

## LA ONTOGENIA DE LA REFERENCIA

MARIANNE PERONARD  
Universidad Católica, Valparaíso

Resulta interesante echar una mirada retrospectiva a los últimos años de investigaciones en torno al lenguaje infantil y comprobar la gran diferencia que existe entre la situación actual y los inicios de lo que alguna vez se denominó "psicolingüística evolutiva".

En efecto, cuando en 1959 Chomsky publicó su reseña del libro de B.F. Skinner, *Verbal Behavior*<sup>1</sup>, criticando la teoría de la conducta operante, muy pocos estudiosos se interesaban por el desarrollo lingüístico de los niños. Esta situación se debía a que para el conductismo —teoría ampliamente dominante en el campo de la psicología desde varias décadas— una lengua no es cualitativamente diferente de otros sistemas de hábitos cuyos aprendizajes postulan el establecimiento de lazos asociativos de tipo estímulo-respuesta-reforzamiento mediante la imitación y la repetición.

Con la publicación de dicha reseña, el conductismo, cuyas debilidades e insuficiencias ya se estaban haciendo evidentes, perdió gran parte de su credibilidad, lo que produjo un vacío teórico en el campo de la psicología del aprendizaje. Al mismo tiempo, las teorías de Chomsky acerca del lenguaje humano, sus ideas acerca de una facultad lingüística específica y los trabajos que publicó con el psicólogo G.A. Miller, despertaron vivo interés por los estudios de la adquisición de la lengua materna, tanto entre especialistas del lenguaje como entre psicólogos.

<sup>1</sup> CHOMSKY, N., "Review of Skinner, B.F., *Verbal Behavior*", *Language*, 35, (1), 26-58, 1959. Versión en Castellano en *¿Chomsky o Skinner?* de BAYES *et al.*, Barcelona: Fontanella, 1957, pp. 21-85.

Estos hechos sumados a la carencia de teorías que sustituyeran las concepciones conductistas-asociacionistas, explican la acogida que tuvieron las ideas nativistas de N. Chomsky y su prevalencia, casi sin contrapeso, durante la década del 60. Los estudios realizados dentro de este marco conceptual dan origen a la psicolingüística evolutiva que, con fuerte sesgo innatista, postula un conjunto de universales lingüísticos y minimiza, consecuentemente, el papel del medio ambiente y de los estímulos que de él provienen en favor de los procesos de maduración.

Es cierto que no todos los estudiosos del lenguaje infantil se sentían muy a gusto con una posición innatista extrema, pero tenían que escoger entre "lo imposible", esto es, teorías conductistas que no logran dar cuenta de la adquisición de la lengua materna, y "lo milagroso", es decir, teorías que no necesitan dar cuenta de ello pues todo es atribuido a ideas, mecanismos o tácticas innatas fuera del alcance de la contrastación empírica directa<sup>2</sup>.

Otra característica de los estudios de aquella época bajo el influjo de N. Chomsky es su concentración en el componente sintáctico. Este énfasis en lo formal sintáctico, en desmedro de lo semántico, resulta de no haberse comprendido a cabalidad el alcance del método deductivo utilizado por Chomsky, específicamente, del hecho de que el modelo de la gramática generativa transformacional debía interpretarse en términos de un sistema axiomático formalizado, y no como modelo de procesos de uso lingüístico.

Ahora bien, es necesario reconocer que los psicólogos y los lingüistas de aquella época no eran, en general, muy proclives al estudio del significado. Así, por ejemplo, para Osgood, quien sigue la teoría mediacionista de Hull, los signos son conjuntos de estímulos que evocan reacciones abreviadas de la conducta a que dan lugar los estímulos-objetos con los cuales han sido asociados. Estas reacciones, no siempre perceptibles, sirven, a su vez, de autoestimulación, y en calidad de indicios evocan la reacción patente. Las reacciones mediadoras a que da lugar un signo constituyen su significación<sup>3</sup>.

Skinner, en una posición más severa aún, no sólo rechaza toda concepción del significado en términos de entes inobservables, estados o procesos en el interior del organismo, sino que, en definitiva, rechaza "la formulación tradicional de la conducta verbal en términos de significado"<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> BRUNER, J.S., "Acquiring the Uses of Language", p. 3 (manuscrito) citando a George Miller.

<sup>3</sup> OSGOOD, CH. E., *Curso superior de psicología experimental*, México: Trillas, 1971, pp. 526-9.

<sup>4</sup> SKINNER, B.F., *Verbal Behavior*, New York: Appleton, 1957, p. 10.

