as related to stage 6 object permanence development». *Journal of Child Language*, 1978, 5, 173-189.
- DORE, J.: «Holophrases, speech acts and language universals». *Journal of Child Language*, 1975, 2, 21-40.
- HALLIDAY, M. A. K.: *Learning How to Mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold, 1975.
- KOHLER, W.: *The Mentality of Apes*. Traducido por E. Winter. Londres: Kegan Paul, 1925.
- MC SHANE, J.: «The development of naming». *Linguistics*, 1979, 17, 879-905.
- PIAGET, J.: *Play, dreams and imitation in childhood*. Traducido al inglés por C. Cattegno y F. M. Hodgson, 1945. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1951.
- PLUNKETT, K.: «Projekt Barnesprog». *Nordisk Psykologi*, 1985, 37.
- TOMASELLO, M., y FARRAR, M. J.: «Cognitive bases of lexical development: object permanence and relational words». *Journal of Child Language*, 1984, 11, 477-493.
- UZGIRIS, I. C., y HUNT, J. McV.: *Assessment in Infancy*. Chicago: University of Illinois Press, 1975.