

31961



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

MAESTRIA EN MODIFICACION DE CONDUCTA

1
20

EL USO DE LA PALABRA
Y SU RELACION CON LA
ADQUISICION DEL LENGUAJE

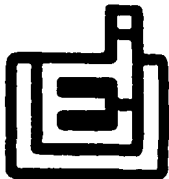
(Modificación de la conducta)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
IRIS XOCHITL GALICIA MOYEDA

JURADO MTRA. GUADALUPE MARES C.

DR. JAVIER NIETO

MTR. ARTURO SILVA



LOS REYES, IZTACALA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1994



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico este trabajo

A Eréndira y Onésimo

A mis padres

A mis hermanos

A Luis Antonio Pineda

Mi agradecimiento es para

**Ma. de Jesús, Karla, Enedina, Tania, Noemí,
Braulio, Iván, Adrián, Axel y Daniel;
quienes junto con sus madres hicieron posible esta investigación.**

**la Mtra. Guadalupe Nares Cárdenas,
por la asesoría ofrecida a este trabajo.**

**el Dr. Javier Nieto y
el Mtro Arturo Silva,
por las aportaciones que brindaron al mismo.**

Resumen

En este trabajo se estudia un momento de la adquisición del lenguaje integrando la noción de uso del lenguaje, derivada de la pragmática, y el Modelo de Campo Interconductual. En un primer término se hace una breve reseña de cómo surge dicha noción en otras disciplinas, tales como la Filosofía, Sociología y Lingüística, para posteriormente analizar como los constructos pragmáticos de uso y contexto han sido abordados en la Psicología. Tras una breve exposición de las teorías de Bruner, Bates y Dore, se realizan una serie de observaciones acerca de la adecuación de los constructos pragmáticos en las mismas, y se hace la propuesta de integrar en el Modelo de Campo el concepto de uso de lenguaje para estudiar el aspecto horizontal del desarrollo del lenguaje.

Para tal efecto se analiza el comportamiento de 10 diadas madre-hijo, con una edad promedio de éstos últimos de 21 meses, en una situación de juego semiestructurado. Se emplearon 15 categorías para identificar los usos del lenguaje y describir el desarrollo horizontal y el desarrollo vertical es evaluado de acuerdo a los niveles interactivos que se proponen en el Modelo de Campo.

En los resultados, primeramente se describe el nivel interactivo alcanzado por los sujetos y los usos predominantes en ellos. Posteriormente se presenta un análisis de la probabilidad de condicionalidad entre los niveles interactivos y los usos del lenguaje, advirtiéndose como regularidades principales que las madres y los infantes se comportan en términos suplementarios a través del uso de petición de acción y en los niveles selector y referencial se presenta con más probabilidad el uso de descripción.

PROLOGO

El estudio de la adquisición del lenguaje, en los últimos años ha crecido desproporcionalmente comparado con otras áreas de la Psicología. Existe una proliferación de investigaciones sobre la adquisición del lenguaje y ello se debe a que tal área de estudio converge con un amplio rango de disciplinas que adoptan enfoques diferentes, y en ocasiones opuestos.

En particular, en este trabajo se presenta una perspectiva alternativa al análisis formal del lenguaje, en especial en el terreno de la adquisición del mismo. Dicha perspectiva ha sido identificada como Análisis Funcional del Lenguaje. Cabe aclarar que no representa una opción unificada puesto que dentro de ella se agrupan distintas concepciones; entre éstas, la que llama la atención es la que se relaciona con la Pragmática.

Así pues, se mencionan algunas de las disciplinas pragmáticas que influyen de una manera directa en el área de la Psicología dedicada al estudio del lenguaje, tales como la Filosofía, Sociología y Lingüística; así como también se analizan los constructos de contexto y uso de lenguaje en relación a dichas disciplinas, y la adecuación que sufrieron en el campo de la Psicología en los niveles teórico y empírico.

En relación al aspecto teórico no sólo se exponen los planteamientos de las obras de J. Bruner, E. Bates y J. Dore, en los que se observa una franca influencia de los postulados de la filosofía pragmática y de la filosofía del lenguaje ordinario, sino que también se realiza un análisis de cómo se adoptan esos postulados en las teorías psicológicas citadas. De las consideraciones surgidas en tal análisis se realiza una propuesta de cómo establecer una relación entre los postulados filosóficos ya citados y el Modelo de Campo Interconductual para abordar el estudio de la adquisición del lenguaje.

Tras realizar una breve exposición de dicho modelo se argumenta que el proceso de la adquisición del lenguaje no debe entenderse como la adquisición de reglas gramaticales sino como la forma en que ocurren los intercambios entre los individuos, en este caso entre el adulto y el niño, para lograr

comunicarse; y por otra parte se plantea que el incluir en el modelo interconductual la noción de uso del lenguaje, no es incompatible con sus conceptos particulares, ni con la propuesta general de Ribes de que la Psicología debe efectuar un análisis conductual del lenguaje como interacción sustitutiva de contingencias sin excluir el estudio de otros aspectos como por ejemplo el estilo social, la estructura lógica, las reglas gramaticales, las propiedades morfológicas; pero tratando de ser independiente y no dejarse absorber por otras disciplinas.

En el Modelo de Campo Interconductual se considera que el lenguaje es el resultado de una práctica social, y como tal es aprendida por los individuos, es decir éstos reproducen un uso que se encuentra vigente en su comunidad. Dicha práctica o uso social se le puede considerar como un modo o un estilo; de esta forma, la abstracción de las prácticas en el hablar, y en el escribir, pueden examinarse mejor como estilos de conducta.

Es conveniente señalar que tales prácticas, usos o estilos no están presentes en el individuo por el sólo hecho de pertenecer a una comunidad, sino que es necesario que las aprenda y de ahí que en dicho modelo se tenga interés en el proceso mediante el cual los individuos adquieren las dimensiones morfológicas y funcionales de tales repertorios convencionales.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, resulta claro que en la Psicología Interconductual se retomen algunos aspectos de la filosofía del lenguaje ordinario, que tiene cierto fundamento en la filosofía pragmática. Se han considerado importantes algunos planteamientos de Austin y Searle, pero principalmente el punto de vista de Wittgenstein al considerar al lenguaje como un juego lingüístico, como un uso de la lengua como parte de una actividad o de una forma de vida.

Ahora bien, en este trabajo se señala que también en otras aproximaciones psicológicas, como las de J. Dore y E. Bates, existe un vínculo con los planteamientos pragmáticos; sin embargo no presentan una coherencia teórica con los planteamientos pragmáticos. La propuesta que hace Bruner resulta ser más congruente con la pragmática; no obstante, carece de una descripción evolutiva del lenguaje.

Es por estos motivos que en este trabajo se pretende realizar una integración entre algunos aspectos pragmáticos y la teoría interconductual que ofrece diversos niveles de organización psicológica.

La manera en la cual se concretiza la relación entre el modelo de campo y la pragmática es la siguiente: se retoma la noción de uso del lenguaje y se crean categorías que reflejen los usos que se presentan en diadas conformadas por madre e hijo en edades tempranas.

Dichos usos se integran al desarrollo lingüístico desde una perspectiva horizontal de acuerdo a la propuesta realizada por Mares y Rueda (1993). Desde este punto de vista, el desarrollo vertical se refiere a la evolución lingüística del individuo y se ve representada por los niveles interactivos propuestos en el modelo de campo, el contextual, suplementario, selector, referencial y no-referencial. El desarrollo horizontal incluye una serie de competencias que se vinculan entre sí, y se representa a través de los cambios en extensión dentro de un mismo nivel funcional.

Así pues, la propuesta se concretiza en analizar el desarrollo horizontal empleando el concepto de uso derivado de la pragmática, y ver cómo se relaciona con los niveles funcionales interactivos, es decir con el desarrollo vertical.

Para llevar a cabo lo anterior se tomó en cuenta lo siguiente: El análisis de los niveles funcionales se realizó haciendo una adaptación de la taxonomía que de dichas funciones realizaron Guevara y Mares (1990); y para el análisis horizontal, o de los usos, se crearon unas categorías con influencia de los trabajos de Bates (1976), Bruner (1983 a), Halliday (1975) y Jackson (1992).

Los resultados de la investigación realizada con 10 diadas madre-hijo en edades tempranas, así como las consideraciones derivadas de los mismos alientan la posibilidad de que los usos puedan constituir una buena alternativa para evaluar el desarrollo lingüístico horizontal y ubicarlos en un nivel interactivo vertical.

Finalmente se consideran las ventajas y desventajas que surgen de la propuesta hecha en este trabajo, en relación a las posturas teóricas que se revisaron en él.

INDICE

PROLOGO	4
INDICE	7
CAPITULO 1 ALGUNAS DISCIPLINAS PRAGMATICAS QUE INFLUYEN EN EL ESTUDIO PSICOLOGICO DEL LENGUAJE	9
FILOSOFIA Y PRAGMATICA	
Pragmatismo Americano	11
Peirce	
Morris	
Empirismo Lógico	13
Carnap	
Filosofía del Lenguaje Ordinario	15
Wittgenstein	
Austin	
Searle	
SOCIOLOGIA Y PRAGMATICA	
Sociolingüística.	21
El Término de Contexto	
Clasificaciones del Contexto	
Funciones Sociales de la Lengua según M. A.K. Halliday	26
LINGUISTICA Y PRAGMATICA	
Estructuralismo	32
Gramática Transformativa	35
Semántica Generativa	38
CAPITULO 2 CONSTRUCTOS PRAGMATICOS PRESENTES EN LAS CONCEPCIONES TEORICAS QUE TRATAN DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.	43
EL ENFOQUE DEL ANALISIS FUNCIONAL DEL LENGUAJE	
El Concepto de Contexto	44
El contexto objetivo	
El contexto subjetivo	
The Speech Acts: Los Actos de Habla	49
TEORIAS PSICOLOGICAS QUE SE FUNDAMENTAN EN CONSTRUCTOS PRAGMATICOS	
J. Bruner	51
E. Bates	57
J. Dore	65
CONSIDERACIONES A LAS TEORIAS PSICOLOGICAS ANTERIORES	
Relación entre Cognición y Pragmática	68
Relación entre Gramática y Pragmática	73

Relación entre los Planteamientos Filosóficos Pragmáticos y la Propuesta Psicológica de las Teorías Analizadas	76
Reflexión sobre los Términos de Contexto y Uso	77
PROPUESTA ALTERNATIVA	81
CAPITULO 3 "EL MODELO DE CAMPO INTERCONDUCTUAL"	85
DESCRIPCION DEL MODELO	85
Elementos del Campo.	88
La Taxonomía de las Funciones Estimulo-Respuesta	
La Función Contextual	
La Función Suplementaria	
La Función Selectora	
La Función Sustitutiva Referencial	
La Función Sustitutiva NoReferencial	
DESARROLLO DEL LENGUAJE:La Adquisición del Sistema Reactivo	
La Adquisición de las Morfologías Fonéticas y Gráficas	95
La Adquisición de las Unidades de Estilo	95
El Desarrollo Funcional de los Sistemas Reactivos Convencionales	97
Las Interacciones Sustitutivas	93
Sustitutiva Referencial	
Sustitutiva No-referencial	
CAPITULO 4 "EL MODELO DE CAMPO Y LA PRAGMÁTICA".	103
EL LENGUAJE Y LA PRAGMATICA EN OTRAS PERSPECTIVAS PSICOLOGICAS	103
RELACION ENTRE EL MODELO INTERCONDUCTUAL Y LOS ELEMENTOS PRAG- MATICOS DEL LENGUAJE	107
INVESTIGACION	
El Uso de la Palabra y su Relación con la Adquisición del Lenguaje	114
RESULTADOS Y CONSIDERACIONES PRELIMINARES	121
Caracterización de las interacciones	
Caracterización de los usos	
Relación entre los niveles interactivos y los usos	
DISCUSION GENERAL	134
BIBLIOGRAFIA	142
FIGURAS	151
TABLAS	160

CAPITULO 1

ALGUNAS DISCIPLINAS PRAGMATICAS QUE INFLUYEN EN EL ESTUDIO PSICOLOGICO DEL LENGUAJE

A principios de los años 50,s se generó un movimiento decisivo de los psicólogos por el estudio del lenguaje y se realizó a través de las teorías del aprendizaje y del enfoque funcional; dicho enfoque puede concretizarse de diferentes maneras, por ejemplo, el escuchar y observar lo que se le dice a quien se dirige cuando se habla, en qué momento, bajo qué situaciones físicas y sociales, con qué gestos o mímica, con qué expresión emocional y acción motora y qué resultados se logran con lo que se dice (Francis, 1979; Bruner, 1983(a)). Lo anterior supone poner énfasis en el sujeto y no en un sistema lingüístico abstracto.

Una forma de integrar tal diversidad de elementos particulares en el estudio del lenguaje es a través de una característica que el término funcional enfatiza Francis, que es la que sostiene que una forma o estructura seleccionada puede ser usada de alguna manera particular para algún propósito determinado (Francis, 1979). De tal forma el lenguaje conceptualizado como una estructura puede funcionar globalmente de diversas maneras como pueden ser los propósitos comunicativos o representativos, sin embargo se le pueden atribuir funciones mucho más precisas en actos del habla individual, un ejemplo puede ser el lograr algún efecto particular sobre el oyente. Los trabajos realizados con esta perspectiva se han movido francamente dentro del campo pragmático del lenguaje infantil y en cierta forma también del adulto, y entre otros aspectos, se ha puesto atención en los actos comunicativos tomando en cuenta las intenciones del habla, los efectos y significados de gestos particulares y de las expresiones en la conducta prelingüística (Griffiths, 1986).

Esta línea empezó a predominar a partir de la década de los 70,s pues quienes abordaron el análisis formal del primer lenguaje del niño reconocieron rápidamente que la interpretación de las expresiones tempranas resulta imposible sin una información extensa acerca del contexto en que éstas ocurren.

Esta alternativa no resulta ser nueva pues se encuentra relacionada a un planteamiento lingüístico que proviene de la distinción filosófica realizada por Morris en 1938, a su vez derivada de Pierce, en la cual se establecen tres áreas de la lingüística: la sintaxis, la semántica y la pragmática (Bates, 1976; St.Clair 1980; Schlieben-Lange, 1975). Debido a esta diferenciación, a partir de la década de los 70,s los

psicólogos dejan de enfatizar el aspecto sintáctico y su interés se vuelca hacia el significado y la función de una expresión verbal, empiezan a tomar en cuenta las situaciones, episodios y la conducta no verbal que ocurren cuando hay una expresión verbal, y a ello lo denominan el contexto psicológico del lenguaje.

La noción de contexto en el ámbito psicolingüístico no es uniforme, según Reber (1975) surgieron tres aproximaciones al estudio de este contexto: la asociacionista, la de contenido y la de proceso. La primera fue sostenida por los primeros psicolingüistas basándose en el modelo conductual en el cual las respuestas verbales eran enlazadas a propiedades de los estímulos a través de un condicionamiento. La segunda postura, la de contenido, no se separa mucho de los planteamientos innatistas chomskianos, pues sostiene que el infante está dotado biológicamente con la facultad del lenguaje y que posee mecanismos naturales para desarrollarlo. La aproximación que habla de proceso supone que existen mecanismos procedimentales y estrategias perceptuales e inferenciales que pueden explicar los conceptos de desarrollo de la conducta lingüística. Se concibe al lenguaje como un medio comunicativo o una modalidad más de expresión y además como una herramienta con la cual se pueden hacer cosas: es entonces cuando se habla del uso de una expresión (St.Clair, 1980).

Ahora bien, dado que el concepto de *contexto* que se ha manejado dentro de la psicología del lenguaje proviene del ámbito lingüístico, resulta necesario realizar un pequeño análisis desde cuándo y cómo surge dicha noción, identificar cuál es la acepción que inicialmente tuvo para después observar su adecuación al ámbito psicolingüístico, así como también del término *uso* que como se verá está íntimamente relacionado con el de contexto.

Al llevar a cabo una revisión somera se observa que tales conceptos son empleados dentro de diversas disciplinas relacionadas con la lingüística, y aunque no en todas ellas se observa una homogeneidad de los conceptos en cuestión, por lo menos se advierte la influencia de la pragmática lingüística. De ahí que resulte menester hablar de la pragmática, aunque en forma breve pues en esta disciplina convergen diversas tradiciones de investigaciones filosóficas, sociales y lingüísticas, aunque apenas sean comparables en su principio teórico. El presentar en forma separada las tradiciones en que se funda la pragmática lingüística, permitirá clarificar no sólo cómo surge dicha disciplina, sino también el origen o antecedentes de los conceptos de contexto y uso; la inserción de estos en aquella, así como sus aplicaciones y derivaciones a otras disciplinas.

FILOSOFIA Y PRAGMATICA

Aún dentro del ámbito filosófico se encuentran raíces de la pragmática en campos un tanto divergentes. Wunderlich (1972, citado en Schlieben-Lange, 1975) señala como mínimo tres direcciones diferentes que están en la base de la pragmática lingüística: pragmatismo americano, empirismo lógico y la filosofía del lenguaje ordinario (Ordinary Language Philosophy). A continuación se presentarán sucintamente estas diferentes líneas de tradición para posteriormente esbozar sus enlaces.

PRAGMATISMO AMERICANO

Charles Sanders Peirce.

En un principio Peirce en 1868 analiza la crítica del conocimiento de Kant y como resultado de ello desarrolla la primera doctrina triádica del signo en la cual sostiene que el signo tiene tres características, primeramente guarda una relación con la idea que interpreta, en segundo término es signo de un objeto, del cual es sinónimo aquella idea y por último es un signo en un aspecto o cualidad que pone en relación con su objeto. Esta propuesta triádica que aparentemente no tiene mucho que ver con el pragmatismo es adoptada y desarrollada por otros filósofos pragmáticos.

Ahora bien, en trabajos posteriores de Peirce (1877,1878) se postula la "máxima pragmática" en la cual se establece la importancia de estudiar la clase de efectos que se atribuyen al objeto de conocimiento, pues tales efectos no son ajenos a él sino que conforman el concepto del objeto. Este postulado habría de convertirse en guía de los trabajos pragmáticos:

"Considera que clase de efectos, que es de suponer que podrían tener relevancia práctica, atribuimos el objeto de nuestro concepto en nuestra idea. Luego nuestro concepto de estos efectos es el conjunto de nuestro concepto del objeto".(Peirce 1878; citado en Schlieben-Lange, 1975).

Charles Williams Morris

Con la recopilación del trabajo de Peirce que hizo Morris en 1938, se establece claramente el campo de la pragmática dentro del proceso semiótico. Para ello Morris se remonta a los griegos quienes

sostienen que el proceso semiótico consta de tres factores: el que actúa como signo (portador del signo), de aquél que se refiere al signo (designado), y del efecto que en cualquier receptor se produce y a través del cual, le aparecen como signos las cosas en cuestión (interpretante).

De este proceso de la significación, que Morris considera como unitario, se derivan tres relaciones dobles:

- 1) Dimensión Semántica: que implica el estudio de la relación entre los signos y los objetos a los que son aplicables.
- 2) Dimensión Sintáctica: se refiere a la relación formal de los signos entre sí.
- 3) Dimensión Pragmática: se establece con base a la relación entre signo e intérprete.

Tal diferenciación permitió que se dieran diferentes interpretaciones, y que posteriormente se independizaran tales dimensiones y se conformaran como disciplinas independientes, no obstante que la propuesta de Morris enfatizara, al igual que Peirce, que eran partes de un todo indisoluble:

"...La pragmática presupondría tanto la sintaxis como la semántica... pues la adecuada discusión de la relación de los signos con sus intérpretes precisa del conocimiento a la relación de los signos entre sí y con aquellas cosas a las que sus intérpretes asignan." (Morris 1946, citado en Schlieben-Lange, 1975).

Así pues la relación pragmática de los signos está coordinada, en vez de subordinada, a las relaciones semántica y sintáctica.

Aún cuando esta propuesta se conciba como un amplio programa semiótico, resulta esclarecedor conocer la delimitación que Morris hace de la pragmática, pues señala que entre las tareas propias de dicha dimensión se encuentran, además de la explicación del aspecto pragmático de las expresiones semióticas, dos tareas más: una de ellas es la definición de aquellas expresiones que no podrían definirse dentro de la sintaxis o de la semántica, es decir de expresiones que no son estrictamente semióticas, y la otra correspondería a la comprobación de lo que sucede psicológica, biológica y sociológicamente al aparecer los signos. De tal forma Morris en su segunda obra (*Signs Language and Behavior*, 1946) propone que una ciencia de los signos, sólo puede desarrollarse con el mayor éxito sobre una base biológica, y de manera óptima en el marco de la ciencia de la conducta propuesta por Otto Neuroth (Morris, 1946; citado

en Schlieben-Lange, 1975) y es con dicha orientación que redefine las tres dimensiones identificadas por él y reitera que juegan un papel mutuamente equilibrado y subordinado. De tal forma la:

"...pragmática es la parte de la semiótica que trata del origen, usos y efectos de los signos dentro de la conducta en que se hacen presentes; la semántica se ocupa de la significación de los signos en todos los modos de significar; la sintaxis se ocupa de las combinaciones de signos, sin atender a sus significaciones específicas o a sus relaciones dentro de la conducta en que aparecen.

En esta concepción, tanto la pragmática como la semántica y la sintaxis pueden interpretarse dentro de una semiótica de orientación conductista; la sintaxis, estudiando como se combinan los signos, la semántica, su significación y, por tanto, la conducta interpretante sin la cual no hay significación, y la pragmática, el origen, uso y efectos de los signos dentro de la conducta total de los intérpretes de los signos." Morris, 1946; citado en Schlieben-Lange, 1975.

Es evidente que en estas definiciones ni queda clara la orientación conductista de la que habla Morris, pero por lo menos puede advertirse el interés por tomar en cuenta otros aspectos que van más allá de lo que tradicionalmente era considerado como lingüístico, un ejemplo de ello es el caso de la pragmática que incluye al intérprete, es decir al sujeto que emite un enunciado.

EMPIRISMO LOGICO.

Esta escuela tuvo un interés científico claramente definido en reducir la filosofía a una teoría científica de frases lógicas, de tal suerte que la forma de dichas frases debería ser la misma para todas las ramas de la ciencia, surgiendo el programa de una ciencia unitaria. En primer lugar Carnap y Wittgenstein trataron solamente de la sintaxis de las frases lógicas como forma vacía, pero después en 1938, con la desintegración del Circulo de Viena, comenzaron a tener contacto con otras tradiciones: Carnap con el pragmatismo de Morris y Wittgenstein con los analíticos ingleses del lenguaje.

Rudolf Carnap

Por su parte Carnap, lleva las nociones de Morris al terreno lingüístico y considera que siempre que se realice un análisis del lenguaje debe tomarse en cuenta a los hablantes y a lo designado, aunque puede hacerse la abstracción de uno de ellos. De acuerdo con ésto distingue los tres campos de investigación del lenguaje: La pragmática que trata explícitamente del hablante o usuario de una lengua, pudiéndose omitir a lo designado, la semántica que estudia las expresiones y sus designados, donde puede realizarse una abstracción del hablante; y si se omite a éste y a los designados, se tiene el campo de la sintaxis que analiza solamente las relaciones entre las expresiones.

Ahora bien como la lingüística es la rama de la ciencia que debe contener la investigación empírica del lenguaje, de acuerdo a Carnap, debe constar de pragmática, semántica y sintaxis; pero estando como base la pragmática ya que la semántica y la sintaxis son partes de la pragmática.

Ejemplos de investigaciones pragmáticas son:

"análisis fisiológico de los procesos en los órganos de fonación y en el sistema nervioso en relación con las actividades de hablar; un análisis psicológico de las relaciones entre conducta parlante y otra conducta, un estudio psicológico de las diferentes connotaciones de una y la misma palabra para diferentes individuos; estudios etnológicos y sociolingüísticos de los hábitos parlantes y sus diferencias en diferentes tribus, grupos diferentes en edad estratos sociales; un estudio de los procedimientos aplicados por los científicos en el registro de los resultados de experimentos, etc..."

(Carnap, 1942; citado en Schlieben-Lange, 1975)

De tal forma se advierte como Carnap, con la influencia de Morris, concibe que la relación pragmática es la relación más amplia. Para la lingüística, según él, la pragmática es fundamental y constantemente presente. Por otra parte también es claro como Carnap relaciona la pragmática lingüística, entre otros elementos, con aspectos del campo psicológico, aunque no con la misma perspectiva conductista, y lo extiende hasta el campo sociológico, que como se verá en el también se crean algunas líneas que influirán en el problema que nos ocupa.

FILOSOFIA DEL LENGUAJE ORDINARIO

Ludwing Wittgenstein

La polémica con el empirismo lógico en torno a la verdad de las frases se refleja en la obra de Wittgenstein. Existe una controversia en torno a la unidad de su obra inicial, influenciada por el Círculo de Viena al que pertenecía, y a la tardía. En un inicio trató de construir un lenguaje descriptivo que reflejara las realidades del mundo, pero 30 años después trata de mostrar que los problemas que surgen al realizar una empresa como la anterior, son problemas aparentes que sugiere el lenguaje corriente. La lengua no sólo se emplea, como la tradición filosófica establece, para la descripción del mundo, sino en acciones lingüísticas, en "juegos lingüísticos".

En la obra inicial de Wittgenstein se encuentran dos ideas centrales: a) la lógica rige al mundo y b) el lenguaje es esencialmente representacional o pictórico. Ahora bien, si el lenguaje es representacional y lo que representa es el mundo, entonces el lenguaje también se somete a los dictados de la lógica. Así pues en el *Tractatus* se pone de manifiesto que la lógica es algo real, algo que moldea al mundo, al lenguaje y al pensamiento. La lógica proporciona el ideal para el lenguaje y fija la estructura del mundo. Para algunos (Tomasini, 1988) el Wittgenstein de esta época es trascendentalista.