Por otra parte, entre los lingüistas se pueden distinguir, "grosso modo", dos maneras de definir el significado: a) La de quienes lo conciben como aquello con lo cual se asocia el signo, sea por contigüidad temporal (con hechos prácticos que preceden o siguen al acto de habla)<sup>5</sup>, sea por denotatividad (a cosas y situaciones en el mundo)<sup>6</sup>, y b) La de quienes, siguiendo la teoría de Saussure, lo conciben como un concepto, objeto mental, parte del signo.

Los primeros consideran que el significado no es objeto de estudio de la lingüística; los segundos, en cambio, tratan de abordarlo aplicándole las mismas técnicas utilizadas en el estudio del significante, analizándolo en unidades o rasgos menores de naturaleza conceptual (rasgos semánticos, semas, marcadores, etc.). En tal caso, es concebido como conjunto de significados paradigmáticos, cada uno de los cuales se puede relacionar y distinguir de los otros mediante rasgos discretos, formando así el sistema semántico de la lengua.

En una cosa parecen estar de acuerdo todos esos lingüistas y es que la lengua, en cuanto objeto de estudio, debe mantenerse separada del mundo extralingüístico. Aun Chomsky, cuyo objeto de estudio es la lengua en cuanto competencia, o conocimiento lingüístico, distingue este conocimiento de otro relativo al mundo, que no cabe en su sistema y que relega a nivel de uso o actuación.

Sin embargo, este concepto de competencia lingüística y autónoma pronto es puesto en duda por discípulos de Chomsky al comprobar que los juicios de gramaticalidad emitidos por los hablantes, piedra fundamental de la metodología chomskiana, dependen en alguna medida de apreciaciones sobre factores extralingüísticos. Así, estudiosos como Lakoff<sup>7</sup> incorporan este conocimiento al saber lingüístico formalizándolo en términos de presuposiciones acerca del mundo, mientras que otros, como Mc Cawley<sup>8</sup>, lo engloban en el concepto de 'mensajes posibles', donde el aspecto sintáctico se encuentra indisolublemente ligado al aspecto semántico y asociado a factores extralingüísticos.

El problema del significado tiene también una larga historia en la filosofía. De enorme influencia en los estudios semánticos modernos ha resultado la distinción que Frege postuló en 1892 entre sentido (sense) y

<sup>5</sup> BLOOMFIELD, L., *Language*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1941 (1933), pp. 23-27.

<sup>6</sup> HOCKETT, CH., *A Course in Modern Linguistics*, New York: Macmillan Co., 1968, p. 139.

<sup>7</sup> LAKOFF, G., "Presupposition and relative well-formedness" en *Semantics*, D.D. Steinberg y L.A. Jakobovits (eds.), London: Cambridge University Press, 1971, pp. 329-340.

<sup>8</sup> MC CAWLEY, J.D., "Where do noun phrases come from?" en *Semantics*, D.D. Steinberg y L.A. Jakobovits (eds.), London: Cambridge University Press, 1971, pp. 166-183.

referencia (reference)<sup>9</sup>. Y si bien no todos los filósofos están de acuerdo con ella, la frecuente aparición de expresiones como significado intensional o extensional, connotación y denotación, tanto en literatura filosófica como lingüística dan fe de su impacto. En tiempos más recientes, filósofos de la escuela llamada filosofía analítica como Wittgenstein, Ryle, Austin, Linsky y Strawson, por nombrar sólo algunos, acogen la distinción, pero atacan su reificación abogando por teorías semánticas que conciban el significado en términos de su uso.

El significado en cuanto sentido no ha sido fácil definirlo en términos de uso. Aun cuando hay sicólogos que insisten en que "las palabras ponen etiquetas a los procesos mentales mediante los cuales nuestra especie maneja cognoscitivamente su medio"<sup>10</sup>, de manera que no existirían los conceptos como objetos mentales sino sólo procesos de conceptualización, comúnmente se concibe el sentido como una realidad estable, convencional, como un significado que las palabras "tienen" en la lengua.

En cambio, el significado como referencia parece más convincentemente definido en relación al uso. Al respecto Linsky señala que "son los usuarios de la lengua los que se refieren o hacen referencias, y no, excepto en un sentido derivativo, las expresiones que usan al hacerlo"<sup>11</sup>.

La concepción que en esta línea tal vez ha tenido mayor influencia en la lingüística moderna es la conocida teoría de los actos de habla ("speech acts") de Searle. Este estudioso, recogiendo algunas ideas de la lingüística generativa, define el lenguaje como "conducta intencional gobernada por reglas"<sup>12</sup>, es decir, realización de "actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar..."<sup>13</sup>. A pesar de lo que se pudiera pensar, Searle no está proponiendo estudiar el habla en oposición a la lengua<sup>14</sup>. Para superar esta tradicional brecha, postula lo que denomina "principio de la expresabilidad". Basándose en él, afirma que las reglas para realizar actos de habla y las reglas para emitir ciertos

<sup>9</sup> FREGE, G., "Sobre sentido y denotación" en *Lógica y Semántica*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1972, pp. 47-75.

