

De la comunicación al lenguaje : Una perspectiva psicológica ⁽¹⁾

Dedicado a Roman Jakobson en su ochenta aniversario

Jerome Bruner

Universidad de Harvard

Fuente: Cognition, 3 (3) (1971-75) 225-287. Reproducido con autorización. © Cognition.

Traducción: Pedro Aller y Pablo del Río © Infancia y Aprendizaje

Cualquiera que sea el punto de vista que adoptemos en la investigación sobre la adquisición del lenguaje propiamente dicho —ya sea la propia tendencia nativista o empirista— nos toparemos con el rol o el significado del sistema de comunicación preverbal del niño. ¿Cuál es la naturaleza de este sistema? ¿Facilita esta naturaleza en cuestión el paso de la comunicación preverbal al lenguaje? Le es difícil a la lingüística responder a tales preguntas porque, puesto que la comunicación del niño antes del lenguaje no es dócil al análisis gramatical convencional, los esfuerzos para detectar continuidades frecuentemente parecen poco más que una caza de analogías con la “gramática” en la acción o el gesto temprano. Por el lado psicológico, la dificultad estriba en la tradición de tal investigación que suele intentar explicar el lenguaje como “nada más que” la concatenación de condicionamiento simple, imitación u otras simplificaciones misteriosas. Intentaré mostrar en las páginas siguientes que se pueden establecer continuidades entre la comunicación prelingüística y lenguaje, y eso sin recurrir a un reduccionismo inadecuado.

El renaciente nativismo que siguió a la obra de Chomsky (1965) alimentó la falsa esperanza de que este primer paso

podría ser obviado (aunque no hay nada en la propia obra de Chomsky que conduzca necesariamente a tal conclusión). El razonamiento parece haber sido que, si el lenguaje crece desde sus propias raíces, basta estudiar los comienzos del propio lenguaje si deseamos comprender la naturaleza de su primitiva adquisición. El programa, en realidad, era el programa de los lingüistas: reunir un corpus de lenguaje, con la debida atención al contexto (no especificado), y someterlo al análisis gramatical. O, para añadir una dimensión experimental, idear situaciones experimentales que eliciten las capacidades del niño para producir y comprender el lenguaje en contextos particulares, y sacar inferencias de las respuestas del niño respecto a su subyacente competencia lingüística.

No hay duda que este programa ha enriquecido profundamente nuestro conocimiento del lenguaje temprano y desde luego de su desarrollo temprano. Las obras de Brown (1970, 1973) y su grupo, de Bloom (1970) de McNeill (1970a, 1970b), de Slobin (1973) del grupo Edimburgo (p. ej. Donaldson and Wales, 1970) - atestiguan todas el progreso enorme de la última década.

Pero el lenguaje temprano para el que se escribe tal gramática es el resultado

final de procesos psicológicos que conducen a su adquisición, y escribir una gramática de ese lenguaje en cualquier punto de su desarrollo, no es, en ningún sentido, explicar la naturaleza de su adquisición. Aunque fuera literalmente verdad (como Chomsky reclama) que el niño, al dominar un lenguaje particular, posee ya inicialmente un conocimiento tácito de una llamada estructura universal profunda del lenguaje, todavía tendríamos que conocer cómo se arregla para reconocer estas profundas reglas universales cuando estas se manifiestan en la estructura superficial de un lenguaje concreto. Incluso un "mecanismo de adquisición del lenguaje" innato requeriría un programa que guiase tal reconocimiento y cabría al psicólogo descubrir la naturaleza del programa investigando tal proceso de reconocimiento (Chomsky, 1965, p. 27). Para Chomsky, el problema del niño es determinar cuál de los lenguajes (humanamente) posibles es el de la comunidad en la cual él se encuentra. Si no hubiera tales problemas de reconocimiento, el niño evidentemente aprendería el lenguaje inmediata y perfectamente (al menos aquellas porciones de él a las que estuviera expuesto). Esto dista tanto de lo mentes estamos de acuerdo en que merece que sucede en realidad que generalmente estamos de acuerdo en que merece los prerequisites necesarios para aprender una lengua o para progresar en el dominio de esa lengua. Al nivel más general, podemos decir que para dominar una lengua el niño debe adquirir un conjunto complejo de habilidades ampliamente transferibles o generativas (perceptivas, motoras, conceptuales, sociales y lingüísticas) las cuales cuando se coordinan apropiadamente, producen resultados (performance) lingüísticos que pueden ser descritos (aunque solamente en un sentido limitado) por las reglas lingüísticas de la gramática. Tales reglas de gramática pueden no parecerse más a las leyes psicológicas de producción, comprensión y uso del lenguaje, que los principios de óptica se parecen a las leyes de la percepción visual (en ningún caso puede una violar la otra).

Pero si hemos de concentrarnos en las habilidades sensoriales, motoras, conceptuales y sociales cuya coordinación hace posible el lenguaje, debemos abandonar en gran medida los poderosos procedimientos para escribir gramáticas del lingüista evolutivo. Porque ya no basta recoger un corpus del lenguaje hablado sobre el que pueden escribirse sucesivas gramáticas, aunque estas gramáticas puedan producir hipótesis valiosas acerca del proceso psicológico antecedente que las hizo nacer. Por el contrario, debemos idear maneras de investigar las habilidades esenciales implicadas en el lenguaje. Y generalmente arrancando mucho antes de que el lenguaje comience, siguiendo la conducta comunicativa de niños concretos hasta que alcanzan un nivel concreto de dominio lingüístico, probando también otros índices concomitantes de crecimiento. No es sorprendente, por tanto, que haya pocos de estos estudios al alcance de la mano, la mayoría todavía en desarrollo: Trevarthen (1974 a, 1974 b), Sugarman (1974), Bates, Camaioni y Volterra (1973), Lock (1972), McNeill (1974), Dore (1974, 1975), Urwin (1973), y Burner (1975) aunque hay un mayor número que ahora se inician. Lo que hace particularmente difícil tales estudios, es que su plan depende de decisiones más o menos explícitas concernientes a qué otra cosa debe ser estudiada además del lenguaje, decisiones que se derivan de hipótesis acerca de los precursores y prerequisites del lenguaje temprano. Lo habitual, en un trabajo de este tipo, es que el investigador comienza por seleccionar un proceso decisivo en el lenguaje subsecuente y sondea sus precursores en la comunicación prelingüística, concentrándose en formas de comunicación realizadas más tarde por medios lingüísticos pero desarrolladas antes (parcial o totalmente) por gestos u otras expresiones. Los estudios de este tipo exploran la continuidad entre formas de comunicación equivalentes funcionalmente antes y después del nacimiento del lenguaje como tal. Por ejemplo, el investigador debe estudiar los recursos prelin-

güísticos que utiliza un niño para hacer una *petición* o para establecer una *referencia conjunta* antes que éstas puedan manejarse por medio de instrumentos gramaticalmente apropiados como interrogativos o demostrativos. Inevitablemente, un enfoque así hace que el énfasis se desplace hacia funciones del uso del lenguaje, hacia la práctica y la competencia comunicativa (Campbell and Wales, 1970) y se aleja de la competencia sintáctica en el sentido empleado por Chomsky (1965) y Mc Neill (1970 a, 1970 b).

Continuando por este camino, nos vemos tentados a buscar la 'gramática' inherente a ciertas formas de interacción social, concibiendo así la aparición de la gramática propia como la adquisición por el niño de un conocimiento de cómo *expresar en lenguaje* una idea ya poseída anteriormente pero expresada por medios distintos de los lingüísticos. Ambos, Sugarman (1974) y Bates *et al.* (1973), por ejemplo, usan indicadores conductuales no-lingüísticos para inferir en la conducta del pre-lenguaje la presencia de tales conceptos como *agente* e *instrumento* (cuando el niño hace señales a un adulto para que le ayude a hacer algo que él desea realizar). Estos autores consideran estas realizaciones prelingüísticas como precursores de las categorías de Casos gramaticales como *Agente e Instrumental* en el sentido que atribuye Fillmore (1968), a los casos gramaticales (de los que hablaremos más adelante más extensamente).

Pero este procedimiento lleva inevitablemente al investigador a este problema psicológico: ¿Qué hace al niño progresar, digamos, desde una forma prelingüística de expresar el demostrativo o el agente a una forma lingüística de expresión más avanzada? Es en este punto en el que emerge el segundo aspecto de este tipo de investigación: la búsqueda de habilidades esenciales relevantes para el dominio lingüístico. La práctica más común es volver a Piaget (p. ej., Sinclair, 1969). De acuerdo a su bien conocida perspectiva, el lenguaje es facilitado por el desarrollo de esquemas sensoriales y motores que represen-

tan los resultados conjuntos de percepción y acción. Estos esquemas experimentan cambios regulares que son alimentados (aunque no modelados) por la continuada experiencia de actuación sobre el mundo. Con el tiempo, por ejemplo, el niño llega a separar en sus esquemas el pensamiento de la acción, y sus conceptos sobre los objetos y acontecimientos del mundo se van haciendo independientes de las acciones a realizar sobre tales objetos o eventos. Los esquemas senso-motores llegan también con la experiencia a trascender el espacio y el tiempo, de tal manera que el concepto de un objeto ya no se halla ligado a un contexto determinado, sino que se hace cada vez más libre del contexto. Se considera que la adquisición del lenguaje emerge de algún modo de esos desarrollos. Así, un concepto sobre el objeto que es independiente de la acción sobre este objeto, debería ayudar al niño a dominar distinciones lingüísticas tales como Acción y Objeto en la gramática de casos o, incluso Frase Nombre y Frase Verbo en la más usual gramática generativa. Bates *et al.* (1973), por ejemplo, atribuyen el avance prelingüístico en la señalización de imperativos y declarativos, a la maduración de los esquemas senso-motores piagetianos del niño, aunque su base para sacar esta conclusión sea en parte, invocando la coincidencia entre el tiempo de la aparición de las diferentes formas de señalización y las fechas citadas usualmente en las normas Piagetianas, y en parte haciendo notar su presencia en la nuestra estudiada.

Sugarman hace algo mejor en este sentido; esta autora recuerda la observación de Piaget de que el niño, al organizar un esquema senso-motor, atraviesa primero una fase en la que trata los objetos concretos separadamente antes de ser capaz de subordinar el uso de un objeto al otro, como al hacer una herramienta de uno de ellos para alcanzar el otro. Sugarman relaciona esto con el proceso de desarrollo de las primeras habilidades, que avanza mediante la combinación de rutinas realizadas con destreza que primero se desarrollaron

separadamente (Bruner, 1973). A partir de esta base Surlgarman afirma que el niño atravesará en primer lugar un estadio en el que trata las personas y a los objetos independientemente, desarrollando esquemas para cada uno, ensayando elaborará éstos, hasta que finalmente los combinará en un esquema unificado: Persona-como-agente-que-ayuda-a-obtener-objeto. A medida que este esquema se desarrolla, el niño adquirirá técnicas de señalización adaptadas a este nivel de crecimiento. Y desde luego, los datos de Sugarman indican que el niño primero se dirige separadamente hacia los objetos o hacia su madre, y finalmente aprende a señalar a la madre para obtener un objeto, con un estadio intermedio en el cual hay una elaboración de la señalización hacia la madre y el objeto separadamente.

Mi principal preocupación con el enfoque piagetiano de estos autores y de Sinclair (1969) es que se concentra casi exclusivamente en los aspectos formales del lenguaje a expensas de los funcionales en la estructura naciente del lenguaje del niño sin la debida atención a los usos que se hace del lenguaje en los distintos contextos. Se verá más claro en las páginas siguientes porque creo que ésta es una dificultad seria y distorsionadora. Pero en general, no cabe más que aplaudir la intención de tales esfuerzos, puesto que representan el tipo de 'via media' entre el nativismo extremo para el que no hay problema, puesto que todo está allí ya antes, y el empirismo reduccionista extremo para el que tampoco hay problema puesto que rechaza lo que de hecho está ya allí al suponer que ya se está a punto para usar el lenguaje de un modo particularmente estructurado.

Quien quiera que estudie los precursores prelingüísticos del lenguaje debe, pienso yo, entregarse a lo que Cromer (1974) ha llamado recientemente "hipótesis del conocimiento". La hipótesis tiene dos partes. La primera sostiene que "somos capaces de comprender y de utilizar eficazmente determinadas estructuras lingüísticas sólo cuando

nuestras capacidades cognitivas nos permiten hacerlo así". (Cromer, 1974, p. 246). La segunda sostiene que cuando nuestras habilidades cognitivas nos permiten comprender una idea particular, podemos no haber comprendido todavía la regla compleja para expresarla libremente pero, sin embargo, expresarla en una forma menos compleja, aunque indirecta. Cromer proporciona con un ejemplo el tiempo pretérito y la idea conceptual de la acción completada: Un niño que todavía no ha comprendido el mecanismo del pretérito inserto en una frase como

Has mirado? (Have you peeked?)

puede, sin embargo, expresar el mismo significado usando la regla más simple de combinar una forma conocida con la palabra *ya* (*yet*), produciendo expresiones como

Miraste ya? (Did you peek yet?)

Razonablemente, esta capacidad para expresar una comprensión cognitiva (cognitive insight) a través de medios que carecen de la regla lingüística completamente realizada, puede hacerse retroceder en la edad hasta el punto en el que uno puede preguntarse si el niño es capaz de usar recursos prelingüísticos para expresar una comprensión cognitiva aún antes que la gramática frástica esté presente en un lenguaje.

Ambas partes de la hipótesis de conocimiento presuponen la doctrina de la sustitucionalidad funcional o al menos de la continuidad. Ninguna de las dos doctrinas es aceptada fácilmente. En semántica, la sustitucionalidad se representa por el 'postulado fundamental' de Bloomfield (1933) que sostiene que en cualquier comunidad hablante se pueden encontrar equivalentes formales y semánticos de ciertas frases que sirven de "glosas" una de otra. El gramático transformacional se suele enfrentar a este asunto invocando 'una estructura "subyacente" común a diversos ajustes sintácticos "superficiales" equivalentes' (Silverstein, 1975). Pero mientras

en el ejemplo de Cromer de las versiones más y menos compactas de la gramática del pretérito, uno puede discutiblemente, intentar una interpretación propia, es cada vez más difícil hacer eso mismo a medida que los mecanismos comunicativos se van separando más en el tiempo durante el curso ontogenético. ¿Cuál es, por ejemplo, la relación entre el signo gestual que apuntan hacia una manzana y la expresión de la palabra *manzana*? Claramente ambas no son glosas una de la otra, en cualquier sentido formal. Aunque podemos estar preparados, aunque sólo sea intuitivamente, para conceder que pueden ser continuación una de la otra. Decimos que las dos realizan la misma función de indicar, o al menos, algún aspecto de esta función. Si hacemos una separación más lejana en el tiempo y comparamos una indicación gestual con una simple frase, *esa manzana* (asumamos o no que la cópula existencial está ausente a causa de una regla de eliminación) entonces la brecha se hace tan grande que se aprecia una discontinuidad. Por ejemplo, la forma predicativa de la expresión más desarrollada nos permite someterla a la prueba de la verdad, la palabra *esa* presupone ya una señalización deíctica (deictic marking), etc. etc., aunque ninguna de ellas pueda atribuirse ni remotamente a una indicación (pointing) ostensiva. Sin embargo, asumimos de nuevo que hay *cierta* continuidad. ¿En qué consiste?