Después de pasar por una etapa de transición, la segunda época de Wittgenstein se caracteriza por ser descriptiva pues se deshace de concepciones a priori. Ahora sostiene que el papel de la lógica es el de subordinarse ante el lenguaje natural y promueve que se "describa el uso o los usos que se hacen de las expresiones de nuestro lenguaje para aprehender su significado real" (Tomasini, 1988). De tal forma, la función de la lógica en este sentido tiene la función de representar de forma ideal un aspecto del lenguaje en uso.

Con esta proposición se rechazan las ideas tradicionales acerca del lenguaje y se introduce la noción de "juego de lenguaje" la cual se entiende, principalmente, "como el conjunto de palabras y expresiones asociadas con determinadas actividades junto con las actividades en cuestión" (Tomasini, 1988). Visto de esta manera el lenguaje se conforma en las actividades reales de los individuos que comparten ciertas convenciones sociales.

"... el término juego de lenguaje intenta destacar el hecho de que hablar es parte de una actividad, o de una forma de vida"

"...el significado de una palabra es una forma de

usarla. Porque es lo que aprendemos cuando la palabra se incorpora a nuestro lenguaje por primera vez "Cuando cambian los juegos de lenguaje cambian los conceptos y con ellos los significados de las palabras" Wittgenstein 1953, 1988 (citado en Ribes, Corrés y Romero, 1992)

En la noción de juego de lenguaje, al asociar el uso de lenguaje con una actividad supone que dicha actividad está sujeta a reglas, pero tales reglas no se imponen, es decir no son apriorísticas. La aplicación de una regla dada está determinada por el contexto y por la práctica, de tal forma el significado de una palabra tiene que ver con la práctica convencional que se le da a la misma y con el contexto en el que se realiza dicha práctica. Esto implica por una parte que no existe una relación biunívoca entre un símbolo y un objeto, entre un referente y una palabra. El significado viene a ser una función de todo lo que una expresión le permite al usuario decir. Por otra, que no existe ningún conjunto definido de o determinado de factores asociados con cada actividad, sentimiento o sensación, lo cual no permite definir de antemano el contexto pues éste visto desde la óptica de Wittgenstein es "un conjunto indeterminado de factores. Es esta indeterminación lo que nos permite emitir nuestros juicios teniendo diferentes razones para ello en cada ocasión. Lo que el contexto o trasfondo garantiza no es la verdad del enunciado, sino su significatividad"(Tomasini 1988).

Ahora bien, la noción de lenguaje se complica pues nuevos juegos de lenguaje se generan sobre la base de los ya establecidos a los cuales pertenecen tan sólo algunas de las palabras o expresiones de los juegos iniciales, pero no todos. Así pues el lenguaje se compone de una multitud variante de juegos de lenguaje, es decir de sistemas abiertos de signos introducidos en conexión con actividades, condicionados por las prácticas y sancionados por reglas y convenciones.

Por otra parte hay que señalar que Wittgenstein concibe al lenguaje de tres maneras: como medio, como instrumento y como medio de vida. El lenguaje es visto como el medio donde tiene lugar cualquier práctica social y donde es posible dicha práctica. El medio, en este sentido, es la condición funcional que hace posible el fenómeno. La práctica social es posible solamente en un medio concebido como convención.

Concebido así, como medio, el lenguaje comprende la red total de significados de la práctica social y los productos en los que una actividad particular tiene sentido. El lenguaje es tanto el contexto como los elementos que permiten que se realicen las más variadas actividades de los individuos.

Mediante el lenguaje afectamos la conducta de otros, y es cuando se dice que el lenguaje es un instrumento, o más bien un conjunto de herramientas cuyo uso adecuado produce efectos no sólo en otros individuos, sino también -indirectamente- en los objetos y acontecimientos en el mundo y en nosotros mismos debido a su acción recíproca. Cuando se concibe al lenguaje como instrumento se tiene que considerar el uso que se le da al mismo y sus funciones. De esta forma el significado de la palabra está en el tipo de uso que tiene en un contexto social y los efectos que se producen con ella, como consecuencia ser efectivo en el uso del lenguaje significa ser efectivo en el uso de las palabras y frases como instrumentos que producen resultados diferentes dependiendo de la situación o contexto en el que se ejercitan. Esta noción de lenguaje como instrumento es la que será retomada por Austin.

El lenguaje como forma de vida, para Wittgenstein, "constituye la circunstancia misma que da sentido a la práctica, a la vez que implica los criterios que permiten identificar, también en forma de comportamiento, el cumplimiento de un determinado juego de lenguaje. El lenguaje... se convierte... en la dimensión que da sentido a una práctica como circunstancia o contexto funcional de sí misma... Los juegos de lenguaje, como actividades consistentes en una forma de vida descansan en las consideraciones y creencias -originadas en las prácticas sociales previas- que son los fundamentos de las reglas y criterios que describen su significado" (Ribes, Cortés y Romero, 1992)

La noción de juego de lenguaje, uso del lenguaje y el lenguaje como instrumento fue retomada tanto por filósofos como por psicólogos con una tendencia pragmática o simplemente como alternativa al análisis formal del lenguaje.

La obra de Wittgenstein influye especialmente sobre la filosofía inglesa del análisis del lenguaje que investiga el lenguaje diario y surge como una oposición a los empiristas lógicos que buscaban la construcción de un lenguaje ideal lógico.

John L. Austin

Con esa línea surgen los trabajos de Austin quien realiza un análisis de lo que se hace cuando se habla y de ahí plantea la necesidad de elaborar una teoría de las acciones lingüísticas.

Inicialmente Austin (1958) senala que además de las frases descriptivas y afirmativas, de las que se habfan ocupado los empiristas lógicos, existen otros tipos de expresiones entre ellas las performativas que tienen una función propia, que se aplica a la realización de una acción. Una expresión de esta clase no tiene la propiedad de ser falsa o verdadera, sino ser lograda o no lograda, ya que emitir una expresión performativa es realizar la acción. Para que una frase performativa se logre tienen que cumplirse según Austin varias condiciones, entre las cuales se menciona la existencia de una situación especial

" que permita que determinadas personas, en determinadas circunstancias pronuncien determinadas palabras "(Austin, 1962; citado en Schlieben-Lange 1975)

También señala que existen otros medios lingüísticos que pueden desempeñar la misma función tales como: modo, acentuación, determinaciones, conjunciones, la actividad concomitante del hablante, las circunstancias de la situación del enunciado. De tal forma se observa que en esta aproximación comienza a tener importancia, no sólo el hablante, sino también las circunstancias en que ocurre el enunciado que para nuestro interés pudiera considerarse como un antecedente de las aproximaciones hacia el concepto de contexto en la literatura lingüística, y que además se considera como un medio lingüístico por parte de Austin.

Cabe aclarar que posteriormente Austin realiza un cambio: sostiene que no sólo las frases performativas son acciones, sino que todo el hablar es actuar, todas las proposiciones son acciones. En *How to do things* (1962) parte de esta nueva hipótesis y distingue tres planos dentro de cada acto de enunciación; acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo. Esta diferencia aunque ha sido aceptada por filósofos y lingüistas ha provocado algunos problemas en lo que respecta a la diferenciación entre acto ilocutivo y perlocutivo, y que por el momento no se abordara.

John R Searle.

Se ha reconocido a este filósofo como el que hasta los años setentas ha presentado una teoría del acto del habla más sistemática basada en los postulados de la filosofía del lenguaje ordinario.

A diferencia de Austin, los tres planos que distingue Searle (1969) son los siguientes: actos expresivos, proposicionales e ilocutivos (no trata de los perlocutivos), e igualmente establece algunos tipos

de reglas que constituyen los actos del habla en los que no tiene contemplada la situación o contexto como Austin. Searle propone cuatro reglas: la de contenido proposicional, la introducción de la sinceridad o rectitud y, la esencial, que contiene el núcleo del acto del habla.

Posteriormente Searle (1974) realiza una clasificación en la cual toma como eje la manera en la cual se establece la relación palabra-mundo mediante los actos del habla. En ella es decisivo si las acciones del habla dan cuenta del mundo o son quienes lo crean.

**Actos Representativos.- ...la intención o el objeto es presentar una realidad (verdadera o falsa, correcta o incorrecta) Comprometen al hablante en que algo sucede.*

Actos Directivos.- La intención ilocutiva consiste en que el hablante intenta con ellas., más o menos enérgicamente, mover al oyente a hacer algo.

Actos Comisivos.- La intención ilocutiva es comprometer al hablante en el curso futuro de las cosas.

Actos Expresivos.- se expresa una actitud psíquica del hablante respecto a la realidad caracterizada en el contenido proposicional. Su intención ilocutiva es expresar su condición de sinceridad.

Actos Declarativos.- la propiedad definitoria de esta clase es que la realización lograda de uno de sus miembros da lugar a coincidencia entre el contenido proposicional y la realidad. La realización alcanzada garantiza que el contenido proposicional corresponde al mundo. En general, estas acciones ilocutivas exigen una institución no lingüística, como la iglesia, la ley, el estado o la propiedad privada y en muchos casos exigen la expresión de giros rituales del hablante." (Searle, 1973; citado en Schlieben-Lange)

Esta última clasificación ha tenido bastante influencia en los trabajos de los psicólogos y psicolingüistas pues un buen número de investigaciones la han empleado tal como la propone Searle, o simplemente como marco general para llevar a cabo sus estudios.

Esta breve reseña del surgimiento de la pragmática en el campo filosófico, permite observar que desde sus inicios con la doctrina triádica del signo de Peirce, se empieza a considerar que hay otras cualidades que poseen los objetos, además de las físicas, como parte importante del concepto de los mismos. Esta simple consideración, posibilita que surga la necesidad de estudiar la relación entre los signos y los intérpretes, y con ello abrir una serie de posibilidades de análisis entre ellos, a saber, ver los efectos que se logran con el empleo de los signos, estudiar las condiciones que permiten lo anterior y de esta forma establecer el campo del uso de los signos que desemboca en los actos del habla.

Algunos filósofos como Morris y Austin han señalado que el estudio pragmático puede extenderse a otros campos, en particular a la psicología; no obstante, no hay una especificación bajo que marco teórico debiera darse dicho estudio pues cada escuela psicológica puede abordar el aspecto pragmático ya sea enfatizando su relación con la semiótica, con el estudio de los efectos o con el de las condiciones de los actos del habla.

En particular, para efectos de este trabajo, se tomará en cuenta la observación hecha por Morris acerca de que la interpretación de los signos, en particular sus efectos, puede hacerse desde una óptica conductista

Por otra parte, si se retoma el interés expresado al principio de este trabajo, puede llegar a concluirse de manera inicial lo siguiente:

Dentro del ámbito filosófico se plantea el estudio de los efectos de los signos, que algunos han identificado como el uso de los mismos, y para lograrlo se requiere de que se tomen en cuenta las circunstancias en las que el signo es empleado, es decir el contexto. De esta forma puede advertirse que el concepto de contexto surge como una necesidad al adentrarse al ámbito pragmático y que está indisolublemente unido a la noción del uso de los signos.

SOCIOLOGIA Y PRAGMATICA

Numerosas contribuciones sociológicas, que al principio no tenían como objetivo primordial el estudio del lenguaje, desembocaron en la idea de una pragmática lingüística y con ello la necesidad de hablar del uso y del contexto del lenguaje. Es por lo anterior que a continuación se esbozaran algunos principios que se desarrollaron en el campo sociológico y que tienen relación con el tema que nos ocupa.

SOCIOLINGUISTICA

El estudio del lenguaje en sus contextos sociales se desarrolló con el estudio de los dialectos (St. CLair, 1980). Esos trabajos, de origen europeo, proveen una estructura de investigación que se aplica en Norteamérica y que va desarrollándose paulatinamente con diferentes líneas, entre las que destacan el interaccionismo simbólico y la etnometodología (St.Clair, 1980; Schlieben-Lange, 1975).

El interaccionismo simbólico estaba dentro de la tradición del positivismo lógico y por ello enfatizaba, en lo tocante a la investigación empírica, la cuantificación y verificación, así como la definición operacional de los conceptos y los métodos basados sobre criterios científicos; pero fue muy criticado precisamente por presentar dichas características. Como consecuencia se desarrolló una gran polémica en la que se discutía si dichas características permiten acercarse adecuadamente a los fenómenos sociales, dando como resultado una especie de polarización sobre la metodología positivista y es entonces cuando surge la Etnometodología la cual propone combinar los métodos empleados en las ciencias naturales y los sistemas de valores y creencias de las humanidades y las ciencias sociales.

Críticas sustanciales y constantes se han hecho a ambas posturas. Recientemente se plantean algunas de las limitaciones de la metodología empleada en la sociolingüística. Por ejemplo, Trudgill (1978; citado en Smith, Giles y Hewstone, 1980) sostiene que tomar en cuenta el marco de la etnometodología puede conducir a extremos que no son del todo deseables. En ocasiones se pueden realizar inferencias acerca de la sociedad basándose en suposiciones realizadas sobre la conducta lingüística. Si se viera este hecho desde una perspectiva experimental el lenguaje asumiría la función de variable independiente y la sociedad, el de variable dependiente. En el otro polo, ejemplificado por la investigación lingüística secular (Lavob, 1970;

en Smith, Giles y Hewstone, 1980), el fenómeno social es la variable independiente en términos de la cual los cambios de la variación lingüística son interpretados.

Entre esos dos polos existen diversas aproximaciones tales como: la psicología social del bilingüismo, la sociología del lenguaje, la antropología lingüística, la etnografía del habla y el análisis del discurso, entre otras, que presentan una contribución relativa a la ciencia social y a la lingüística. Esas aproximaciones aunque ilustran una continuidad con muchas disciplinas, también ponen de manifiesto una dicotomía: el lenguaje es separado de la sociedad.

Si bien es cierto que la reflexión acerca de si dicha ruptura es adecuada o no, rebasa los propósitos de este trabajo, es necesario mencionarla en este momento pues en ella entran decisiones acerca de que variables conforman el fenómeno sociolingüístico y una de ellas ha propuesto que las variables sociales que dan cuenta de lo lingüístico (nuevamente separando) pueden dividirse en personales (etnicidad, sexo, clase, parentesco) y contextuales (formalidad, relación con la tarea, entre otras).

El Término de Contexto

Así pues la noción de contexto se vuelve importante no sólo a un nivel práctico, sino también teórico. Applegate y Delia (1980) reconocen que la noción de contexto es la más ampliamente usada en las ciencias sociales, pero también es la que ha recibido diversas definiciones.

Se considera que el antropólogo Bronislaw Malinowski (1923, 1935, citado en Halliday, 1989) es de los primeros en definir el término contexto con una orientación sociolingüística. Aunque él no estaba interesado en el lenguaje, tuvo que realizar la descripción de las lenguas nativas de las poblaciones que él investigaba y con ello se enfrentó a los problemas que esto implicaba. Por lo general, él incluía un comentario que daba cuenta del ambiente que se estaba viviendo cuando habían sido tomadas las muestras de lenguaje. Este comentario no era el que comúnmente hacían los filólogos clásicos pues ellos concebían el contexto como las palabras y oraciones que estaban antes y después de la oración particular que se estaba estudiando.

Malinowski necesitaba un término que expresara el ambiente total, incluido el ambiente verbal, pero también tenía que considerar la situación en la cual la expresión, [o el texto], había sido empleada. De esta manera en 1923 él acuña el término Contexto de Situación que significa el ambiente total que

rodea al texto. Pero también consideraba que era importante tener información más amplia que el ambiente inmediato y proponía el "background" cultural y lo denominó el contexto de cultura.

El principio general de que el lenguaje debería ser entendido en su contexto de situación fue ampliamente aceptado, igualmente la noción del contexto de cultura fue adoptado por muchos sociolingüistas

Posteriormente Firth en 1935 (citado en Halliday, 1989), basándose en los lineamientos de Malinowsky, propone su propia teoría lingüística en la que él sostiene que el significado está en función de un contexto, y se ve en la necesidad de construir el concepto de contexto para su teoría.

La descripción del contexto de situación de Firth implica los siguientes aspectos:

a) Los **participantes** en la situación: Firth se refiere a las personas y personalidades, lo que correspondería a lo que los sociólogos consideran como el estatus y los roles de los participantes.

b) La **acción** de los participantes: lo que están haciendo incluyendo su **acción verbal** y la **no verbal**.

c) **Otras características relevantes de la situación**: los eventos y los objetos que rodean la situación.

d) Los **efectos** de la acción verbal: los cambios que ocurren en la situación debido a lo que los participantes dicen.

Este trabajo se conoció ampliamente en 1950 y posteriormente se generaron diversos esquemas y modelos que trataban este problema: el de caracterizar la situación en que ocurre un texto. Quizás la más ampliamente conocida fue la que propuso el antropólogo americano Dell Haymes quien en su trabajo sobre la etnografía de la comunicación realizado en 1967 propuso un conjunto de conceptos que describen dicha situación, los cuales son en cierta manera similares a los de Firth, y a continuación se enlistan.

a) la forma y el contenido del mensaje,

b) el ambiente,

c) los participantes,

d) el intento y el efecto de la participación,

e) el medio,

f) las normas de interacción,

Este aproximación trajo como consecuencia una renovación del interés sobre las diferentes formas en las cuales el lenguaje es usado tanto en una misma cultura como en diferentes culturas y el valor que le es asignado.

Al observar la clasificación surgida en estas dos últimas teorías sociolingüísticas se notan claramente dos aspectos; el primero de ellos es que la propuesta de Malinowsky sobre el contexto de situación requiere de una especificación mayor y a ello se abocan las teorías; y el segundo aspecto que se advierte es que en ese desglose de las dos teorías posteriores está presente el factor que corresponde a los efectos que se producen en la situación debido a lo que los participantes dicen.

Es necesario resaltar este aspecto para hacer notar que desde otra perspectiva y con base a otros intereses, se toman en cuenta las intenciones y los efectos del habla, tal como se propuso dentro del campo de la filosofía, particularmente en la pragmática. Podría decirse que el empirismo lógico tiene influencia en la sociolingüística tanto por ser coetáneo con la perspectiva de Malinowsky, así como por formar parte en la discusión de la etnometodología e interaccionismo simbólico.

Retomando la forma en que se define el contexto en la sociología, hay que mencionar que aunque existen elementos comunes en las las definiciones, no existe una homogeneidad en las mismas, es por eso que existe una gran preocupación por delimitar un concepto que resulta ser necesario para dar cuenta de la realidad estudiada por los sociolingüistas. No obstante, como ya se mencionó anteriormente, existen muchas definiciones del contexto e igualmente existen diferentes criterios de cómo agruparlas o de cómo considerar cuál de ellas resulta más apropiada para los propósitos del que se enfrenta al estudio del hecho lingüístico.

Ante tal diversidad, hay quienes sugieren criterios prácticos para realizar la elección, por ejemplo Halliday (1989) propone que para escojer un modelo apropiado para describir el contexto de situación de un texto debe considerarse aquél que permita conocer como es que una persona está comprendiendo lo que dice la otra. Dicho de otra forma, cuando un modelo de contexto caracteriza la situación en la que ocurre el intercambio de información y de significados de tal forma que le permite al lingüista hacer "predicciones" de dichos significados, según Halliday se tiene un buen modelo de contexto.

Clasificaciones del Contexto

Ahora bien, hay que señalar que no existe una unificación de criterios; existen otras propuestas, pero más de tipo analítico en las cuales se pretende delimitar el nivel en el que se puede utilizar el término Contexto. Es en este sentido que Delia y Applegate (1980) proponen cuatro niveles en los que puede identificarse el empleo del término contexto por los investigadores sociales y señalan que dichos niveles responden a como la conducta y la percepción son influidos por las circunstancias sociales. Dichos niveles son descritos a continuación.

El Nivel Cultural del Contexto.

Las investigaciones de desarrollo transcultural sugirieron que diferentes medios (milieus) pueden afectar el curso del desarrollo; en particular se supuso que se podía entender el lenguaje como algo incorporado (embedded) dentro de una matriz de conocimiento, establecido por la cultura. De ahí por ejemplo el argumento de Bernstein de que una comunidad particular es definida por un código semántico. Esta noción de cultura se extiende también al status socioeconómico.

El Nivel Socio-Institucional del Contexto

Cada cultura y cada grupo perteneciente a ella establece diferentes dominios de relaciones sociales y desarrolla sistemas concernientes a la organización de su vida social, entre ellos las formas de comunicación.

Ejemplos de estos grupos lo constituyen las familias, las escuelas, los grupos de amigos, de trabajo y otros grupos sociales-institucionales. Estos grupos conforman el contexto en este nivel que a su vez forma parte del contexto general identificado como cultural. El contexto social-institucional está definido por un sistema implícito de reglas que gobiernan la organización de relaciones y la distribución de derechos y responsabilidades entre los individuos que ocupan una posición o rol particular. Esto se ve reflejado también en la forma en que se establece la comunicación entre ellos.

El Nivel Funcional del Contexto

En este nivel se hace alusión a los usos o propósitos que puede tener el lenguaje y se menciona que éstos reflejan la negociación de objetivos que surge entre los que se comunican. Así los contextos funcionales se definirían por los objetivos comunicativos particulares de una interacción y que pueden ser cambiantes a través de un mismo encuentro y sobre todo, entre encuentros. No obstante es útil especificar

las clases generales de objetivos que son recurrentes dentro de la comunicación de culturas particulares y de grupos sociales .

Halliday (1975) elaboró una teoría la cual proporciona un esquema general de cómo clasificar las diferentes funciones del lenguaje y ha sido una de las teorías que mejor lo ha logrado. Diversos investigadores, sociolingüistas y psicólogos han empleado su categorización, y otros tantos la han adaptado. La propuesta de Halliday bien merece un mayor espacio por lo que en otra parte de este trabajo será revisada.

El Nivel de Ejecución del Contexto

Este es el nivel más específico de cualquier acto comunicativo y se refiere al ambiente y al episodio particular de interacción que definen un empleo particular del habla. Applegate y Delia lo denominan el nivel de ejecución y en él incluyen el estado psicológico de las personas que se comunican; el involucramiento emocional, fatiga, ambigüedad en la percepción de la situación, carencia de involucramiento cognitivo y diversos niveles de ansiedad han sido algunos de los elementos que se han considerado como factores de este tipo de contexto.

Como puede advertirse esta clasificación tiene semejanza con la propuesta original de Malinowsky pues se mantiene la distinción entre contexto cultural y contexto de situación, sólo que se hace una distinción más detallada de las posibles formas de concebir y analizar esos dos tipos de contexto. Así pues, el nivel cultural y socio-institucional del contexto serían dos formas más específicas de estudiar el contexto cultural, y el contexto situacional podría desglosarse a través del nivel funcional y el de ejecución según la propuesta de Applegate y Delia.

Además hay que hacer notar que en el nivel funcional propuesto en párrafos anteriores, pueden identificarse algunos de los elementos pragmáticos esbozados en el apartado de la filosofía de este trabajo.

Las Funciones Sociales de la Lengua según M. A. K. Halliday.

En la Psicología se encuentra la influencia de varias aproximaciones sociolingüísticas en el estudio del desarrollo del lenguaje, en particular la propuesta de las funciones del lenguaje de Halliday ha tenido

gran aceptación entre muchos psicólogos que la emplean para sus investigaciones. Es por esta razón que en esta sección se presenta de manera somera dicha propuesta.

Uno de los representantes del funcionalismo social en el lenguaje es Halliday. Su visión social del lenguaje parte de las ideas de Malinowsky, y las aplica en el análisis de la interacción social en la vida del niño, además plantea que es suficiente conocer la interacción social para poder una explicación del lenguaje en tanto hecho social, así como en su gramática (Triadó y Forns, 1989).

Su obra no se restringe a lo anterior, sino que incluso anteriormente llegó a plantear una teoría lingüística que según algunos es una de las elaboraciones más interesantes de la lingüística funcional contemporánea (Lepschy, 1966), no obstante la exposición de tal teoría no es el interés en este momento, sino la que trata acerca del desarrollo del lenguaje. Al respecto, el propio Halliday (1975) señala que él sustenta una aproximación funcional-interactiva en el análisis del lenguaje del niño, específicamente cuando explica cómo es que éste adquiere un sistema de significados.

Este sociólogo considera que el desarrollo del lenguaje puede ser interpretado como un dominio progresivo de un potencial funcional. Considera que desde etapas muy tempranas, el lenguaje es empleado para regular la conducta de otros y sugiere que el dominio de esta función es uno de los pasos esenciales en el proceso de desarrollo. Este proceso implica alguna organización o sistema general de estructura social y procesos sociales en términos de los cuales una función puede tener dicho sentido "regulatorio". Más particularmente, presupone un concepto de transmisión cultural dentro del cual el rol del lenguaje en el proceso de transmisión puede ser caracterizado y definido.

El concepto de significado con el que concuerda Halliday (1975) es el que puede interpretarse en términos semánticos y que se basa en términos sociológicos, en el aprender a significar, en el contexto de alguna cadena de dependencia tal como: una orden social, -- transmisión de la orden social al niño, -- rol del lenguaje en el proceso de transmisión hacia el niño, -- funciones del lenguaje en relación a este rol, -- significados derivados de esas funciones.

Esta forma de interpretación funcional del significado de las expresiones del niño implica una aproximación sociolingüística en la cual el aprendizaje de la lengua materna es interpretado como un proceso de interacción entre el niño y otro ser humano, y Halliday la considera complementaria a la psicolingüística.

Ahora bien cabe señalar que Halliday advierte que el término funcional no debe interpretarse en el sentido de las hipótesis específicas que el niño interpreta los nombres de los objetos por referencia a las funciones de esos objetos, o que él aprende clases de palabras por referencia a funciones estructurales o gramaticales. Él sostiene

la noción general de que el niño aprende el lenguaje como un sistema de significados en contextos funcionales, esos contextos llegan a ser el principio de organización del sistema semántico adulto, - (cómo es reconocido en las teorías "funcionales" - del lenguaje). Halliday, 1975.

Con esta perspectiva no se puede tener como unidad de análisis a la palabra. Un análisis funcional debe considerar la existencia de una expresión significativa, pudiendo ésta estar conformada por una palabra o por una alguna estructura gramatical, lo importante es el significado. El aprendizaje del lenguaje es para Halliday (1975) el aprendizaje de un sistema de significados. Un niño aprende como significar antes de que él adopte el modo léxico convencional para la realización de los significados.