<sup>10</sup> LENNEBERG, E., *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley & Sons, 1967, p. 334.

<sup>11</sup> LINSKY, L., "Reference and Referents" aparecido originalmente en *Referring*, New York, 1967, pp. 116-31. La cita corresponde a la versión que aparece en *Semantics*, D.D. Steinberg y L.A. Jakobovits (eds.), London: Cambridge University Press, 1971, p. 76.

<sup>12</sup> SEARLE, J.R., *Actos de Habla*, Madrid: Cátedra, 1980, p. 25. Para su teoría, se basó en la distinción planteada por Austin en 1955 entre acto locutorio, ilocutorio y perlocutorio, publicada en *How to do things with words*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962.

<sup>13</sup> *Ibíd.*, pp. 25-6.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 27.

elementos lingüísticos son equivalentes, “puesto que para todo posible acto de habla, existe un posible elemento lingüístico cuyo significado (dado el contexto) es suficiente para determinar que su emisión literal constituye una realización de, precisamente, ese acto de habla”<sup>15</sup>.

Este principio de expresabilidad es una idealización gracias a la cual Searle puede considerar que “el estudio del significado de las oraciones y el estudio de los actos de habla no son dos estudios independientes, sino un estudio desde dos puntos de vista diferentes”<sup>16</sup>.

Los planteamientos de Searle han coincidido con un renovado interés, por parte de los lingüistas, por acercar su objeto de estudio a la realidad, descendiendo desde los elevados niveles de abstracción que implican estudiar la estructura o el sistema de reglas, prescindiendo de los usuarios y del contexto. “Sociolingüística”, “sicolingüística”, “pragmática” son nombres que dan fe de la inquietud de los científicos por abarcar algo más que el conjunto total de posibilidades formales y por incorporar toda la carga significativa asociada a los actos de comunicación lingüística.

Hoy en día, los estudiosos del lenguaje infantil son un buen reflejo de la situación imperante. Las teorizaciones que los fundamentan se han enriquecido con los aportes de estas disciplinas superando los extremos del conductismo empiricista y del racionalismo innatista, lo que ha permitido integrar exitosamente las teorías de psicología evolutiva de Juan Piaget que han venido a llenar un sentido vacío, fortaleciendo el poder explicativo de los enfoques psicolingüísticos.

La congruencia de estos aportes teóricos no debe, sin embargo, entenderse como una posición monolítica. Por una parte, se siguen realizando investigaciones interesantes apoyadas en posiciones formalistas o conductistas, y por otra, es posible detectar diferencias aún entre quienes adoptan los nuevos enfoques. En este último caso podría decirse que se trata más bien del papel que se asigna a los diversos factores que inciden en la ontogenia lingüística, y no de diferencias conceptuales en relación a la naturaleza de *lo* que el niño logra cuando aprende su lengua materna. Así, por ejemplo, es posible advertir una mayor valoración del papel de la interacción social en estos procesos, entre los investigadores que hacen suyas las ideas neo-funcionalistas de Halliday que entre quienes se atienen más estrictamente a la posición de Piaget. Como se sabe, este último concibe el lenguaje como *uno* de los sistemas de representación simbólica que el niño va construyendo a partir de sus acciones sobre el medio en un proceso de adaptación creciente.

<sup>15</sup> Ibid., p. 30.

<sup>16</sup> Ibid., p. 28.

A pesar de estas diferencias, son muchos los puntos de contacto entre unos y otros. Por ejemplo, coinciden en no asignarle al lenguaje carácter emergente, sino, por el contrario, en ubicar las bases a partir de las cuales evoluciona. En el caso de los piagetanos, éstas se encontrarían tanto en las representaciones icónicas y simbólicas que preceden al uso de los signos más abstractos y convencionales de la lengua materna como en las estructuras cognoscitivas que subyacen en esta y otras conductas instrumentales. Los funcionalistas buscan sus raíces en los medios naturales que el niño pone en juego para cumplir ciertos objetivos interaccionales que posteriormente son sustituidos por medios convencionales y cuyas formas estarían íntimamente relacionadas con las funciones para las cuales la comunidad las usa. Esta búsqueda de las fuentes originales del lenguaje explica la cantidad de investigaciones que desde ambas perspectivas se han realizado, cubriendo una etapa del desarrollo del niño ignorada hasta ese momento por los estudiosos del lenguaje infantil, a saber, desde su nacimiento hasta la aparición de la primera forma lingüística.