Yo sugeriría que puede suponerse continuidad por dos razones: la primera por un principio de incorporación, según el cual, el niño, al adquirir competencia para pronunciar una simple indicativa frástica, incorpora necesariamente un conocimiento anterior implicado en su dominio de la indicativa ostensiva. Pero esto es sin duda una forma débil de continuidad por incorporación, no más fuerte que la pretensión indudable de que un niño debe tenerse de pie antes que pueda dar su primer paso. Se refuerza no obstante con dos consideraciones adicionales, una se trata más adelante al examinar algunas bases para la atribución de continuidad. la segunda

sería la siguiente: si podemos mostrar que la indicación ostensiva por señas (señalización) que el niño capta anteriormente, le facilita un conocimiento que le permite 'abrir brecha en el código', digamos, de la indicación léxica, esto es, de hecho, un trampolín en una línea de prerequisites que conducen al uso de una forma frástica simple de indicación y la incorporación deja de ser así meramente lógica y se hace psicológica. La forma más fuerte sería, por tanto, que la indicación léxica tiene lugar si y sólo si el niño ha captado previamente un mecanismo más primitivo de indicación y puede mostrarse que ha utilizado este mecanismo instrumentalmente en la adquisición de la forma más avanzada. En una palabra, para que una expresión precursora llegue a ser psicológica o lingüísticamente interesante, debe demostrarse que es un prerequisite instrumental de una expresión más evolucionada.

Una segunda base para atribuir continuidad nos la proporciona una visión más comprensiva de la naturaleza del uso del lenguaje en una cultura dada, un tema dejado de lado con demasiada presteza en nuestra búsqueda precipitada de las regularidades estructurales en la gramática. Enunciado de la forma más banal, sería que el lenguaje es una conducta social significativa. Pero al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que el lenguaje articulado fonético es solamente uno de los recursos por los cuales se transmite el significado a tal conducta social. Cualquiera que sea el recurso utilizado, 'esta forma semiótica de signos funcional siempre implica algún aspecto del contexto en el que se da el signo' (Silverstein, 1975). Este aspecto pragmático del uso del signo depende del dominio de las convenciones culturales, y es la vinculación de los signos a las convenciones lo que asegura el uso 'significativo' de cualquier sistema de señales, incluido el lenguaje. No es sorprendente que Cohen (1974) se haya lamentado recientemente de que, al aplicar la teoría de los actos verbales (speech-act) es muy difícil decidir dónde termina la lingüística y dónde comienza

el estudio de los "hábitos". Porque, como intentaremos mostrar, muchas de las convenciones que subyacen en el uso del lenguaje se aprenden antes del nacimiento de lenguaje articulado fonético. Silverstein 1975), proponiendo extender la tradición pragmática en la línea que va de Pierce a Jakobson y más lejos, plantea así la cuestión:

Decir que la conducta social es significativa necesariamente implica que es comunicativa, es decir, que la conducta es un complejo de signos (vehículos de signos) que señalan o representan algo de algún modo. Tales signos conductuales son significativos para alguien, participantes en un acontecimiento comunicativo, y tal conducta es intencionada, en cuanto que está orientada a un fin en el sentido de alcanzar (o no lograr alcanzar) ciertos objetivos de comunicación... En general, pues, podemos decir que la gente se constituye como una sociedad con una determinada *cultura* en tanto en cuanto comparten los mismos medios de comunicación social.

Silverstein continúa apuntando varias de las propiedades de los hechos comunicativos —principalmente la naturaleza de las relaciones que prevalecen entre el que comunica y el que escribe. Estas relaciones, una de las más evidentes es la permutabilidad de los roles, están fuertemente estructuradas por una cierta mezcla sutil de talento humano y de convención cultural. Silverstein no está directamente interesado en la ontogénesis de estas relaciones de rol, pero una gran parte de lo que sigue en este artículo, las toma como base de partida. Estas relaciones son los actos comunicativos cuyo funcionamiento da forma al discurso del niño con los adultos en su entorno inmediato: la persona a quien se acude y la que recibe (*referencer and recipient*) quien pide y quien concede (*demandar and complier*) buscador y descubridor (*seeker and finder*), iniciador de la tarea y cómplice, (*task-initiator and accomplice*) agente e impedidor (*actor and prohibitor*), etc. Un análisis ajustado del primer año de la vida de un niño, proporciona no sola-

mente un catálogo de los formatos de conjunción (ver más adelante) en las que habitualmente se encuentran uno a otro el comunicante y el receptor, sino que también proporciona un registro vívido de cómo llegan a convencionalizarse los roles desarrollados en tales formatos. El niño no está aprendiendo solamente, como veremos, lo que supone indicar algo a otro, o que se le indique algo a él, sino que también está aprendiendo cómo sustituir otros con medios nuevos para hacerlo, con el fin de adquirir resultados menos inciertos mediante el uso de técnicas más ritualizadas. Cuando, finalmente, el niño alcanza un estadio en el cual la indicación léxica está psicológicamente a su alcance, ya sabe mucho sobre la naturaleza de los contextos indicativos y sobre las convenciones necesarias para manejarlos.

Es en este segundo sentido como la continuidad cobra especial importancia. Porque si el niño conoce ya (como veremos) muchas de las convenciones para los intercambios de dar-y-tomar y sobre el modo de conducirlos por medio de las apropiadas señales no lingüísticas, está mejor equipado para interpretar o 'abrir brecha en el código' de expresiones lingüísticas utilizadas como reguladores de tales intercambios. También olvidamos demasiado de prisa el hecho, (quizá para celebrar la indudable generatividad del lenguaje), de que el lenguaje hace su progreso ontogénico en contextos altamente familiares, que han sido ya bien convencionalizados por el niño y por su madre (u otro cuidador). En este sentido, no es extravagante decir que al menos el lenguaje inicial tiene una estructura básica pragmática.

Dejemos, finalmente, un asunto perfectamente claro. El punto de vista que ha sido expuesto en este epígrafe introductorio no ha de ser interpretado de ninguna manera como un rechazo del papel de las predisposiciones innatas en la adquisición del lenguaje. En los primeros párrafos de este epígrafe comenté de pasada que no hay nada en los escritos de Chomsky que pudiera denegar de algún modo el papel de los prerrequisi-

tos y precursores prelingüísticos en la ayuda de la adquisición del lenguaje. Desde luego, sería absurdo imaginar que el Mecanismo Chomskyano de Adquisición del Lenguaje pudiera operar sin un considerable pre-afinamiento alcanzado durante el período que precede al uso del lenguaje gramatical fonético articulado. Chomsky comenta (1965, P. 58) "El problema real consiste en desarrollar una hipótesis sobre la estructura inicial que sea suficientemente rica para dar cuenta de la adquisición del lenguaje...". Sin duda, parte de esta riqueza es la representación que construye el niño sobre los requisitos comunicativos y que se establece durante el largo período de interacción entre niño y cuidador. He sostenido en este epígrafe y desarrollaré aún más el argumento a continuación, que estas representaciones ayudan al niño a abrir brecha en el código lingüístico. Como he señalado en otra parte (Bruner, 1972) existe una larga historia evolucionista que ha dado forma a la inmadurez humana y muchas de las formas elaboradas de la interdependencia madre-hijo son suficientemente invariables en nuestra especie para hacer inevitable la conclusión de que están basadas en alguna medida crucial en predisposiciones innatas, aún cuando estas predisposiciones requieran preparación por la experiencia. No puedo discutir qué otras formas de innatismo deben estar presentes para que el niño adquiera el lenguaje propiamente dicho —gramática y fonología en particular—, aunque merece la pena señalar que hasta que discernamos con mayor claridad la contribución de los conceptos prelingüísticos es prematuro concluir que son operativas todas las *ideas innatas o incluso adquiridas sobre gramática*. La misma gramática puede ser un producto de la evolución de acción conjunta en la especie y será bueno, por tanto, que examinemos cómo la ontogénesis humana de la acción conjunta contribuye al dominio de esa gramática.

El presente escrito es un intento de arrojar un poco de luz sobre algunos de los problemas persistentes que se en-

cuentran en el estudio de paso desde la comunicación pre-verbal al lenguaje temprano. Son muchos tales problemas, como esta introducción, confiamos, deja bien claro. He escogido cuatro como ilustrativos. En un epígrafe de conclusiones intentaré formular una conclusión general acerca del papel de las tres ramas de la semiótica en esa tarea: Sintaxis, semántica, y pragmática (Morris 1938). Los cuatro temas son:

1) La inferencia del intento comunicativo, 2) La naturaleza de la referencia temprana, 3) El uso del lenguaje en la regulación de la acción conjunta, y 4) Los precursores de la predicación.

INTENCIONES COMUNICATIVAS

La comunicación, como Silverstein ya ha señalado, presupone el intento o propósito de comunicarse en el sentido en que una comunicación pueda acertar o fracasar después en su objetivo. Corrientemente los gramáticos dan por supuesto el intento, pero se corre un riesgo con tal supuesto. Para subrayar la intencionalidad del lenguaje, filósofos como Austin (1962), Grice (1968) y Searle (1969) han sido particularmente insistentes en señalar la distinción entre las funciones ejecutivas (performativas) o ilocutivas de las expresiones, juzgadas ambas en función de su aceptación convencional y su eficacia en conseguir los resultados deseados, y la función locutiva que se valora según criterios tales como su forma más o menos correcta o su veracidad.

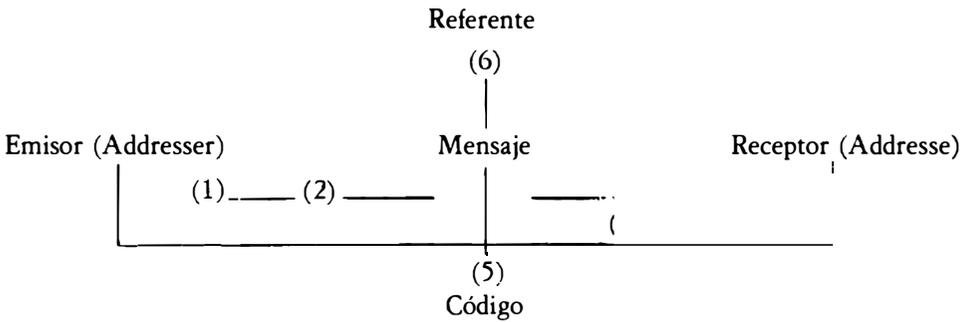
Pero es difícil tratar la intención en la comunicación por una variedad de razones, de las cuales no es la menor el apreciar hasta qué punto puede empañarnos el tratar de establecer si una intención fue *real* o *consciente*. ¿Pretende un niño prelingüístico señalar *conscientemente* su desagrado o expresar su agrado? Para obviar tales dificultades, se ha hecho habitual hablar de las *Funciones* a las que se aplican la comunicación o al lenguaje y determinar *cómo* las realizan. Esto tiene la virtud, al menos, de proponer preguntas defini-

tivas sobre 'realidad' y 'consciencia' con la esperanza de que lleguen a ser más manejables.

Jakobson (1960) propone un análisis de las funciones del lenguaje basado en el diagrama familiar de 'información',

marcando las funciones por números. La función 1 es *expresiva* y se compone normalmente de acompañamientos a los sentimientos del emisor. En un sentido primitivo, su "éxito" o "fracaso" depende de las rutinas de reconocimiento innatas o aprendidas tempranamente.

Figura 3,1: Análisis de las funciones del lenguaje



Con el tiempo, la forma y el reconocimiento de expresiones de estado, se hacen más y más convencionalizadas. La función 2 es *poética* y engloba modos de estructurar los mensajes para obtener los efectos iluminativos o exhibicionistas de una forma de arte. Además, aumenta cada vez más el uso que hace de convenciones y mecanismos del lenguaje de una comunidad (Gombrich, 1975). La función 3 es *conativa* y se refiere a la formación de mensajes de tal modo que produzcan la conducta deseada en el receptor. Engloba la fuerza ilocutiva de que hablan los filósofos. La función 4 es *Fática* y se relaciona con el mantenimiento de un canal de comunicación entre emisor y receptor. Su conducta puede ser gobernada asimismo por procedimientos estándar como los representados por las pausas o duraciones permitidas, etc. La función 5 es *metalingüística* y sirve para explicar, normalmente con referencia a un código. P. ej.:

¿Por qué usted la llama *metalingüística*?

Oh, porque es locución sobre la locución misma.

La función 6 es *referencial* y su uso es dejar claro el referente de un mensaje

mediante la aclaración del contexto, de cara a interpretar una expresión. En los términos limitativos de filósofos del lenguaje, debemos decir que 'si un interlocutor se refiere a un objeto, es claro que él identifica o, es capaz de identificar si se le pide, ese objeto a su oyente, distinguiéndole de todos los demás objetos Searle (1969 P. 79). Pero normalmente resulta mucho más tortuoso en la práctica, p. ej.

¿Qué quiso Vd. decir, enfrente de la casa?

Es exactamente enfrente de la casa, junto a la pared.

Toda comunidad lingüística tiene, como se ha señalado, convenciones para abordar las funciones del lenguaje. Lo mismo sucede con las sub-comunidades. Los científicos en comunicación siguen las convenciones de simular "evitar" las funciones conativas, poéticas y expresivas mediante el uso, de expositivos meticulosos, voces pasivas, y palabras con un valor asociado compacto más bien que difuso, etc. El sociólogo Garfinkel (1963) señala que virtualmente en todas las comunidades, la demanda excesiva de clarificación metalingüística en el discurso ordinario se tomaba como

un signo de hostilidad o incredulidad del interlocutor de uno. Para pasar felizmente se requiere aprender muchísimas de tales convenciones y rituales.