Es difícil establecer cronológicamente cuando empieza el proceso del aprendizaje del lenguaje, pues éste último depende de muchas condiciones, no obstante Halliday propone que alrededor de los nueve meses el niño realmente comienza a usar el lenguaje adulto como su modelo debido a que el infante puede usar imitaciones de la fonología adulta como parte de sus recursos para expresar algún significado. El niño está respondiendo y produciendo señales de índole lingüística.

En esta etapa el bebé usa su voz, para hacer algo, es una forma de acción que rápidamente va creando sus propios patrones y sus propios contextos significativos. Usa sus vocalizaciones sistemática y consistentemente, desarrolla una clase de relación constante entre sonidos y significados: pero esos significados no son algo que pueda ser descrito en términos del lenguaje adulto, son significados que pueden ser mejor interpretados en términos de una hipótesis funcional, una hipótesis acerca de lo que el niño está haciendo con su voz, acerca de los objetivos que logra a través de dichas vocalizaciones. El usa su voz para ordenarle algo a las personas, para que hagan algunas cosas para él, para demandar ciertos objetos o servicios, para hacer contacto con la gente, para sentirse cerca a ella, entre otras. Todas esas cosas son acciones significativas.

Ahora bien, puede decirse que el sistema que el niño desarrolla se conforma con dos niveles: el contenido y la expresión, o bien el significado y el sonido. Resulta obvio señalar que estos dos niveles son diferentes a los del lenguaje adulto, y que por consiguiente se integran en expresiones significativas y no en estructuras formales o lexicogramaticales. Así pues la expresión está conformada por posturas vocales, que incluyen la articulación y entonación; y en lo que respecta al contenido puede decirse que lo constituyen las formas de una representación funcional del significado y que pueden ser especificadas en relación a las funciones del lenguaje. También conviene resaltar que no existe el contenido como tal, en abstracto, sino que éste está relacionado a un contexto de situación, Sólo hay contenido *con respecto a*, las funciones que el lenguaje sirve en la vida del niño en desarrollo. La integración entre contenido y expresión se logra debido a una alta sistematicidad y funcionalidad entre ellos que está en relación al uso del lenguaje para satisfacer las necesidades del infante.

De tal forma, el significado está en términos de ciertos contextos generalizados de uso del lenguaje. El niño no aprende "el significado", aprende a actuar y a interactuar de manera significativa, es decir un sistema de conducta significativa, siempre dentro de algún contexto social. De tal forma el contenido de una expresión es el significado que esta tiene con respecto a una determinada función, a una u otra de las cosas que el niño produce con el lenguaje para sí mismo. (Halliday, 1975).

En lo que respecta a la manera en la que concibe las funciones este investigador señala que toma en cuenta la actividad total del niño y los sonidos de su habla y con ello determina las contribuciones que hacen dichos sonidos en tal actividad, por medio de la observación repetida y por los logros obtenidos en tal situación. Se toma en consideración dichas funciones del habla en un contexto y éste se caracteriza en términos generales en relación a los contextos de situación del niño.

En el modelo que presenta Halliday se caracterizan de manera muy general los usos de la lengua del adulto con base en tres "macrofunciones": *la interpersonal*, relativa a la interacción; *la ideacional*, relativa a la expresión de la experiencia y de las relaciones lógicas deducibles de ella; y *la textual*, relativa a la creación del "texto" o mensaje lingüístico, a las relaciones entre cada parte del mensaje, el mensaje completo y el contexto situacional. Estas macro funciones están en relación especial con el significado mismo del mensaje. (Berutto, 1974).

La función interpersonal se puede interpretar, según Halliday como la función "intrusa" del lenguaje; en ella el hablante adopta un rol o un conjunto de roles y también asigna roles a otros participantes, mientras acepta o rechaza los roles que le son asignados. De igual manera el hablante expresa sus propios juicios, sus propias actitudes, etc., y así ejerce ciertos efectos sobre los escuchas.

Tomando en cuenta esta organización del sistema del lenguaje del adulto y la propuesta de Bernstein referente a la existencia de cuatro tipos de contextos (instruccional, imaginativo o innovativo, interpersonal y regulativo), es que Halliday sugiere una serie de funciones las cuales le permiten interpretar el lenguaje del niño en etapas muy tempranas, las cuales son:

INSTRUMENTAL.- Sirve para satisfacer las necesidades materiales del niño. El es "Yo quiero". Incluye generalmente expresiones de deseo.

REGULATORIA.- Es la función que controla la conducta de otros. Correspondería al "Haz lo que te digo". El niño es controlado y controla por medio del lenguaje. La diferencia entre esta función y la instrumental, es que ésta el objetivo está sobre utilidades y servicios y no sobre quienes lo proveen, mientras que la función regulatoria está dirigida hacia un individuo particular.

INTERACTIVA.- El lenguaje es usado por el niño para relacionarse con aquellos que lo rodean, en especial los que están cercanos afectivamente, dentro de los cuales la madre ocupa un papel predominante. Incluye expresiones de saludos, preguntas y respuestas rutinarias, nombres de personas y/o de objetos favoritos con los cuales interactúa.

PERSONAL.- El niño emplea el lenguaje para expresar su conciencia de sí mismo, en contraposición de la de su ambiente., y lo hace, por lo general, a través de la expresión de sus sentimientos, intereses, desacuerdos, etc.

HEURISTICA.- Esta función deriva del conocimiento del infante de cómo el lenguaje lo ha capacitado para explorar su entorno; emplea el lenguaje como un medio de investigación de la realidad, como un instrumento para aprender sobre las cosas. Se caracteriza por expresiones que demandan el nombre y el porqué de las cosas.

IMAGINATIVA.- El niño se relaciona con su medio, pero de manera diferente pues éste utiliza el lenguaje para crear su propio medio.

INFORMATIVA.- Esta última función corresponde a una etapa en la que se tiene un amplio dominio de las otras funciones, y se considera que es predominante en el lenguaje adulto, por lo que se presenta muy poco en el lenguaje infantil. Equivaldría al "tengo que decirte algo". En ella se emplea el lenguaje para comunicar información a alguien que no la posee. Halliday (1975) considera que es la única función intrínsecamente pura del lenguaje, pues es definible sólo por referencia al lenguaje.

Tomando en cuenta cómo van evolucionando estas funciones del lenguaje, Halliday propone tres fases en el desarrollo del lenguaje en el niño: La fase I se caracteriza por el sistema inicial lingüístico-funcional del niño, la fase II es la transición de este sistema al del lenguaje adulto, y la última fase, la III, consiste en el aprendizaje del lenguaje adulto.

En la fase I el niño usa principalmente sus recursos vocales de entonación y articulación para expresar significado en su propio sistema. El rango en que ocurre está entre los 9 meses y los 18 meses de edad del infante. En esta fase no se podría hablar estrictamente de funciones, sino de usos del lenguaje, pues según Halliday (1974) se tienen que incorporar los factores extralingüísticos como recursos que conducen al sistema lingüístico, y no pueden tomarse en cuenta, por su escasa existencia, los aspectos formales del lenguaje.

La fase II, que inicia aproximadamente a los 18 meses y confluye alrededor de los 24, se caracteriza por la combinación de las funciones, así como por rápidos avances en el vocabulario y en la estructura del diálogo. De dicha combinación se tendría como resultado dos grandes funciones: la pragmática y la metalingüística; la primera incluye las funciones instrumental y regulatoria; en tanto que la metalingüística resulta de la fusión de las funciones heurística y personal. Cabe señalar que la función interactiva se presenta tanto en la función pragmática, tanto como en la metalingüística; y que la función imaginativa sólo ocurre en la fase III.

En lo que respecta a ésta última fase, no se indica en que momento termina, pero se enfatiza que en ella se desarrollan dos zonas de significado potencial, una ideacional y otra interpersonal, las cuales están presentes en el lenguaje adulto, y pueden ser considerados como componentes funcionales abstractos de un sistema léxico-gramatical. La primera implica el uso del lenguaje para aprender, mientras que en la segunda se usa el lenguaje para actuar. Además puede considerarse que en esta etapa todos los usos que el niño ha experimentado y empleado los puede actualizar por medio de las funciones ideacional e interpersonal. Cabe mencionar que las funciones descritas en la fase I no desaparecen, sino que ellas llegan a conformar los usos del lenguaje, o más bien ellas son los contextos sociales generalizados del uso del lenguaje (Halliday, 1975).

LINGÜÍSTICA Y PRAGMÁTICA.

Anteriormente se han bosquejado algunas direcciones filosóficas y sociológicas que desembocan en la pragmática lingüística y en los conceptos de uso y contexto lingüístico, pero también hay que hacer notar que a lo interno de la lingüística se van generando cambios que hacen necesario introducir planteamientos predominantemente pragmáticos.

ESTRUCTURALISMO

La cuestión de los factores que determinan el uso lingüístico, la cuestión de lo regular de la "parole", no es de ninguna manera nueva. Cuando Saussure define el objeto de la lingüística es claro al señalar que lo es la lengua, pero al definir ésta lo hace por oposición al concepto de habla. Es necesario abundar un poco para comprender a Saussure.

El distingue que el lenguaje tiene un lado individual y un lado social, y que no se puede concebir el uno sin el otro. El ser conciente de esa dualidad puede conducir a considerar el objeto de la lingüística como un montón confuso de cosas heterogeneas, dando cabida así a la incorporación de muchas disciplinas. No obstante se señala que hay que tener cuidado y que la solución consiste en

Colocarse desde el primer momento en el terreno de la lengua y tomarla como norma de todas las otras manifestaciones de lenguaje... Pero ¿qué es la lengua? la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje pero esencial. Es a la vez producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto necesario de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos.. La lengua..., es una totalidad en sí y un principio de clasificación.... La lengua es la que hace la unidad del lenguaje. Saussure, 1915

Cuando Saussure se enfrenta al problema de explicar cómo es que se constituye la lengua señala que hay tres elementos importantes en el acto individual entre dos personas que hablan, pero que hay que salirse de él y encararse con el hecho social. El lado ejecutivo queda fuera, porque según él la ejecución siempre es individual, y el individuo es su árbitro, y a ese lado ejecutivo lo denomina *el habla (parole)*.

De tal forma la lengua es lo social:

Es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa. ... La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente. ... La lengua es social en su esencia e independientemente del individuo. Saussure, 1915.

En tanto que el habla es lo individual:

El habla es, por el contrario, un acto individual de -voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1o, las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2o, el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones. ... la otra (el habla) es secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje. Saussure, 1915.

Así pues, al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez lo que es social de lo que es individual, lo que es esencial para la lingüística de lo que es accesorio y más o menos accidental. De tal forma para Saussure el estudio del lenguaje se descompone en dos partes: la esencial es la lengua que es la parte social, la otra parte es secundaria y es el habla que es individual. Así pues la lengua es el objeto de la lingüística por ser el elemento esencial en el estudio del lenguaje. Todos los demás elementos del lenguaje, que son los que constituyen el habla, se subordinan a la lengua y quedan fuera del estudio de la lingüística.

No obstante, se reconoce que entre habla y lengua existe una relación estrecha y se llega a suponer que en un momento se vuelva recíproca:

La lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos; pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca; ... el habla es la que hace evolucionar a la lengua. Saussure, 1915.

Aún cuando existe tal reciprocidad no se plantea alguna fusión entre habla y lengua
Hay, pues, interdependencia de lengua y habla: aquella es a la vez el instrumento y el producto de ésta. Pero

eso no les impide ser dos cosas absolutamente distintas.
Saussure, 1915.

Podría decirse que entre las razones que tiene Saussure para mantener tal distinción figuran las siguientes:

La lengua mantiene cierta regularidad, lo cual le permite ser analizada. Es la suma de conocimientos o convenciones acuñadas por una comunidad que se transforman como elementos o ejemplares ideales. El habla, por el contrario, no tiene esas propiedades, lo que la convierte en inaccesible, por lo menos con el rigor positivista con el que Saussure intenta trabajar. El habla es la suma de lo que las gentes dicen pero no se transforma en algún modelo, pues dependen de la voluntad los hablantes, así pues sus manifestaciones son individuales y momentáneas, casi imposibles de estudiar.

Las críticas que sufre la obra de Saussure, además de la de ser una posición positivista extrema, son que siempre trabajó con dualidades, con elementos opuestos: lengua y habla, diacronía y sincronía, por ejemplo; y elige un elemento de cada par como componente esencial del campo de estudio de lingüística, el otro elemento del par se puede estudiar, pero como meramente adicional, como algo externo a la lingüística. Tal supresión del elemento opuesto, según algunos críticos (Alonso, 1945) conduce a que se rehuya a la complejidad del estudio del lenguaje y se quede con una "simplificación eliminatoria".

Por otra parte, las dualidades del lenguaje identificadas y delimitadas por Saussure parecen ser antinomias irreducibles, hecho que agradó algunos lingüistas, pero que también desconcertó a otros. Los opositores de Saussure e incluso los discípulos de él se resistieron a aceptar que los elementos que constituyen las dualidades estuviesen separados, fueran opuestos y en algunos casos sin contacto posible dentro de la lingüística. Después de ciertos debates se consideran básicas las distinciones realizadas por Saussure, pero se rectifican y superan dado que se trabaja sobre el punto de convergencia, y no de divergencia, entre ellas.

En lo que toca a la dualidad entre lengua y habla, Sechehaye, discípulo de Saussure y uno de los redactores del *Curso de Lingüística General* de Saussure, reconoce la necesidad de rectificar al maestro y menciona que éste se aferró equivocadamente a la primacía de la lengua entre todos los aspectos del lenguaje, porque

El habla es la que resuelve la antinomia diacronía-sincronía, porque participa de ambas, como que se funda en un estado de lengua y contiene en esencia-

*el germen de todas las transformaciones futuras ...
No hay la reciprocidad supuesta por Saussure: la lengua
nace del habla, no al revés; el habla no es el --
mero funcionamiento de la lengua, tiene un plus; el --
elemento motor y director del acto que cumple. Seche-
haye, 1940 (citado en Alonso, 1945)*

De esta forma Sechehaye reconoce que la irreducción de las antinomias se salva centrando la lingüística en el habla y no en la lengua, y que de esa manera su objeto de estudio recobra su complejidad.

De ahí que en la tradición estructuralista posterior a Saussure se haya destacado siempre la exigencia de una "lingüistique de la parole"; sus discípulos plantearon la cuestión de las funciones del habla, siendo la obra de Coseriu, *Determinación y Entorno* (1955), la que presenta un programa para la investigación del hablar situado, en el que se anticipa la distinción entre co-texto (determinación) y contexto (entorno), como hoy se hace y como puede servir de base para una delimitación entre lingüística del texto en sentido estricto y pragmático.

Así pues, como puede advertirse, en este campo de la lingüística, se le estaba dando cabida a los aspectos que son centrales dentro de la pragmática. El mérito de Saussure, en este sentido, fue identificar el habla como un elemento del lenguaje, que posteriormente sus discípulos se encargarían de reivindicar.

Aunque no se advierte una influencia filosófica pragmática en Saussure para incorporar el concepto de habla se puede distinguir una similitud en lo que respecta a los términos de uso, efecto e intención.

Cabe señalar que estas reflexiones con carácter pragmático dentro del estructuralismo europeo, lamentablemente quedaron un poco olvidadas. (Schlieben- Lange, 1975).

GRAMÁTICA TRANSFORMATIVA

El planteamiento de la pragmática tuvo como consecuencia su aplicación en muchas disciplinas como se observa actualmente, pero también dentro de campo de la lingüística misma modificando su concepto, incluso su influencia tuvo lugar en el marco de la gramática transformativa, a la cual fue enriqueciéndola según algunos, según otros, la fue desvirtuando. El hecho, es que cierto número de discípulos de Chomsky, máximo exponente de la gramática generativa y transformacional, fundan la corriente llamada de la "Semántica Generativa".

Los que sostienen de la teoría generativa-transformacional afirman que una gramática es una teoría de una lengua, que debe ser capaz de discriminar oraciones de no oraciones, asignar grados de desviación a las oraciones, relacionar las estructuras oracionales con los significados y con los sonidos. Es una teoría que debe ser capaz de explicar, o generar todas las oraciones posibles de una lengua. (Slobin, 1971; Bronckart, 1977)

Chomsky en un inicio, en *Syntactic Structures* de 1957, había postulado el concepto de gramaticalidad para poder diferenciar los enunciados que pertenecen a la lengua estudiada. El juicio de gramaticalidad (o intuición gramatical) no es más que un juicio de pertenencia, elaborado gracias a criterios de que dispone el sujeto hablante, y se propone que son puramente sintácticos: se consideraba como frase gramatical toda secuencia bien formada, fuese cual fuese su grado de inteligibilidad.

Posteriormente se habla de reglas de consideración del léxico empleado, es decir que exista una concordancia entre las categorías gramaticales de sujeto y objeto compatibles con un determinado verbo, y entonces se habla de una intuición de sentido que complementa la intuición de gramaticalidad; lo que conduce a la utilización de algunos criterios semánticos.

Así pues, en la obra de Chomsky *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) se introducen reglas de selección, reglas que permiten evaluar la compatibilidad de cada miembro de la frase. Una frase como - *Las piedras leen*- no sería gramatical debido a que el verbo -leer- exige un sujeto con la caracterización humana. Se considera que aunque guarda cierta intuición gramatical, carece de intuición de sentido.

De esta manera, el objetivo de emplear la intuición gramatical como criterio de delimitación de las frases de la lengua, la intuición se convirtió progresivamente de instrumento en un fin y la gramática se atribuye como objeto el formalizar ese conocimiento intuitivo, que más tarde se le conocerá como competencia. Como consecuencia la gramática tenía que explicar las reglas de buena formación sintáctica como las reglas de coherencia sintáctico-semántica, pero hay que señalar que se camina muy poco en esa dirección.

No obstante, esas reglas de selección fueron concebidas por Chomsky como un problema sintáctico y no como un caso semántico. Según Bronckart (1977), Chomsky se ve influenciado por los argumentos de Katz y Postal, según los cuales las transformaciones singulares (facultativas) no aportarían ninguna contribución a la interpretación semántica. De esta forma Chomsky quita al componente transformacional

todo papel en la interpretación semántica, lo que lo lleva a realizar uno de sus postulados esenciales en su obra del 65, *Aspects of the Theory of Syntax*:

Toda la información necesaria para la interpretación semántica está contenida en la estructura profunda: las transformaciones no pueden cambiar de sentido. Chomsky, 1965 (citado en Bronckart, 1977).

Esta publicación de Chomsky, presentó algunas modificaciones y supone haber superado algunos problemas teóricos con respecto a las anteriores, de ahí que se le conozca como la "Teoría Estándar" y sea, por lo general, la que se toma como punto de referencia cuando se habla de la obra de Chomsky.

En ella se reafirman los objetivos iniciales del método generativo: proponer una formulación explícita de los procesos "creadores" del lenguaje. Conforme a dicho objetivo fundamental, la gramática continúa presentándose como un sistema de reglas que pueden ser reiteradas para engendrar un número indefinidamente grande de estructuras; y para ello se divide en tres partes o componentes: la sintaxis, la semántica y la fonología.

La sintaxis constituye el componente central, que define las relaciones básicas de la gramática y proporciona un léxico. Los otros dos componentes asumen un papel esencialmente interpretativo. El componente fonológico regula la interpretación fonológica de las secuencias abstractas producidas por las reglas transformacionales y actúa sobre la parte de la sintaxis correspondiente a la estructura de superficie. En lo que toca al componente semántico se puede decir que preside la elaboración de las significaciones utilizando para ello la parte de la sintaxis que corresponde a la estructura profunda (el léxico, las reglas de reescritura y las reglas de subcategorización). De esta forma se dice que el componente semántico realiza la interpretación semántica de la frase. (Bronckart, 1977)

Esta noción del componente semántico conduce a que se conforme lo que se denomina como semántica interpretativa, que es desarrollada por Katz, Fodor y Postal, que aunque intenta darle mayor importancia a lo semántico en la gramática generativa, no obstante lo deja subordinado a lo sintáctico. Algunos consideran que es un modelo que sirve de aditamento a la teoría estándar chomskiana.

La semántica interpretativa de la palabra se ocupa de la estructura de los artículos de léxico necesarios, así como de los significados de la frase. Para ello postula la existencia de un sistema semántico

universal, es decir de un sistema de los rasgos semánticos; y reglas específicas de interpretación que requieren de una representación en la estructura profunda. Estas reglas (reglas de proyección) tienen la función de "leer" los indicadores de sentido proporcionados por cada uno de los ítems léxicos, y luego combinar estas significaciones de acuerdo con la estructura de la frase.

SEMANTICA GENERATIVA

En la década de los setentas dentro de la gramática transformativa surgen variados cuestionamientos, entre ellos destacan los siguientes:

Se reconoce que no aún no se dispone de una teoría universal de los rasgos semánticos, de su organización, de sus límites; y que el sistema de rasgos semánticos, cuya existencia se postula en cada sujeto hablante, está todavía por definir. (Bronckart, 1977).

Cabe añadir que estos rasgos semánticos no pueden ser concebidos como atributos categoriales estáticos pues según Hörmann (1976) no pueden caracterizar a cada una de las palabras que pertenecen a la categoría correspondiente, de una manera completa, y siempre del mismo modo. Además de que no se proporciona información sobre el manejo de tales rasgos en el uso lingüístico cotidiano.

Por otra parte, empieza a tener importancia la consideración de que construcciones iguales en la superficie pueden tener distintas estructuras profundas (significados) y que a construcciones distintas en la superficie corresponde el mismo contenido (estructura profunda). La solución a tales conflictos implicó reorientar las estructuras sintácticas a estructuras de contenido y con ello trabajar, entre otras, con la semántica lógica.

Es así como nace la corriente de la Semántica Generativa, unos años después de la publicación de la Teoría Estándar, y se caracterizó por una acentuación del papel de la semántica en la gramática. Sus principales representantes iniciales fueron Lakoff, McCawley, Fillmore entre otros.

En la semántica generativa se rechaza la distinción entre las reglas del componente semántico y las de la base, y se desarrolla una concepción en donde las estructuras subyacente de las frases son representaciones semánticas definidas en términos lógicos, y según dicha concepción, las transformaciones sirven para dar una forma sintáctica de superficie a las relaciones profundas. (Bronckart, 1977)

El significado no es algo que se produce cuando la estructura profunda se "ilumina" con los colores del léxico, sino que el significado obtiene

*un status como una parte integral de la lingüística.
(McCawley, citado en Hörmann, 1976)*

De esta forma se postula que las estructuras de contenido significativas, son tan primarias como la sintaxis, lo que implica cuestionar, entre otros, el concepto de estructura profunda y el del léxico.

El movimiento de la semántica generativa se ocupa de esta problemática y de otras más. Ello se debe a que este movimiento o escuela se caracteriza por la extrema diversidad de formulaciones que propone. El punto en común entre éstas es la renuncia al postulado de que la sintaxis es separable de la semántica; también niega de manera terminante la existencia de las estructuras profundas sintácticas de la gramática transformacional e intenta hacer derivar las frases directamente de una rica base semántica. (Slobin, 1971; Hörmann, 1976; Bronckart, 1977).

Además de dichas cuestiones, la semántica generativa se interesa por las funciones sociales y comunicativas del lenguaje y trata de resolver problemas tales como el de los contextos de las emisiones y el de las presuposiciones subyacentes del orador y el oyente.

Así pues los problemas surgidos dentro de la gramática transformativa tratan de ser resueltos por los teóricos que se ubican dentro de la semántica generativa. Un punto que también llamó su interés es el que tiene que ver con lo que se refiere a la imposibilidad de describir las expresiones índice (vg. yo, aquí, ahora), y a lo que Austin había reconocido en el lado filosófico: que muchas frases escapan a una comprobación de su valor de verdad. Sobre ello se hicieron varias sugerencias, por ejemplo Sadock (1968, citado en Schlieben-Lange, 1975) propone que se haga depender la frase de un análisis situacional, que abarque al hablante, al oyente y al status.

Más tarde se plantea la pregunta de si el potencial de ilocución de una frase no podría describirse mejor con ayuda de implicaciones conversacionales tales como las presuposiciones y los postulados conversacionales.

La cuestión de los supuestos que se presuponen tácitamente en manifestaciones explícitas es un antiguo problema de la lógica. Presuposiciones son aquellas frases que en todo caso que se presuponen

tanto si una misma expresión es afirmada como si es negada. Las frases *--los hijos de Ana están en América--* y *--los hijos de Ana no están en América--* tienen la presuposición *--Ana tiene hijos--*.

En el análisis de lenguajes naturales se presenta el problema de distinguir, por una parte, entre presuposiciones semánticas, que son necesariamente lógicas, y por otra, entre presuposiciones pragmáticas que afectan a hipótesis y supuestos de determinados hablantes y/u oyentes o de grupos enteros. Con ello se hace una distinción entre los presupuestos que definen un contexto y aquellos que constituyen un mundo posible.

La inclusión de presuposiciones permite la explicación de toda una serie de manifestaciones lingüísticas, por ejemplo el hecho de que exista una diferencia entre frases fácticas y de otro tipo.

No obstante, las presuposiciones dan todo un giro en la lingüística: la estructura semántica, con tantos intentos de reivindicación, es concebida como algo que no se puede reducir a un hecho lingüístico. Dado que en la semántica se encuentran presentes las presuposiciones, y que éstas, de acuerdo a McCawley (1968, citado en Hörmann, 1976), son las intenciones del hablante, la semántica tiene que entrar en los dominios de la cognición del usuario del lenguaje.

Además el hecho de incluir las presuposiciones en la lingüística dirige a otro problema: se trata de analizar si hay una distinción entre ellas y el significado. Las discusiones que se llevan a cabo para saber si existe tal diferencia entre esos conceptos conducen a considerar que el significado aparece como el objetivo del uso de la expresión.

Con ello se advierte que se encuentra presente el aspecto pragmático en la semántica generativa, en particular en los postulados de Fillmore, para quien las presuposiciones no se refieren a ítems, ni a frases, sino a la función comunicativa que tiene la expresión (Hörmann, 1976). De esta manera el significado de una expresión no puede separarse de la función que ésta posee en el acto lingüístico, el que vincula a hablante y oyente.