#### EL ACTO DE REFERENCIA

Como señalé anteriormente, Searle afirma que la referencia —del mismo modo que todo otro acto lingüístico— se caracteriza por su intencionalidad<sup>17</sup>. Según la naturaleza del referente, se suele distinguir entre expresiones de referencia singular y general (individuo y clase de individuos, respectivamente) y entre expresiones de referencia definida e indefinida (individuo o clase de individuos concreta y no concreta, respectivamente)<sup>18</sup>.

Nos interesa la referencia definida singular por ser ésta la que primero aparece en los niños.

Ahora bien, este tipo de acto de referencia se realiza cuando el hablante usa intencionalmente una forma lingüística para aislar o identificar, separándola de otros, un objeto particular, haciendo que el oyente reconozca esta intención<sup>19</sup>.

Según Halliday, los medios lingüísticos de que dispone un hablante para proveer esa información descansan en dos aspectos de las expresio-

<sup>17</sup> *Ibid.*, capítulo "El significado", acápite 2.6.

<sup>18</sup> LYONS, J., *Semántica*, Barcelona: Teide, 1980, p. 171.

<sup>19</sup> SEARLE, J.R., *op. cit.*, pp. 37 y 98.

nes lingüísticas: la deixis y la semanticidad<sup>20</sup>. Por deixis se entiende “la localización e identificación de personas, objetos, eventos, procesos y actividades de los que se habla o a los que se alude, en relación con el contexto espacio-temporal creado y sostenido por la enunciación y por la típica participación en ella de un solo hablante, y, al menos, de un destinatario”<sup>21</sup>. En castellano hay formas típicamente deícticas, como los pronombres y ciertos adverbios, algunos de los cuales requieren apoyo gestual para cumplir su función (*ése, allá*, etc.). Más aún, la deixis espacial puede realizarse sin el recurso a los indicadores lingüísticos, mediante gestos, movimientos o miradas.

Si el carácter deíctico de ciertas formas fuera el único medio con que el hablante cuenta para realizar actos de referencia, ésta permanecería muy apegada al aquí y al ahora de la situación comunicativa concreta. Sin embargo, el rasgo más general de las lenguas, su semanticidad, permite la realización de actos de referencia absolutamente descontextualizados abriendo hasta el infinito el espacio dentro del cual se ubica el referente.

En todo caso, sea cual sea el medio usado, la función exitosa requiere que el hablante atraiga la atención de su interlocutor hacia el referente intencionado, y de su habilidad para hacerlo dependerá, en gran medida, que aquél logre identificarlo correctamente y pueda comprender lo que de ello se predica.

#### ESTUDIOS ONTOGENÉTICOS

Existe bastante literatura relacionada con la comunicación referencial<sup>22</sup>: relativamente escasa es la que, enfocando la referencia como acto intencionado, busca su origen en las actividades prelingüísticas. A pesar de ello, la solidez de los planteamientos teóricos, y la calidad y alcance de las investigaciones, han permitido un avance bastante rápido en la comprensión del proceso y sus prerequisites.

Como ya dije, los primeros actos referenciales realizados por los niños son del tipo singular definido. Habría que agregar que los “denotata” corresponden a objetos perceptualmente presentes durante la situación comunicativa. Esto quiere decir que el niño consume su acto cuando consigue que el interlocutor dirija su atención hacia el objeto referido. Así

<sup>20</sup> HALLIDAY, M.A.K., *Learning how to mean*, London: Edward Arnold, 1975.

<sup>21</sup> LYONS, J., *op. cit.*, p. 574.

<sup>22</sup> ASHER, S.R., “Referential Communication” en *The functions of Language and Cognition*, G.J. Whitehurst y B.J. Zimmerman (eds.), New York: Academia G. Press, 1979, pp. 175-197.

se explica la importancia que para los diferentes estudiosos ha tenido descubrir cómo llega el niño al uso de medios convencionales destinados a la manipulación de la atención del adulto, y cuáles son las fases o etapas, si las hay, por las que pasa antes de lograr actos referenciales exitosos.

Entre los trabajos más completos realizados sobre este tema me interesa destacar los de Jerome Bruner<sup>23</sup> y los de Elizabeth Bates y sus colaboradoras<sup>24</sup>. Ello se debe a que, a pesar de las coincidencias en las respectivas descripciones de las actuaciones de los niños, hay entre ellos una discrepancia básica en cuanto a las explicaciones dadas para los cambios conductuales de los niños, su paso de una fase a otra y el consiguiente valor que atribuyen a los diversos factores involucrados en estos cambios.