Para caracterizar estas convenciones Grice (en prensa) invoca los postulados conversacionales que gobiernan el discurso, de los cuales se derivan máximas de ajuste más bien amplio: máximas de relevancia, de cantidad, de cualidad. Se supone que los interlocutores de una conversación deben atenerse al asunto, no dar ni poca ni mucha información acerca del contexto, decir la verdad tal como ellos la ven. Cuando se alejan de estas máximas, se espera que lo hagan de acuerdo a un modelo, con una intención específica: ironía, humor, o algún esfuerzo de manipulación. Probablemente el niño prelingüístico no está demasiado sometido al poder de tales máximas. Los postulados que gobiernan su comunicación no pueden darse por sentados. Pero nosotros como tutores suyos en comunicación, muy pronto conocemos las inclinaciones de su lenguaje y muy pronto intentamos modelarlas según aquéllas de la comunidad adulta. Desgraciadamente, no hay estudios que hayan investigado la forma en que esto se hace, aunque parecen comenzar los trabajos sobre las diferencias de clase social. (Bernstein, 1960; Hess and Shipman, 1965; Schoggen and Schoggen, 1971; Howe, 1975).

Generalmente (y con frecuencia inconscientemente) los adultos atribuyen intenciones comunicativas a las expresiones de los bebés y de los niños —intentos con respecto a todas las funciones Jakobsonianas. De hecho Mac Farlane (en una comunicación personal) y en estudios sobre la “conducta del llanto” en el nacimiento, encuentra madres que atribuyen irresistiblemente intenciones a los gritos, gestos, expresiones y posturas de los recién nacidos. Y con frecuencia se da un enfoque sorprendente moralista a las imputaciones. Se ve a los bebés como si estuvieran descubriendo, pidiendo más de lo que deben, “haciéndole la pelotilla” a mamá, “poniéndose pesados”. Pospongamos por un momento la pregunta de

si estas inferencias sobre la intención son “correctas” o incluso “consistentes”.

Joanna Ryan (1974) planteó desde un interesante enfoque, el hecho de la intención comunicativa de un niño y su interpretación por un adulto. Señala que “mucho de lo que el niño expresa en sus estadios primitivos es difícil de entender, si no ininteligible”, aunque “el lenguaje del niño y otras vocalizaciones suceden dentro de un contexto de interacción con adultos que están motivados para entender las expresiones del niño” (p. 199). Y continúa: “Muchos niños pequeños experimentan intensivos intercambios verbales con sus madres. Durante ellos la madre activamente recoge, interpreta, comenta, extiende, repite y algunas veces interpreta mal lo que el niño ha dicho”, algo que nuestras propias observaciones confirmarían como característico de incluso el niño de tres meses y su madre. Ryan justamente se queja de que el énfasis de los gramáticos sobre la forma-correcta y el sentido semántico oscurecen el papel de estos intercambios interpretados que preparan al niño para el uso del lenguaje. No sólo las madres interpretan gestos y vocalizaciones del niño en términos conativos —lo que él quiere— sino también en términos de las máximas de Grice como “sinceridad” (“Cuando hace ese ruido en realidad está fingiendo”) y “consistencia” (“¿Por qué no te aclaras con lo que quieres?”). Nuestras propias observaciones durante el primer año de vida señalan la importancia de la creación de lo que Garvey (1974) ha llamado “formatos”, intercambios habituales que proporcionan una base para interpretar concretamente el intento de comunicación del niño y de la madre. Nos ocuparemos más extensamente en un epígrafe posterior de la naturaleza de tales formatos y sus transformaciones. Baste anotar aquí que sirven no sólo para concretar sino también para socializar y modelar las intenciones comunicativas del niño así como para proveer al adulto con una base para interpretarlas.

Hay, sin duda, una gran variación

en las actividades de las madres hacia los intentos comunicativos de los niños, variación que produce considerable disparidad en la manera en la que las madres interactúan y hablan con sus niños pequeños. Howe (1975) ha mostrado hasta qué punto las madres de clase media conciben su papel hacia sus hijos de una manera más "instructiva" no solamente respondiendo más a los esfuerzos de sus niños para vocalizar hablándoles a su vez, sino también intentando más frecuentemente iniciar intercambios. En su estudio las madres de la clase trabajadora eran más frecuentemente *laissez-faire* en su actitud. Para cuando tiene dos años y medio o tres por tanto, el niño de clase media no es más *competente* por término medio para manejar formas de expresión más avanzadas —proposiciones de estado y de acción— pero de hecho utiliza estas formas avanzadas más frecuentemente. Porque sus madres continúan *interpretando* las expresiones de sus hijos como que tienen que ver con estado y acción (en contraste con las proposiciones de simple denominación) hasta que el niño responde explícitamente con tales formas proposicionales. La interpretación de la madre del intento comunicativo del hijo es lo que parece que hace que la interacción verbal continúe y continúe hasta que el niño se conforma o la madre renuncia. Mientras que los datos de Howe comienzan a los 18 meses, cuando aparecen las holofrases y las primeras expresiones de dos palabras, puede demostrarse que el mismo principio gobierna la persistencia de la madre a pesar de que el criterio que la madre está aplicando se refiere a los intercambios comunicativos prelingüísticos.

Al interpretar el intento comunicativo del niño —correcta o incorrectamente— la madre puede recurrir a una rica variedad de claves. También el niño, porque si la madre es absolutamente consistente, él avanza claves que pasan cada vez más a tener una consecuencia predecible en cuanto concierne a la conducta de la madre. En este sentido ambos se encuentran en una situación transaccional: su conducta conjunta

determinará su propio desarrollo futuro. Ryan (1974) ha adoptado una clasificación de las claves empleadas por la madre, que en un principio preparó Jon Austin (1962) de cara al análisis de los aspectos performativos (realizativos) del lenguaje. 1) *Aspectos de la expresión* misma que incluyen pautas de entonación que sugieren insistencia, placer, protesta, petición, etc. Como Ryan dice "lo que es importante es que los adultos interpretan el uso que de la entonación hacen los niños de una manera sistemática, permitiendo así que estos aprendan lo que es el uso convencional" Wolff (1969) fue uno de los primeros en indicar que los gritos precoces de los niños eran interpretables por los padres. Ricks (1971) ha demostrado aún más convincentemente que los gritos de los bebés normales obtenidos bajo condiciones controladas (expresando bienvenida, agradable sorpresa, petición, y frustración) eran correctamente clasificados —aunque los gritos de los propios niños de los padres incluidos en la muestra no fueran identificables con toda seguridad. Y Dore (1975) ha sugerido que las modulaciones de la entonación pueden ser los primeros portadores de la primitiva fuerza ilocutiva de las expresiones del niño. 2) *Los acompañamientos de las expresiones* proporcionan un segundo conjunto de claves de interpretación —"señalar, buscar, jugar con objetos específicos, rechazar". Son éstas suficientemente evidentes y no precisamos comentarlas aquí, aunque lo haremos de nuevo en otro epígrafe. 3) Y finalmente, *las circunstancias de las expresiones* constituye la tercera fuente de pistas, el contexto del acontecimiento comunicativo. En el estudio que actualmente realizamos en Oxford, las familias de los niños clasifican típicamente las vocalizaciones de sus niños por el contexto; los alegres balbuceos en su cuna en el primer despertar, las llamadas para atraer la atención al despertar de la siesta, la irritación por el hambre antes del tiempo de la comida, enfado al no ser capaz de alcanzar un objeto, etc. Por lo que pueda servir nosotros hemos hallado también pautas vocales distintivas en

estas llamadas a una edad tan temprana como a los cuatro meses, que sugieren que quizá no es solamente el contexto lo que se utiliza como pista. ¿Cuándo pues llega el niño a “pretender conscientemente” comunicarse? Los primitivos estudiosos de la comunicación prelingüista eran dados a clasificar las expresiones prelingüísticas de los niños en expresiva (los gritos más tempranos de desagrado y placer), estimulativa (producir reacciones en los otros) y representacional (Buhler, 1934). El proceso del paso de la expresiva a la estimulativa, se concebía muy en la línea de la reacción circular secundaria de Piaget (1952) para producir o prolongar un estado de cosas deseable producido antes inadvertidamente. ¿Había una intención implícita en el paso de lo expresivo a lo estimulativo, y podría decirse que tal paso se había producido? Parece que no merece la pena repetir de nuevo este debate, porque seguramente nosotros no tenemos una base mejor para decidir que la de nuestros antecesores. Creo más bien que deberíamos concentrarnos en la descripción de situaciones concretas de atribución, de intención y de sus resultados para determinar el proceso de madre e hijo en su intento de aprender a enfrentarse con las funciones comunicativas de Jakobson. ¿Cómo afrontan el niño y la madre los requisitos de referencia conjunta en la comunicación? ¿Cómo se mantiene el vínculo fático? ¿Cómo manejan la madre y el niño las incomprendiones o equivocaciones y las vías para eliminar las ambigüedades? ¿Cómo expresan y reconocen la madre y el niño los estados emocionales? ¿Existe una función poética precoz? Y ¿cuáles de los balbuceos que han salido bien son recompensados con sonrisas? ¿Se puede discernir una tendencia sistemática en los recursos conativos que el niño utiliza para producir la conducta deseada en sus oyentes?

Aunque no sea más que por razones metodológicas, propondría que evitáramos argumentos *a priori* sobre “las intenciones conscientes” y “cuando nacen éstas”. Porque preguntas cuyas respuestas en principio no son reconocibles

raramente son útiles, y es muy verosímil que los conceptos de “consciencia” e “intención” sean opacos en este sentido. El asunto, más bien, es cómo toman forma las funciones comunicativas y cómo son satisfechas. De hecho, cuando se examina el desarrollo de las funciones comunicativas específicas, el problema de la intención consciente y el momento de su aparición parece desvanecerse. Nos proporcionan un ejemplo uno de nuestros sujetos, Jon A., y la manera en que desarrolla una pauta de señales que consiste en extender las dos manos estando en posición sentado y con las manos en pronación. La madre lo había interpretado habitualmente como señal de que Jon quería algún objeto familiar, del tamaño de la mano, más allá de su alcance, y ella generalmente se lo proporcionaba, suscitando muchas veces su anticipación haciendo avanzar el objeto suave o “dramáticamente” hacia su mano acompañándolo con un tono de voz elevado. A los ocho meses, una semana, Jon usó la señal; la madre lo interpretó como la petición de su mano, puesto que no había un objeto cerca, y representó su formato de juego corporal la “mano que anda”, paseando los dedos por la frente de Jon hasta su barbilla. El lo toleró, aunque no entregándose tan exuberantemente como de costumbre. Terminado esto, Jon extiende de nuevo las manos, la madre lo interpreta como una demanda de repetición. El niño participa de peor gana aún que antes. La madre, para terminar, repite el juego aunque Jon no había señalado. El niño evita su mirada y lloriquea un poco. Ella lo repite de nuevo y él se aparta totalmente. Pausa. Después, 27 segundos después de la primera extensión de manos de Jon, éste vuelve a tender las manos, esta vez tirando de las manos de la madre hacia una posición en la que el pudiera agarrarse de los extremos y levantarse a una posición erecta. Hubo una secuencia siguiente de 14 episodios que duró algo más de nueve minutos en los cuales la madre y Jon jugaron un juego consistente en alternar irregularmente entre los dos “formatos”, la mano de

la madre paseando sobre los dedos para acabar en una posición de hacer cosquillas, o bien las manos de la madre en posición para soportar al bebé de pie. Bajo el control de la madre, el formato se convirtió en una alternante y provocador de "sorpresa", y en el que se llegaban a explicitar las alternativas interpretaciones que la madre hacía de los gestos del niño al echar los brazos.

En el curso de tales intercambios, como ya ha señalado Ryan (1974), "el niño está desarrollando habilidades que son al menos tan esenciales para hablar y comprender el lenguaje, como se supone que lo es el dominio de la gramática". Una buena parte de este aprendizaje se basa en la interpretación que hace la madre de las intenciones del niño y el niño está más veces de acuerdo y otras no con la interpretación de la madre, pero aprende de este modo qué interpretaciones evocan sus esfuerzos y cómo pueden modificarlas.

Volveremos sobre otros puntos de un modo más general en el epígrafe de conclusiones. Baste decir aquí con Dore (1974) que cualquier marco teórico para comprender el desarrollo del lenguaje requiere una consideración de la pragmática, y que una teoría de la pragmática debe cubrir de algún modo las intenciones comunicativas de los interlocutores. Dore propone que se defina la intención comunicativa como la inducción que el hablante hace al que escucha de su propia expectación. Hemos considerado en este epígrafe que la intención se realiza en una situación transaccional, en la que la madre proporciona una interpretación con la cual el niño "interlocutor" puede estar de acuerdo, disentir, o a la cual puede intentar modificar mediante correcciones o persistencia. En los siguientes epígrafes nos ocuparemos de intenciones comunicativas más específicas, como la referencia, la acción conjunta reguladora y la predicción.

REFERENCIA

Los puntos tratados en las tradicionales discusiones filosóficas sobre la

referencia han sido introducidos con frecuencia en el debate invocando el ejemplo de un hipotético niño que aprende que un sonido, palabra, o gesto dados, "representan" algo en el entorno extralingüístico. Aunque tales ejercicios son lógicamente estimulantes —por eso han continuado durante siglos— resultan esencialmente vacíos o irrelevantes para explicar psicológicamente el programa real del niño para dominar la referencia.