Por otra parte Gordon y Lakoff (1971 citados en Schlieben-Lange, 1975) proponen que en los "Postulados de Conversación" sugeridos por Grice (1968; ver el apartado de sociolingüística) pueden ser apropiados para explicar la diferencia entre lo dicho realmente (en la superficie) y lo pensado (en la estructura profunda). De ahí que supongan estos investigadores que puedan describirse adecuadamente los actos de habla con base a tales postulados.

Ahora bien, hay que señalar que las posibilidades de los postulados conversacionales y de las presuposiciones para el análisis de las expresiones, actualmente no se encuentran agotadas pero no han sido totalmente sistematizadas e integradas, pues hay algunos teóricos que lo proponen ya que las presuposiciones equivaldrían a las hipótesis previas con las cuales se entabla cualquier intercambio de información, en tanto que los postulados de conversación, serían una especie de máximas de acción supuestas tácitamente.

Aún cuando todas estas apreciaciones surgidas en la semántica generativa hacen más rico el análisis lingüístico presentan algunos problemas: por ejemplo se están empleando algunos términos procedentes de la gramática generativa ortodoxa con el significado algo modificado, pero no siempre se encuentran diferenciados. En algunos círculos, los semánticos generativos siguen sosteniendo el concepto de lo "generativo" y el de la competencia; la consecuencia de lo anterior es que se dificulta el pensar el hecho de que el lenguaje posee una función comunicativa para el hombre

La aportación que proporciona el movimiento de la semántica generativa, además de las ya descritas, hacia la lingüística en general es el engendrar una nueva tendencia que tiene un creciente interés por la semántica, creando enfoques más moderados respecto al papel de la sintaxis, y una progresiva convicción de que la frase no es el único sistema de referencia para describir los hechos lingüísticos. Esta tendencia de la lingüística se considera que está más orientada hacia lo antropológico que sus predecedoras. En ella el lenguaje no se concibe "en sí"; se atiende mucho más al hecho de que los que hablan el lenguaje son seres humanos.

La discusión del papel de la semántica en la lingüística pone el centro de interés sobre el problema de la presuposición, que muestra que el significado y el uso del lenguaje no pueden separarse. Conclusión semejante a la que se llega en otras disciplinas aunque por caminos distintos, pero en las cuales se enfrentó con una realidad y no con una idealización del mundo. También muestra que en la lingüística se encuentran presentes algunas "sombras" o influencias de filósofos tales como Wittgenstein, cuando se considera que el significado y el uso del lenguaje no pueden separarse y que el primero no debe

buscarse en el individuo ni en un nivel gramatical, sino en la comunidad a partir de los juegos de lenguaje, o actos sociales.

Cuando en la semántica generativa se define la presuposición como las condiciones de éxito para el uso del ítem léxico (Fillmore, 1969; citado en Hörmann, 1976) se hace una analogía con lo que Austin y Searle proponen como las reglas que deben existir para que se den los actos de habla.

La incorporación de estos nuevos dominios en la lingüística permiten explicar más manifestaciones que en décadas anteriores, pero igualmente se encuentran con el problema de establecer más claramente su objeto de estudio particularmente con la Sociología, la Sociolingüística y la Psicología.

CAPITULO 2

CONSTRUCTOS PRAGMATICOS PRESENTES EN LAS CONCEPCIONES TEORICAS ACERCA DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.

La influencia de los planteamientos pragmáticos no sólo se dió en las disciplinas mencionadas anteriormente, también se encuentra una contribución de la pragmática en el área de la psicología dedicada al estudio del lenguaje. Tal contribución, en algunos casos va directamente de los postulados filosóficos hacia algunas miniteorías psicológicas del lenguaje, en otros casos el influjo es a través de disciplinas tales como la sociolingüística y/o la gramática generativa, creando una indiferenciación del objeto de estudio entre esas disciplinas y el de la psicología. En otras ocasiones la importancia de la pragmática se ha dejado sentir de manera muy general presentándose en la psicología sólomente como una tendencia o un enfoque alternativos en contra del análisis formal del lenguaje

Esta última forma es denominada genéricamente por algunos como el análisis funcional del lenguaje (Francis, 1979; Richelle y Moreau, 1982) porque deja de considerar como elemento predominante al sistema lingüístico formal en abstracto y se subraya la importancia que pueden tener todas aquellas variables que influyen en el comportamiento lingüístico del individuo.

EL ENFOQUE DEL ANALISIS FUNCIONAL DEL LENGUAJE.

Aunque ya habfan existido algunos intentos dentro de la psicología por realizar un análisis funcional del lenguaje, no es hasta la década de los 70's cuando esta perspectiva toma gran auge. Desde los años 40, por ejemplo, Skinner venía mostrando su interés por la conducta verbal, pero que se vio formalizada hasta la publicación de su libro en 1957. En ese momento la obra de este psicólogo no tuvo el impacto necesario para hacer frente a los postulados chomskianos debido a muchas razones, entre las que

figuran, según Richelle y Moreau.(1982), el ataque de Chomsky sobre el punto de vista de Skinner, la dificultad que presentaba la lectura del Verbal Behavior, la escasa evidencia experimental de sus planteamientos y la casi nula referencia a elementos gramaticales. A eso debe añadirse también los factores ideológicos y políticos que rodeaban ambas posturas.

Aunque la posición chomskiana propugnaba que el análisis formal debiera ser la primera, sino es que la única forma en que se estudie el lenguaje, los investigadores que estudiaban el primer lenguaje del niño bajo ese análisis, el formal, enseguida se dieron cuenta que las primeras expresiones del niño no podían ser interpretadas por sí mismas, sino que se requería de tener información acerca del contexto en que ocurrían tales expresiones. Así pues se tomaron en consideración variables tales como lo que se dice, a quien se le dice, en que momento se dice, que gestos o mímica se emplean cuando se habla, que expresión emocional se ve involucrada, que acción motora se propicia y que efectos produce; igualmente resultó necesario identificar la situación física y social en que ocurre el enunciado a analizar. De lo anterior puede desprenderse que estos investigadores de corte chomskiano estaban abandonando el análisis formal y se inclinaban por un análisis funcional (Richelle y Moreau, 1982)

Este interés por el análisis funcional a un nivel práctico también se vio reflejado a un nivel teórico, aunque no se puede determinar claramente como se influenciaron estos dos niveles, es evidente que la lingüística tuvo una evolución paralela, como ya se mencionó en el apartado anterior. Así pues, desde la perspectiva lingüística el énfasis se va poniendo ya no en el sistema lingüístico abstracto, sino en el sujeto y las condiciones que rodean el acto comunicativo

Precisamente el interés se vuelca hacia la comunicación, el sentido que tienen las expresiones que emiten los hablantes y para dar cuenta de ello se recurre a algunos términos que se acuñan en el campo de la filosofía pragmática y de la pragmática lingüística.

El Concepto de Contexto

Bajo esta influencia es que los psicólogos también comenzaron a estudiar el contexto de las emisiones vocales, lo cual representa un problema teórico y empírico, pues como ha podido advertirse no se encuentra definido de forma explícita en ninguna de las disciplinas que se han mencionado en este trabajo; por ello mismo puede identificarse con cualquiera de los elementos descritos con anterioridad.

No obstante tal indeferenciación, es un concepto al que se recurre frecuentemente en la literatura con influencia pragmática.

El problema de que exista una o varias líneas de investigación en las que se conciba al contexto como cualquier elemento que acompaña la emisión vocal, es que no existe una forma en la cual se vean integrados dichos elementos. De esta manera se tiene que hay estudios donde se menciona que se está evaluando el contexto y se analiza el efecto que pueden tener diferentes juguetes en el discurso materno e infantil. igualmente hay quienes evalúan el contexto al identificar la diferencias del habla cuando hay dos y más de dos involucrados en un episodio verbal (Lucariello y Nelson, 1986; Tomasello, Mannle y Kruger, 1986)

En algunos casos se hace alusión al contexto como la actividad particular que se encuentran desempeñando las personas que están involucradas en el acto comunicativo como por ejemplo, si se encuentran en una actividad conjunta o independiente (Ellis, 1975; Bokus y Shugar, 1977), si es juego libre o existen restricciones (Dunn y Kendrick, 1982), si es juego novedoso o estan en una actividad de cuidado rutinario (Lucariello y Nelson, 1986)

Existen otros trabajos que centran su atención en la actividad que realizan los miembros de la diada pero en ellos no se indica que se estudia el contexto, sino que se señala sutilmente que el factor evaluado podría ser un factor que afecta al "ambiente lingüístico" entendiendo por este último la estructura de la emisión vocal (Muma y Zwycewicz-Emory, 1979; Furrow, Nelson y Benedict, 1979; Chiat, 1981; Nelson 1981; Furrow y Nelson, 1984; Hoff-Ginsberg, 1986). De esta forma se hace una distinción entre la actividad que tendría un carácter extralingüístico y el ambiente lingüístico. Distinción que habría que cuestionarse pues si la actividad está revestida de aspectos vocales convencionales, también debiera ser considerada como una actividad lingüística y no sólo una actividad motora. Pero este punto bien puede ser motivo de una discusión que puede abordarse en otra ocasión.

En un intento por unificar conceptualmente todos esos estudios que se encuentran dispersos tanto teóricamente como empíricamente, Nelson (1985) presenta un propuesta de cómo puede entenderse el término del cual nos ocupamos en este momento y las relaciones que pueden encontrarse entre los distintos niveles que él identifica del mismo.

Nelson menciona que por lo general se considera que el contexto se refiere a condiciones externas al individuo y que, por tanto, está definido objetivamente. No obstante, también se tiene la evidencia que no son sólo las condiciones externas las que determinan la conducta sino que también influye el modo en que el sujeto vive esas condiciones a partir de actitudes derivadas de experiencias anteriores. De tal forma, el sujeto aporta un contexto subjetivo. Así pues tendrían que definirse independientemente.

El Contexto Objetivo

Este tipo de contexto consta de múltiples niveles que se entrelazan parcialmente entre sí. Según Nelson se les puede describir independientemente, pero no se les experimenta por separado. Dichos niveles son los que a continuación se enlistan.

El contexto físico.- El contexto físico 'amplio' incluye el entorno geográfico (isla, montaña, etc.). y la arquitectura creada en él. El contexto físico 'inmediato' incluye los lugares del hogar en los que normalmente tiene lugar la actividad del niño, los objetos accesibles al niño, sus relaciones con él y los otros.

El contexto cultural.- Este contexto se co-determina con el anterior, y consiste en las prácticas culturales prescritas para el cuidado del niño en el grupo social al que pertenece, pues tales prácticas influyen considerablemente en el desarrollo del lenguaje y las habilidades cognitivas del niño.

El contexto social.- Está conformado por la estructura familiar, el estatus educativo y económico de los padres, la personalidad de éstos últimos, las creencias y los conocimientos que tengan acerca de los niños y su crianza. Las diversas situaciones a las que se enfrenta el niño también son contexto sociales ejemplo de ello es ir a la casa de otros familiares, los viajes, ir de compras, estar con su madre, con compañeros, o en la ausencia de éstos.

El contexto de actividad.- Los contextos anteriores sirven de marco general a todas las interacciones que ocurren en el contexto de actividad que está constituido por las rutinas de cuidado de cada sociedad, como puede ser el baño, la ingestión de alimentos, juego o mirar libros. *"El papel más o menos central del niño en la actividad, su meta, el número de personas implicadas en ella, su organización en término de papeles y el lugar donde se realiza son variables importantes en la definición del contexto de actividad. Así definido, el contexto de actividad determina muy a menudo no sólo la conducta que es posible esperar, sino lo que se dirá y quién lo hará. ...El nivel de actividad del contexto parece ser el más importante dentro del marco teórico general según el cual, en el curso del desarrollo, el lenguaje se encuentra inicialmente muy ligado al contexto y luego se decontextualiza".* (Nelson, 1988, pp 44-45).

El contexto de agenda.- Este contexto se encuentra inmerso en el de actividad y le corresponde a un nivel que puede variar dentro del mismo marco de actividad. Algunos ejemplos de agenda pueden ser la expresión de afecto, el fingimiento, las lecciones didácticas o la resolución de problemas.

El contexto afectivo.- Poco se ha estudiado este contexto en el uso inicial del lenguaje, no obstante no se puede descartar la posible influencia del contexto afectivo en la interpretación que el niño hace del significado.

El contexto del acto comunicativo.- Se refiere al significado que se otorga a una emisión según el contexto funcional pudiendo ser de una petición de información o acción. Según Nelson éste contexto es evaluado a través del marco de los actos de habla (Searle, 1969) y los actos comunicativos (Dore, 1975).

El contexto de acción.- La acción que acompaña a una emisión a menudo ofrece medios que permite interpretarla y tanto el habla del adulto como la del niño conservan los gestos y otras conductas no-verbales que ofrecen algunas claves a los niños para la comprensión de las expresiones.

El contexto lingüístico específico.- Se hace alusión a este contexto cuando se pueden interpretar palabras nuevas en contextos familiares y adquirir nuevos significados de esta manera, al igual que cuando se interpreta una misma palabra familiar en distintos contextos lingüísticos.

El Contexto Subjetivo.

Por otra parte, cabe mencionar que existe otra línea de investigaciones psicológicas que deriva de los planteamientos chomskianos, que si bien no tienen bien identificado lo que se entiende por contexto, siguen considerando esencial mantener la noción de capacidades innatas y en función de ellas afirman que el niño debe tener conocimiento del mundo real antes de que pueda descubrir exitosamente las reglas sintácticas. Ese conocimiento que el niño posee de antemano antes de que se enfrente al lenguaje es lo que podría considerarse como el contexto. Hay quienes llaman a esto el contexto cognitivo.

Al respecto Nelson (1985) señala que la representación que realiza el niño acerca de una situación dada, crea un contexto cognitivo que es de especial importancia para la interpretación del significado en esa situación; y realiza una propuesta de un modelo interno de la realidad que implica que cuando el niño comienza a emplear el lenguaje, dispone de un nivel organizado de representación mental. Otros autores, además de Nelson, sostienen la existencia de tal representación, y cada autor la explica de manera diferente, así como su relación con el mundo físico, social, y con el lenguaje (Mc.Cune-Nicolich, 1981; Hoff-Ginsberg, 1985; Chapman, Leonard y Mervis, 1986; Tomasello y Farrar, 1986; Veneziano, Sinclair y Berthoud, 1990)

Cabe señalar que no es propósito de este trabajo ampliar la noción de contexto subjetivo, pues podría constituir un tema para analizarse ampliamente, baste señalar por ahora que en lo que se refiere a los significados de las palabras, los diversos planteamientos teóricos que recurren a la existencia del contexto cognitivo o subjetivo sostienen que la generalización de contexto se aplica solo cuando el niño representa el mundo en términos de acontecimientos; pero en un sentido más amplio, la generalización de contexto implica establecer el contexto cognitivo que aporta una interpretación independiente del contexto objetivo externo. De esta forma se propone que el contexto cognitivo ofrece la base para interpretar todos los contextos posibles y establecer un sistema léxico.

El planteamiento de la existencia de representaciones mentales como parte esencial de la adquisición del lenguaje causó un gran impacto en la década de los 70's a través de los trabajos de Brown, Bloom, Greenfield y Dore. Todos ellos insistieron en dos puntos, el primero establecía que el niño usa su primera sintaxis para describir eventos que tienen alguna importancia para él, previa representación de dichos eventos; y el segundo punto enfatizaba la realización de una "interpretación rica" del lenguaje del niño, lo que implica el uso del contexto y de la función comunicativa en la evaluación de la sintaxis del niño (Bruner, 1983(a)). Esta directriz puede interpretarse de la siguiente manera: al formalismo existente se le estaba adaptando el funcionalismo surgido dentro de la lingüística, debido a la influencia de la pragmática, y es por esa razón que aún se siguen teniendo categorías gramaticales para analizar el desarrollo del lenguaje en lugar de tener categorías funcionales. De esta manera se tiene que las variables empleadas para evaluar el desarrollo del lenguaje, en las investigaciones creadas bajo esta línea se encuentran siempre presentes los índices formales tales como el MLU (median longitude utterance, longitud media de expresión) y el TTR (type token ratio, Índice de diversidad lexical); pudiéndose ver acompañados de algunas otras variables, entre las que pueden citarse la complejidad gramatical del discurso, el tipo de oraciones (declarativas, imperativas, preguntas) y el nivel de especificidad del discurso (etiquetación básica o subordinada) entre otras, a las que se les califica en ocasiones como funcionales. Algunos trabajos emplean solamente estas categorías y sostienen que están realizando un análisis funcional, otros combinan estos índices gramaticales con algunos otros indicadores que derivan de lo que es denominado como procedimientos educativos implícitos (Técnicas de enseñanza).

Lo que cabe resaltar es precisamente ese cambio de dirección es el que permite que el estudio de la adquisición del lenguaje adopte otros constructos teóricos.

The Speech Acts: Los Actos de Habla

Por otra parte puede identificarse otra línea que deriva de una forma más directa de los planteamientos de Wittgenstein, Austin y Searle, y que ya han sido desarrollados ampliamente por algunos psicólogos, aunque hay que señalar que puede notarse que cada psicólogo incorpora dichos planteamientos de una manera muy particular dentro desde su propia perspectiva de cómo debe estudiarse el lenguaje.

Los investigadores que comparten esta orientación toman en cuenta que cuando aparecen las primeras producciones vocales del niño y las expresiones del adulto que las acompañan, éstas toman formas que se pueden atribuir a las relaciones existentes entre el emisor y el oyente: demandas, oposiciones, comprobaciones, descripciones e interrogaciones entre otras. Tradicionalmente, como ya fue señalado en apartados anteriores, estas relaciones fueron interpretadas en el marco formal o gramatical bajo aspectos sintácticos o bajo aspectos que prefiguran la sintaxis. De tal forma se comenzó a considerar como tema de estudio las formas verbales, de ahí el énfasis, por ejemplo, del estudio de los imperativos. No obstante se evidenció que el enfoque sintáctico era - o es - insuficiente. Entre las razones que destacan para considerar inadecuado ese análisis pueden presentarse las siguientes : primeramente hay que señalar que hay conductas verbales del niño que manifiestan intentos de acción sobre el oyente y que son anteriores a la aparición de una organización sintáctica. Por otra parte aún cuando exista un dominio de la sintaxis, ésta está subordinada a acciones o a intentos de acción, y aún más, las formas verbales en las que se manifiestan esas acciones no coinciden necesariamente con las formas sintácticas de los enunciados (Alston, 1964).

Algunos casos que ilustran lo anterior son aquellos enunciados que toman la forma de una pregunta pero que no están destinados a provocar una respuesta informativa, sino que manifiestan el interés del hablante por lograr una acción del oyente. El enunciado "*¿No crees que hace mucho frío aquí?*" puede ser una invitación o una orden para que el oyente cierre una ventana. La existencia de estos enunciados es de lo más común en un intercambio comunicativo y por lo mismo fue un hecho evidente para los filósofos

del lenguaje desde algunas décadas atrás, lamentablemente no ocurrió lo mismo en el campo de la lingüística sino hasta hace pocos años. Ahora bien, cabe aclarar que para que se de la interpretación adecuada del enunciado tienen que cumplirse con una serie de condiciones tanto de parte del emisor, del receptor, así como de la situación en la que ocurre el enunciado.

Con Austin se inicia la noción de los actos de habla. El objetivo del hablante para usar una proposición ha sido calificada como el "acto de habla", el "performativo" o la "fuerza ilocutiva" que está asociada con un enunciado y describe la intención del hablante de emitir un mandato, realizar una pregunta, hacer una promesa, etc. Aunque Austin originalmente especificó que los aspectos locutivos, ilocutivos y perlocutivos conformaban los actos de habla, dicho término actualmente ha sido reservado para la fuerza ilocutiva de una expresión (Bates, 1976)

El planteó lo que después se denominó como aspectos "ilocutivos" (ilocutorios) de la palabra, es decir, lo que en ésta constituye (o puede constituir) una acción. Aunque en un principio esa noción se aplicó sólo a los verbos "performativos" por tener la característica de constituir una acción por sí mismos, posteriormente el aspecto ilocutivo se extiende a otros tipos de palabras pues como señala Ducrot (1972; en Oleron, 1980) se puede indicar una acción sin emplear el verbo correspondiente. Continuando con la propuesta de Austin hay que señalar que él distingue lo ilocutivo de lo perlocutivo con este último término se refiere a los efectos de la palabra sobre el escucha, efectos que él considera secundarios y que pueden ser provocados por medio de palabras muy diferentes de las performativas

En la misma dirección Searle desarrolla la noción de "speech acts", señalando que hablar consiste en producir actos de habla de diferentes tipos tales como órdenes, preguntas, promesas, constataciones, y de una manera abstracta la referencia y la predicación.

Cabe mencionar que para muchos psicólogos la noción de actos de habla es aplicable a las producciones del niño pequeño (Bates, 1976; Bruner, 1975; Dore, 1975; Griffiths, 1985; Olerón, 1985; Rondal, 1983). Según Olerón (1985) el interés de la referencia a los "speech acts" parece radicar sobre todo en que suministra un aval para el punto de vista que considera pertinente, e indispensable para comprender el lenguaje del niño, la búsqueda de intenciones en los enunciados, la atribución de la emisión verbal a los actos de comunicación y la inclusión de éstos en la significación de las producciones.

TEORIAS PSICOLOGICAS QUE SE FUNDAMENTAN EN CONSTRUCTOS PRAGMATICOS.

Ahora bien, en este momento resulta interesante describir de manera somera algunas de las posturas psicológicas que han incorporado los planteamientos de los que se ha venido hablando.

JERONOME BRUNER.

Una aproximación psicológica de los principios filosóficos acerca del uso del lenguaje y de los actos del habla es la que sustenta Bruner y que en cierta medida es muy conocida.

Para conocer esta aproximación hay que considerar la influencia que tiene de la pragmática, y de algunas ideas que estaban en el campo de la psicolingüística, pero que son tomadas y reformuladas por este psicólogo.

Con respecto a la contribución que tiene la pragmática en la adquisición del lenguaje, Bruner señala lo siguiente:

A diferencia de la pragmática, la semántica y la sintaxis están formuladas para tratar de comunicar información con un código cuyos elementos "representan" algo. Los significados con los cuales ellas tratan son sensitivos al contexto oracional pero insensitivos, por ejemplo, a los intentos comunicativos, a las condiciones de la expresión, a las presuposiciones. La pragmática no está restringida de tal forma, pues es sensible a lo que la sintaxis y la semántica no lo son.

"La pragmática es el estudio de como el habla es usada para realizar fines sociales tales como prometer, humillar, engañar, apaciguar, declarar, advertir... Los elementos de la pragmática no "representan" algo... Ellos son algo. Ellos constituyen una realidad social de una forma - propia que ni las reglas de la sintaxis ni los códigos de un léxico lo hacen. Ellos no "significan" ... sino más bien son una postura. Postura es un conjunto de orientaciones hacia la realidad social". Bruner, 1983.

Dicho conjunto de orientaciones incluye la orientación del hablante: 1) hacia las convenciones del hablar, como lo postula Grice (1975) en las Máximas Conversacionales; 2) hacia el mensaje, como los auxiliares modales que describe Feldman (1974); 3) hacia el contexto presente, como en la descripción de urgencia de Keenan y Schieffelin (1976); 4) hacia el pasado del cual el mensaje es una continuidad, como en la descripción de la dado y lo nuevo de Chafé (1970); 5) hacia el futuro al cual el mensaje es

relacionado, como en la intención marcada de los performativos de Austin (1962); y 6) hacia el interlocutor para quien el mensaje es propuesto. Aún el silencio puede "hablar" pragmáticamente, pues señala una postura en el contexto donde ocurre.

Con base a estas consideraciones es que Bruner (1983) define al lenguaje de la siguiente manera

"El lenguaje es un vehículo, en su perspectiva pragmática, para hacer cosas con y hacia otros, muchas de las cuales no podrían ser concebidas y/o hechas sin el lenguaje"

y nos conduce a la siguiente reflexión:

"Dado este rol distintivo de la pragmática, ¿no sería sabio examinar como es que éstas "reglas" son adquiridas y examinar después que rol juegan en la ayuda que porporcionan al niño en el dominio de otros aspectos del lenguaje?"

Bruner asume que la respuesta es afirmativa y señala que las implicaciones de ello van aún más allá de un análisis entre hablante e interlocutor. Para comprender tal extensión habría que señalar que para Bruner un análisis pragmático presupone un compromiso recíproco entre hablantes que comparten una cultura común. Este complejo compromiso incluye al menos tres características abstractas 1) un conjunto compartido de convenciones para que el hablante establezca una propuesta y sea comprendida por el escucha; 2) una base compartida para explotar las posibilidades deícticas del contexto espacial, temporal e interpersonal sujeto a una intercambiabilidad de roles; y 3) recursos o medios convencionales comunes para establecer y recobrar presuposiciones. Esos tres elementos -anuncio de la atención, regulación de la deixis, y control de la presuposición- proporcionan al habla el futuro compartido y las orientaciones presentes y pasadas.

"Esas orientaciones no son simplemente interpersonales en el sentido de incluir únicamente los participantes en el intercambio de habla. Ellas son parte de una cultura de la cual los participantes son miembros. ... La cultura debería ser considerada como un producto del lenguaje y el lenguaje como un instrumento de la cultura " Bruner, 1983.

Se puede teminar esta sección que trató del papel de la pragmática en la obra de Bruner dedicada a la adquisición de lenguaje presentando la siguiente afirmación:

"La pragmática es interesante e importante "por derecho propio" y no debe vérsese como una clase de apoyo contextual para los instrumentos sintácticos y la semánticos que son empleados en conseguir cosas hechas con palabras. ... Creo que las cuestiones más específicos de la adquisición del lenguaje en el sentido estricto sólo serán claras cuando los problemas pragmáticos sean entendidos mejor". Bruner, 1983

Por otra parte se encuentran los avances que se tienen dentro de la psicolingüística, los cuales influyen en el trabajo de Bruner.