Unos y otros estarían de acuerdo en que la adquisición no es el resultado de una serie de estímulos y refuerzos que actúan sobre un organismo pasivo e inicialmente vacío. El niño llega al uso de signos convencionales con algún conocimiento del mundo que lo rodea, es decir, con un conjunto de significados potenciales y con una capacidad bastante desarrollada para interactuar con el medio físico y social con fines pre-establecidos (que Bruner expresa en términos de funciones, siguiendo la línea de Halliday, y Bates, piagetana bastante ortodoxa, en términos de conducta instrumental).

La diferencia fundamental entre Bruner y Bates es de naturaleza teórica y se manifiesta en el peso relativo que le asignan a los protagonistas de la interacción: mientras Bruner enfatiza el papel del adulto (la madre o quien haga sus veces), Bates lo minimiza en favor de las actividades del niño y su internalización en sistemas o estructuras cognoscitivas.

Bruner fundamenta su posición destacando las investigaciones que muestran que los niños no se ven expuestos, como suponía Chomsky, a situaciones lingüísticas asistemáticas y a datos lingüísticos primarios bastante irregulares en relación a la competencia subyacente, sino que, por el contrario, el adulto va adecuando progresivamente su conducta comunicativa<sup>25</sup> y su lenguaje<sup>26</sup> a las capacidades en evolución del niño. Esta

<sup>23</sup> BRUNER, J.S., "The ontogenesis of speech acts", *Journal of Child Language*, 2, 1-19, 1975; "From Communication to Language: a Psychological Perspective" en *The Social Context of Language*, I. Markova (ed.), Chichester: John Wiley & Sons, 1978, pp. 17-48; "Organization of Early Skilled Action" en *Child Development*, 44, 1-11, 1973; artículos en versión manuscrita como "Acquiring the uses of Language" y "Reference".

<sup>24</sup> BATES, E., *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*, New York: Academic Press, 1976; *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*, New York: Academic Press, 1979.

<sup>25</sup> SCHAFER, H.R., *Studies in Mother-Infant Interaction*, New York: Academic Press, 1977.

<sup>26</sup> SNOW C. y FERGUSON, C., *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, London: Cambridge University Press, 1977.

especie de “sintonía” con el niño, que se inicia en el momento mismo de nacer, es la base de un ordenamiento en la interacción de la que depende el desarrollo, tanto cognoscitivo como social y lingüístico, del individuo. Esta teoría, a menudo denominada de “sintonización fina” (“fine-tuning theory”), concibe la adquisición del lenguaje como un proceso que afecta tanto a la madre como al niño, de manera tal que hay “una enorme cantidad de enseñanza involucrada en la transmisión del lenguaje, aunque muy poco tiene que ver con lecciones acerca del lenguaje propiamente tal”<sup>27</sup>.

Para su investigación, J. Bruner videograbó 2 niños con sus respectivas madres en sesiones quincenales desde los 3 hasta los 24 meses<sup>28</sup>. Los datos recogidos le permiten reconocer cuatro fases, cada una de las cuales se caracteriza por el establecimiento, en el niño, de algún procedimiento comunicativo, gracias a los esfuerzos del adulto en su interacción con él.

1ª fase: manejo de la atención conjunta (desde los 3 a los 6 meses). La primera tarea de la madre es conseguir que el niño mire junto con ella objetos y sucesos, es decir, alcanzar la socialización de la atención visual. En un comienzo, la interacción es cara a cara, mirando al niño a los ojos y consiguiendo que él también lo haga. Después de aproximadamente seis semanas, la madre comienza a mostrarle objetos o a mover aquellos que el niño ya está mirando, todo ello acompañado de vocalizaciones que típicamente corresponden a llamados de atención o los equivalentes al deíctico castellano “Mira”.

Al final de esta fase, la madre habrá logrado que el niño responda cambiando su foco de atención hacia el objeto intencionado por ella. Para descubrir aquello que debe mirar, el niño usa varias pistas: las manos de la madre, sus movimientos hacia los objetos, la dirección de su mirada.

2ª fase: inicio de la acción intencionada (desde los 6 meses hasta aproximadamente el año). Al comienzo de esta fase, el niño ya trata de alcanzar aquellos objetos que le llaman la atención y es capaz de mantener por largo rato la atención sobre un objeto, aparentemente absorto en él y sin mirar a la madre. Esta, sin embargo, apoya y alienta sus esfuerzos por alcanzar los objetos mediante vocalización constante, aunque sin nombrarlos y —si están fuera del alcance del niño— pasándoselos. Lo que interesa es que la madre se comporte en forma estable y predecible a fin de ayudar al niño a conseguir su intención.

Alrededor de los diez meses, la constante ayuda de la madre hace que el

<sup>27</sup> BRUNER, J., “Acquiring the Uses of Language”, p. 20.