Estoy profundamente de acuerdo con la postura de Harrison de que el problema psicológico (e incluso podría arguirse que el filosófico) de la referencia es cómo desarrolla el niño un conjunto de procedimientos para construir una taxonomía muy limitada para enfrentarse con un conjunto limitado de objetos extralingüísticos con los cuales trafica conjuntamente con los miembros adultos de la comunidad lingüística. Lo que los adultos hacen por el niño es enseñarle o ayudarle a caer en la cuenta de cómo operan esos procedimientos taxonómicos para asegurar una referencia conjunta en situaciones relativamente bien establecidas hasta que, finalmente, el niño puede caminar sólo abordando referencialmente repertorios de objetos cada vez mayores en situaciones nuevas. Creo que los procedimientos de referencia son generativos. El problema es cómo diferenciar entre un conjunto de objetos, y cómo referirse precisamente a uno en particular. Estoy bien dispuesto a aceptar la demolición que hace Wittgenstein (1935) de las teorías empírico-asociacionistas de la denominación que se basan en el señalar o en otras formas ostensivas en su ambiente. Esta ostensión, incluso con feed-back negativo, nunca puede especificar a qué se refiere un signo en el revuelto complejo de propiedades que todo objeto despliega necesariamente. El feed-back negativo, además, raramente se ha puesto en evidencia en los datos sobre la adquisición del lenguaje y cuando ello ocurre (ej. Nelson, 1973), le sigue generalmente, el abandono por parte del niño del esfuerzo por usar un nombre para indicar un objeto. Aún más, las teorías asociativas sobre la

denominación o la referencia, están bloqueadas a causa del presupuesto de que la producción de un sonido o la ejecución de un gesto en presencia de un referente, evoca de alguna manera en el niño un reconocimiento naciente o innato de que el nombre va asociado con algún rasgo de algo que se encuentra en el foco de atención del niño, de tal manera que cualquier concatenación de la señal con el referente, puede ser aprendida con igual probabilidad que cualquier otra, y este supuesto claramente es incierto. Pero cualquiera que sea la esencia de este triángulo de la referencia (Ogden and Richards, 1923), no es claramente un bit aislado del amueblamiento mental producido por la vinculación de un signo, un pensamiento y un referente. El objetivo de la referencia temprana es, más-bien, indicar al otro, por un medio seguro, cuál, de entre un conjunto alternativo de cosas, estados o acciones es la relevante en la dirección de los esfuerzos del niño. La exactitud tiene inicialmente menos importancia. "La eficacia es singularizar" es el objetivo crucial, y los procedimientos empleados son, en principio, bastante independientes de la naturaleza concreta de los objetos y de su definición o propiedades esenciales. Si lo que yo he afirmado audazmente aquí, es discutible incluso de esta manera (para una presentación del mismo argumento razonada más minuciosamente, el lector puede ver la discusión de Harrison 1972), haríamos bien de todos modos en evitar en ese caso, el caer en la trampa empirista clásica de la teoría de la denominación o de la referencia (incluso en la versión del seductor sentido común de Quine (1960) en *Word and Object*), y considerar en cambio los procedimientos más tempranos empleados por el niño y el adulto para indicar y diferenciar el conjunto muy limitado de objetos con los que estos trafican.

Deseo abordar ahora tres diferentes aspectos de la referencia temprana, y por razones de conveniencia, les pondré etiquetas. Llamaremos al primero de *indicación* (¡aunque no sea más que para evitar el término de ostensión!), y se

refiere a los procedimientos gestuales, posturales y de idiosincrasia vocal para llamar la atención de un compañero hacia un objeto, acción o estado. El segundo es la *deixis* y se refiere, naturalmente, al uso de aspectos espaciales, temporales e interpersonales del contexto de las situaciones como ayudas para manejar bien la referencia conjunta. El tercero implica el desarrollo de items lexicales estándar que 'representan' sucesos extralingüísticos en el mundo que el niño comparte con su cuidador y llamaré a este proceso *denominación*. Nuestra tarea, como ya indicábamos, consiste en explorar los procedimientos empleados en estas tres importantes realizaciones lingüísticas.

Tomemos la indicación en primer lugar. Los estudios de Collis y Schaffer (en prensa), de Kaye (1976) y Scaife y Bruner (1975) apuntan todos ellos a una forma muy primitiva de indicación temprana en el primer año del niño. Collis y Schaffer han mostrado hasta qué punto la línea de la mirada de la madre sigue la del niño, instruyéndole constantemente y siguiendo el punto donde mira el niño como un aspecto importante para poder inferir lo que se encuentra en el foco de su atención, poder interpretar mejor sus exigencias y trabajar sobre lo que el niño espera, etc. Kaye ha mostrado hasta qué punto las madres si se les pide que enseñen a su hijo la simple tarea de tomar un objeto de detrás de una barrera transparente, atraen activamente la atención del niño "indicando" el objeto perseguido de diversas maneras: tocándolo, sacudiéndolo, etc. Sorprendentemente estas maniobras se dan con mucho mayor exceso de lo que cabría esperar cuando el niño *aparta la mirada* de la tarea. En suma, la madre sigue la línea de la mirada del niño y cuando ésta diverge de donde la tarea requiere que esté, utiliza mecanismos eficaces de indicación para reestablecer la atención conjunta. Los descubrimientos de Scaife y Bruner proporcionan la pieza final de este cuadro. No sólo, como ya han indicado Collis y Schaffer (en prensa) la madre sigue la línea de la mirada del niño como un

indicador, sino que en este experimento el niño parece capaz desde una edad tan temprana como los 4 meses, de seguir, y de hecho sigue de un modo creciente, la línea de la mirada de un adulto cuando ésta se vuelve hacia un lugar distinto del niño. Todavía no conocemos los procesos responsables de este hecho, pero existen algunas indicaciones inquietantes sobre los tipos de factores implicados y que deberán ser esclarecidos mediante experimentos y observación detenida. Bruner y Scaife (1975) han descubierto en concreto que ya algunos niños desde los 4 meses y muy a menudo hacia los 9 meses, el niño vuelve su mirada en la misma dirección en que el experimentador, situado frente al niño, vuelva la suya. Es difícil hasta qué punto está implicada inicialmente la imitación en este hecho, pero puede decirse que los pequeños sujetos no experimentan ninguna confusión sobre el punto al que deben volverse, aun cuando la imitación podría llevarles a volver la cabeza en una u otra dirección. En Oxford se continúa el trabajo sobre estos confusos aspectos, por parte de Scaife y Churcher y confiamos en que surja una indicación más clara sobre los orígenes de esta conducta. Análisis cualitativos de las respuestas de los niños de Scaife y Bruner parecen sugerir que los giros de cabeza de los niños no son de tal magnitud que puedan emparejarse por imitación con el grado de movimiento de la cabeza del adulto. Aún así es perfectamente posible que el giro imitativo inicial pudiera llevar al niño a "captar" un objeto interesante y proporcionar a partir de ahí un refuerzo perceptivo al giro de la cabeza del niño.

Además, esto dependería, muy probablemente, de la densidad y discriminabilidad de los objetivos de que dispusiera el niño cuando se orienta en la dirección de la mirada del adulto. En cualquier caso, lo que podemos decir por el momento, aun muy prematuro, es que, desde una edad sorprendentemente temprana, está presente un sistema mutuo mediante el cual la atención selectiva conjunta entre el niño y su cuidador, está asegurada (bajo el con-

trol del cuidador y/o del niño) y controlada eventualmente por la captación conjunta de claves direccionales relevantes que cada uno de ellos proporciona al otro.

Pero claramente, tales mecanismos para asegurar un foco conjunto, son insuficientes de cara a indicar cuál de los aspectos del foco de atención es objeto de abstracción por parte de la madre o parte del niño. Esa por supuesto es la limitación de la indicación extensiva, pero tiene mucho más interés el señalar no esta limitación, que parece trivial en un sentido práctico y en términos de lo que el niño esté haciendo realmente, sino el señalar la naturaleza de lo que el niño consigue (ya venga esto programado de un modo innato o sea, de algún modo, aprendido). Lo que el niño ha llegado a dominar es un *procedimiento* para dirigirse al "locus" atencional de otro: aprender a dónde mirar de cara a sintonizar con la atención del otro. Es una rutina de descubrimiento y no un procedimiento de denominación. Se trata de un procedimiento totalmente generativo dentro del limitado mundo habitado por el niño, en el sentido de que no se limita al hecho de mirar a una naranja, muñeca o sonajero. Es un procedimiento que dota también al niño de una base para enfrentarse con un espacio que trasciende el egocentrismo, o, de cualquier manera el egocentrismo del niño no le impide seguir la atención del otro. Porque el niño es capaz de hacer uso, tanto de un segundo origen de referencia, como de la línea visual del otro, así como de diversas formas de señalización de los objetos o de hacer destacar su importancia (como en el experimento de Kaye). Estos logros podrían sin duda valorarse como precursores del descentramiento piagetiano y su aparición más temprana podría quizá atribuirse a las situaciones experimentales de tipo más personal y menos orientadas a los objetos utilizados en Oxford. En este sentido, estos logros garantizan las primeras bases para la deixis espacial, interpersonal.

Hay aún otro logro en cuanto a los procedimientos que se extrae del estudio

de Kaye (1976), sobre la "pedagogía implícita" de las madres, se trata del empleo del "marking" (señalización) para indicar un objeto o acontecimiento al que prestar atención. Sin descender a detalles, queda claro que las madres de los niños de seis meses consiguen que sus hijos atiendan y capturen el objeto en cuestión, a pesar de la barrera. Los niños no solo señalan el objeto, sino que evocan la acción bien mediante un procedimiento de intento (poner el objeto más cerca y al borde de la barrera) o modelando por sí mismos la conducta. La señalización implica una combinación de los aspectos para "destacar" y para exagerar la estructura de los actos que hay que ejecutar. Las madres hacen ambas cosas de tal manera que siguen de un modo muy contingente el estado del niño, su despliegue atencional, y su línea de actividad (2).

Podemos introducir con provecho ahora el concepto de "categorías naturales" expuesto de manera tan interesante por Rosch (1964) en una reciente serie de artículos. Rosch sostiene que durante el desarrollo se construyen las categorías de objetos sobre la base de compartir en común "programas motores" y aquellos aspectos perceptivos requeridos para su ejecución. En este sentido, encontramos objetos "prácticos" señalados (marked) por aspectos de su uso y su estructuración en clases de equivalencia está basada en este uso. En esta línea, las actividades controladas conjuntamente proporcionan una base contextual esencial para la indicación padre-hijo e hijo-padre. Tal como señala Nelson (1973), lo primero que se desarrolla son las categorías de uso, y la definición infantil "un agujero para cavar" hay que tomarla como algo más que una frase pintoresca. Pero lo que resulta explícito es que la indicación en cualquiera de las dos direcciones (del niño a la madre o de la madre al niño) se da en situaciones en que *ambos* están implicados conjuntamente en el acto de cavar o en el de alcanzar algo o en el de golpear. La indicación utilizada por cada uno de ellos está basada en el conocimiento conjunto del curso de estas

acciones y toma inicialmente la forma de exagerar o "señalar" alguna fase de la acción como señal (lo que va frecuentemente acompañado por gestos y vocalizaciones auxiliares, como cuando el niño indica el propósito de alcanzar algo exagerando su inclinación hacia el objeto o emitiendo una vocalización de "esfuerzo" o "agitación", o cuando la madre sacude un objeto o señala vocalmente dicho objeto profiriendo un "Vamos"). Obsérvese una vez más que el procedimiento es independiente de las propiedades que definen convencionalmente los objetos implicados y se refiere en lugar de ello, al programa de uso.

Los procedimientos generativos para la indicación atraviesan longitudinalmente tres cambios sorprendentes: Descontextualización, convencionalización, y un incremento en la economía. La descontextualización implica el desarrollo en estrategias de indicación que no están tan estrechamente vinculadas a las pautas específicas de acción en que están insertas. Más que indicar mediante la exageración de un aspecto del acto de alcanzar (como la extensión) o de agitarse, el niño recurre ahora a una inclinación más perentoria hacia el objeto. Esta maniobra parece que señala más la línea de la mirada del niño y menos el próximo paso de su línea de actividad. La mano extendida pasa a ser un señalador externo para indicar la línea de la mirada más que la dirección de la actividad. Probablemente sea este hecho crucial el que lleva a una mayor economía en la indicación. Porque ya hacia los ocho meses y a menudo antes, en los formatos de acción conjunta "confortablemente familiar", el niño extiende la mano hacia el objeto en un gesto direccional no prensivo. Hacia el año, cuando se le presentan figuras en la página de un libro, raramente "agarra" la figura, sino que la toca e incluso la toca sólo con el dedo índice.

Respecto a la convencionalización su base es de algún modo problemática. Su origen puede estar en el fenómeno visual de la "comprobación cruzada" (cross checking) entre la madre y el niño: durante el proceso de la indica-

ción cada uno de ellos mira al otro *a la cara*, (proceso que se da desde el principio en la madre pero que aparece también con evidencia creciente en el niño después de los seis meses, según nuestras propias observaciones así como las de Sugarman, 1974 y las de Bates y otros, 1973). En estas observaciones parecía que madre e hijo buscaban el acuerdo sobre un referente. El término convencionalización podría quizá ser inapropiadamente grandioso para una señal tan mínima. La uso sin embargo para indicar que la madre y el niño parecen comprobar cada vez más, en la segunda mitad del primer año, si sus gestos o señalizaciones "llegan" al otro, como si hubiera un reconocimiento mutuo de una manera correcta de señalar.

Sólo tras este aprendizaje previo entra en escena la "denominación" holofrástica. Pero una vez más parece muy improbable que la denominación sea lo que realmente está en cuestión. Porque como ya he argumentado en un artículo anterior (1975), y creo que ilustrado ampliamente al igual que Bloom (1973), Greenfield y Smith (en prensa) y otros, las holofrases del niño están contextualizadas gramaticalmente en una forma de casos gramaticales como la de Fillmore (1968) que esclarece algunos aspectos sobre quien está haciendo qué, con qué objeto, hacia quién, en posesión de quién y en qué frase y a menudo qué instrumentalidad: Agente, Complemento, Sujeto Paciente, Locación, Posesión, Instrumento (Agent, Object, Recipient of Action, Location, Possession, Instrument). Y no es extraño, como ha señalado Eve Clark (1973) que desde un punto de vista puramente referencial las manifestaciones del niño estén altamente sobregeneralizadas, puesto que agrupa todavía los objetos y las acciones en términos de función más que de propiedades (algo muy bien planteado en el artículo de Greenfield (1973) titulado, "¿Quién es papá? En este sentido se haría hincapié en un procedimiento taxonómico aproximativo más que en la exactitud de la respuesta.

Una vez equipado con tan útiles reglas generativas sobre los procedimientos, el niño puede abordar con éxito la tarea Agustiniana de aprender a referir, pero en ningún modo puede entenderse esto en el sentido expuesto por San Agustín (ver Wittgenstein, 1953) de aprender el lenguaje mediante la denominación *ab initio*. Porque si el niño se equivoca al discernir las propiedades a las que pueden referirse la naranja, el sonajero o Papá, cuenta con un extensivo repertorio disponible de procedimientos para la desambiguación, aunque, haciéndonos eco de nuevo de la crítica de Wittgenstein, no hay ningún conjunto de procedimientos de mostración que puedan en ningún caso determinar *únicamente* la referencia o el significado.