Por un lado se tiene el creciente desarrollo de una aproximación psicolingüística pero que guarda cierta relación con la teoría de los actos de habla. Dicha relación se presenta de diversas formas (como se ha mencionado reiteradamente en otros puntos de este trabajo), pero aún cuando existen muchas variantes, ninguna de ellas enfatiza a la gramática o a la sintaxis, sino más bien toman en consideración los procedimientos -lingüísticos y prelingüísticos- empleados para la realización de las funciones comunicativas y cómo es que ocurre la transición de lo prelingüístico hacia lo lingüístico.

El argumento central de esta aproximación es que los niños prelingüísticos ya conocen o saben, por decirlo así, como declarar y ordenar, entre otras cosas, por otros medios diferentes al lenguaje (gestos, vocalizaciones, etc.). La manera en que adquieren las formas lingüísticas convencionales por llevar esos actos es a través de un encuentro de formas apropiadas en contextos apropiados en los cuales el niño está intentando lograr un resultado comunicativo. Se ha considerado que el feliz encuentro entre inputs apropiados en el contexto apropiado depende en considerable medida de la interacción del niño con un adulto quien es el que "sintoniza" o "ajusta" las crecientes capacidades lingüísticas del niño y sus intenciones comunicativas. Bruner señala que mucha de la literatura sobre el Materlès (Motherese) trata de la forma en que éste se origina, siendo Dore, Snow y Ferguson algunos de los pioneros. A esta aproximación Bruner (1983) la denomina como Hipótesis de la Sustitución Funcional, y la considera como una forma apropiada para explicar la adquisición del lenguaje.

El otro elemento psicolingüístico que influye en la obra de Bruner, pero que después será transformado por él desde una perspectiva pragmática, es el que Nelson plantea (en Bruner, 1983(a); Nelson, 1985) como el Modelo Funcional de Núcleo (FCM Functional Core Model), que sostiene que el

niño llega al lenguaje con una reserva de conceptos, que están organizados alrededor de las experiencias del niño con las cosas, es decir alrededor de acciones funcionalmente organizadas desde el punto de vista del niño. Así pues, Nelson llega a mencionar que el infante posee el dominio de "scripts" correspondientes a estructuras de sucesos repetitivos; una estructura secuencial de actos casual y temporalmente relacionados con los personas actuantes y los objetos específicos. De tal forma, para Nelson, los scripts proveen al niño de un conjunto de formatos que le permiten organizar sus conceptos en formas de tipo oracional.

Esta idea es retomada por Bruner, pero en otro sentido, pues se fundamenta no en el estructuralismo sino en el funcionalismo. Bruner comparte la noción de formatos pero sostiene que

"la comunidad lingüística arregla los encuentros del habla de tal forma que a los jóvenes aspirantes al habla se les ocurra cómo hacer claras sus intenciones comunicativas y ... como penetrar en las intenciones... El vehículo principal de este apoyo es el formato, que está constituido por situaciones pautadas que permiten al adulto y al niño a cooperar en el lenguaje" Bruner, 1983(a).

Como puede advertirse, Bruner a diferencia de Nelson, habla de una relación recíproca entre adulto e infante que posibilita a éste último el conocimiento ya no de la oración o del código lingüístico, sino de procedimientos y significados, que lo conducen a aprender a usar el lenguaje para lograr sus fines. De acuerdo a lo que el propio Bruner menciona, esta noción está basada en el funcionalismo que toma elementos de la filosofía del lenguaje de Wittgenstein, en su teoría del significado basada en el uso del lenguaje, formulada en *Philosophical Investigations*, y luego en la introducción del acto de habla en *How to Do Things with Words* de Austin.

El argumento de Austin (como ya se ha señalado) sostiene que un enunciado no puede ser analizado fuera del contexto de su uso, y su uso debe incluir la intención de quien habla y la interpretación de esa intención por parte del que escucha en relación a las convenciones de la comunicación.

Con base a esta idea, Bruner señala que tales formatos son los que dan significado al acto comunicativo. Un adulto en interacción con el niño puede ajustar tanto las funciones pragmáticas y al mismo tiempo organizar el ambiente sonoro inmediato para hacerle más accesible la estructura gramatical, por ejemplo, a través de modelamientos. El adulto y el niño hacen muchas cosas al mismo tiempo en una estructura altamente organizada y contextualizada. Esto lo lleva a considerar la importancia de la

estructuración de la interacción adulto-niño por su gran regularidad, y la potencialidad que ofrece para el aprendizaje. De ahí que se especifique que los formatos se componen de una serie de actos constitutivos que están formados siguiendo un orden particular y que sufren algunas transformaciones, teniendo en cuenta las reglas ya establecidas en ellos. Dicho de otra forma: un formato es una pauta de interacción estandarizada entre un adulto y un infante, que contiene roles bien demarcados que le dan significado o sentido a una expresión (Bruner, 1986).

"... los formatos proveen la construcción del contexto dentro del cual el lenguaje es introducido": Bruner, 1983

De tal manera el formato es el contexto del enunciado y es el que determina su uso.

Con base a lo anterior se desprende como consecuencia, que de acuerdo a Bruner, lo que hay que estudiar en la adquisición del lenguaje es el uso de un enunciado y para ello hay que identificar el contexto en el que ocurre.

Ahora bien regresando un poco al formato, que es la idea central de Bruner en lo que toca a su argumentación sobre la adquisición del lenguaje, se pueden mencionar algunas otras características.

Un formato generalmente incluye una interacción contingente entre por lo menos dos partes actuantes, contingente en el sentido que las respuestas de *cada* miembro pueden mostrarse que son dependientes a una respuesta previa del *otro*. Los objetivos de los participantes no necesitan ser los mismos, todo lo que se requiere es que las condiciones de contingencia de respuesta intra e interindividuales sean cumplidas. Los formatos se desarrollan en muchas formas. Una de ellas puede ser que incorporen nuevos medios o estrategias para el logro de metas, incluidos los simbólicos o lingüísticos. Los formatos son modulares en el sentido de que ellos son "dóciles" como subrutinas para incorporarse en rutinas o metas más amplias. Cabe señalar que una propiedad especial de los formatos que incluyen un adulto y un infante, es que ellos son generalmente asimétricos con respecto a la "conciencia" de los miembros acerca de lo que se conoce. De tal suerte que el niño aprende por interacción con un tutor como monitorear y corregir su propio lenguaje. La alta regularidad que existe en los formatos posibilita que el niño comience a mostrar una mayor independencia de los contextos no-lingüísticos y depender gradualmente del habla materna en lugar de eventos concretos. De tal forma el niño comienza a igualar sus expresiones con las expresiones de la madre incluidas en el formato. Bruner sostiene que esto puede ser

interpretado de acuerdo a la propuesta de Pierce (1931) en el sentido de que los actos simbólicos y de habla del niño llegan a ser menos indexicales y más intralingüísticos

Lo anterior es posible gracias a que la madre se mueve de un procedimiento déctico de etiquetar objetos presentes y evidentes en el contexto perceptual, hacia indicar estados u objetos de manera intralingüística. En este proceso la existencia de un formato es crucial, pues provee "un mundo limitado", el "microcosmos" que hace posible que el niño reconozca cuál es el siguiente paso lingüístico que se requiere. Le permite al niño descubrir o reconocer como usar el lenguaje para informar a otros, hacer cosas juntos, agradar a otros, etc, lo cual conduce al niño hacia contextos intralingüísticos en lugar de extralingüísticos.

ELIZABETH BATES

Otra línea que deriva más directamente de los planteamientos filosóficos ya señalados es la que encabeza Bates y que se basa principalmente en la propuesta de Searle?. Esta investigadora y sus simpatizantes lo que analizan es el desarrollo de los actos ilocutivos y locutivos y su relación con los procesos cognitivos propuestos por Piaget.

Para iniciar la descripción de la teoría de esta investigadora se puede mencionar que ella declara que en su libro *Lenguaje and Context* se realizará un estudio de cómo el niño aprende a usar el lenguaje y a explotar la relación especial entre contenido y uso. Dado que está empleando el término de uso de lenguaje, la investigadora señala que su aproximación puede ser calificada como pragmática; no obstante pueden existir diferentes formas de interpretar la posición pragmática y por ello mismo pone en claro que ella adopta la definición de pragmática que incluye la distinción original propuesta de Peirce que sugiere que el estudio de las reglas indexicales, las reglas de los índices, sólo pueden ser interpretadas dentro del contexto de uso. Además señala que esas reglas cobran un particular interés en el estudio del desarrollo cognitivo del niño.

No obstante lo mencionado hasta aquí, Bates considera que la razón más importante por la cual se debe emplear la pragmática en el estudio del lenguaje infantil es por que ésta es la interfase entre el desarrollo lingüístico, cognitivo y social y permite establecer un puente entre las teorías psicolingüísticas y la investigación general acerca del desarrollo.

En un breve análisis de la adecuación de la propuesta chomskiana a la psicología, esta investigadora advierte varios aspectos. Uno de ellos es que se concibió una estructura psicológica isomórfica a la lingüística. Como consecuencia, algunas de las afirmaciones que se llegaron a realizar fueron que el proceso de adquisición de reglas en el niño es isomórfico a el establecimiento de la complejidad transformacional de las oraciones, y que, por ejemplo, las tareas de percepción y de memoria pueden ser usadas para establecer la realidad de las transformaciones y los constituyentes de las estructuras profundas planteadas en el modelo chomskiano (Brown y Hanlon, 1970; Mehler y Savin, 1969; citados en Bates, 1976)

Por otra parte el hecho de que el componente sintáctico fuera el más importante en la teoría chomskiana, conduce a que en dicha teoría se esté libre de significado pues el componente semántico sólo

interpreta la estructura sintáctica por medio de la inserción de ítems léxicos en la estructura profunda. Con base a estas suposiciones para el psicólogo resultó difícil, sino es que hasta inadecuado, relacionar las teorías de construcción de enunciados con las teorías del pensamiento, lógica, percepción y función social entre otras.

Posteriormente hubo una reformulación de la teoría de Chomski por parte de sus discípulos, la cual se denominó como gramática generativa y -como se mencionó en otro apartado de este trabajo- tuvo entre sus propósitos dar cuenta de algunos tipos de contenidos semánticos tales como los componentes internos de los verbos complejos, los cuantificadores, la negación, y otros términos lógicos; lo que condujo a tomar en consideración un conjunto de estructuras que se describen en la pragmática.

De tal forma se realiza un nuevo arreglo de "árboles" semántico-pragmático especiales en los que se incluyeron:

1 Los Performativos.- los cuales describen la intención del hablante para usar un enunciado como una pregunta o como un imperativo.

2 Las Presuposiciones.- son suposiciones acerca del contexto que son necesarias para que la oración o enunciado sea verificable o apropiado, o ambos.

3 Los Postulados Conversacionales.- son una clase particular de presuposiciones acerca de la naturaleza del diálogo humano en general.

La gramática generativa, según Bates, proporcionó a los psicólogos de esa época un modelo más parecido, o más adecuado, a las estructuras del pensamiento que cualquiera de las versiones de la gramática transformativa

No obstante esa misma investigadora señala que al intentar formalizar el sistema pragmático, los lingüistas estaban forzando los límites entre las convenciones del lenguaje y algunas nociones tales como los sentimientos y expectativas de los hablantes, por lo que requirieron de un modelo psicológico más adecuado para dar cuenta del evento estudiado; de manera semejante, los psicólogos requieren de un modelo lingüístico apropiado. En particular señala que los psicólogos deben tomar en cuenta aquellos conceptos lingüísticos que consideren adecuadamente del proceso cognitivo y la dinámica social inmersos en el lenguaje. Bates no se inclina por la propuesta de la gramática generativa pues considera que ésta no distingue diferentes niveles cognitivos en los distintos contenidos proposicionales, y en general afirma que

los modelos lingüísticos actuales son claramente insuficientes para apreciar diferentes niveles de procesamiento. De tal forma la propuesta de Bates es la de "una síntesis inteligente entre la lingüística y la psicología que requiera más que una reificación de árboles"

En el libro *Language and Context*, Bates emplea la lingüística heurísticamente como una guía para detectar el grado de complejidad de una estructura dada y las restricciones entre las reglas pragmáticas y semánticas. Además emplea, en forma no ortodoxa, el modelo cognitivo de la teoría de la epistemología genética de Piaget. Con esos elementos crea un modelo de pragmática que, ella aprecia, será útil para los psicólogos y que espera que pueda aplicarse en una amplia variedad de comunidades lingüísticas.

Para poder exponer el modelo de Bates, como primer punto se definirán algunos conceptos que ella considera centrales en la pragmática y como los retoma en su propuesta y posteriormente cómo es que éstos se ven imbricados en el desarrollo pragmático del lenguaje bajo la óptica particular que ella tiene de la teoría piagetiana.

Definiciones de Términos Lingüísticos

* Significado y Referencia.- Como se pudo advertir en el apartado que trató de la filosofía y la pragmática un problema que es particularmente relevante en el estudio de la pragmática es la distinción entre significado como objeto y como acto. Bates toma en cuenta las posiciones de Wittgenstein, Austin y Quine en las que se puede decir, de manera muy general, que se pone de manifiesto que el significado de una palabra no es una simple correspondencia referencial entre un objeto y los sonidos que lo designan, sino que el significado se construye a través de las circunstancias o juegos en los cuales las palabras son usadas, y de reglas para usar esa palabra en contextos lingüísticos.

La visión que toma Bates considera que el significado y la referencia

"son actividades psicológicas, actos que los hablantes hacen más que propiedades que las oraciones o los hablantes tengan. Las palabras no 'tienen' referentes-los hablantes usan las palabras para referir o apuntar hacia algo que existe en un mundo hypostasiado. ...De aquí que la referencia será usada aquí para escribir el uso de una palabra por un hablante para representar un evento-entidad en el mundo externo, o un evento-entidad en su propio mundo imaginario. ... Significado es definido aquí como un conjunto de actos mentales u operaciones que el hablante se propone crear en su escucha por usar un

enunciado". "Parecido a un sencillo acto de referencia, una proposición es definida aquí como una actividad interna de los hablantes mas que un objeto localizado en los enunciados. Una proposición es un estado o un cambio de un argumento o una relación de dos o más argumentos". Bates, 1976; p.10,12.

Es evidente que Bates recurre, como elementos importantes en su modelo, a los actos mentales y de esa manera entra en cierta medida en contradicción con las propuestas que se derivan de lo expuesto por Wittgenstein, y principalmente por Quine para quien las actividades mentales son irrelevantes e inaccesibles.

Esta desviación de los planteamientos de los filósofos que la investigadora en un principio tomara como fundamento para proponer a la pragmática como una herramienta con la cual analizar el desarrollo del lenguaje, le conduce a las siguientes afirmaciones:

"...junto con Wittgenstein y Quine, nosotros hemos reducido todo lo semántico a reglas de uso así que los contenidos semánticos y pragmáticos no son grandemente distinguibles. Sin embargo, es posible, dentro de una epistemología Piagetiana, distinguir las reglas para usar y planear proposiciones (conocimiento operativo) de las reglas para construir proposiciones (conocimiento figurativo). Por lo tanto, la distinción entre pragmática y semántica no es absoluta, sino relativa a un momento dado en el procesamiento cognitivo"
Bates, 1976.

* Performativos.-

Bates parafrasea a Austin y menciona que hay expresiones que son eventos en sí mismos y que no sólo esas expresiones, sino todas pueden ser analizadas de acuerdo a tres clases de actos de habla: locuciones, ilocuciones y perlocuciones (y que ya han sido definidos en varias ocasiones durante este trabajo). Al aplicar esa terminología al lenguaje del niño esta investigadora sostiene que un acto locutivo requiere de la expresión de sonidos y de la construcción de proposiciones. Una ilocución requiere del uso intencional de una señal convencional para llevar a cabo alguna función socialmente reconocida. La perlocución simplemente requiere que la señal emitida por una persona tenga algún efecto sobre el escucha, ya sea intencionalmente o no.

* Presuposiciones.- Existen tres definiciones posibles de las presuposiciones: semánticas o lógicas, pragmáticas y psicológicas.

Las presuposiciones fueron descritas originalmente en la filosofía del lenguaje en relación al problema de la verificabilidad. Una presuposición lógica o semántica es una condición deducible de los significados de un enunciado, la cual debe ser cierta para que ese enunciado pueda ser una proposición falsa o verdadera. Las presuposiciones pragmáticas son las condiciones necesarias para que un enunciado sea apropiado en el contexto en el cual es usado, por lo que no pueden ser consideradas como falsas o verdaderas, simplemente son adecuadas o no. Esta clase de presuposiciones varía de acuerdo al contexto y a los sentimientos de los interlocutores por lo que incluye tanto elementos mentales así como reglas de uso de los enunciados. La presuposición psicológica según Bates es una actividad cognitiva para relacionar enunciados en un contexto con los tópicos de conversación.

* Postulados Conversacionales.- Este concepto fue introducido por Grice (Schlieben-Lange, 1975; St.Clair, 1980; Bates, 1976) para describir aspectos del lenguaje que no pueden ser reducidos a declaraciones verdaderas o falsas, podría decirse que son una clase de acuerdos que se encuentran presentes en cualquier intercambio de información de los individuos, como el ser cooperativo al decirse información nueva, verdadera y relevante entre ellos. Posteriormente Gordon y Lakoff (1971, citados en Schlieben Lange, 1975; St. Clair, 1980; Bates, 1976) formalizan el sistema de Grice en una teoría semántico-pragmático general de enunciados, considerándolos como componentes semánticos tales como sinceridad y relevancia. Por su parte Bates incluye la propuesta de Grice como una tipo de intenciones o reglas para usar los enunciados, considerándolos como una clase de presuposiciones psicológicas.

Todo este conjunto de definiciones fue presentado pues permiten comprender ahora la definición que Bates presenta:

"Lenguaje es definido desde el punto de vista del hablante como un conjunto de operaciones mentales para construir y usar enunciados en un contexto. Esto incluye las reglas internas de los enunciados para construir y planear contenidos proposicionales -reglas tradicionalmente tratadas en la teoría semántica y sintáctica. Pero también cubre algunas enunciados externos y estructuras pragmáticas: los objetivos del hablante en usar una expresión (performativos) y reglas para relacionar expresiones en

sus contextos (presuposiciones y postulados conversacionales)... Estoy interesada en la pragmática precisamente por que ésta yace en los alrededores de la gramática en el sentido tradicional, en la interface entre las competencias lingüísticas, cognitivas y culturales. Como tal, la pragmática nos permite sondear en el desarrollo de los procesos mentales del niño. Bates 1976, pp.34

La forma en la cual Bates realiza tal sondeo es por medio de la teoría de Piaget por considerarla como una teoría de competencia cognitiva, de reglas usadas por los niños para generar percepción, memoria y otros actos de conocimiento. Cada constructo pragmático que ella emplea -significado, referencia, proposiciones, performativos y presuposiciones- lo relaciona con los niveles cognitivos piagetianos al tratar de encontrar para cada constructo diferencias entre procedimientos o actos y considerar a cada acto como un elemento de un procedimiento de un nivel más complejo.

Por ejemplo cuando un niño pasa de declarar y ordenar de una forma sencilla a una "camuflajeada", él ha cambiado de un nivel epistemológico a otro y lo refleja en sus propios actos pragmáticos

A continuación se presentará de manera breve los niveles de desarrollo pragmático que propone Bates.

La Pragmática en los Periodos Piagetianos.

Periodo Sensoriomotor (0 a 18 meses).

Se considera que los performativos ocurren en un inicio como algo semejante a la intención de comunicarse, a tener algún efecto sobre el escucha. La comunicación gestual durante la cual el niño parece esperar una respuesta del adulto ocurre sólo cuando las bases cognitivas para el uso de herramientas es establecida, lo que sucede alrededor del estadio 5 del periodo sensoriomotor. En esta etapa están presentes las expresiones de una sola palabra (one-word utterances), que por lo general tienen la intención de comunicar imperativos y declarativos.

En su trabajo Bates manifiesta que la intención de comunicación es inferida de *"(1) un contexto indicando que un objetivo deseado por el niño está operando; (2) la emisión de algún movimiento o sonido, en el cual el contacto visual es alternado entre el objeto y el adulto, (3) la persistencia de la conducta (2) hasta que el objetivo inferido es alcanzado; (4) la conducta consumatoria confirma que*

*el niño ciertamente tenía ese objetivo en mente".
Bates. 1976.pp.51*

De esta forma es que en esta etapa se habla de protoimperativos, vistos como la inclusión de un adulto como un medio para lograr alcanzar un objeto u otro objetivo, y de protodeclarativos, definidos como el uso de un objeto como un medio para obtener la atención del adulto. La diferencia entre ellos radica en que en los imperativos el evento u objeto es el objetivo y el adulto es un medio para conseguir el fin, en tanto que en el declarativo el fin es la interacción con el adulto y el objeto o evento es el medio con el cual se logra dicho propósito.

Los actos referenciales que siguen a los performativos gestuales llegan a ocurrir hasta que se presentan otras manifestaciones no-lingüísticas de una capacidad simbólicas De ahí que se sostenga que los procesos ilocutivos toman lugar después de que ocurre cierto desarrollo sensoriomotor, los procesos locutivos para construir proposiciones esperan hasta que se cumple el sexto estadio sensoriomotor.

El hecho de que los performativos ocurran primero en el nivel sensoriomotor mientras que los actos referenciales aparezcan en el nivel simbólico introduce el concepto de la comunicación como un evento que puede tener lugar en dos planos cognitivos, y ello mismo permite explorar las relaciones tempranas entre las proposiciones y presuposiciones. Las proposiciones describen las cosas a ser comunicadas; emergen tempranamente en el desarrollo debido al uso literal de un objeto en secuencias performativas, a través de significados que son organizados en un nivel perceptivo-motor. Por otra parte se sugiere que las presuposiciones constituyen una actividad temprana, un proceso inherente en la selección de un elemento de un contexto organizado a ser codificado en la exclusión de otros elementos. Las presuposiciones son algo que el niño hace.

Periodo Preoperacional. (18 meses a 4 años).

En esta etapa ya se han establecido los performativos y las proposiciones y ahora su habla es diferente, cambia de expresiones sencillas a expresiones que incluyen tanto diferentes aspectos de las proposiciones y del contexto de uso.

Aquí el niño maneja los performativos y las proposiciones como estructuras simbólicas, como objetos mentales que pueden ser operados sobre, y codificados junto con la forma superficial de las expresiones. En esta etapa el niño puede empezar "hablar acerca del hablar", referirse a todos los eventos

del habla como objetos proposicionales. Es cuando se inician las declaraciones metapragmáticas y que ponen de manifiesto un control cognitivo sobre los performativos.

En este caso el dominio de las presuposiciones se pone de manifiesto al emplear el orden establecido en cada idioma para manifestar la importancia o novedad de los elementos contenidos en una expresión.

Periodo de Operaciones Concretas (4 a 6 años).

En este periodo aparecen las operaciones reversibles, que en términos del lenguaje significan que el niño puede codificar y decodificar sus propios mensajes previamente a que los exprese. También puede considerar simultáneamente su propio punto de vista y el de su interlocutor para predecir cuales las presuposiciones podrían fallar. También puede predecir cuales mensajes serán ofensivos o asertivos socialmente.

De la misma manera logrará el manejo de estructuras sintácticas que requieran operaciones reversibles y flexibles sobre los performativos y las presuposiciones.

JOHN DORE

La posición que sustenta este investigador es la de conciliar las contribuciones de las teorías nativistas y las teorías funcionales que tratan acerca del desarrollo del lenguaje. Las primeras argumentan que las estructuras gramaticales emergen independientemente de las habilidades comunicativas, ya sea que se crea que son dependientes de factores maduracionales (Lenneberg, 1967), o que son obligadamente innatas sobre el conocimiento lingüístico (Chomsky, 1965 citado en Dore, 1978); en tanto que las teorías funcionalistas sostienen que las funciones de la comunicación lingüística determinan esencialmente las estructuras de la gramática (DeLaguna, 1927; citado en Dore 1978, Halliday, 1975).

Con esa intención conciliadora es que Dore defiende el punto de vista de que las habilidades comunicativas son sistemas necesarios sólo parcialmente para lograr el conocimiento gramatical del habla, y para sostener este punto de vista presenta la suposición de que existen tres condiciones necesarias para la adquisición del lenguaje que son la conceptual, la comunicativa y la gramatical. La primera condición se logra cuando el niño construye representaciones mentales del mundo físico de los objetos, eventos, propiedades y relaciones entre ellos (Dore supone que esto puede ocurrir a través de las adquisiciones sensoriomotoras de la manera propuesta por la teoría de Piaget); la segunda condición ocurre en el momento en que el infante realiza intentos por adaptar el "mundo interno" de los otros con el suyo y comunicarse con ellos, de esta forma el niño llega a crear representaciones de las intenciones y de los sentimientos y estados afectivos (de la forma en que lo propone Richards, 1974, citado en Dore, 1978). Finalmente se argumenta que el infante reorganiza cognitivamente los inputs comunicativos y conceptuales dentro de una gramática con el auxilio de un input puramente lingüístico (de acuerdo a lo que propone McNeill, 1970, citado en Dore, 1978).