<sup>28</sup> La descripción corresponde a una forma resumida de la que Bruner presenta en su trabajo “Reference” que corresponde al capítulo 5 de una obra en preparación.

niño cuente con ella. Como los esfuerzos por alcanzar ya no requieren de toda su atención, puede vocalizar y mirar a la madre al mismo tiempo. La conjunción de estas dos acciones produce un cambio importante: el niño se conforma ahora con estirar el brazo y vocalizar, cosa que la madre interpreta como petición intencionada (indicative reaching).

Para Bruner, esto representa la base de la deixis espacial con una dimensión direccional a partir del ego y una distancial entre lo próximo (alcanzable sin problemas) y lo alejado (alcanzable con ayuda).

3ª fase: alrededor del año, en ambos niños, emerge un procedimiento ostensivo depurado separado de cualquier posible intención posesiva. En uno de los niños, corresponde a objetos distantes (un aeroplano, un árbol, una luz); en el otro, a dibujos impresos. Los dos niños se diferencian en cuanto a que para uno, esta actividad coincide con la aparición de algunas formas primitivas de nombres, mientras que el otro se encuentra todavía en la etapa preverbal.

Las respuestas de las madres difieren consecuentemente: en el caso del niño que ya usa nombres, la madre le exige al niño su uso preguntándole “¿Qué es eso?”; la otra madre, en cambio, contesta preguntando “¿Dónde está el (avión, árbol, etc.)?”.

A pesar de que el niño más adelantado tiene ya dos procedimientos para hacer la referencia —el gesto deíctico para indicar lugar, y la forma vocalizada para indicar entidad—, ambos siguen apoyándose fundamentalmente en el sistema deíctico espacial aun cuando no corresponda a la situación concreta. (Uno de los niños que había salido al campo donde había visto muchos pájaros volando, al llegar a su casa, sentado en el suelo, apunta hacia arriba al mismo tiempo que emite su versión de la palabra pájaro).

4ª fase. Al finalizar esta fase, que comienza alrededor de los 14 meses y termina aproximadamente a los dos años y medio, el niño domina el acto de nombrar y de la topicalización. La madre aumenta considerablemente su uso de sustantivos. Al comienzo, nombra los objetos y los dibujos; pronto empieza a pedirle al niño que los nombre reforzando sus respuestas con frases como “Sí, eso es un conejo”. Al mismo tiempo disminuye el uso de los vocativos para llamar la atención del niño. Una vez que el niño ya ha aprendido a nombrar, la madre cambia sus preguntas para conseguir comentarios (“¿Cómo hace la vaca?”, “¿Qué está haciendo el perrito?”). Así el referente pasa de un objeto nombrable a un tópico comentable que lleva al niño al umbral de la predicación.

Implícito en esta descripción está el supuesto de una relación causal entre la interacción madre-hijo y la adquisición del lenguaje.

Es precisamente esta causalidad la que Bates y sus colaboradoras cues-

tionan. Consideran que no hay datos suficientes aún para probar que las primeras interacciones diádicas entre el niño y la madre sean condición necesaria, y, menos aún, suficiente, para el desarrollo de la comunicación intencionada y convencional posterior<sup>29</sup>. Partiendo de la base de que se pueden distinguir tres sistemas o estructuras mentales que interactúan y generan tres tipos de conducta: lingüística, cognoscitiva y social<sup>30</sup>, prefieren postular que las aparentes e innegables similitudes entre ellas se deben a que el niño ha internalizado las soluciones descubiertas al enfrentar un conjunto de tareas semejantes en la forma de procedimientos, reglas, capacidades etc., y que él puede aplicar a tareas nuevas<sup>31</sup>. En otras palabras, el desarrollo del niño en estos tres ámbitos sería el resultado de un aprendizaje activo en términos de análisis y resolución de tareas o problemas mediante la aplicación de procedimientos ya internalizados a objetos y situaciones nuevas y la combinación de aquéllos para lograr así procedimientos nuevos. El papel de la madre se limita a proveer elementos y situaciones que permitan al niño construir y elaborar activamente sus propias estructuras cognoscitivas subyacentes.

A pesar de estas diferencias teóricas, es posible comprobar varios puntos coincidentes en sus respectivas descripciones, por ejemplo:

- a) Las primeras actividades de los niños no son intencionadas, pero son interpretadas como significativas por los adultos.
- b) Antes de los seis meses, los niños son capaces de fijar su atención en objetos colocados en su línea visual y de cambiar su postura orientándose hacia objetos o sonidos fuera de ella.
- c) Entre los seis y los diez meses, los niños prestan atención prolongada a ciertos objetos sin levantar la vista.