Podemos ahora pasar al tema de la *deixis* y de su desarrollo. Recordar que desde el cuarto mes ya existe alguna base para la *deixis* espacial en el seguimiento de la línea-de-la-mirada de la madre y el niño y, probablemente, esto implica alguna apreciación de la *deixis* de la persona: al menos el reconocimiento de que se está siguiendo la línea de la mirada de *otro*. En gran parte la "realidad del discurso" depende del establecimiento de lo que Benveniste (1971) denomina un concepto de locución dependiente Yo-Tú. El habla adulta sería imposible sin él y Lyons (1974) ha comentado que la referencia depende en su crecimiento de este concepto, no sólo para poder abordar los "shifters" *Yo* y *Tú* sino también los indicadores temporales y espaciales como *aquí* y *allí*, *ahora* y *luego*, etc. Merece la pena recoger aquí los argumentos de Benveniste (1971, págs. 217-8):

"Entre *Yo* y un nombre referido a una noción léxica, no sólo encontramos las diferencias formales de amplia variedad que imponen las estructuras morfológicas y sintácticas de los lenguajes concretos, también encontramos otros que resultan del propio proceso de la expresión lingüística y que tienen una naturaleza más general y más básica. La expresión que contiene *Yo*, pertenece al

tipo o nivel de lenguaje que Charles Morris denomina pragmática, y que incluye, junto con los signos, a quienes hacen uso de ellos. Podríamos imaginar un texto lingüístico de gran longitud (por ejemplo, un tratado científico) en el que *Yo* y *Tú* no aparecieran ni una sola vez; pero recíprocamente sería difícil concebir un corto texto hablado en el que no se utilizaran. Pero los otros signos de una lengua, se distribuyen indiferentemente entre estos dos tipos de texto. Además de esta condición de uso, que es distintiva, llamaremos la atención sobre una propiedad fundamental y además obvia, del *Yo* y el *Tú* en una organización referencial de los signos lingüísticos. Cada caso o ejemplo de uso de un nombre está referido a una noción fija y "objetiva" capaz de mantenerse potencial o de ser actualizada en un objeto particular y siempre idéntico a la imagen mental que evoca. Pero los ejemplos de uso del *Yo* no constituyen una clase de referencia puesto que no existe un "objeto" definible como *Yo* al que estos instantes puedan referirse de idéntica manera. Cada *Yo* tiene su propia referencia y corresponde cada vez a un único ser que aparece como tal.

¿Cuál es por tanto la realidad a que se refieren *Yo* o *Tú*? Se trata sólo de una "realidad de discurso", y esto es algo bastante extraño. El *Yo* no puede definirse excepto en términos de "locución", no en términos de objetos, como puede hacerse con un signo nominal. *Yo* significa "la persona que se está expresando en el actual ejemplo del discurso que contiene *Yo*". Este ejemplo es único por definición y tiene sólo validez en su propia unicidad. Si yo percibo dos ejemplos sucesivos del discurso que contienen *Yo*, emitidos por la misma voz, nada me garantiza que uno de ellos no sea un discurso relatado, una cita en la que *Yo* podría imputarse a otro. Es preciso por tanto subrayar este aspecto: *Yo* solo puede ser identificado por el ejemplo del discurso que lo contiene y únicamente por eso. Únicamente tiene valor en el ejemplo en que se emite. Pero del mismo modo *Yo* debe tomarse también como un ejemplo de forma; la

forma *Yo* no tiene existencia lingüística salvo en el acto de hablar en que se utiliza. Se da así un doble ejemplo combinado en este proceso: el ejemplo de *Yo* como referente y el ejemplo o momento del discurso que contiene *Yo* como el sujeto o referido (referée). La definición podría establecerse ahora de un modo preciso de esta manera: *Yo* es "el individuo que ejecuta el ejemplo presente del discurso que contiene el momento o ejemplo lingüístico *Yo*". Consecuentemente, al introducir la situación de "parlamento" obtenemos una definición simétrica de *Tú* como "individuo al que se habla en el momento presente del discurso que contiene el ejemplo lingüístico *Tú*". Estas definiciones se refieren a *Yo* y *Tú* como categoría de lenguaje y están relacionadas con su posición en el lenguaje. No consideramos aquí las formas específicas de esta categoría dentro de lenguajes concretos e importa poco si deben figurar de un modo explícito en el discurso o pueden permanecer implícitas en él.

Esta referencia constante y necesaria al momento del discurso, constituye el aspecto que une *Yo/Tú* con una serie de "indicadores" que, a partir de su forma y de su capacidad sistemática, pertenecen a diversas clases, algunas pronombres, otras adverbios, y aún otras, locuciones adverbiales".

Si interpretamos a Benveniste como si implicara psicológicamente que la captación de los roles recíprocos en el discurso es el prerrequisito esencial para la deixis de personas, lugares y tiempos, entonces se plantean algunas cuestiones muy interesantes sobre el desarrollo de la referencia. De alguna manera, la hipótesis de Benveniste sitúa la pragmática (la relación del lenguaje son aquellos que lo hablan) en el centro del problema de la referencia.

Vemos otra vez que los inicios de un concepto recíproco dependiente de la locución, surgen en acción mucho antes de que tal concepto se utilice por primera vez en lenguaje formal. Las relaciones de rol establecidas y reversibles proporcionan obviamente una base primitiva para la deixis lingüística posterior.

El universal juego prelingüístico del “Cucu-trás”, es un sorprendente ejemplo (Bruner y Sherwood; en prensa, Greenfield, 1972) de esas estructuras reversibles de rol, limitado como está por constricciones de reglas con respecto a quien es el recipiente y quien el agente de ocultaciones y apariciones y cómo pueden alternarse éstas. Las rutinas de “toma y daca” que se establecen muy pronto entre la madre y el niño, en las que también hay reversibilidad de roles y que van señaladas frecuentemente por vocalizaciones distintivas para señalar la entrega y el recibo de un objeto, (Bruner 1975) nos proporcionan otro ejemplo de esto. En estos juegos, una vez desarrollados, el niño mira a la madre directamente a los ojos en busca de una señal en las pausas cruciales del juego, como para calibrar las acciones que él intenta con las de ella y para comprobar quién de los dos está jugando cada uno de los roles. En el primer año de vida, por tanto, el niño pasa a dominar una convención (un procedimiento de comprobación distinto del de los adultos), empleando incluso el contacto visual para determinar si hay alguna intención, si está lista y “a quién le toca” (Argyle e Ingham, 1972).

Pero aún hay un gran paso a plantear desde la deixis “conductual” a la lingüística. En esta última el contexto va contenido en el mensaje, mientras que en la primera, lo está en el campo conductual de los hablantes. ¿Existen pasos más pequeños que ayuden al niño a escalar esta altura desde la deixis extralingüística a la intra-lingüística?

Quizá un paso de este tipo pueda darse mediante la significación fonológica inicial. Uno de los niños que estamos estudiando mostró a los seis meses una diferencia entre la amplitud de vocalizaciones que acompañan a la manipulación de objetos con la mano y la de aquellas que acompañan sus interacciones con la madre. Los “comentarios” o balbuceos vocales de este niño mientras manipulaba los objetos eran de mayor amplitud que aquellos que acompañaban a los intercambios con la ma-

dre. Se observa que la madre volvía a mirar a su hijo cuando éste disminuía la amplitud de vocalización, para comprobar si había vuelto a dirigir su atención hacia ella, aunque la diferencia de amplitud no se había desarrollado como un mecanismo sistemático de llamada al que recurrieron la madre y el hijo. El mismo niño utilizaba un tono de voz más agudo cuando dirigía la mano hacia un objeto inalcanzable que cuando alcanzaba alguno asequible, distinción afín a la de Lyon (1974) de señalador déictico de segundo orden, próximo/no próximo. Cuando el niño utilizaba el tono de voz inicial más agudo, la madre respondía acercándole un objeto inalcanzable. Bien pudiera ser, por supuesto, que el comienzo vocal más agudo fuera un acompañamiento al esfuerzo por intentar alcanzar el objeto más distante— y en este sentido sería “expresivo”— pero permanece el hecho de que la distinción proporcionaba a la madre una clave *vocal* respecto al objeto de la atención del niño. No podemos saber si el niño utilizaba “deliberadamente” la distinción con propósitos de señalización, pero el hecho es que la madre respondía como si ésta fuera deliberada y continuaba empleando estas señalizaciones en situaciones apropiadas. En otra ocasión, con el mismo niño y también a los seis meses, se observó que éste empleaba una vocalización distintiva que logró muy pronto arrancar de la madre un acto concreto. La situación era la típica familiar en la que la madre “hace aparecer” un objeto acercándolo al niño, finalizando este gesto tocando el pecho, la mano o la frente del niño con el objeto. Se trata de un “formato” de juego corporal habitual en esta pareja madre-hijo. El niño respondía a la aparición del objeto con una fricativa faríngea que evolucionaba hacia una oclusión velar, y terminaba con la vocal acromática *aah*. Cuando la madre retrasaba la aparición del objeto el niño empleaba esta llamada. Si la madre se retrasaba demasiado, la vocalización se convertía en una llama de irritación. Esta señalización pudo observarse a lo largo de dos sesiones de estudio separadas por un

lapso de tres semanas.

Kaplan y Kaplan (1971), han expuesto una explicación plausible para esta señalización fonológica en que la considera como el principio de un sistema referencial semántico que puede preceder u operar con independencia de la sintaxis. Nos será muy útil el conciso y admirable resumen que realiza Cromer (1974) de la posición sostenida por los Kaplan:

“(Estos) proponen que la posición semántica del niño se desarrolla a partir de las distinciones tempranas presentes en su sistema de comunicación. Creen que con los datos adecuados podríamos identificar un conjunto de aspectos semánticos y diagramar el orden evolutivo de su aparición. Por ejemplo, cuando un niño establece las primeras distinciones entre sonidos humanos y no humanos, los Kaplan sugieren que el rasgo “humano” ha llegado a ser operativo. Cuando el niño se ve distinto a sí mismo de los demás, como puede observarse en el efecto de “feed-back” auditivo retardado ante el llanto (lo cual indica que el niño puede distinguir entre su propia voz y otros sonidos) se le supone que ha adquirido el rasgo “ego”. A medida que el niño desarrolla su conocimiento sobre las propiedades de los objetos añade rasgos tales como “existencia” y “presencia”. Otras adquisiciones posteriores añadirán “el agente”, “el pasado”, etc. Estos rasgos semánticos le pondrán controles a la adquisición del lenguaje por parte del niño”.

¿No sugieren estos mecanismos en principio la idea de la señalización vocal de las diversas posiciones del juego en la relación entre la madre y el niño? Soy muy consciente de que estos ejemplos no proporcionan un “rastreo” apropiado del curso que se sigue desde la deixis conductual a la lingüística pero insistiría en la necesidad de un esfuerzo para examinar los pequeños pasos intermedios que podrían, combinándolos, proporcionar la gran concepción requerida para aprender a manejar los clásicos embragues (“shifters”) deícticos: aquellas

expresiones cuya interpretación varía en función de qué miembro de la pareja los utiliza y que van desde *tú* y *yo*, hasta *delante* y *detrás*. Seguiremos ocupándonos de este tema más a fondo en el epígrafe siguiente.

Con respecto a la denominación propiamente dicha, por último, existe amplia evidencia de que mucho antes del lenguaje, la *idea* de la palabra o de la etiqueta como instrumento de referencia se implanta firmemente. De hecho, el estudio de Nelson (1973) sobre la adquisición del lenguaje indica que uno de los dos “estilos” de adquisición del lenguaje es referencial, es decir, en el cual los ejercicios de “etiquetado” están en el centro de algunas de las interacciones verbales madre-hijo. (El otro estilo, expresivo, será objeto de estudio en el epígrafe siguiente). Antes de la *producción* de la palabra este primer estilo toma la forma de juego: “¿Dónde está tu nariz?” o “¿Cuáles son tus ojos?”. Por tanto el *concepto* de etiqueta debe ser un rasgo muy temprano de la competencia lingüística. de hecho debe implicar también un elemento deíctico, como se evidencia en el fenómeno muy común de etiquetar ambos la boca del niño, los ojos, la nariz. etc., indicando *luego* el niño las partes correspondientes de la madre. Ricks (1971) indica en algunos trabajos recientes hasta qué punto es temprano el concepto o etiqueta léxica. En la etapa de once a dieciocho meses distingue tres clases de vocalización: sonidos de balbuceo sin referente aparente, palabras “papa” (repeticiones silábicas) con un referente impreciso, y palabras “etiqueta”. Enumera siete propiedades de estas últimas, (como “bow-wow”): no se encuentran en el balbuceo, se utilizan sólo en presencia de un objeto o acontecimiento particular, no se modifican hacia la convencionalidad, sino que son más bien adoptadas por los padres, se las generaliza y sobregeneraliza con frecuencia, (Clark, 1973), la excitación acompaña muchas veces la expresión de la “palabra” y por último la mención de la palabra etiqueta alerta al niño a la búsqueda y le lleva también a la repe-

tición de la palabra. Los datos de Rick parten de los once meses. Hacia los dieciocho o veinte meses algunos de los niños han introducido una palabra que representa a los objetos "sin-etiqueta", como vemos en el caso de Matthew en el trabajo de Greenfield y otros (1972) que emplea "umh" para los desconocidos, y el caso de Allison, del trabajo de Bloom (1970), cuyo "wide" es aún más ambiguo.

Sabemos muy poco sobre el comienzo del etiquetado como instrumento de referencia. Parece muy probable que al menos en una etapa más tardía y posiblemente también antes, guarda relación con el C.I., porque a partir de los tres o cuatro años el mejor indicador simple de la inteligencia medible de un niño es el volumen de su vocabulario (Raven, 1948). Seguramente, para comprender los orígenes y elaboración posterior de la referencia tendremos que explorar más exhaustivamente los tipos de fenómenos recogidos por Ricks según se empiezan a manifestar en el primer año de vida. Pueden ser una expansión natural del etiquetado fonológico mencionado antes e incluso un acompañamiento elaborado y posterior de la indicación (pointing) mutua y dirección conjunta de la mirada. Todos estos fenómenos apuntan a la existencia temprana de medios para manejar la referencia conjunta. Pero ninguno de ellos avanza demasiado hacia una referencia sensible al discurso, dependiente deícticamente, del tipo tan cuidadosamente descrito por Benveniste. Nos ocuparemos ahora de una forma de desarrollo que puede explicar las fases iniciales de esta referencia.

EL LENGUAJE Y LA ACCION CONJUNTA

Como hemos visto, centrarnos demasiado en la competencia lingüística puede distorsionar fácilmente el estudio sobre la adquisición para llevarlo a preocuparse de la sintaxis. La crítica de Joanna Ryan (1974, p. 185) es sin duda correcta: "El trabajo más reciente en psicolingüística no ha prestado la debida

atención a las etapas más tempranas presintácticas, del desarrollo del lenguaje, concentrándose exclusivamente en los detalles del dominio de la gramática que consigue el niño más tarde. Puede caracterizarse a este enfoque como exclusivamente cognitivo en el sentido de que considera al lenguaje como algo que ha de ser estudiado, como el *objeto* del conocimiento del niño, e ignora todas las otras habilidades que determinan el uso táctico del lenguaje. Esta falta de atención sobre lo que ha venido a llamarse "competencia comunicativa" (Campbell & Wales, 1970) no sólo es en sí grave, sino que ha llevado también a un enfoque distorsionado de las capacidades gramaticales del niño".