De esta manera Dore considera que el desarrollo del lenguaje puede ser visto como una integración de los inputs conceptual, comunicativo y gramatical, señalando además que dicha integración ocurre dentro de una unidad pragmático-gramatical del lenguaje. Ante el problema de elegir dicha unidad, este investigador considera que la noción de actos de habla es la que mejor puede dar cuenta de la integración que él sustenta. La propuesta de Searle sostiene que los actos de habla están constituidos por una proposición y una fuerza ilocutiva, y la interpretación que realiza Dore de esos conceptos da buena cuenta de la unidad ya mencionada, pues según él la proposición es el contenido conceptual de la expresión y la

fuerza ilocutiva es la forma en cómo el hablante intenta que su expresión sea interpretada. Dicho de otra forma, para Dore los actos de habla son unidades que manifiestan simultáneamente la estructura, el contenido y la función del lenguaje. La estructura de los actos del habla es la gramática. El contenido es sobre lo que se habla y constituye la sustancia conceptual de la proposición. Su función es la fuerza ilocutiva la cual consiste de las intenciones y expectativas del hablante

De esta forma Dore (1978; 1979; 1983) adopta los actos de habla como la unidad de análisis en el lenguaje del niño durante el periodo que va justamente desde el tiempo previo a la adquisición de las palabras y el final del estadio de "una palabra" (one-word stage), y a la conducta que ocurre en este periodo Dore lo denomina Actos de Habla Primitivos. No obstante hace una aclaración importante: la terminología de la teoría de los actos de habla "sólo puede ser aplicada a la conducta prelingüística en un sentido metafórico" (Dore, 1979), y añade que "la descripción del lenguaje del niño en términos de los actos de habla no elimina la necesidad de explicar la emergencia de la gramática" (Dore, 1978).

Particularmente Dore sustenta una teoría que denomina como Hipótesis de la Designación, la cual sugiere que una palabra requiere un nivel de representación que va más allá de lo pragmático y lo conceptual. Según este autor el niño

"debe llegar a conocer que una categoría lingüística señalada por una secuencia de sonidos representa un concepto - independientemente (1) de el propio concepto del objeto, - eventos, etc; (2) de las características definitorias del concepto y (3) de su incorporación activa con ejemplos del concepto " (Dore, 1978, pp. 96)

Cuando Dore, Franklin, Miller y Ramer (1975) observaron la conducta vocal pre-lingüística identifican tres aspectos de dicha conducta que de acuerdo a su punto de vista pueden ser interpretados como evidencia de que el niño realiza una hipótesis de designación: el empleo de vocalizaciones antes de la adquisición de palabras, la existencia de palabras "no-estándares" durante la adquisición y el uso no-comunicativo de las palabras.

Las vocalizaciones que identificaron justamente previas a la aparición de las palabras convencionales las denominaron "formas fonéticas consistentes" y describen que tienen principalmente cuatro tipos de funciones: 1) Expresiones de Afecto: comunican estados de ánimo y actitudes, y no parecen estar dirigidas a nadie. 2) Expresiones Instrumentales: acompañan actos que incluyen miradas directas hacia un objeto o un adulto con la aparente intención de obtener el objeto o involucrar al adulto en una

interacción; 3) Expresiones Indicativas: son comunicativas pero no directivas y frecuentemente incluyen señalamientos cuando una acción falla; y 4) Expresiones de Agrupamiento: reflejan una interacción entre estados subjetivos y atención a propiedades objetivas

Estos actos de habla primitiva, identificados como formas fonéticas consistentes, una vez que los niños empiezan a pronunciar palabras les permiten distinguir los significados léxicos de las palabras de los propósitos comunicativos para los cuales las palabras son usadas.

Aunque en este trabajo no se tiene la intención de apoyar la teoría de la hipótesis de la designación de Dore, es conveniente mencionar las evidencias por las cuales su autor sostiene dicha teoría. Con respecto a las formas fonéticas consistentes menciona que éstas presentan una indicación ambigua, una distribución complementaria y una fácil distinción de los usos, tales características conforman los criterios lingüísticos de la referencia "gramatical" y ésta a su vez requiere de la hipótesis de designación.

La segunda fuente de evidencia es la existencia de palabras no- estandares, de acuerdo a Ryan (citado en Dore, 1978) la aparición de esta clase de palabras muestra que el niño aprende "algo general" acerca del habla, para Dore el hecho sugiere que el niño es conciente que las secuencias de sonidos pueden representar significados independientemente del uso del adulto.

La tercera evidencia corresponde a los usos no comunicativos del lenguaje, que se presentan cuando los niños producen vocalizaciones que acompañan su exploración de objetos y no se dirigen a nadie, cuando realizan "rutinas de nombramiento": práctica de palabras fuera de contexto, cuando imitan palabras de otra persona pero sin dirigirse a ella.

De esta manera Dore sostiene que mientras que la experiencia de intencionalidad de '*indicar algo a otro*' es un co-requisito pragmático para la referencia, la noción de que una secuencia de sonidos representa un concepto independientemente de las experiencias comunicativas es un co-requisito gramatical, el cual pertenece a un sistema de categorías específicamente lingüístico. Así pues el proceso por el cual los actos de habla son adquiridos puede ser caracterizado brevemente de la manera siguiente: se inicia a partir de los esquemas sensoriomotores para ir hacia el concepto, luego hacia la palabra, hacia el constituyente proposicional, y por otra parte comienza de la conciencia intersubjetiva y va hacia la intención comunicativa, hacia la fuerza ilocutiva y hacia la modalidad de la oración. (Dore, 1975; 1978; 1979)

CONSIDERACIONES A LAS TEORIAS PSICOLOGICAS ANTERIORES

El haber presentado estas tres posturas teóricas que contienen elementos de la pragmática nos conduce necesariamente a realizar un análisis de las mismas.

Relación entre Cognición y Pragmática

En primer término se puede señalar que algo que salta a la vista como común denominador entre ellas, es que el aspecto pragmático considerado en sus planteamientos lo tratan de fusionar con el aspecto cognitivo. Es decir no puede darse la función pragmática sin que exista un antecedente cognitivo que permita la existencia de la primera. Este hecho deriva de que de una forma u otra, en mayor o menor grado, las tres posiciones retoman algunos planteamientos piagetianos.

En el caso de la propuesta de Bates es muy claro lo anterior no sólo porque ella lo explicita en la presentación de su obra, sino también en el hecho de que menciona que para que puedan ocurrir, por ejemplo, los procesos ilocutivos es menester que ocurra cierto desarrollo sensoriomotor, específicamente señala que los procesos locutivos para construir proposiciones esperan hasta que se cumpla el sexto estadio sensoriomotor. También señala que las presuposiciones alcanzan su máximo desarrollo cuando el infante maneja adecuadamente la reversibilidad de las operaciones; o que los performativos sólo modifican su estructura cuando el sujeto se encuentra en la etapa de operaciones concretas. De tal forma se advierte una primacía de lo cognitivo sobre lo pragmático. El desarrollo del último ocurre como una consecuencia del primero.

Esta subordinación de lo pragmático a lo cognitivo, no es planteada expresamente por Bates, se deduce de la forma en que trabaja el desarrollo de los constructos pragmáticos. Ella no menciona explícitamente que tipo de relación debe establecerse entre cognición y pragmática, no obstante parece ser que la de subordinación entre ellos no es el más adecuado. Recordando los argumentos que Bates presenta para justificar el porqué de la pragmática en el estudio del desarrollo del lenguaje, se menciona que ésta es la interfase entre el desarrollo lingüístico, cognitivo y social. Al emplear el símil de interfase, si se es estricto con el sentido del término, debería considerarse que al tener que conectar esos campos, la pragmática tendría que mantener su autonomía y por lo tanto no debería estar subordinada a ninguno de

ellos. Si se le ve de otra forma, quizás más libre, por ejemplo como punto de convergencia entre lo lingüístico, cognitivo y social tampoco habría que esperar una subordinación sino una cooperación entre esos tres campos

Así pues desde esta perspectiva no debería esperarse la relación que Bates establece de facto entre lo cognitivo y lo pragmático.

El caso de Dore es distinto. Este psicólogo considera que el desarrollo del lenguaje puede ser visto como una integración de los inputs conceptual, comunicativo y gramatical, señalando además que dicha integración ocurre dentro de una unidad pragmático-gramatical del lenguaje.

En lo que respecta a lo conceptual se señala que se requiere como condición que el niño construya representaciones mentales del mundo físico de los objetos, eventos, propiedades y relaciones entre ellos. La propuesta que hace Dore acerca de cómo ocurre lo anterior no se basa en sus propios planteamientos teóricos, sino que recurre a la teoría piagetiana y supone que esto ocurre en etapas tempranas a través de las adquisiciones sensoriomotoras. Particularmente Dore sostiene que lo que Piaget denomina como símbolos en los esquemas sensoriomotores, equivale a lo que él identifica como expresiones indexicales de los actos de habla primitivos.

Aquí se advierte una equivalencia entre lo cognitivo y lo pragmático, aunque cabe mencionar que es explícita por Dore sólo en algunos momentos de la exposición de su obra. En otras ocasiones pareciera más bien que existe un predominio de lo cognitivo en sus planteamientos, tal es el caso cuando propone la hipótesis de la designación, la cual sugiere que una palabra requiere un nivel de representación que va más allá de lo pragmático y lo conceptual. Aunque no es explícito en cómo ocurre tal nivel de representación es evidente que tiene que recurrir a una explicación cognitiva la cual estaría sobre lo pragmático.

Aún más, cuando Dore sintetiza su concepción del desarrollo del lenguaje sostiene que primero se requiere de una representación sensoriomotora, para ir hacia el concepto y posteriormente hacia la palabra.

En Dore se nota que de manera implícita la primacía de lo cognitivo. En su obra se advierte que el papel de lo cognitivo es el de organizar las experiencias afectivas y sensoriomotora, tener una representación de ellas para posteriormente poder incorporarlas al elemento gramatical al que se enfrenta el niño.

El recurrir a la teoría piagetiana, en el caso de Dore, sólo es de manera auxiliar para explicar aquellos aspectos cognitivos que supone que están presentes pero para los cuales no tiene una respuesta teórica propia. Así pues incorpora sólo algunas nociones de la teoría mencionada y en forma aislada. Es decir no realiza una integración de sus planteamientos sobre el desarrollo del lenguaje con los planteamientos piagetianos; estima que en algunos momentos se requiere de la presencia de ciertas conquistas cognitivas para que ocurran varias destrezas lingüísticas.

Lo anterior implica que la cognición y el lenguaje sean considerados como dos procesos independientes cuyos caminos en algunas ocasiones llegan a cruzarse, pero que nuevamente cada uno continúa con su vereda. Esta visión, en cierta medida es diferente a la subordinación como inicialmente se había mencionado que existía entre los procesos mencionados (cognición y lenguaje); pero no es que exista una contradicción entre las apreciaciones que se hacen acerca de la obra de Dore, sino más bien es que en diferentes circunstancias este investigador expresa relaciones diferentes entre los procesos que nos ocupan.

El caso de Bruner es distinto a los mencionados anteriormente. Para comprender la propuesta de este investigador con respecto al punto que se analiza en esta sección habrá que señalar algunos elementos de su teoría que hasta el momento no han sido abordados en este trabajo.

Bruner (1983,a) sostiene que en el niño se encuentran presentes cuatro "facultades originales" que son las que proporcionan los mecanismos básicos que le ayudan en la adquisición del lenguaje. Dichas facultades se describen en función de las conclusiones que se han obtenido en la investigación dentro del campo de la percepción, habilidad y solución de problemas en edades tempranas del niño.

En primer lugar se tiene que la conducta de los bebés desde sus inicios está guiada por la disponibilidad de medios activos para el logro de fines. Dicho de otra forma, el niño está adaptado a los requerimientos coordinados de la acción.

Parece capaz de apreciar, por decirlo de alguna manera, la estructura de la acción y ... la forma en que deben combinarse los medios y los fines para lograr resultados satisfactorios. (Bruner 1983,a).

De esta forma los logros que se dan en la infancia, aparecen actuando en apoyo de actividades en relación a un objetivo.

Además una gran parte de la actividad del niño es comunicativa y está socializada pues los bebés están "activados" por los adultos con los cuales establecen relaciones mutuas, y la estructura de sus medios abarca las acciones del otro.

Por otra parte hay que señalar que las primeras actividades del niño, que generalmente son muy pocas, ocurren en circunstancias familiares, frecuentemente restringidas, mostrando por ello mismo un alto grado de orden y sistematicidad, que posibilitan al niño estar preparado para encontrar, o inventar, formas sistemáticas de relación en el mundo físico; pero esencialmente con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas. Con base a esta sistematicidad es que Bruner plantea la existencia de formatos y su papel principal en la adquisición del lenguaje.

Cómo último punto se señala que el carácter sistemático de las actividades del niño es *sorprendentemente abstracto*, pues su mundo perceptivo está ordenado y organizado por lo que parecen ser reglas abstractas.

Esta característica, la abstracción, es reconocida por diferentes teóricos y Bruner sólo menciona a Piaget como uno de los que más énfasis han puesto en ello; además señala que

"no es importante si la "lógica" que (Piaget) atribuye a su acción sistemática (del niño) es correcta o no lo es. ...o que puedan ser descritas mejor por algún otro sistema lógico más general".
(Bruner, 1983,a)

De ahí que lo importante para Bruner no sea tomar como fundamento la teoría de Piaget para explicar la abstracción. Reconoce a ésta como un proceso que se da desde edades muy tempranas que permiten al niño ordenar su mundo de experiencias y no la describe en función de los postulados piagetianos.

Así pues, las cuatro "facultades originales" son calificadas de cognitivas y son: la disponibilidad de medios, la transaccionalidad, la sistematicidad y la abstracción, y como se mencionó anteriormente son los mecanismos básicos que ayudan en la adquisición del lenguaje. Como son calificadas de cognitivas pareciera entonces que el lenguaje se encuentra subordinado a lo cognitivo, pero ello no necesariamente puede ser interpretado así.

Lo anterior puede ser analizado bajo otra óptica. Bruner se aparta de lo propuesto por Piaget, no sólo por lo que ya ha sido mencionado, sino también por los siguientes motivos. Bruner incluye en las facultades originales cognitivas los aspectos sociales (transaccionalidad), la reciprocidad de las acciones entre adulto y niño y pone de manifiesto cómo es que entre ambos combinan los elementos presentes en una actividad común para construir reglas, elaborar abstracciones, extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones. Piaget aún cuando incluye lo social, lo hace de una manera demasiado superficial cuando explica el desarrollo del niño, incluyendo cuando trata del lenguaje, pues no le concede un papel importante en la acción que el niño tiene sobre su medio, ni tampoco considera que el niño se enfrenta no sólo un mundo físico sino a una realidad mediatizada por lo social.

En contraparte Bruner está conciente de ello, pues sostiene por un lado, que las "facultades originales" no podrían funcionar en el niño sin la ayuda dada por el adulto que *se incorpora, junto con él, a una dimensión transaccional*; y por otra parte menciona que las "dotes" del niño dependen de las herramientas que le proporciona la cultura, ya que

"...la capacidad intelectual evoluciona, necesariamente, para permitir al hombre utilizar los mecanismos protéticos que la cultura desarrolla para capacitar a sus miembros". (Bruner, 1983, a).

Ahora bien, tomando otro ángulo podría insinuarse que sólo la abstracción sería la parte cognitiva de las "facultades originales" propuestas por Bruner, y que en esa medida el lenguaje estaría supereditado por lo cognitivo. Esta sugerencia pareciera ser factible pues en algunos renglones, pocos por cierto, Bruner sostiene que el lenguaje sirve para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya posee respecto del mundo, distinciones que se encuentran presente aún sin el lenguaje. No obstante tal interpretación podría ser inadecuada pues Bruner nombra "cognitivas" a las cuatro, -la disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción - y es claro cuando afirma que aún cuando ayudan en la adquisición del lenguaje,

"Ninguna de ellas "genera" el lenguaje, ya que el lenguaje implica un conjunto de reglas y máximas fonológicas, sintácticas, semánticas e ilocutivas que por sí mismas constituyen un problema de espacio". (Bruner, 1983, a).

De tal forma se advierte que el lenguaje no depende esencialmente de lo cognitivo. Además se puede señalar que no hay semejanza con los planteamiento de Bates donde se requiere un logro cognitivo para que se de un avance en la cualidad de los actos de habla propuestos por ella.

Ahora bien, parece ser que la propuesta de Bruner es similar a la de Piaget (no en lo que respecta a todo el desarrollo cognitiv) al sostener que el lenguaje depende de lo cognitivo , pues Bruner señala que el primero depende de las "funciones originales" como condiciones habilitantes; que

"El lenguaje requiere de una sensibilidad especial ... que crece en el proceso de cumplir ciertas funciones generales, no lingüísticas: previendo el medio ambiente interactuando en forma transaccional, logrando fines con la ayuda de otro, y otras semejantes. Estas funciones se cumplen primero primitivamente, si bien en forma abstracta, por medios de comunicación prelingüísticos".
(Bruner.1983,a)

No obstante tal semejanza es sólo parcial pues como se mencionó Bruner incluye dentro de lo cognitivo, dentro de las "facultades originales", el aspecto social, aspecto no valorado suficientemente por Piaget.

Por otra parte se puede señalar que esta relación entre lo cognitivo y el lenguaje puede conducir al problema sempiterno de tratar de dilucidar la relación entre lenguaje y pensamiento tan discutida entre los círculos piagetianos y vigotskianos. Aún cuando no es propósito de este trabajo entrar en tal cuestionamiento, es necesario advertir que se puede llegar fácilmente él a través de las observaciones de la relación que en este momento se está tratando, y a su vez manifestar que ninguna de las obras revisadas de los autores analizados tiene ese interés en este punto. Por tales motivos el análisis en ese aspecto carece de la profundidad que podría esperarse.

Relación entre Gramática y Pragmática

Aún cuando las tres posiciones teóricas expuestas en este trabajo enfatizan el papel de la pragmática como una perspectiva que puede integrarse a un análisis psicológico del lenguaje, existen algunas diferencias de cómo conciben la relación de la pragmática con relación a la gramática.

Bruner sostiene que el estudio de la adquisición del lenguaje se ha entendido por lo menos en tres formas: las condiciones para formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales, su capacidad de referencia y de significado, y su función o intento de comunicación. Dicho de otra manera, la forma correcta, el sentido y la efectividad. Esas tres facetas, según Bruner, corresponden a la sintaxis, la semántica y la pragmática, las cuales no pueden ser aprendidas independientemente una de otra.

Se advierte que para este psicólogo no hay un predominio entre esas tres esferas, como ocurre con otros psicólogos y psicolingüistas; por el contrario, propone una interrelación entre esos tres aspectos. Cuando Bruner hace el análisis del crecimiento de la referencia y del desarrollo de la petición su preocupación está centrada en cómo la diada, el niño y la madre, establecen una interacción altamente recíproca, y describe como intervienen en ella los elementos físicos presentes, la acción que se realiza con y sobre ellos, y las expresiones maternas e infantiles considerando en ellas, en la medida de lo posible, los tres aspectos del lenguaje aludidos anteriormente.

Si se parafraseara a Bruner con respecto a su posición en lo que respecta a la relación entre los elementos formales del lenguaje, sintaxis, semántica y pragmática, se podría decir lo siguiente:

En la vida cotidiana estos tres aspectos del lenguaje están fundidos, son inseparables o, en el último de los casos, si se prefiere puede concebirseles como interdependientes. Es imposible e inadecuado pensarlos como tres entidades separadas. Tomando en cuenta tal consideración es posible afirmar que se aprenden de una misma forma, como un factor instrumental para hacer algo con palabras en el mundo real.

El marco que emplea Bates para introducir su modelo particular de pragmática está en contraposición del planteamiento chomskiano y sus derivaciones. De tal forma rechaza la gramática transformativa y la semántica generativa, y da una especial importancia a la pragmática. Aunque reconoce la necesaria función del aspecto sintáctico, entendida tradicionalmente como la construcción de reglas internas de los enunciados, considera que no es suficiente para dar cuenta del lenguaje y le añade la función de construir y planear contenidos proposicionales, además de hablar también de las reglas externas que constituirían el campo de la pragmática entendido en la forma acostumbrada.

Así pues parece que Bates incluye diversos aspectos de la gramática transformativa en el campo pragmático, pero no en el que surge de la lingüística, sino en el modelo que ella crea; pues sostiene que ninguna propuesta lingüística puede dar cuenta del aspecto psicológico inmerso en el lenguaje.

En la propuesta de Dore se encuentra otro tipo de relación. Como ya fue mencionado este investigador pretende unir las tendencias innatistas y las funcionales, pero lo hace de una forma muy particular dándole mayor peso a algunos argumentos presentes en las teorías innatistas. Es decir como en estas teorías, por lo general, se postula el predominio de la gramática y de la sintaxis, Dore realiza lo mismo pues aunque defiende el punto de vista de la pragmática sólo la considera como una especie de habilidades comunicativas, de sistemas necesarios -sólo parcialmente- para lograr el conocimiento gramatical del habla. Lo anterior conduce a esperar en la obra de Dore un predominio de la gramática sobre la pragmática en diversos momentos.

Así pues cuando Dore habla acerca del desarrollo del lenguaje indica que implica una integración de los inputs conceptual, comunicativo y gramatical, no obstante señala que dicha integración ocurre dentro de una unidad pragmático-gramatical del lenguaje. Aunque para explicar lo pragmático en dicha unidad adopta la noción de actos de habla, plantea que tal noción la emplea solamente en un sentido metafórico.

También argumenta que finalmente el infante reorganiza cognitivamente los inputs comunicativos y conceptuales dentro de una gramática con el auxilio de un input puramente lingüístico, implicando con ello que lo pragmático depende de lo cognitivo y lo gramatical.

Por ello mismo señala además que el análisis pragmático no elimina la necesidad de explicar la emergencia de la gramática, y con esta afirmación habría que preguntarse que es lo que Dore está entendiendo como gramatical. Si en realidad tomara adecuadamente los planteamientos que dan fundamento a la noción de actos de habla no podría hacer tal aseveración, pues si se recuerda lo propuesto por Wittgenstein el lenguaje es un "juego" que incluye frases y oraciones, pero no sigue, en ningún sentido, las reglas de la gramática, pues cuando la gente habla su alocución no es la manifestación de una gramática abstracta, formal. De tal forma si se quiere aludir a la gramática en los términos de la filosofía del lenguaje ordinario, de donde surge la noción de actos de habla, se tendría que considerarla como la consecuencia del lenguaje, como una práctica social significativa; de esa manera se estaría explicando, y

no sólo describiendo, el uso que se le da a los signos y no tendría que pensarse como una entidad separada al lenguaje. Así al explicar los usos del lenguaje, se estaría explicando la "gramática" sin necesidad de recurrir a otro tipo de argumentos.

Relación entre los Planteamientos Filosóficos Pragmáticos y la Propuesta Psicológica de las Teorías Analizadas.

Con base en el examen de las relaciones anteriores resulta más fácil exponer el análisis que se presenta en esta sección.

Puede considerarse, con lo expuesto de la obra de Dore que no guarda correspondencia apropiada entre su propuesta de adecuar las teorías innatistas y funcionales en la explicación del desarrollo psicológico del lenguaje, particularmente porque pretende acercarse a la pragmática pero sólo lo hace de una manera superficial, para dar cuenta del factor comunicativo visto como un elemento importante, pero no suficiente para dar cuenta del desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, como ya se mencionó en el análisis del apartado anterior, Dore no se compromete, por decirlo así, con todas las implicaciones que conlleva el adoptar una posición pragmática.

En lo que respecta al modelo pragmático de Bates, se advierte que en él se trata de conciliar la postura de la pragmática lingüística y el desarrollo cognitivo. Se plantea una síntesis inteligente entre la lingüística y la psicología. Existe aparentemente una adecuada apreciación y adecuación de los constructos pragmáticos presentados en dicho modelo. No obstante, como se mencionó en su oportunidad, es evidente que Bates recurre, como elementos importantes en su modelo, a los actos mentales y de esa manera entra en cierta medida en contradicción con las propuestas que se derivan de lo expuesto por Wittgenstein, y principalmente por Quine para quien las actividades mentales son irrelevantes e inaccesibles; filósofos que la investigadora tomara como fundamento para proponer a la pragmática como una herramienta con la cual analizar el desarrollo del lenguaje.

Esta desviación era necesaria por considerar a la pragmática como la interfase entre lo lingüístico, cognitivo y cultural, y no como una unidad, además de sugerir que lo pragmático posibilita el estudio del desarrollo de los procesos mentales del niño.

Dicho desapego de los planteamientos filosóficos que la investigadora realiza se debe quizás a que ella antepone lo cognitivo en el desarrollo del lenguaje, ésta suposición se basa en el análisis que ya se ha realizado de la obra de Bates y también en la afirmación, anteriormente presentada, que realiza cuando habla de la diferencia entre lo semántico y lo pragmático

Un caso diferente lo constituye la obra de Bruner. No sólo toma prestados los conceptos de uso, contexto y actos de habla, entre otros, como elementos para explicar el desarrollo del lenguaje, sino que va más allá al considerar que el lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura.

Al entender a la pragmática como los usos sociales con los que el lenguaje se relaciona, considera (al igual que Wittgenstein y Austin) que el lenguaje *crea* realidad, que tiene una función formativa. Considera que el lenguaje es un instrumento con el que se pueden hacer cosas y hacerlas para otros, muchas de las cuales no podrían concebirse sin él. La pragmática pues, trata de la extensión de la interacción social mediante el uso del habla. (Bruner, 1982)

Bruner aprecia que

"El lenguaje es utilizado para regular la interacción entre hablante y oyente ... Los actos de habla determinan que elementos de la conducta son posibles y oportunos para la negociación de lo que necesita una situación". Bruner, 1984

De esta forma puede notarse que la obra de Bruner es más coherente con los planteamientos pragmáticos, y que no sólo los toma prestados de una manera superficial, sino que conlleva sus mayores implicaciones.

Reflexiones sobre los Términos de Contexto y Uso.

Frecuentemente se encuentra en las investigaciones empíricas acerca de la adquisición del lenguaje el empleo de los términos de 'uso del lenguaje' o 'el contexto del lenguaje', incluso en ocasiones constituyen el objetivo central de tales investigaciones. Como ya se ha visto en otras secciones de este trabajo el tratar de identificar cual pudiera ser su fundamento teórico, condujo por el campo de la pragmática. También se advirtió que en ocasiones esos términos se empleaban en las investigaciones

Dicho desapego de los planteamientos filosóficos que la investigadora realiza se debe quizás a que ella antepone lo cognitivo en el desarrollo del lenguaje, ésta suposición se basa en el análisis que ya se ha realizado de la obra de Bates y también en la afirmación, anteriormente presentada, que realiza cuando habla de la diferencia entre lo semántico y lo pragmático

Un caso diferente lo constituye la obra de Bruner. No sólo toma prestados los conceptos de uso, contexto y actos de habla, entre otros, como elementos para explicar el desarrollo del lenguaje, sino que va más allá al considerar que el lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura.