En este período también tratan de alcanzar los objetos algo alejados estirando e inclinando el cuerpo.

d) Gradualmente, el gesto de alcanzar algo se ritualiza, abrevia, y es acompañado de miradas hacia el adulto y/o vocalizaciones. Todo esto es interpretado por el adulto como petición.

e) En el mismo período en que el niño empieza a pasar cosas al adulto, surge la actividad de señalamiento sin intención posesiva. Esta actividad va acompañada de miradas hacia el adulto y pueden aparecer vocalizaciones convencionales.

Ambos autores mencionan un gesto indicativo aparentemente sin valor comunicativo. Bates lo observa antes de las actividades instrumentales del

<sup>29</sup> BATES, E., *The Emergence of Symbols*, p. 12.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 19.

niño (mostrar o pedir objetos al adulto), es decir, en el período entre los seis y los diez meses cuando el niño realiza actividades con objetos o con adultos pero no con ambos a la vez. Bruner, en cambio, menciona dicho gesto ("pure pointing") inmediatamente antes del señalamiento comunicativo, y bastante después del gesto de petición.

Nuestras propias investigaciones en torno al acto de referencia se han basado en observaciones longitudinales de tres niños chilenos videograbados mensualmente durante un período aproximado de 12 meses. Nuestro principal interés fue observar niños que pertenecieran a familias de estrato social diferente. Por ello, trabajamos con una niña de estrato medio alto (Alejandra) y dos niños de estrato medio bajo (Verónica y Sergio). Al comenzar las grabaciones, Alejandra tenía 7 meses y era hija única; Verónica tenía 9 meses y también era, en esa época, hija única; Sergio contaba con 6 meses y era el tercero de los hermanos. Alejandra es hija de padres profesionales universitarios y vive en Viña, mientras que los padres de los otros dos niños tienen sólo educación básica y viven en un pueblo cercano a Valparaíso. Las grabaciones de Alejandra se hicieron en su propio hogar y en el de algún familiar; a veces, con la presencia de un adulto, ocasionalmente la madre y/o algún niño mayor. Las grabaciones de los otros niños se realizaron siempre en un mismo lugar, ajeno a sus casas, hasta donde eran llevados regularmente por sus propias madres, las que siempre estuvieron presentes. Ocasionalmente estaban presentes otros adultos o niños conocidos, nunca el investigador. Esto último se hizo con el doble objeto de no exponerlos a la presencia de un extraño que pudiera inhibir sus actividades y de conseguir, por parte de las madres, una interacción lo más natural posible.

Dadas las coincidencias entre los resultados de las investigaciones de Bates y Bruner, mencionados anteriormente, no es extraño que nuestras investigaciones hayan arrojado los mismos resultados. En cuanto a la discrepancia anotada en relación al momento de aparición del señalamiento no comunicativo, nuestras observaciones coinciden con las de Bates, es decir, aquél aparece antes de cualquier actividad instrumental, incluyendo el tirar hacia sí una alfombra para alcanzar un objeto alejado que se encuentra sobre ella. Su diferencia con el gesto que representa una intención posesiva es clara: el brazo está extendido a la altura de sus ojos o más arriba y la mano cerrada (totalmente, en el caso de un niño, y con el dedo índice extendido, en el caso de los otros dos). El gesto posesivo, en cambio, lo realizan con la mano abierta en dirección hacia el objeto deseado y con inclinación del cuerpo. Además, inicialmente se presenta cuando un ruido o un movimiento lejano ha llamado su atención.

Esta similitud con lo planteado por Bates, no significa, sin embargo,

que estemos en condiciones de corroborar su teoría o refutar la de Bruner. En realidad, las actividades de la madre, mencionadas por este último, han sido claramente detectadas en nuestras grabaciones. No cabe duda de que los adultos hacen esfuerzos por interpretar los gestos y las miradas de los niños y de que la naturaleza de las interacciones iniciadas por ellos van cambiando a medida que los niños crecen. Cuando los niños comienzan a emitir vocalizaciones relativamente estables, hay un aumento notorio en las nominalizaciones maternas; después de un par de meses, éstas a menudo van precedidas de la pregunta "¿Qué es esto?" y, en el caso de Verónica, preferentemente, "¿Dónde está X?". Tales preguntas, sin embargo, sólo se refieren a objetos presentes en el caso de Sergio y Verónica, salvo en un par de ocasiones en que la pregunta fue "¿Dónde está el papá?". En el caso de Alejandra, a partir de los diez meses, el adulto con frecuencia utiliza revistas y libros mostrando y nombrando objetos y animales desconocidos por la niña. Es interesante advertir, al respecto, que las otras dos madres, a pesar de contar con revistas entre los juguetes y objetos que están al alcance de los niños, muy rara vez recurren a ellas, y si lo hacen, es sólo para buscar objetos conocidos por los niños.