Quizá el mejor antídoto contra la preocupación sintáctica sea analizar pormenorizadamente el modo en que el niño domina su tarea de comunicar a otros sus necesidades, deseos y objetivos en orden a asegurar, bien su asistencia, bien su acción conjunta. Esto es lo que constituye el principio de los actos verbales más elaborados que se desarrollan para "conseguir que se hagan cosas con palabras". Searle (1975), rechazando como incompleta la definición de Chomsky sobre el objetivo de la lingüística en que éste le atribuye la especificación de reglas que relacionen sonido y significado, dice a este respecto: "No creo sólo que su visión sea falsa, sino que sobre todo es extraordinariamente engañosa hasta el punto de que tiene unas consecuencias desafortunadas para la investigación. Yo creo que una visión más acertada sería ésta: el propósito del lenguaje es la comunicación. La unidad de la comunicación humana en el lenguaje es el acto verbal, del tipo que se denomina acto ilocutorio. El problema (o al menos un problema importante) de la teoría del lenguaje es el de describir cómo pasamos de los sonidos a los actos ilocutorios.

¿Qué debemos añadir a los sonidos que salen de mi boca, de modo que su producción sea la ejecución del acto de preguntar o de afirmar, o de dar una orden, etc.? Pasamos ahora a ocuparnos de los inicios de este proceso.

Desde el principio el niño está bien pertrechado con rutinas comunicativas en lo que nosotros denominados *demand mode* (forma de exigencia), muchas de ellas derivadas de pautas innatas para expresar el discomfort. Hacia el tercer o cuarto mes de la vida de su hijo, la mayoría de las madres declaran ser capaces de distinguir formas de satisfacción expresadas mediante vocalizaciones. Los gritos de demanda casi siempre implican dolor o discomfort físico, hambre, petición de interacción social y fatiga o frustración. No está claro si estos gritos siguen una pauta fonológica universal o si son idiosincráticas. Alan Leslie y Christopher Pratt, desarrollan actualmente en Oxford análisis de los cambios que se producen en estos gritos, sobre registros realizados en el medio familiar del niño.

Las vocalizaciones de "placer" incluyen habitualmente la "cháchara" que se da al despertar y el juego posterior del niño consigo mismo, así como los gorjeos que acompañan a las "felices" interacciones con un cuidador familiar. Hasta el momento podemos decir muy poco de estas vocalizaciones salvo que son reconocibles por la madre y que no suenan como "alterados" al oírte no experimentado. Los gritos "alterados" de petición por otra parte son característicamente insistentes, sin pausas para anticipar la respuesta, son de "espectro ancho" en su distribución de energía por una gama de frecuencias audibles y si no se les da respuesta van seguidos por gritos y llantos incontrolados. En la práctica habitualmente se los atiende, con el efecto de establecer una expectativa de respuesta. Una vez que se ha establecido esta expectativa se dan al menos tres cambios que señalan el comienzo de lo que he denominado una *request-mode* (forma de petición). Un cambio de importancia es que se modera algo la amplitud de banda tan intensa y la "insistencia" de la llamada inicial. La amplitud de banda del espectro se reduce. Un segundo cambio es la condensación de la llamada en un espacio de tiempo más limitado con una pausa en anticipación a la respuesta. Si no

llega la respuesta, el niño vuelve a pasar a la forma de exigencia. Se sigue también un aumento en la "estilización" de la llamada inicial de modo que cada niño desarrolla una llamada propia de "identificación" más reconocible. Estudios realizados sobre el llanto y la queja (por ej. Sander y otros, 1970, Ainsworth, 1975), señalan el importante rol desempeñado por un cuidador coherente para efectuar esta transición de la exigencia a la petición.

Inmediatamente después aparece una *exchange mode* (forma de intercambio) distintiva, que comienza indicando la exigencia de un objeto gestualmente, y a menudo con acompañamiento vocal. Hacia los ocho-diez meses, el niño no sólo reclama y recibe el objeto, sino que lo devuelve, lo pide otra vez, lo recibe y lo devuelve de nuevo. Como ya hemos observado en la discusión de la *deixis* el niño invierte los roles, primero consigo mismo como beneficiario de la acción y luego como agente. De hecho el intercambio puede aparecer aún antes al nivel gestual tan pronto como a las dos semanas de edad, en que el niño puede imitar los gestos manuales y faciales (Moore y Meltzoff, 1975). Si la imitación de la madre por parte del niño es a su vez imitada por la madre puede aumentarse la frecuencia de la respuesta infantil con los gestos de complementación (Rheingold, Gewirtz y Ross, 1959). Meltzoff (en comunicación personal) tiene resultados preliminares que indican, más o menos, que si la madre responde al gesto imitativo del niño con un gesto no complementario el niño, o bien comenzará a imitar ese gesto o bien se detendrá y mostrará angustia o evitación de la mirada. Es difícil decir si este intercambio gestual temprano desempeña un papel para facilitar las pautas de intercambio posteriores que hemos descrito en primer lugar, puesto que las pautas posteriores implican tareas con objetos más que tareas directamente interpersonales.

La forma de intercambio se transforma gradualmente en lo que podemos denominar *reciprocal mode* (forma recíproca). Las interacciones se organizan

ahora alrededor de una *tarea* que posee *exterioridad, coacción y división del trabajo*. Los dos participantes dan principio a una tarea con roles recíprocos aunque no idénticos. La tarea puede consistir simplemente en algo tan poco complejo como que la madre mantenga firme la siempre presente caja de encajes en la que pueden insertarse diversas formas. En otro lugar (Wood, Ross, y Bruner, en prensa) hemos denominado a esta actividad como "andamiaje" realizado por la madre para el niño. Con el tiempo, y con el desarrollo de esquemas anticipatorios, se elabora la concepción de la tarea por el niño, que puede ya coger y enseñar a su madre una forma determinada antes de introducirla en la caja de encajes y la madre puede tenderle a su vez una forma para que la meta en la caja. Estas variaciones van acompañadas por una gran cantidad de ajustes ojo-a-ojo y vocalizaciones intermitentes. La tarea va estructurándose gradualmente en roles recíprocos y los roles se van definiendo por etapas o "ondas", compuesta cada una de ellas de turnos, que son a menudo turnos intercambiables (Garvey, 1974). La *tarea* y sus constituyentes han pasado a ser los objetos de la acción conjunta. Muy pronto, surgen tareas más complejas y se combinan distintos formatos de tarea que aportan un fuerte placer y una gran calidad de juego. Pero sin embargo, aunque sean festivos, sorprende el que estos formatos de tarea son coactivos y están sometidos a reglas.

El progresivo avance desde la exigencia a la petición, al intercambio, a la reciprocidad, durante el primer año es, creo yo, de una importancia capital para el desarrollo de los actos verbales (o, por decirlo con más propiedad, actos comunicativos), así como para echar unos buenos cimientos para el dominio posterior de los casos gramaticales. Una inesperada fuente de información sobre la elaboración de los actos comunicativos proviene del estudio de Ainsworth y Bell sobre pares de madre-hijo (1974). Estos autores refieren que a medida que retroceden los "llantos y quejas" (lo que podríamos llamar la forma de exi-

gencia) aumentan formas más sutiles de comunicación, y que aquellos niños que persisten en la forma de exigencia son más lentos en su desarrollo comunicativo. Aún más directamente relevantes son las observaciones específicamente en este contexto realizadas por mí (Bruner, 1975) y por Edwards (1975).

El primer ejemplo proviene del corpus de Oxford: entre los 8 y 10 meses Ann había aprendido a jugar en un juego de intercambio bien modulado que suponía el devolver y el recoger objetos. Una vez que el juego estuvo ya bien organizado, a los 13 meses, Ann se dio cuenta que su madre decía *Gracias* cuando recibía el objeto y ella pasó a emitir esta expresión tanto cuando daba como cuando recibía un objeto. Tras dos semanas la expresión desapareció en los casos en que Ann daba, sin sustituirle en un principio por otra expresión, pero permaneció en los casos en que era ella quien daba. Entre tanto el demostrativo exigente *Mira*, apareció en el léxico de Ann, empleándolo en situaciones referenciales, como cuando miraba a las figuras de un libro. Al final del 13º mes, la expresión *Mira* pasó también a ser aplicada a los casos en que Ann tendía un objeto a su madre. Más tarde *Mira* fue sustituida por *Abi* en el formato de dar-recibir.

Yo interpretaría la ejecución de Ann en términos del comentario de Searle (1975) que hemos citado antes sobre el modo en que se pasa "del sonido a la fuerza ilocutoria". La niña acompaña inicialmente *ambos* roles en el formato de intercambio, con una sola expresión, como reconocimiento del conjunto completo del intercambio. Pero con el tiempo, acompaña convencional y adecuadamente a cada rol, con vocalizaciones diferenciadas, una de ellas tomada de un acto verbal demostrativo (*Mira*), aunque pronto reemplazada por otra más apropiada para el acto de entrega o colocación. Recuerdo a este respecto la exposición que hace Cohen (1974) sobre los "señaladores" (markers) utilizados para caracterizar propiedades con fuerza semántica tales como el imperativo, optativo, interrogativo, exclamatorio o

realizativo. Cohen se pregunta si no podría haber también “señaladores” que se emplearan para diferenciar los distintos usos a los que se aplican los realizativos: para indicar explicitud/implicitud, para denotar intención/inadvertencia, para señalar si se ha emitido un veredicto, un compromiso o promesa, etc. Al examinar los protocolos uno saca la impresión de que ocurre algo de este tipo y podemos ver en el caso concreto de Ann que el cambio final en el término de entrega de *Mira a Abi* es un reconocimiento sutil por parte de Ann de que el intercambio y la demostración conllevan distintos señaladores realizativos.

El segundo ejemplo ilustra un punto algo diferente: que el formato de acción conjunta proporciona, como ya se ha indicado, una oportunidad para que el niño domine los principales elementos de los casos gramaticales, puesto que se relaciona con los formatos de acción familiar y específica. Edwards (1975) muestra cómo el conocimiento por parte de una niña de un formato “prohibitivo”—referido a aquellos objetos que no debía tocar, le daba oportunidad de desarrollar los conceptos gramaticales. Inicialmente la niña empleaba la simple negativa *No* para caracterizar las situaciones en las que no debía tocar un objeto. Posteriormente, y en formatos comparables, seguía la introducción de los posesivos *Tuyo* o *Mío* para los objetos a los que no podía jugar. Aún más tarde, se insertaba una forma verbal en el formato (*Déjalo*) para lo que estaba prohibido. Y por último, de nuevo en el mismo tipo de formato, aparecía la forma adjetiva: *Caliente* o *Pincha* (Hot, Sharp) para aquellos objetos prohibidos. La niña Alicia de que habla Edwards, no sólo aprendía así gramática, sino que la aprendía como un adjunto de situaciones sociales cuya estructura tenía que aprender y manejar. Las variaciones concretas eran todas ellas ejemplos de un imperativo dirigido a sí misma para mantenerse alejada del objeto en cuestión.

Pasamos ahora a la predicación y a sus prerrequisitos y precursores prelingüísticos.

PREDICACION

Si la contemplamos desde una perspectiva lingüística “la predicación implica a afirmar o sostener algo sobre el sujeto de una proporción” (Wall 1974, p. 9). Podría, por tanto, parecer algo prematuro preguntarse sobre los precursores o incluso por los prerrequisitos de la predicación en el niño prelingüístico, puesto que seguramente no puede enseñarse a éste de ninguna manera a verseñas con las proposiciones. Lo que ha provocado el interés y la persistencia de este tema de la predicación pre-proposicional, sin embargo, fue la insistencia en un principio de De Laguna (1927) en que las palabras aisladas del lenguaje holofrástico podrían considerarse con provecho como formas frásticas compactas, y en que dentro de ese esquema podrían considerarse a las palabras aisladas como comentarios sobre temas extralingüísticos deducibles o inferibles en los contextos en que el niño se encontraba. El tema primitivo era por tanto más implícito que explícito. Esta interpretación sobre las expresiones primitivas de - una - sola - palabra persistió en la literatura (recogida sobre todo en las revisiones generales sobre el desarrollo del lenguaje) hasta que fue retomada de nuevo en el trabajo de Mc Neill (1970 a, 1970 b) y desarrollada después más ampliamente por Bloom (1973) y aún más recientemente en un manuscrito que circuló con bastante amplitud, de Greenfield y Smith (en prensa) que se preocuparon específicamente de la interpretación del ascenso, en el desarrollo verbal inicial, desde las expresiones con palabras aisladas hasta las pautas que encontramos cuando los M. L. U. se acercan a los dos términos. Al igual que De Laguna estos investigadores se interesaban en el modo en que el tema “no mencionado” se abría camino finalmente hacia la explicitud para ser representado por una forma gramatical nominal o de otro tipo que pudiera llevar el desarrollo del lenguaje más allá de la dependencia de un contexto no especificado (La famosa afirmación de De Laguna, de que podría concebirse el desa-

rollo del lenguaje como un proceso de descontextualización). (3)

McNeill (1970a, 1970b) llevó el argumento un paso más lejos. Argumentado a partir de la existencia de las post-posiciones predicativas en Japonés *ga* y *wa*, que indican respectivamente los predicados extrínsecos e intrínsecos, (los últimos son habituales o esenciales y los primeros temporales o transitorios) propuso que podría concebirse a la predicación inicial de temas no mencionados, como la forma intrínseca, mientras que la predicación extrínseca era más del tipo *ga*. En Japonés estas postposiciones se destacarán por el contraste: “El perro-wa tiene pelo”, versus “el perro-ga está encima de la silla”. Descubrió que tanto entre los niños hablantes japoneses como entre los ingleses, las frases primitivas contenían como el doble de formas intrínsecas que de predicaciones extrínsecas y que los temas de las frases nombre - sujeto referidos al hablante, eran especialmente raros. Esto le llevó a concluir que las “expresiones holofrásticas consisten en gran parte, si no exclusivamente, en predicados intrínsecos... Los niños añadirán sujetos a los predicados... cuando los predicados se hagan extrínsecos. Esto ocurrirá por primera vez cuando el niño tenga entre 18 y 24 meses de edad (1970a, 1093). A este interesante descubrimiento (o controversia) deberíamos añadir otros dos. Muy a la contra de las intuiciones, Wall (1968) descubrió que la longitud media de los diálogos entre niños y padres era *más corta* que la de los diálogos entre el mismo niño y extraños. Mientras tanto Chafe (1970) había planteado que debemos distinguir entre información “nueva” e información “vieja” o compartida puesto que las dos se manejan gramaticalmente de manera distinta. Wall (1974, pp 232-3) observa: “Parecía posible que la diferencia en la longitud de las expresiones pudiera muy bien explicarse sobre la base de presencia o ausencia de información compartida entre los participantes en las conversaciones. Esto es, es necesario que los parientes extraños expliciten claramente lo que están intentando comunicar ver-

balmente, sea esto lo que sea, para lograr una transferencia de información eficaz, mientras que cuando se trata de amigos o asociados muy próximos, las matizaciones que suelen abreviar mucho con poca o ninguna pérdida en la información transferida. Vigotsky (1962, p. 139) ha observado lo mismo (al presentar su argumentación de que la naturaleza del lenguaje interior es de hecho una predicación condensada en la que se deja implícito el objeto temático): “Imaginemos ahora que un grupo de personas están esperando el autobús. Al ver que el autobús se acerca, nadie dirá “Ya viene el autobús que estábamos esperando”. Más bien la frase será un abreviado “viene” o alguna expresión parecida, puesto que el tema se desprende obviamente de la situación”. Y de hecho, también en el estudio de Wall (1974) sus niños de 18 a 20 meses se adecuaban a esta regla de un modo muy interesante. Wall compara el número de constituyentes en las frases que son respuestas a una pregunta (y donde por tanto se comparte previamente el tema de la frase) y en aquellas que se emiten espontáneamente. Hasta la mitad de las frases espontáneas contenían dos o más constituyentes, pero de aquellas que eran respuesta a una pregunta con un estado temático, sólo el 18% contenían ese mismo número de constituyentes.