Al entender a la pragmática como los usos sociales con los que el lenguaje se relaciona, considera (tal igual que Wittgenstein y Austin) que el lenguaje *crea* realidad, que tiene una función formativa. Considera que el lenguaje es un instrumento con el que se pueden hacer cosas y hacerlas para otros, muchas de las cuales no podrían concebirse sin él. La pragmática pues, trata de la extensión de la interacción social mediante el uso del habla. (Bruner, 1982)

Bruner aprecia que

"El lenguaje es utilizado para regular la interacción entre hablante y oyente ... Los actos de habla determinan que elementos de la conducta son posibles y oportunos para la negociación de lo que necesita una situación". Bruner, 1984

De esta forma puede notarse que la obra de Bruner es más coherente con los planteamientos pragmáticos, y que no sólo los toma prestados de una manera superficial, sino que conlleva sus mayores implicaciones.

Reflexiones sobre los Términos de Contexto y Uso.

Frecuentemente se encuentra en las investigaciones empíricas acerca de la adquisición del lenguaje el empleo de los términos de 'uso del lenguaje' o 'el contexto del lenguaje', incluso en ocasiones constituyen el objetivo central de tales investigaciones. Como ya se ha visto en otras secciones de este trabajo el tratar de identificar cual pudiera ser su fundamento teórico, condujo por el campo de la pragmática. También se advirtió que en ocasiones esos términos se empleaban en las investigaciones

psicológicas sin relación directa a una teoría psicológica que tuviera relación con la pragmática, sino sólo como una oposición a un análisis formal del lenguaje.

Esta sección se incluye para evaluar en que forma han sido incorporados los términos de uso y contexto en las propuestas teóricas presentadas en este capítulo y que guardan cierta relación con la pragmática.

Bates de una manera muy general considera que su propuesta teórica está encaminada a estudiar cómo el niño aprende a usar el lenguaje y a explotar la relación especial entre contenido y uso del mismo. En reiteradas ocasiones menciona que hay que identificar reglas de uso y su relación con el contexto; y para fundamentar tal posición, Bates alude a la propuesta que realizara Peirce en la que se manifiesta que el estudio de las reglas indexicales, sólo pueden ser interpretadas dentro del contexto de uso.

En ese sentido emplea los términos 'uso' y 'contexto' como elementos básicos a un nivel teórico, como constructos, además como elementos no operativos. Es decir no trata de clasificar los diferentes usos del lenguaje que pudiesen existir como en otras propuestas psicológicas, ni hace una distinción entre varios tipos de contextos.

Así pues, no existe una definición explícita acerca del uso y del contexto. Ello quizás se deba a que la teoría piagetiana con la que realiza la fusión entre pragmática y psicología no contiene conceptos semejantes; recuérdese que algunos críticos de Piaget han considerado su teoría como acontextual. Cuando Bates realiza la descripción de cómo se desarrolla el lenguaje desde su perspectiva pragmática, lo hace a través de los estadios piagetianos, pero no toma en cuenta los términos que estamos analizando para dar cuenta de cómo ocurre tal desarrollo.

Por su parte Bruner aunque toma el uso y el contexto también como elementos teóricos o constructos les da una connotación más particular. Cuando habla de uso hace referencia a la función comunicativa, en tanto cuando habla de formato presupone que sería una forma de concebir el contexto del enunciado y es el que determina su uso.

Aunque existe una analogía entre los conceptos de contexto y formato, éste último está más definido. Además el hecho de que Bruner considere al formato como el elemento esencial que permite que ocurra un intercambio comunicativo y que a su vez le de sentido, pone a tal concepto en un lugar importante dentro de su obra. Lo anterior no ocurre en el caso de Bates; aún cuando su libro se llama

Language and Context, en él no se encuentra definido el término de contexto, ni empleado en alguna forma particular para dar cuenta de su propuesta teórica. Lo mismo ocurre con el término de uso.

En el caso de Dore el concepto de contexto se emplea a un nivel muy específico. Cuando trata del origen de las palabras, sostiene que éstas se presentan gracias a un Contexto Inmediato de Conflicto Afectivo que está constituido por las funciones dialógicas de expresiones afectivas de la diada, matizadas por la ansiedad del adulto por que exista algún tipo de comunicación entre él y el niño.

No se encuentra otra forma en la que se emplee el término, por lo menos en las obras revisadas. El proponer un empleo tan específico del término lleva a cuestionar si la única forma en que se puede considerar el contexto es tomando en cuenta el aspecto afectivo; si ello implica desconocer u omitir otras posibilidades de concebir el contexto o simplemente negarlas.

Estos cuestionamientos conducen a la siguiente reflexión: Si se está tomando como fundamento la pragmática para analizar el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva psicológica, es necesario incluir los términos de Contexto y Uso, pues además de ser conceptos clave, entre ellos existe una estrecha interrelación. Tal inclusión no puede, ni debe ser hecha de una manera tan simple como es la de emplearlos genéricamente sin ningún anclaje con la teoría psicológica que se pretende emplear, y por otra parte hay que tomar en cuenta si la teoría psicológica es compatible con los postulados pragmáticos en general, y en particular si contiene algunos constructos que sean equivalentes a los conceptos de Uso y Contexto.

Ahora bien, una vez habiendo tomado en cuenta tales consideraciones, habrá que tener cuidado que la adecuación de tales conceptos sea en un nivel pertinente, es decir que no sea tan abstracta que no pueda tener un correlato empírico, o por el contrario que puedan incluirse muchos elementos, desordenadamente, como constituyentes del concepto. Tampoco debiera ser demasiado específica en la que sólo se identifique un elemento particular bajo una circunstancia igualmente singular, pues ello impediría la generalización del concepto.

Estas apreciaciones quizás permitirían resolver, por lo menos, el problema del empleo tan diversificado del término contexto. Si se recuerda, Nelson (1985) intenta hacer una clasificación e integración de las diferentes formas en que se ha empleado el término en cuestión en las investigaciones

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

empíricas y lo dividía en dos grandes ramas: el contexto objetivo y el contexto subjetivo, y del primero realiza otras tantas subdivisiones. Si se preguntara cuál de ellas es la más adecuada, o si deben tomar en cuenta todas ellas, enfatizando unas por algunos momentos, y apreciando las restantes en otras ocasiones, quizás no hubiese una respuesta satisfactoria.

Lo que debe proceder en ese caso es evaluar si los constructos de la teoría psicológica guardan correspondencia con los postulados pragmáticos y considerar la manera más adecuada de conceptualizarlos.

Bajo esta óptica podría apreciarse lo siguiente:

- * La propuesta pragmática de Bates quizás no resulte del todo adecuada con base a los argumentos que a continuación se mencionan: Por un lado puede resaltarse la necesidad que ella tiene del empleo de procesos mentales, no acordes con las propuestas de Wittgenstein y Quine. La noción de lenguaje de la teoría piagetiana no guarda semejanza con los planteamientos pragmáticos. Los conceptos de Contexto y Uso, además de no tener relación con el marco piagetiano, son empleados en forma demasiado abstracta sin ninguna adecuación a su propuesta pragmática.

- * Dore es inconsistente en su propuesta, pues en diferentes ocasiones enfatiza los diferentes aspectos (afectivo, cognitivo, gramatical y pragmático) sin que existe una circunstancia especial para ello. También recurre a la explicación de actos mentales incompatibles con los principios de la Filosofía del Lenguaje Ordinario. Su propuesta psicológica resulta ser ecléctica, pues incluye elementos y argumentos (en forma inconexa) de las teorías de Piaget, de Vigotsky, de Richards, de McNeill, e inclusive de Freud, que de entrada son inequívocos entre sí y lo mismo resultan ser con los planteamientos pragmáticos. El concepto de contexto lo aplica a situaciones demasiado particulares y restringidas, restándole con ello la generalidad que debiera; en cuanto al término de uso lo emplea para introducir el aspecto social en su obra aunque no le da una continuidad y profundidad en la misma.

- * En Bruner se advierte una mayor coherencia entre su concepto de lenguaje y el que proponen los pragmáticos. Los conceptos de Contexto y Uso están definidos de una manera concreta y adecuada a sus planteamientos, además de poseer la generalidad necesaria.

PROPUESTA

Como puede advertirse en las propuestas teóricas presentadas se ha mostrado la utilidad de incluir el aspecto pragmático como una herramienta de ayuda en el estudio psicológico del desarrollo del lenguaje. Las razones para ello ya se dieron en su momento cuando fueron presentadas tales teorías.

Los argumentos que podrían sostenerse para seguir en esa dirección, la de incluir la perspectiva de la pragmática en la Psicología, son varios y de diferente índole.

Es evidente que existe un movimiento en muchas disciplinas en el que se rescatan los planteamientos pragmáticos -filosóficos y lingüísticos-, o simplemente se pone en evidencia el importante papel de la funcionalidad del lenguaje y se deja de lado, no se niega, la postura en la cual se considera al lenguaje como un producto acabado, como algo formal y abstracto, y extraño al estudio psicológico.

Los psicólogos que se dedican al estudio del lenguaje no pueden estar ajenos a ese movimiento, no sólo porque constituya una nueva perspectiva y se dejen llevar por los "vientos" renovadores de otras disciplinas. Deben evaluar el grado de avance de su disciplina para que puedan considerar el tomar en cuenta otras posibilidades o seguir con las que le han dado pocas respuestas, incluso parciales, a sus preguntas; o bien evaluar en que medida su objeto de estudio puede compartir características con dicha perspectiva, así como el analizar si el marco teórico que sustentan puede ser compatible con los fundamentos de otros puntos de vista.

En este trabajo se sostiene que el tomar una orientación pragmática dentro del estudio del lenguaje, puede resultar ser adecuado. Ha generado un importante y vasto campo de investigación tanto teórica como empírica. No obstante en muchas ocasiones las investigaciones empíricas no tienen anclaje con alguna teoría psicológica en particular, o bien, tampoco en teorías acerca del desarrollo del lenguaje. En ocasiones sólo toman prestados algunos conceptos derivados de la pragmática, pero que se encuentran desarticulados entre ellos o con respecto a alguna perspectiva teórica. Muestra de ello lo constituyen todas aquellas investigaciones que se han dedicado a evaluar el contexto, y que -como ya fue señalado en su momento- no guardan una coherencia entre ellas.

En lo que respecta a las propuestas teóricas presentadas en esta exposición se puede argumentar que sólo Bates y Brune, con respecto a Dore, presentan una mayor coherencia entre sus planteamientos

Cap.2 Constructos Pragmáticos

psicológicos y los pragmáticos. No obstante se encuentran algunas contradicciones y/o limitaciones entre dichos planteamientos de ambas posturas teóricas, que ya fueron analizados en su oportunidad.

De ahí que en este trabajo se pretenda incluir algunos constructos pragmáticos dentro de una teoría psicológica general: el Modelo de Campo Interconductual propuesta por Ribes y López (1985). Las razones para ello son las siguientes:

En dicha teoría no se comparte la idea de que el desarrollo lingüístico consista en el despliegue de reglas gramaticales que se encuentren inscritas en el individuo. Tampoco se considera que un persona se comporte de acuerdo a ciertas reglas, o que para hablar requiera el conocimiento de la gramática.

Por el contrario, se considera que el lenguaje es el resultado de una práctica social, y como tal es aprendida por los individuos, es decir éstos reproducen un uso que se encuentra vigente en su comunidad. Dicha práctica o uso social se le puede considerar como un modo o un estilo; de esta forma, la abstracción de las prácticas en el hablar, y en el escribir, pueden examinarse mejor como estilos de conducta.

Ahora bien, conviene señalar que si bien es cierto que las prácticas sociales, en tanto convención, pueden ser descritas y expresadas formalmente como reglas, las prácticas como tales no son reglas ni eventos regulados por dichas reglas, y que no es adecuado el hacer equivalentes las prácticas sociales, que ocurren como acciones individuales, con los productos formalizados de tales acciones

Es conveniente señalar que tales prácticas, usos o estilos no están presentes en el individuo por el sólo hecho de pertenecer a una comunidad, sino que es necesario que las aprenda y de ahí que a la psicología interconductual le interese el proceso mediante el cual los individuos adquieren las dimensiones morfológicas y funcionales de tales repertorios convencionales.

Cabe aclarar que el término función es empleado en el Modelo de Campo Interconductual de manera diferente a como ha venido utilizándose a los largo de este trabajo en el que se le ha asociado a la funcionalidad del lenguaje, es decir al carácter social del mismo, al propósito de comunicar un sentido o significado. Una Función en el Modelo de Campo implica la forma en la cual se organizan los elementos presentes en el campo psicológico, e implican diversos niveles de complejidad. Estos conceptos serán tratados con mayor amplitud en una sección de este trabajo, baste por el momento señalar tal distinción de manera muy general.

Retomando los argumentos que se sostiene para proponer la fusión de algunos elementos de la pragmática con la perspectiva interconductual del Modelo de Campo, se puede mencionar que existe cierta compatibilidad en la forma en la cual es concebido el lenguaje. Se advierte por un lado el rechazo a las posiciones innatistas y formalistas, y por otro es claro que se retoma el punto de vista de Wittgenstein al considerar al lenguaje como un juego lingüístico, como un uso de la lengua, como parte de una actividad o de una forma de vida.

Por otra parte al considerar al lenguaje como una conducta, no puede tomarse en cuenta aquellas proposiciones filosóficas que califiquen a las expresiones como verdaderas o falsas, sino más bien las que estiman a los enunciados como "performativos" o ejecutivos, es decir que se aplican a la realización de una acción, y los consideran logrados o no logrados. Quienes trabajan con estas nociones son Austin y Searle y proponen los actos de habla que en cierta medida retoman los problemas de la filosofía del lenguaje ordinario, de la cual Wittgenstein forma parte.

Tomando en consideración lo expresado anteriormente puede percatarse que una aproximación conductual se encuentra más acorde con los planteamientos pragmáticos, incluso ya Morris señalaba que su propuesta pragmática podía desarrollarse con el mayor éxito en el marco de una ciencia conductista.

Así pues las propuestas de Dore y la de Bates, aún aunado representan buenas alternativas a la corriente tradicional de un análisis psicológico del lenguaje con matices formalistas, no presentan una coherencia teórica con los planteamientos pragmáticos. El caso de la propuesta de Dore es una mezcla de muchos elementos psicológicos, por lo cual resulta ser un tanto discordante y confusa; en tanto que el modelo pragmático de Bates al estar fundido con el marco piagetiano también carece de un enlace con los planteamientos pragmáticos.

Por su parte Bruner, al postular el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje, al introducir el concepto de **formato**, es claro que él considera que el lenguaje se aprende usándolo, que constituye una acción, que implica una interacción entre adulto y niño resulta, lo que resulta más congruente con los planteamientos pragmáticos. A lo anterior se puede añadir que su concepción de lenguaje como un medio

de interpretar y regular la cultura tiene semejanzas con la propuesta wittgenstiana. No obstante estas características de la obra de Bruner, ésta aún carece de una descripción evolutiva del lenguaje.

Es por estos motivos que en este trabajo se pretende realizar una integración entre algunos aspectos pragmáticos y la teoría interconductual que ofrece diversos niveles de organización psicológica.

CAPITULO 3

EL MODELO DE CAMPO INTERCONDUCTUAL

A continuación se presenta un planteamiento teórico derivado de la propuesta de Kantor (1924-1926, 1959; en Ribes y López, 1985) que ha sido desarrollado por Ribes y López (1985) el cual es, en lo fundamental, una taxonomía de la organización de la conducta. Las principales diferencias que muestra con respecto al conductismo son a) que la definición de conducta se concibe como la interacción organismo-entorno, como *interconducta*, y b) que el sistema descriptivo y explicativo abandona los esquemas causales y lineales y se fundamenta en el concepto de *interdependencia* de los campos de relaciones.

DESCRIPCION DEL MODELO

Elementos del Campo.

Como se advierte se emplea el concepto de campo para dar cuenta de que los elementos intervinientes se encuentran en forma de interrelación sincrónica. De tal forma se puede hablar de la conducta como un campo de interacción, o de la existencia de un campo interconductual, el cual es una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente. Los elementos que constituyen dicho campo son: a) los límites del campo, b) los objetos de estímulo, c) los estímulos, d) la función del estímulo (dependiente de la respuesta), e) el organismo, f) las respuestas, g) la función de respuesta (dependiente del estímulo), h) el o los medios de contacto, i) los factores situacionales y j) la historia interconductual, compuesta por la evolución del estímulo y la biografía reactiva.

El límite del campo delimita los eventos y objetos funcionales con respecto al organismo del cual se analiza su interacción. Tales objetos pueden estar o no presentes en el momento del análisis pero ser funcionales con relación a la interacción particular.

Los objetos de estímulo y los estímulos son los elementos fisicoquímicos del medio ambiente con los que entra en contacto el organismo. El organismo es la unidad biológica cuya actividad se analiza.

Cabe señalar que éste está conformado por subsistemas biológicos que se integran funcionalmente. Al resultado de dicha integración se le denomina sistemas reactivos, y aún cuando quedan constituidos biológicamente, en su organización funcional interdependen no sólo de las características fisicoquímicas, sino también de aspectos normativos establecidos por convenciones sociales. La respuesta correspondería a la actividad específica de la reactividad frente a los objetos y estímulos particulares.

Ahora bien la función de estímulo y la función de respuesta conforman una unidad, la *función estímulo-respuesta*. Dicha unidad esta conformada por estímulos y respuestas que interactúan, que se afectan recíprocamente, en un sistema de relaciones determinado. La función de estímulo-respuesta constituye el elemento crítico en la organización del campo interconductual.

Las circunstancias que posibilitan la función estímulo-respuesta, pero que no forman parte de la interacción, son las que componen el medio de contacto. Dichas condiciones pueden ser de carácter físicoquímico, así como normativas o prácticas sociales.

Los factores situacionales son todas aquellas variaciones orgánsmicas y/o ambientales que afectan la interacción, aunque no intervienen directamente en la función estímulo-respuesta.

"Podrían considerarse como el contexto de la interacción; aún cuando no forman parte de la función estímulo-respuesta, afectan las características cualitativas y cuantitativas de la interacción" Ribes y López, 1985.

La historia interconductual implica la experiencia total anterior del individuo y se manifiesta como la probabilidad de contacto funcional entre un estímulo y una respuesta en una situación determinada. La historia interconductual está compuesta por a) las variaciones que tiene un estímulo como elemento de una función estímulo-respuesta y que se identifica como la evolución del estímulo; y por b) la biografía reactiva que se refiere al desarrollo de respuestas diversas y su interrelación con estímulos.

Todos estos elementos pueden agruparse funcionalmente en tres grupos de factores: la función estímulo-respuesta, los factores dispositionales y el medio de contacto.

Ahora bien, la forma en que Ribes y López (op. cit.) describen la forma en que entran en relación tales elementos, esencialmente la función estímulo-respuesta, es a través de la contingencia y la mediación, es decir se considera al campo interconductual como un sistema de mediación de contingencias.

Se retoma el concepto de contingencia de la teoría del condicionamiento debido a que tal término contempla la relación de dos eventos y, analizado e interpretado a la luz del marco interconductual, significa la condicionalidad o dependencia recíprocas entre ellos; dependencia que no se refiere únicamente a la presentación de tales eventos sino también a las propiedades funcionales de los mismos.

La mediación se define como el proceso por el cual diversos eventos entran en contacto recíproco ya sea directo y/o indirecto, es

"un proceso en el que un elemento, participativo de una relación de interdependencias más o menos complejas, es decisivo o clave como propiedad estructurante de la organización del sistema interactivo. Diversas formas de participación estructurante arrojarán diferentes formas cualitativas de organización del campo de contingencias. El elemento participante que estructura el campo es el elemento -mediador, y la forma particular de mediación involucrada caracteriza una estructura cualitativa del campo de contingencias". Ribes y López, 1985.

Así pues, se tiene que la función estímulo-respuesta describe la organización del campo de contingencias en la forma de un tipo de mediación específico, que puede ser propiciada o interferida, de manera cuantitativa, por los factores disposicionales existentes en tal campo.

Analizando las formas cualitativas de organización de las contingencias se pueden establecer diversas formas de interacción que pueden jerarquizarse. De tal forma la taxonomía que presentan Ribes y López se fundamenta en dos premisas básicas:

- 1.- la ubicación de las funciones estímulo-respuesta, como formas particulares de interacción, en un campo de contingencias afectado por el contexto y la historia interconductual del organismo individual, y
- 2.- el reconocimiento de niveles jerarquizados de organización de la conducta, que representan formas cualitativas distintas de función estímulo-respuesta.

Antes de pasar a describir la taxonomía funcional que se propone es conveniente aclarar otros conceptos importantes.

1.- En primer lugar, el empleo del término **función** no proviene del enfoque funcionalista de la psicología que trata de explicar la conducta en términos de un propósito, intencionalidad o finalidad a los que es funcional. Para la taxonomía que se presentará, el término función

"se toma como equivalente a la estructura de una-

interacción en la que todos los elementos son interdependientes aún cuando sólo algunos de ellos desempeñen ... el papel crítico de mediar la estructuración de la interrelación". (Ribes y López; op. cit.)

2.- Los elementos envueltos en una interacción organismo-ambiente poseen una morfología la cual puede clasificarse con base en tres propiedades distintivas: a) propiedades fisicoquímicas.- son las dimensiones energéticas, o propiedades dimensionales de la actividad de un organismo, que hacen contacto con los sistemas sensoriales de respuestas del organismo; b) propiedades orgánicas.- son las dimensiones de estímulo producidas por un organismo que afectan como conducta a otro organismo; y c) propiedades convencionales.- son las asignadas por la convención de un grupo social, por lo mismo no guardan ninguna relación de correspondencia invariante con los elementos biológicos, y pueden trascender el momento particular de la interacción.

3.- Las funciones estímulo-respuesta presentan formas de **desligamiento funcional** del organismo respecto de las propiedades de los eventos del ambiente. Por desligamiento se entiende

"la posibilidad funcional que tiene el organismo de responder en forma ampliada y relativamente - autónoma respecto a las propiedades fisicoquímica concretas de los eventos, y de los parámetros espacio temporales que las definen situacionalmente (Ribes y López, op.cit.)"

Se considera que ocurren cinco niveles de desligamiento que combinados con los diferentes tipos de mediación, conforman las funciones identificadas en la taxonomía funcional de la conducta.

La Taxonomía de las Funciones Estímulo-Respuesta.

La Función Contextual.

Este nivel funcional implica la forma de organización psicológica más simple. Existe una contingencia entre estímulos, el organismo es afecto por dicha contingencia y su respuesta se limita a entrar en contacto diferencialmente con la relación establecida entre los eventos. La mediación se lleva a efecto entre los eventos de estímulo, siendo la acción del organismo dependiente de dicha interrelación. Las características de los estímulos que conforman este tipo de mediación es que uno de ellos, el elemento crítico en la mediación contextual, posee una propiedad fisicoquímica que hace reaccionar biológicamente

al organismo de una manera particular. El otro estímulo, como ocurrencia, es la condición necesaria para la presentación del estímulo descrito anteriormente.

Puede decirse que existe una mediación contextual cuando se establecen nuevas propiedades funcionales en un estímulo debido a la mediación de la reactividad biológica de otro estímulo que ya la posee. El contexto está constituido por la relación existente entre los parámetros de tiempo y espacio en la interrelación de los estímulos. De esta manera el contexto es el que define las condiciones de mediación y contingencia.

En esta función ocurre también el desligamiento funcional de una manera incipiente. El hecho de que la reactividad que se presentaba ante un estímulo (que la produce de manera biológica), ahora se presente de forma sistemática ante otro estímulo que originalmente no producía biológicamente tal reactividad, implica una forma de desligamiento. El organismo no responde sólo a estímulos biológicamente determinados, sino que esa misma respuesta la presenta diferencialmente ante relaciones entre estímulos establecidas de una manera sistemática en determinadas situaciones

"Este desligamiento funcional de la respuesta es consecuencia de la historia de interacción del organismo individual con circunstancias situacionales que comprenden relaciones consistentes entre eventos del ambiente". (Ribes y López op.cit.)

La Función Suplementaria.

A diferencia de la función anterior, en este caso se tiene que el organismo es el que estructura la contingencia. Antes se hablaba de una contingencia entre estímulos, ahora se puede decir que existe una contingencia entre la respuesta del organismo y los estímulos. En la contingencia suplementaria, la presentación de por lo menos un estímulo depende de la ocurrencia de una respuesta del organismo a la que es condicional. La respuesta, a su vez, sólo ocurre como consecuencia de otra concisión establecido por un estímulo. Dicho de otra manera

"La contingencia entre ambos eventos de estímulo sólo puede cumplirse si ocurre la respuesta que - media su relación. Por ello, la respuesta del organismo suplementa la relación entre eventos del ambiente." Ribes y López (op.cit.)

Esta interacción puede caracterizarse diciendo que el organismo modula su propia conducta, pues no responde de manera invariante e inmediata a las propiedades físicoquímicas de los estímulos sino a la variabilidad producida en tiempo y espacio de la reactividad que él mismo impone. Entre mayores posibilidades existan de que el organismo pueda alterar las circunstancias de presentación de los eventos y sus condicionalidades recíprocas, adquiere una mayor plasticidad funcional en su comportamiento lo que implica mayores posibilidades de desligamiento.

Dicho desligamiento se encuentra presente dado que aunque se mantiene la responsividad ante eventos particulares, lo que cambia son los parámetros espaciotemporales en que ocurren las propiedades particulares de dichos eventos, debido a la participación de la conducta del organismo en la presentación misma de la relación entre los eventos.

La Función Selectora.

Esta función implica una clase distinta de mediación, que ocurre cuando la contingencia es entre las propiedades funcionales de los estímulos y no entre sus propiedades físicoquímicas. Es decir las dimensiones físicas por sí mismas no definen las contingencias, sino que son condicionales para una propiedad específica de un estímulo antecedente. De esta forma la respuesta está en función de propiedades relacionales de los estímulos, y no simplemente en propiedades relativas o compuestas, como en los otros casos de mediación implicados en las funciones anteriormente descritas.