Pero el asunto parece ser mucho más complejo de lo que sugieren las descripciones de Bruner y Bates. En primer lugar, la atención que las madres prestan a los niños y a sus intentos comunicativos, así como sus respuestas, carecen de la regularidad y sistematicidad mencionadas por Bruner. Me atrevería a decir que son más bien esporádicas y erráticas, incluso en las entrevistas, en que permanecen sentadas junto a los niños. Ello permite suponer que lo son aún más en las situaciones cotidianas del hogar, en las cuales sus otros hijos y/o los quehaceres propios exigen atención. De hecho, cuando en las entrevistas ha estado presente otro adulto, la atención hacia los niños disminuye considerablemente. Por otra parte, hay que advertir que los otros niños no se comportan en absoluto de acuerdo con las supuestas expectativas de nuestros sujetos. En las ocasiones en que las entrevistas se han realizado con otros niños presentes, los intentos por alcanzar los objetos no son apoyados por éstos, pasándoselos, sino, por el contrario, la actitud más frecuente por parte de ellos es interesarse por los mismos objetos apropiándose los.

En segundo lugar, hay una marcada diferencia entre las madres en cuanto al tipo de actos de habla preferente. En el caso de Alejandra, el adulto muestra y comenta ("mira, Alejandra, mira la muñeca", "¡Oh! se cayó", "mira qué lindo el elefante", "mira, ésta es una culebra") mientras que en el caso de Verónica y, sobre todo en el caso de Sergio, los actos son de tipo imperativo ("tome", "ábralo", "tápelo", "apriételo", "coloque el palito"). Aun para obtener respuestas lingüísticas, la madre de Verónica

recurre a imperativos ("llame al papá", "diga 'tonta'", "diga 'mío'", "diga 'dámelo'", "llame al Pepe", "diga 'gracias'", "di 'pichi'")<sup>32</sup>.

Finalmente, hay que destacar una clara diferencia entre los niños o, tal vez sería mejor decir, entre los niveles de interacción de los niños. Alejandra es inquieta, muy independiente, rara vez pide ayuda, pero es afectuosa y comunicativa; se acerca al adulto, le muestra cosas, lo abraza. Verónica es más dependiente e igualmente comunicativa, mira con frecuencia al adulto y sonríe, mientras que Sergio es un niño tranquilo, ensimismado y poco comunicativo. Es posible que estas diferencias puedan explicarse en términos de la teoría del apego ("attachment theory"), es decir, como resultado del tipo de interacción madre-hijo de los primeros meses de vida. Esto podría estar correlacionado con algunos aspectos del desarrollo cognoscitivo, aunque no lingüístico<sup>33</sup>; pero, como lo reconocen Bretherton *et al.* en su artículo "Relationship between Cognition, Communication and Quality Attachment", aún resulta prematuro afirmarlo<sup>34</sup>.

Lo importante es que a los 12 meses los tres niños han desarrollado ya el sistema de gestos que estamos considerando, predecesores del acto de referencia, a saber: mostrar, indicar y pedir objetos.

Mas, llaman la atención marcadas diferencias de carácter lingüístico, que podrían atribuirse a la cantidad y/o calidad de la interacción con el adulto. A los doce meses, sólo Alejandra usa algunos nombres para acompañar sus gestos referenciales; los otros niños están aún en la etapa preverbal, situación que en Sergio se prolonga hasta los 20 meses. En verdad, apenas hemos iniciado el estudio de este asunto, por lo cual no podemos ofrecer, por ahora, detalles más precisos.

Sin embargo, con lo ya logrado nos atrevemos a sugerir que sólo se podrá avanzar realmente en el desentrañamiento de la ontogénesis del lenguaje si se abandonan los enfoques unilaterales como los aquí reseñados. Creemos que es posible llegar a explicaciones más satisfactorias si se parte de un planteamiento equilibrado que considere el desarrollo cognoscitivo del niño y valore adecuadamente el papel de la interacción

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 235. Corresponde al capítulo 5 cuyo título es "Cognition, Communication and Quality of Attachment". En él se menciona un trabajo de PENTZ, T., *Facilitation of Language Acquisition: The role of the mother*, disertación doctoral no publicada de la John Hopkins University, 1975, en la que el autor menciona haber encontrado evidencia de la existencia de 2 estilos de habla en las madres de sus pequeños sujetos, uno informativo-referencial y uno directivo.

<sup>33</sup> *Ibid.*, Cp. 3, "Cognition and Communication from nine to thirteen months".

<sup>34</sup> *Ibid.*, pp. 266-7.

social con la madre (o del adulto que haga sus veces) en la adquisición del lenguaje. Para ello es indispensable disponer de las herramientas conceptuales que permitan calibrar cualitativa y cuantitativamente todos los aspectos en juego. Y ésa es la próxima tarea.