Podemos ahora, a la luz de lo anterior, considerar de nuevo el significado de los formatos de acción mutua y ya establecidos discutidos en el epígrafe anterior. Constituyen los temas implícitos o compartidos sobre los que el niño puede hacer comentarios sin necesidad de mencionarlos. Ellos son los temas implícitos sobre los que pueden hacerse comentarios. Y a medida que van diferenciándose estos formatos en roles reversibles, o complementarios durante el desarrollo de la forma de intercambio y de la forma recíproca, los temas implícitos se hacen mucho más contextualizados en la acción que comparten el adulto y el niño. He utilizado los tres términos de división del trabajo, exterioridad y coacción para caracterizar la naturaleza de los formatos de acción com-

partida que se desarrollan durante el inicio de la forma recíproca (por supuesto hemos tomado estos términos de la caracterización que hace Durkheim de las propiedades necesarias a las normas sociales) y para especificar el modo en que los formatos parecían tomar una existencia compartida que ligaba a los dos participantes en el discurso. Es este desarrollo el que es crucial, desde mi punto de vista, para el desenvolvimiento de la actividad predicativa prelingüística de la que pasamos a ocuparnos ahora, especialmente del desarrollo de la predicación intrínseca en el sentido que se da McNeill (1970b).

En primer lugar debemos preguntarnos ¿cuáles son las formas de "comentario" que pueden hacerse prelingüísticamente (o pre-proposicionalmente) sobre temas compartidos como las pautas de acción conjunta descritas en el epígrafe anterior? Antes de que podamos responder a esta cuestión debemos antes considerar la función de predicación en un acto comunicativo. Estas funciones son tres: a) Especificar algo sobre un tema que está explícito o implícito; b) hacerlo de tal modo que el tema y el comentario pueden tomarse por separado (por ej: *John is a boy* y *John has a hat*, Juan es un chico y Juan tiene un sombrero), y, c) especificar algo de tal modo que pueda comprobarse su veracidad o que pueda negarse. No sé si los "comentarios" prelingüísticos (en las formas que consideramos) sobre temas implícitos cumplen estas tres funciones y preferiría dejar fuera de consideración la última de éstas (que está ahora en pleno proceso de estudio en nuestro laboratorio por parte de Roy Pea), tratar con cierta rapidez la segunda de ellas y concentrarme principalmente en la primera función.

Creo que la primera y más simple forma de comentarios es el indicar que se está compartiendo en la acción conjunta un tema determinado. Esta forma de comentario se revela principalmente en el uso que hace el niño de la dirección de la mirada. En nuestros protocolos es típico que el niño, cuando se ve implicado en alguna transacción sobre

algún objeto o actividad, levanta la vista en un momento crítico y establece un contacto ojo - a - ojo con la madre, frecuentemente sonriendo a la vez. El tema es la actividad conjunta, el comentario es el establecimiento de una relación para compartir "intersubjetivamente" en conexión con tal actividad, y tras el comentario la acción prosigue. En un informe de Bonner (1975) tenemos un buen ejemplo si observamos el registro realizado del uso de la mirada que hace el niño en un juego de intercambio. El "comentario" consiste en comprobar si ambos participantes están "en ello", si están metidos en el mismo juego. De un modo similar, cuando una de nuestras madres utiliza un juguete, como por ejemplo un payaso que desaparece en un cono, cuando el cono ha desaparecido y luego reaparecido, el niño se volverá entonces habitualmente del payaso a la madre para buscar el contacto con su mirada. Yo interpretaría este hecho de ir al "unísono" (joining) como un acto para reafirmar la acción conjunta una versión primitiva del "concepto interpersonal" a cuyo propósito citamos en el epígrafe anterior a Benveniste (1971).

Esta forma de comentario de confirmación se suplementa y extiende alrededor del noveno mes con el surgimiento de una forma de vocalización que nosotros hemos denominado "proclamativa". Se da en dos momentos durante las secuencias de acción conjunta: en primer lugar en un momento en que el niño está a punto de abordar su parte en una acción conjuntamente contemplada, aparentemente como un acompañamiento de la intención; en segundo lugar cuando se ha completado el acto. El balbuceo localizado puede coincidir con o preceder a que el niño se vuelva a mirar a la madre. La vocalización en suma parece que inicia o completa un acto inmerso en una tarea contemplada conjuntamente. En este sentido puede ser considerada como un "comentario tentativo" sobre un tema implícito. Con el tiempo, la pauta se elabora más a fondo y el niño no sólo suele vocalizar en esas ocasiones y establecer contacto visual,

sino que también alcanza un objeto implicado en la acción para mostrárselo a la madre, como por ejemplo al coger un ladrillo y colocarlo en una pila.

He comentado en otro lugar el hecho de que el despliegue atencional tal como se revela en los registros de movimientos oculares (Bruner, 1975; Mackworth y Bruner, 1970) puede predisponer por sí solo a estructuras de comentario temático en la propia organización del procesamiento de la información. Porque de un modo típico las grandes sacudidas que trasladan la atención a un foco muy precisamente definido en el campo visual, van seguidas por sacudidas de inspección más pequeñas que se mueven alrededor de los objetos concretos de este foco. En nuestro laboratorio Heywood y Coles exploran en este momento este aspecto de la atención primitiva, y aunque es aún demasiado pronto para decir nada definitivo sobre el inicio de estas pautas en los movimientos oculares de inspección de foco, podíamos seguramente considerar su estabilización como un factor más que predispone a la comunicación de comentario temático a nivel lingüístico o prelingüístico.

Finalmente, una palabra sobre la separabilidad de tema y comentario alcanzada en la predicación. Ya es hoy comentario común que el juego con objetos del niño toma una de dos formas (algo que ya fue señalado sobre los chimpancés por Köhler, 1926 y comentado por Bruner, 1972-1973). El niño sitúa sucesivamente el *objeto* en tantas y distintas pautas de acción como pueda manejar: por ejemplo con una pelota y de un modo sucesivo, la lleva a la boca, la estruja, la bota sobre la mesa, la tira, la pide, etc. O bien acomoda una *acción* a tantos objetos distintos como pueda ajustarse: golpea así sucesivamente una taza, luego una cuchara, después una muñeca y a continuación cualquier otro libre que tenga a mano. Estas pautas del juego, aunque no son en ningún sentido precursores directos de la predicación proposicional, son, sin embargo, ejemplos sorprendentes de separación y variación de comentarios sobre temas,

bien sirviendo el objeto como tema y las acciones sobre él como comentarios, o bien sirviendo la acción como tema organizador y una variedad de objetos acomodables como comentarios. Esta pauta de variación de foco, típica de los juegos de los niños y los monos superiores (Loizos, 1967) no debería pasarse por alto como factor que predispone la acción, la atención y eventualmente el lenguaje a la pauta que a un nivel proposicional denominamos predicativa.

En conclusión estoy muy de acuerdo con Lyons (1976 p. 131) cuando comenta:

“Para cuando el niño llega a la edad de 18 meses o así, ya se siente en posesión de la capacidad para distinguir “cosas” y “propiedades” en las situaciones en las que va aprendiendo y utilizando el lenguaje. Y esta capacidad me parece a mí totalmente adecuada como base para el aprendizaje de la principal relación de estructura profunda entre los ítems léxicos (la relación sujeto-predicado), siempre que se presente al niño un contingente suficiente de “datos lingüísticos primarios” en “situaciones” reales de uso del lenguaje”.

Antes de alcanzar los 18 meses, de hecho durante la segunda mitad de su primer año, se encuentra muy avanzado en el camino hacia el dominio conceptual de estos conceptos en la esfera extralingüística.

CONCLUSION

La psicología del desarrollo del lenguaje se encuentra hoy en un estado bastante confuso. El optimismo inicial que tomó cuerpo a partir de la formulación por parte de Chomsky de una gramática transformacional generativa no se ha visto sostenido por el torrente de trabajo que provocó. La suya fue una idea poderosa que es preciso volver a examinar una vez que se esclarezcan otros aspectos de la adquisición del lenguaje. La idea central (que el niño tiene de alguna manera “conocimiento” de

las reglas del lenguaje y que intenta generar desde este conocimiento hipótesis sobre su lenguaje local o concreto), aún cuando sea audazmente sugestiva es claramente insuficiente.

Como resultado sobre todo de los estudios de Brown (1973) y sus discípulos, se ha hecho cada vez más notorio que la adquisición del lenguaje se ve enormemente ayudada por la captación previa al lenguaje, por parte del niño, de conceptos y significados que le hacen más fácil introducirse en las reglas gramaticales. En un artículo provocativo y sólidamente razonado publicado en 1972, Macnamara formuló muy bien la cuestión, argumentando que el niño descubre las reglas sintácticas con ayuda del significado. Su idea era que el niño determinaba grosso modo el referente de los principales items léxicos de una frase y utilizaba después el conocimiento previamente adquirido de estas referentes para decodificar la gramática de la frase. También el trabajo de Sinclair (por ej. 1969) ha alertado a los psicolingüistas sobre el vínculo entre el desarrollo y la aparición del conocimiento extra-lingüístico que el niño tiene del mundo. Y el trabajo más reciente de Bloom también ha descargado un fuerte golpe a favor de los primitivos orígenes semánticos de las expresiones de una sola palabra. Bloom llega a la conclusión de que "el niño desarrolla determinadas representaciones conceptuales de experiencias que se producen regular y periódicamente y aprende después las palabras que codifican convenientemente tales nociones conceptuales". (1973, p. 113). El efecto que ha tenido este trabajo reciente es que se ha restituido el elemento semántico al cuadro evolutivo y que se han hecho más atractivas ideas como las de categorías de casos relevantes semánticamente de Fillmore (1968).

Pero ni el enfoque sintáctico ni el semántico de la adquisición del lenguaje toman suficientemente en cuenta lo que el niño trata de hacer al comunicarse. Como nos recuerdan los filósofos del lenguaje, las expresiones se usan para diferentes fines y el uso es un determinante poderoso de la estructura de las

reglas. El sentido de mi argumentación es que no podemos comprender la transición desde la comunicación prelingüística a la lingüística sin tener en cuenta los usos de la comunicación como actos de lenguaje. He atribuido por tanto una mayor importancia a la importancia de la pragmática en esa transición: a la función directiva del lenguaje mediante la cual los hablantes influyen en la conducta de los demás al intentar realizar sus intenciones. Veo con simpatía el esfuerzo de Dore (1975) por comprender el proceso por el que "las fuerzas primitivas" o "intenciones oréclicas" se convencionalizan y gramaticalizan gradualmente de modo que pueden ir reformándose en comunicaciones con fuerza ilocutoria. No me desmoraliza en absoluto la advertencia de Jonathan Cohen (1974) de que las convencionalizaciones por las que se consigue la fuerza ilocutoria son a menudo, estrictamente, hábitos o "mañas" extralingüísticas, porque quizá y como sugiere Silverstein (1975) no exista una frontera nítida entre las convenciones sociales y los mecanismos gramaticales. Es interesante el informe de Dore sobre el modo en que se aumenta la capacidad ilocutiva mediante la adquisición de tales "mecanismos gramaticalizadores". Dore define el acto verbal primitivo "como una expresión de referencia rudimentaria con una fuerza ilocutoria primitiva" (como por ejemplo preguntar, responder, etc.) de modo que el niño "comunica lo que pretende o quiere" mediante trucos referenciales y luego indica mediante pautas prosódicas inicialmente y luego mediante otros medios, "que pretende o quiere algo". Pero el saber cómo llega el niño desde lo primitivo a lo gramaticalizado se deja a procesos tan misteriosos como "emergencia" y "gramaticalización" que apenas significan nada en el curso discontinuo de la adquisición del lenguaje en que han aparecido algunos jalones nuevos. No obstante, veo con simpatía el esfuerzo de Dore por examinar cómo la exigencia de "lograr con palabras que se hagan distintas cosas" alerta constantemente al niño hacia mecanismos y convenciones

apropiadas y, en un sentido evolutivo, puede que incluso le haya equipado con una sensibilidad especial para descubrirlos. Pero a pesar de todo esto confío en no haber dado la impresión de negar que los precursores semánticos y sintácticos pueden ser también explorados con resultado: principios para-gramaticales que subyacen a la referencia, predicación, frecuencias de aparición, etc. Sin embargo, si hay un punto que debemos subrayar, ya investiguemos los precursores sintácticos, los semánticos o los pragmáticos, del lenguaje temprano, es que la adquisición del lenguaje se da en el contexto de un "diálogo de acción" en el que se aborda la acción conjunta

por el niño y el adulto. El proyecto conjunto establece los límites deícticos que gobiernan la referencia conjunta, determina la necesidad de una taxonomía referencial, establece la necesidad intentar el hecho de la señalización y proporciona un contexto para el desarrollo de la predicación explícita. La evolución del lenguaje propiamente dicho, especialmente de sus estructuras universales, refleja probablemente los requisitos de la acción conjunta, y se debe probablemente a esa historia evolutiva el que se domine su uso con esa relativa facilidad, aún cuando se nos escape su explicación teórica.

Notas

1. Esta investigación recibió una ayuda del Social Science Research Council of Great Britain y partes de este artículo han sido presentadas a las Universidades de Stirling y de Londres y al Colegio Universitario de Swansea. Agradezco muy especialmente sus críticas a Mr. Leslie, Dr. Scaile, Ms. Caudill y Ms. Garton, de Oxford, así como el Dr. Richard Cromer, Dr. Elizabeth Bates y Susan Sugarman. Dedico este artículo con gratitud al Profesor Roman Jakobson en honor de su 80 aniversario.

2. Para una revisión más completa de las pedagogías implícitas tempranas relacionadas con esta «señalización» (marking), ver Wood, Ross y Brunner (en prensa).

3. Respecto al tema del status frásico o predicativo de la holofrase (que todavía es un punto teórico muy vivo) encaminamos al lector a Bloom (1973) cuyas conclusiones citaremos en el epígrafe final, y Dore (1975) que revisa los diversos argumentos a favor y en contra del status frásico de la holofrase y acaba por optar por el punto de vista de que la holofrase representa un primer paso en el duro camino desde la fuerza primitiva a la fuerza ilocutoria gramaticalizada, un camino que el niño atraviesa mediante el dominio sucesivo de los mecanismos de gramaticalización tales como el empleo del orden de las palabras, la entonación, etc. en la línea de lo dicho por Harrison (1972).

Resumen

Cualquier informe realista sobre la adquisición del lenguaje debe tener en cuenta el modo en que pasa el niño, a partir de la comunicación, al uso propiamente dicho del lenguaje. Porque puede demostrarse que muchos de los principales aspectos de la sintaxis, la semántica, la pragmática, e incluso la fonología cuentan con importantes antecedentes y porerrequisitos en los actos comunicativos preverbales de los niños. Se examinan en el artículo ejemplos de estos antecedentes en cuatro distintos campos: la manera en que la madre interpreta los intentos de comunicación del niño; el desarrollo de mecanismos de referencia conjunta encaminados a la deixis; la estrategia que desarrolla el niño para recabar ayuda en la actividad conjunta; la transformación de la estructura de comentario temático en prelenguaje para pasar a la predicación propiamente dicha. Se explora por último la hipótesis de si el conocimiento que tenga el niño de los requisitos de la acción y la interacción podría proporcionar una base para el desarrollo inicial de la gramática.

Summary

Any realistic account of language acquisition must take into account the manner in which the child passes from pre-speech communication to the use of language proper. For it can be shown many of the major organizing features of syntax, semantics, pragmatics, and even phonology have important precursors and prerequisites in the pre-speech communicative acts of infants. Illustrations of such precursors are examined in four different domains: The mother's mode of interpreting the infant's communicative intent, the development of joint referential devices en route to deixis, the child's developing strategy for enlisting aid in joint activity; the transformation of topic-comment organization in pre-speech to predication proper. Finally, the conjecture is explored whether the child's knowledge of the requirements of action and interaction might provide the basis for the initial development of grammar.

Résumé

Pour faire un compte rendu sur l'acquisition du langage, il faut considérer la façon dans laquelle l'enfant fait le passage, en partant de la communication à l'usage proprement dit du langage. Parce qu'on peut montrer que beaucoup des aspects principaux de la syntaxe, sémantique et pragmatique et même de la phonologie, ont des importants antécédents et conditions requises dans les actes communicatifs préverbaux de l'enfant.

Dans cet article sont examinés quelques exemples de ces antécédents en quatre différents domaines: la manière par laquelle la mère interprète les tentatives de communication de l'enfant, le développement des mécanismes de référence conjointe en route à la deixis, la stratégie développée pour l'enfant pour être aidé dans l'activité conjointe, la transformation de l'estructure de commentaire thématique en pré langage pour arriver à la prédication proprement dite.

Une hypothèse est finalement soulevée: si la connaissance de la part de l'enfant des conditions requises pour l'action pourrait fournir une base pour le développement initiale de la grammaire.

Bibliografía

- AINSWORTH, Mary D. Salter (1975) Social development in the first year of life: maternal influences on infant-mother attachment. Paper presented in Geoffrey Vickers Lecture, London. (Unpublished).
- AINSWORTH, Mary D. Salter and BELI, Sylvia M. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. In K. Connolly and J. S. Bruner (eds.), *The Growth of Competence*. London and New York, Academic Press.
- ARGYLE, M., and INGHAM, R. (1972). Gaze, mutual gaze and proximity. *Semiotica*, Vol. IV, (1) 32-49.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How To Do Things with Words*, Oxford University Press.
- BATES, Elizabeth, CAMAIONI, L., and VOLTERRA, V. (1973). The acquisition of performatives prior to speech. Technical Report N° 129, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Rome.
- BENVENISTE, F. (1971). *Problems in General Linguistics*. (Translated by M. E. MEEK). Coral Gables Florida, University of Miami Press.
- BERNSTEIN, B. (1960). Language and social class. *Brit. J. Sociol.*, 11, 271-276.
- BLOOM, Lois (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- BLOOM, Lois (1973). *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances Before Syntax*. The Hague, Mouton.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York, Holt.
- BROWN, R. (1970). *Psycholinguistics*. New York, The Free Press.
- BROWN, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. (1972). The nature and uses of immaturity. *Amer. Psychol.*, 27, (8), 1-22.
- BRUNER, J. S. (1973). Organisation of early skilled action. *Child Devel.*, 44, 1-11.
- BRUNER, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *J. child Lang.*, 2 (1) 1-19.
- BRUNER, J. S. and SHERWOOD, Virginia (in press). Early rule structure: the case of peekaboo. In J. S. BRUNER, A. JOLLY and K. SYLVA (eds.), *Play: Its Role in Evolution and Development*. London, Penguin.
- BUHLER, K. (1934). *Sprachtheorie: die Darstellungsfunction der Sprache*. Jena, Fischer.
- CAMPBELL, R., and WALES, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. London, Penguin.

- CHAFE, W. L. (1970). *Meaning and the Structure of Language*. Chicago, University of Chicago Press.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- CLARK, Eve (1973). What's in a word: on the child's acquisition of semantics in his first language. In T. Moore (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York, Academic Press.
- COHEN, J. (1974). Speech acts. In T. A. Sebeok (ed.), *Current Trends in Linguistics*, vol. 12. Linguistics and the Adjacent Arts and Sciences. The Hague, Mouton.
- COLLIS, G. M., and SCHATFER, H. R. (in press). Synchronisation of visual attention in mother-infant pairs. *J. child Psychol. Psych.*, 16.
- CROMER, R. F. (1974). The development of language and cognition: the cognition hypothesis. In B. Foss (ed.), *New Perspectives in Child Development*. London, Penguin Education Series.
- DE LAGUNA, Grace (1927). *Speech: Its Function and Development*. New Haven, Connecticut, Yale University Press.
- DONALDSON, Margaret, and WALES, R. (1970). On the acquisition of some relational terms. In J. R. Hayes (ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York, Wiley and Sons.
- DORE, J. (1974). Communicative intentions and the pragmatics of language development. Unpublished paper.
- DORE, J. (1975). Holophrases, speech acts, and language universals. *J. child. Lang.*, 2 (1), 21-40.
- DURKHEIM, E. (1933). *The Division of Labor*, Glencoe, Illinois, The Free Press.
- EDWARDS, D. (1975). Constraints on action: a source of early meanings in child language. Based on 'The three sources of a child's first meanings', delivered at the Symposium on Language and Social Context, University of Stirling, 10-11 January.
- FILLMORE, C. J. (1968). The case for case. In E. Bach and E. T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GARFINKEL, II. (1963). Trust and stable actions. In O. J. Harvey (ed.), *Motivation and Social Interaction*. New York, Ronald.
- GARVEY, Catherine (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Q.*, 20 (3), 164-80.
- GOMBRICH, F. (1975). Mirror and map: theories of pictorial representation. *Philosophical Transactions of the Royal Society. (Biol. Sci.)*, Vol. 270, N° 903, 119-49.
- GREENFIELD, Patricia M. (1972). Playing peekaboo with a four-month-old: a study of the role of speech and nonspeech sounds in the formulation of a visual schema. *J. Psychol.*, 82, 287-98.
- GREENFIELD, Patricia M. (1973). Who is 'Dada'?... some aspects of the semantic and phonological development of a child's first words. *Lang and Speech*, 16 (1), 34-43.
- GREENFIELD, Patricia M., BRUNER, J. S., and MAY, M. (1972). *Early Words* (A Film). New York, Wiley.
- GREENFIELD, Patricia M., and SMITH, J. H. (in press). *Language Beyond Syntax: The Development of Semantic Structure*. New York, Academic Press.
- GRICE, H. P. (1968). Utterer's meaning, sentence-meaning and word-meaning. *Found Lang.*, 4, 18.
- GRICE, H. P. (in press). Logic and conversation. The William James Lectures, Harvard University 1967-8. In P. Cole and J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech Acts. London and New York, Academic Press.
- HARRISON, B. (1972). *Meaning and Structure*, New York and London, Harper and Row.
- HESS, R. D. and SLUPMAN, Virginia (1965). Early experience and the socialisation of cognitive modes in children. *Child Devel.*, 36, 869-86.
- HOWE, Christine (1975). The nature and origin of social class-differences in the propositions expressed by young children. Unpublished Ph. D. thesis, University of Cambridge.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- KAPLAN, F., and KAPLAN, G. (1971). The pre-linguistic child. In J. Eliot (ed.), *Human Development and Cognitive Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KAYE, K. (1976). Infants effects upon their mothers' teaching strategies. In J. C. Glidewell (ed.), *The Social Context of Learning and Development*. New York, Gardiner Press.
- KOHLER, W. (1926). *The Mentality of Apes*. New York, Harcourt, Brace.
- LOCK, A. (1972). From out of nowhere? Proceedings of the International Symposium on First Language Acquisition, University of Ottawa Press.
- LOIZOS, E. (1967). Play behaviour in higher primates: a review. In D. Morris (ed.), *Primate Ethology*. London, Weidenfeld & Nicolson.
- LYONS, J. (1966). General discussion to D. McNeill's paper, The creation of language. In J. Lyons and R. Wales (eds.), *Psycholinguistic Papers*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- LYONS, J. (1974). Deixis as the source of reference. Unpublished paper.
- MACFARLANE, A. (1975). Personal communication.
- MACKWORTH, N. H., and Bruner, J. S. (1970). How adults and children search and recognise pictures. *Hum. Devel.*, 13, (3), 149-77.
- MACNAMARA, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychol. Rev.*, 79, (1) 1-13.
- MCNEILL, D. (1970a) *The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics*. New York, Harper and Row.

- MCNEILL, D. (1970b). The development of language. In P. H. Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3rd ed. Vol. 1. New York, Wiley.
- MCNEILL, D. (1974). Semiotic extension. Paper presented at the Loyola Symposium on Cognition 30 April, Chicago, Illinois.
- MELTZOFF, A. N. (1975). Personal communication.
- MOORE, M. K., and MELTZOFF, A. N. (1975). Neonate imitation: a test of existence and mechanism. Paper delivered at the Society for Research in Child Development meeting, Denver, Colorado, April.
- MORRIS, C. W. (1938). *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago.
- NELSON, Katherine (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Soc. Res. Child Devel. Mono.*, 38, Nos 1-2, Serial No 149.
- OGDEN, J. C. and RICHARDS, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- PIAGET, J. (1925). *The Origins of Intelligence in Children*. (1st ed., 1936). New York, International Universities Press.
- QUINE, W. V. O. (1960). *Word and Object*. Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- RAVEN, J. C. (1948). The comparative assessment of intellectual ability. *British J. Psychol.*, 39-40, 12-19.
- RHEINGOLD, H. L., GEWIRTZ, J. & ROSS, H. (1959). Social conditioning of vocalisations in the infant. *J. comp. Physiol. Psychol.*, 52, 68-73.
- RICKS, D. M. (1971). The beginnings of vocal communication in infants and autistic children. Unpublished doctorate of medicine thesis. University of London.
- ROSCH, Eleanor (1974). Basic level objects in natural categories. Paper presented at the Psychonomic Society, Boston, November.
- RYAN, Joanna (1974). Early language development. In M.P.M. Richards (ed.), *The Integration of the Child into a Social World*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SANDER, L. W., STECHLER, G. BURNS, P. and Julia, H. (1970). Early mother-infant interaction and 24-hour patterns of activity and sleep. *J. Amer. Acad. Child. Psych.*, 9, 103-23.
- SCALFE, M. and BRUNER, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, No 5489, 265-6.
- SCHOGGEN, M. and SCHOGGEN, P. (1971). Environmental forces in the home lives of three-year-old children in three population subgroups. D.A.R.C.E.E. Papers and Reports, Vol. 5, No 2, (John Kennedy Center for Research on Education and Human Development, George Peabody College, Nashville, Tenn.).
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R. (1975). Speech acts and recent linguistics. Paper read at the Conference on Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders, New York Academy of Sciences, January 24-25.
- SILVERSTEIN, M. (1975). Shifters, linguistic categories and cultural description. Unpublished manuscript.
- SILVERSTEIN, M. (1975). Shifters, linguistic categories and cultural description. Unpublished manuscript.
- SINCLAIR-DE ZWART, Hermine (1969). Development psycholinguistics. In D. Elkind and J. H. Flavell (eds.), *Studies in Cognitive Growth: Essays in Honour of Jean Piaget*. New York, Oxford University Press.
- SLOBIN, D. (1973). Prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson and D. Slobin (eds.), *Studies of Child Language Development*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- SUGARMAN, Susan (1974). A sequence for communicative development in the prelanguage child. Unpublished paper.
- TREVARTHEN, C. (1974a). Conversations with a two-month-old. *New Scientist*, 62, (896), 230-5.
- TREVARTHEN, C. (1974b). Infant responses to objects and persons. Paper presented at the Spring 1974 meeting of the British Psychological Society, Bangor.
- URWIN, Katherine (1973). The development of a blind baby. Unpublished manuscript presented at Edinburgh University.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- WALL, Carol (1968). Linguistic interaction of children with different alters. Unpublished paper, University of California, Davis.
- WALL, Carol (1974). *Predication: A Study of its Development*. The Hague, Mouton.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan.
- WOLFF, P. H. (1969). The natural history of crying and other vocalisations in early infancy. In B. M. Foss (ed.), *Determinants of Infant Behavior*, Vol. 4, London, Methuen.
- WOOD, D., BRUNER, J. S. & ROSS, Gail (in press.). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psych.*