Podría describirse la función selectora de la siguiente manera: la relación consistente entre dos eventos, o más, que era afectada por el organismo en términos de los parámetros de su ocurrencia en tiempo y espacio, depende ahora de la relación que pueden guardar ante un tercer evento, previo o simultáneo, al cual también responde el organismo. Dicho de otra manera en la mediación selectora el evento mediador influye sobre el segmento mediado que está constituido por toda una contingencia suplementaria.

El desligamiento en esta clase de interacción se identifica porque en el campo contingencial existe una independencia relativa de las propiedades funcionales de los estímulos con respecto a sus propias dimensiones físicas concretas. Esta última característica es la que posibilita que el individuo realice mediaciones más complejas, de carácter sustitutivo y con ello desarrolle procesos simbólicos.

Así pues *"el responder relacional es, en cierto grado, la primera etapa funcional en que un organismo es capaz de interactuar con eventos desligando la respuesta de sus propiedades físicas singulares concretas"* Ribes 1990(a).

"Esta posibilidad de desligarse funcionalmente de las propiedades fisicoquímicas particulares en una situación determinada, ...constituye una transición crítica, que permite desarrollar formas de interacción convencionales" Ribes y López (op.cit)

Cabe señalar que las diferentes clases de mediación descritos en los distintos niveles funcionales no son excluyentes entre sí. Es decir cada nivel funcional más complejo supone la existencia de una mediación más simple. En este sentido los procesos inferiores de mediación, se convierten en etapas evolutivas para el logro de interacciones más complejas. De esta manera los niveles superiores no sólo dependen de los más simples, sino que los incluyen.

La Función Sustitutiva Referencial.

Esta función implica un desligamiento que se da como consecuencia de la existencia de los sistemas reactivos convencionales. Por lo mismo las respuestas del individuo no guardan ninguna relación con la reactividad biológica, ni con la situacionalidad física. El individuo responde y produce estímulos que no se encuentran presentes físicamente en la situación o a las propiedades no aparentes de estímulos presentes. Este tipo de funcionalidad es posible debido a que el individuo responde a contingencias adoptadas por convención, es decir a propiedades que no son fisicoquímicas. La naturaleza convencional de los estímulos y las respuestas van conformando lo que se había mencionado con anterioridad: los sistemas reactivos convencionales. Estos liberan al individuo de las propiedades físicas *per se* y permiten el desligamiento funcional de las respuestas con respecto a las condiciones y los objetos de estímulos concretos.

La respuesta del individuo es ante las propiedades convencionales de los eventos y en el grado en que dicha reactividad es convencional, siempre implica a otro individuo (o en ocasiones al mismo individuo), el cual puede responder en forma de interrelación social a dichos eventos, independientemente de su situacionalidad concreta en espacio y en tiempo.

Ahora bien, se habla de sustitución porque las respuestas que median como eventos de estímulo son funcionalmente independientes de las dimensiones físicas de las relaciones de contingencia. La sustitución

es de tipo referencial por que implica la interrelación de dos individuos respecto a eventos de estímulo. En esta función la contingencia entre un individuo ("x", el mediado) y los eventos del ambiente es mediada por la conducta de otro individuo ("y"). Es decir el individuo "x" entra en contacto con los objetos a través de las contingencias sustitutivas creadas o introducidas por la conducta de otro individuo ("y"), que cumple las funciones de mediador.

Ribes (1990,a) considera que los procesos genuinamente lingüísticos y simbólicos ocurren sólo cuando las interacciones entre el organismo y los eventos de estímulo son sustitutivas. Bien pueden existir actos de escuchar, hablar, textualizar y escribir que si se organizan bajo procesos mediadores directos de contingencias, no constituyen una sustitución de contingencias y por lo mismo no implican un evento de carácter simbólico.

La Función Sustitutiva No-Referencial

Esta función implica un tipo diferente de mediación sustutiva, pues la mediación no es entre los eventos y un individuo (mediado) a través de las respuestas de otro individuo (mediador), sino por medio de una respuesta diferente a la referencial, pero también de carácter convencional (Ribes 1990,a). Dicho de otra forma la mediación no-referencial se constituye por la relación entre eventos puramente convencionales. Es una contingencia entre eventos convencionales, mediada a través de un tercer evento convencional, pudiendo ser una respuesta referencial o no. La mediación no-referencial es un contacto sustitutivo entre respuestas lingüísticas por medio de otra respuesta lingüística.

Considerando lo anterior podría sostenerse que en esta función el desligamiento funcional se caracteriza por una gran autonomía de la reactividad respecto a las propiedades dimensionales de los eventos. Puede añadirse también que la interacción convencional entre los individuos se vuelve innecesaria en la medida que se responde a los eventos convencionales de la propia conducta, o al producto de la conducta de otros que es independiente de los individuos que la producen. Lo anterior se debe a que los productos de los sistemas reactivos convencionales pueden ocurrir en forma permanente (escritura, dibujo, etc.); de esta manera los eventos convencionales se dan objetivamente y trascienden como objetos a la interacción en la que se presentan.

Así pues, para que el individuo pueda establecer una interacción de carácter no-referencial requiere de una historia rica en interacciones referenciales para que interprete adecuadamente los productos convencionales de la conducta de los otros, sin la necesidad de que éstos últimos interactúen con él.

"La sustitución no referencial sería entonces un proceso de traducción de conjuntos reactivos convencionales para integrar respuestas o sistemas completos de respuestas (como los de los lenguajes formales) que pueden carecer de relación referencial o situacional como unidades interactivas funcionales" (Ribes, 1990).

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE: **La Adquisición del Sistema Reactivo**

Dado que la temática de este trabajo se ubica dentro de la línea de adquisición y desarrollo del lenguaje, a continuación se presenta como es abordada por el Modelo de Campo Interconductual.

En primera instancia hay que señalar que en tal modelo se considera al lenguaje como aquella conducta, o más bien interconducta que trata de los procesos reguladores de las interacciones particulares de un individuo, que implican conjuntos reactivos convencionales y contingencias sustitutivas (Ribes,1990). Partiendo de esa noción, lo primero que habría que estudiar en el desarrollo de esa interconducta es la manera en que se adquieren tales conjuntos reactivos, que en el modelo se denominan como sistemas reactivos convencionales, y la forma en la cual ocurre la sustitución de contingencias. En la medida en que estos elementos se encuentren desarrollados funcionalmente permitirán que el individuo sustituya contingencias, ya sea en situaciones particulares (identificado como lenguaje referencial) o en relación con condiciones transituacionales a la manera de interacciones con el lenguaje mismo que en el modelo se clasifican como lenguaje no-referencial.

Debido a que estos conceptos, sustitución de contingencias y sistema reactivo convencional, ya han sido descritos con anterioridad, en este punto se describirá la forma en la cual se adquiere el sistema reactivo convencional.

Son cuatro los aspectos que Ribes considera necesarios para que se establezca un puente entre la adquisición temprana de las respuestas fonéticas convencionales y la conducta sustitutiva implicada en la conducta lingüística. Dichos aspectos son:

- a) la adquisición de las morfologías fonéticas y gráficas;
- b) la adquisición de las unidades estilísticas de la conducta convencional hablada y escrita;
- c) el desarrollo funcional de tales morfologías y unidades estilísticas con los eventos, acciones, objetos, textos y al escuchar el habla; y
- ch) la transición del responder convencional-situacional a las interacciones sustitutivas.

La Adquisición de las Morfologías Fonéticas y Gráficas

Para tener la posibilidad de comportarse de una manera sustitutiva es necesario que las respuestas adquieran un carácter convencional, en este caso el responder convencional se construye con base en las emisiones de movimientos y respuestas fonéticas potenciales en el recién nacido.

Dentro de la literatura tradicional se encuentran numerosos estudios que muestran como es que el niño potencialmente puede producir un amplio espectro de sonidos, que poco a poco se va diferenciando de forma tal que va conformando un conjunto de sonidos, en cierta medida limitado, que son compartidos por la comunidad verbal a la que pertenece el niño. El proceso que sigue esta diferenciación ha sido difícil describirlo, y en otra ocasión podría tratarse dicho aspecto, no obstante hay que señalar que distintas posturas teóricas lo han intentado y el punto común entre ellas ha sido el reconocer que dicho proceso consiste en una restricción de las dimensiones físicas de la actividad vocal disponible potencialmente.

Particularmente Ribes (1990) supone que la diferenciación de la que se hace mención inicialmente ocurre debido a un proceso denominado "interrupción" que corresponde a una forma funcional de responder contextualmente y que establece la reactividad diferencial a estímulos acústicos; posteriormente el moldeamiento y la imitación pueden desempeñar un papel importante.

La Adquisición de las Unidades de Estilo

Una vez adquirida la morfología inicial consistente en la conducta vocal compartida socialmente, las expresiones del niño comienzan a tener una estructura que también es convencional. La presencia de dicha estructura ha sido interpretado por los lingüistas como una muestra de que en el habla del niño se encuentran presentes las reglas de la gramática, y con base en ello supongan que el desarrollo lingüístico se debe a la operación de una gramática implícita que opera mediante el habla individual. Esta suposición lleva a la consideración de que el desarrollo lingüístico es equiparable a un procesamiento de reglas que existe en el individuo y que emerge en el momento de hablar.

Actualmente muchas disciplinas no comparten tales suposiciones, en particular Ribes (1990), sostiene que las prácticas sociales aunque pueden formalizarse en forma de reglas, ellas en sí mismas no son reglas, sino más bien se regulan por medio de interacciones particulares entre individuos y por ello mismo no pueden ser equivalentes con los productos formalizados de tales interacciones.

Ahora bien, es un hecho que las personas hablan correctamente y que son incapaces de expresar las reglas que describen gramaticalmente su habla, pero no por ello se necesita recurrir a una explicación de tal hecho basándose en descripciones convencionales ideales. Más bien se debe aceptar que el individuo no requiere del conocimiento de las reglas gramaticales para hablar sino más bien que reproduce un práctica social es decir, un modo o un estilo. La abstracción de las prácticas en el hablar y en el escribir pueden examinarse mejor como estilos de conducta, en tanto que "los modos se refieren a las invarianzas interindividuales en la conducta" Ribes (1990).

Así como es preciso que el individuo adquiera las morfologías fonéticas convencionales del habla de su comunidad, también es necesario que adquiera las unidades de estilo presentes en su comunidad, pero hay que señalar que lo que interesa a la Psicología no es tanto la adquisición de esas unidades, sino más bien el proceso mediante el cual los individuos adquieren las dimensiones morfológicas y funcionales de tales repertorios convencionales.

En una serie de estudios diseñados para demostrar la efectividad de las variables de reforzamiento en el establecimiento y generalización de la gramática en niños, se encontró una tendencia a responder con las partículas gramaticales correctas simplemente con el hecho de instigar una elección entre las opciones de género respecto de un sustantivo, sin emplear el reforzamiento. Efectos similares se encontraron, con el género de los artículos asociados con los sufijos correctos y sin género, y con el número del artículo con el empleo correcto de las voces activas y pasivas (Botero, Cantú, García, y Ribes, 1977a; Botero, Cantú, García, y Ribes, 1977b; Ribes, García, Botero y Cantú, 1977; Ribes y Cantú, 1978a; Ribes y Cantú, 1978b; citados en Ribes, 1990).

Estos hallazgos parecen explicar la adquisición del estilo lingüístico conductual en la modalidad de escucha y además sugieren que las relaciones sintácticas pueden ser directamente aprendidas como unidades estilísticas mínimas, mas no

"como la recomposición de unidades puntuales representadas por los fonemas, los sintagmas y las palabras, sino como el producto de un proceso -- complejo que incluye el aprender a ser escucha - y/o lector, y la reactividad a y la emisión de - las unidades estilísticas mínimas representadas por las invarianzas del patrón del habla social" (sic., Ribes, 1990, p.162)

El Desarrollo Funcional de los Sistemas Reactivos Convencionales

Hasta el momento sólo se ha descrito en cierta medida el aspecto morfológico de los sistemas reactivos convencionales, y en esta sección se abordará el aspecto funcional, no sin antes señalar que en el modelo interconductual se establece que las etapas o estadios que en él se proponen no se refieren a períodos cronológicos sino a repertorios interactivos específicos que posee el individuo que implican una relación particular entre el organismo y su medio ambiente; y que tales estadios, como repertorios que son, se consideran como las condiciones necesarias para el desarrollo de formas de conducta más complejas. De igual manera se asume que los diferentes estadios funcionales pueden coexistir en diversos tipos de repertorios del individuo.

Una vez hechas estas consideraciones se presentan diversos momentos tentativos del desarrollo propuestos por Ribes (1990)

1. *orientación diferencial a los estímulos del habla y contactos conductuales directos.*
2. *interrupción de la actividad fonética "espontánea" y moldeamiento del patrón normativo de sonidos;*
3. *reactividad diferencial a los estímulos verbales (hablados) relacionados con los objetos y eventos.*
4. *habla articulada responsiva y espontánea ante los estímulos verbales (hablados), acciones y objetos;*
5. *reactividad convencional breve a unidades mayores de estímulos verbales hablados (patrón estilístico de escucha) y respuestas convencionales mayores ante contingencias situacionales convencionales.*
6. *emisión de respuestas convencionales que producen cambios en las contingencias situacionales, ya sea como acciones (incluyendo la producción del habla) o como eventos y relaciones entre objetos;*
7. *la diversificación de la contingencia situacional cambia por medio de unidades convencionales más extensas (desarrollo estilístico complejo);*
8. *respuestas iniciales ante y por medio de estímulos producto de respuestas gráficas convencionales;*
9. *respuestas diferenciales a propiedades de eventos y a contingencias situacionales, condicionales a la regulación funcional por estímulos convencionales.*
10. *desarrollo de equivalentes funcionales entre eventos, estímulos gráficos convencionales y estímulos verbales hablados, en relación con respuestas gráficas y habladas convencionales y no convencionales;*
11. *producción de cambios en contingencias situacionales mediante respuestas convencionales que afectan interacciones conductuales con los eventos y objetos presentes;*
12. *mediación convencional compleja de cambios de estímulos productos de respuestas en contingencias situacionales;*
13. *respuestas diferenciales convencionales y no convencionales a eventos no aparentes o presentes, mediados por las respuestas convencionales de otros.*

Cabe señalar que esta clasificación no pretende ser exhaustiva y que estas etapas funcionales se pueden agrupar en las tres primeros niveles o estadios funcionales propuestos por el modelo: el nivel contextual, el nivel suplementario y el nivel selector.

Ahora bien, hay que apuntar que el comportamiento descrito en estos niveles resulta ser necesario para que pueda emerger la conducta sustitutiva de contingencias, para que pueda desligarse de las relaciones interactivas inmediatas en espacio y tiempo entre los objetos, eventos e individuos. Gracias a que, por una parte, los individuos establecen relaciones donde la mediación de contingencias es condicional al cambio de propiedades particulares de los eventos de acuerdo con las relaciones entre los mismos; y, por otra, a que la morfología convencional de la conducta es funcionalmente desligable de las dimensiones físicas específicas involucradas en las contingencias situacionales, es que el lenguaje como conducta sustitutiva de contingencias tiene lugar.

La conducta sustitutiva ocurre cuando un organismo no responde a contingencias directas sino a las respuestas de mediación presentadas por otro organismo ante las propiedades o relaciones físicas concretas del ambiente (Ribes, 1990 a). A continuación se abundará un poco más al respecto.

Las Interacciones Sustitutivas.

Aunque el término sustitutivo parece que indicara "en lugar de", no es así. Ribes sostiene que las conductas sustitutivas son

las formas de interacción en las que el individuo media contingencias, a partir de respuestas convencionales, pero no están dadas en la situación como relaciones directas fisicoquímicas. Consistentemente, el proceso de mediación involucra, - por lo general a dos individuos, el mediador (referidor) y el mediado (referido), aunque en algunas condiciones esta interacción puede ser desarrollada en un solo individuo que desempeña ambos roles funcionales. Ribes, 1990.

De otra forma puede decirse que la interacción sustitutiva es aquella en la que dos individuos entran en contacto a través de un sistema convencional de representación que les permite interactuar con las

propiedades no aparentes o convencionales de los eventos, o con eventos no presentes; lo que implica un desligamiento temporo-espacial de las propiedades físico-químicas de tales eventos.

La conducta sustitutiva puede clasificarse como referencial o no-referencial dependiendo del tipo de mediación. Cuando la mediación de la contingencia es sustitutiva siempre a un evento, se le considera como referencial y comprende los procesos de la comunicación y el lenguaje interactivo entre la gente. Si la mediación es entre conducta convencional pura o productos de la conducta convencional, es denominada no-referencial y en este tipo se consideran los procesos que han sido estimados como pensamiento y solución de problemas en los modelos tradicionales, así como conductas perceptuales y simbólicas.

Sustitución Referencial.- Ribes(1990) establece tres elementos básicos en este nivel interactivo: Los eventos y estímulos, el mediador convencional y el mediado convencionalmente. Esos elementos podrían establecer una equivalencia con otros términos presentes en el análisis tradicional y podrían corresponder al objeto, el hablante y el escucha; o con otra nomenclatura, al referente, al referidor y al referido. No obstante dicha equivalencia no resulta adecuado establecerla pues en los análisis tradicionales no se contemplan las contingencias mediadas.

Los puntos de divergencia con otras aproximaciones son los siguientes: Aún cuando existe un objeto presente en la interacción, éste es transformado en función de las respuestas convencionales emitidas ante él, tanto por el mediador como por el mediado. Dichas respuestas convencionales son mediadas por el mediador hacia el mediado, y éste a su vez entra en contacto con las propiedades convencionales del objeto a través de la mediación del mediador.

De esta forma se advierte que la conducta del mediador no es simplemente un sustituto, o una representación un evento, sino que implica una relación de contingencia diferente a la que hay en una simple suplantación de estímulos, o en las concepciones lineales.

"De hecho, el referido(mediado) responde a la conducta relacional del referente (evento) ante el - referidor (mediador), que es diferente en ambos - eventos cuando están aislados". (Ribes, 1990 a).

A lo anterior hay que añadir que

"las características mediacionales de la respuesta del referidor (mediador) tienen en cuenta no sólo las propiedades de los eventos y las contingencias que surgen del evento referido, sino también de -

*las respuestas convencionales y no-convencionales
y de los estímulos producidos por el sujeto referido". (Ribes, 1990)*

Para que pueda presentarse la sustitución referencial, según Ribes (1990) se requieren algunas condiciones: a) En primer término es necesario que se den las formas específicas de desligamiento promovidas por los estímulos y respuestas convencionales en niveles funcionales inferiores. b) También es preciso que se desarrolle la aptitud de ser mediado por las respuestas convencionales de otro individuo, en relación a las contingencias de y entre los eventos físicos y sociales no presentes en la situación, no directamente observables. c) De igual importancia resulta que exista un entrenamiento explícito del individuo para actuar como mediador respecto de otros individuos, considerando los eventos y propiedades no presentes como contingencias actuales realmente disponibles. Ahora bien cabe mencionar que estas condiciones no se logran sólo en el nivel referencial y no son indispensables sólo en tal nivel, sino que se van conformando en los otros niveles funcionales y que una vez logradas van influir tanto en el nivel sustitutivo así como en los otros niveles.

Aún cuando se señala lo anterior, es preciso especificar que se pueden identificar cuatro estadios de la sustitución y que están en función de los tres elementos que la constituyen: el mediador, el mediado y el objeto, acción, evento u otro individuo. Los cuatro estadios regulan diferencialmente la sustitución de contingencias y abarcan situaciones donde el mediado es otro individuo diferente al mediador, hasta donde el mediado es el propio mediador.

Sustitución No-Referencial.- La interacción sustitutiva no-referencial se establece cuando ocurre una reorganización funcional de contingencias puramente convencionales que se presentan conductualmente en forma de relaciones entre eventos lingüísticos. Los eventos comprendidos en este tipo de sustitución son acciones exclusivamente lingüísticas y, por consiguiente, relaciones entre el individuo y su entorno situacional; no obstante el individuo ya no interactúa con tal entorno, sino con sus propias interacciones con el entorno. Debido a ésto la sustitución no-referencial implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto de las contingencias situacionales inmediatas y mediatas que inciden sobre el individuo como eventos físico-químicos y biológicos (Ribes y López, 1985).

Así pues, se puede sostener que al ser la interacción selectora una conducta no convencional en la que una respuesta llega a desligarse de cualquier objeto o estímulo particular, conforma un requisito, junto con la interacción sustitutiva referencial, para el desarrollo de la sustitución no-referencial.

Sin embargo, dado que ésta implica una interacción convencional del individuo con su propia conducta convencional o con los estímulos producidos por tal conducta, para que el individuo evolucione hacia dicho nivel interactivo se requiere, además de lo señalado con anterioridad, que a) la respuesta convencional tenga una historia de actividad de sustitución referencial; y b) que los conjuntos de respuestas convencionales estén funcionalmente relacionados entre sí.

El tipo de relación al que se alude es aquel que implica un proceso de traducción, entendiendo por éste último como el establecimiento de correspondencias entre los sistemas reactivos convencionales en términos de su referencialidad.

Tomando en cuenta tales precisiones podría redefinirse la sustitución no-referencial como *"un proceso de traducción de conjuntos reactivos convencionales para integrar respuestas o sistemas completos de respuestas (como los de los lenguajes formales) que pueden carecer de relación referencial o situacional como unidades interactivas funcionales. La traducción debe entenderse ... como un proceso multívoco de mediación de conjuntos de respuestas convencionales separatos e independientes mediante acciones convencionales"* Ribes, 1990

Bajo esta perspectiva se pueden considerar diversas formas de sustitución no-referencial, que están en relación a la existencia o no de una historia interactiva referencial de los sistemas reactivos convencionales implicados.

Ribes (1990) sugiere por lo menos seis formas de mediación sustitutiva no-referencial; tres de ellas ejemplifican la mediación debida a respuestas con historia referencial de a) relaciones entre las respuestas referenciales, b) relaciones entre respuestas referenciales y no-referenciales, y c) entre respuestas no-referenciales. Las últimas tres, ejemplifican la mediación por respuestas no referenciales de d) relaciones entre dos conjuntos de respuestas referenciales, e) entre conjuntos de respuestas referenciales y no referenciales, y f) entre dos conjuntos de respuesta no diferenciales. Tales formas de mediación pueden quedar ejemplificadas como sigue: a) como la solución de problemas en el lenguaje ordinario; b) como

cuando los sistemas numéricos o geométricos están relacionados con cosas por medio de las descripciones del lenguaje ordinario; c) cuando dos lenguajes formales se relacionan mediante lenguaje ordinario; d) cuando por medio de una descripción matemática se relacionan dos conjuntos de categorías descriptivas de dominios empíricos diferentes; e) como cuando un lenguaje formal relaciona o establece nuevas correspondencias de eventos descritos ordinariamente con las convenciones lógicas especiales; y f) como ocurre cuando dos gramáticas están relacionadas mediante un sistema matemático o dos géneros musicales se relacionan matemáticamente.

CAPITULO 4

EL MODELO DE CAMPO Y LA PRAGMATICA

Una vez expuestos los planteamientos básicos del modelo interconductual tanto en lo que respecta a la teoría en general, como en lo que toca a su concepción del lenguaje, se pueden hacer algunos comentarios.

En la postura interconductual se considera que el estudio psicológico de lenguaje debe evitar proponer problemas y emplear categorías de análisis originados en otras disciplinas tales como la lógica, la gramática, la literatura, la lingüística, la neurología, ya que ello equivale a suponer que los eventos estudiados por esas disciplinas, como relaciones abstractas, son exactamente los mismos, lo cual no es así (con anterioridad ya se especificaron las diferencias). Por otra parte se incurriría en un reduccionismo al estudiar cualquiera de dichas disciplinas tomando como elementos de análisis los conceptos y descripciones generados en otras disciplinas.

Desde un punto de vista conceptual, el lenguaje como interacción o interconducta tiene sus propios problemas, métodos y categorías: los de la psicología interconductual, que implican el estudio de un conjunto de relaciones que involucran sistemas convencionales inmersos en las circunstancias en que ocurre el comportamiento -inter comportamiento- de los individuos, mientras interactúan bajo contingencias sustitutivas.

EL LENGUAJE Y LA PRAGMATICA EN OTRAS PERSPECTIVAS PSICOLOGICAS

Por lo general en las investigaciones psicológicas sobre el lenguaje, aún bajo otros marcos teóricos, no hay una clara distinción de cómo se constituye el nivel de análisis de lo psicológico. Ya se han citado ejemplos en los que aunque se señala que se estudia la interacción adulto-infante para abordar el estudio del lenguaje, las categorías de análisis que se emplean son, casi siempre, derivadas de la gramática.

Esta mezcla de categorías y niveles de análisis atrajo la atención de algunos psicólogos que propusieron, desde su óptica teórica, nuevas dimensiones para el estudio psicológico del lenguaje.

Se crea y desarrolla así una tendencia opositora a la descripción morfológica y formal del lenguaje como algo psicológico y las alternativas que se presentaron fueron de diversa índole, pero todas ellas enfatizaron los aspectos funcionales y comunicativos del lenguaje.

Es necesario aclarar que el término análisis funcional tiene diferentes connotaciones, pero que en este momento sólo quiere hacer referencia en términos genéricos a una aproximación que presente una alternativa al análisis formal del lenguaje.

De tal forma, la mayoría de los trabajos que se desarrollaron en la tendencia ya descrita retomaron diversos planteamientos de la pragmática y los ajustaron a su concepción psicológica, incluso no faltaron quienes al intentar hacer un análisis funcional mezclan aspectos gramaticales y pragmáticos, y casos aún más extremos en los que se alude a lo funcional y, contradictoriamente, se hace un análisis morfológico. A manera de sinopsis a continuación se ejemplifican algunos casos de lo que se acaba de afirmar.

La línea de trabajo que acabó haciendo un análisis morfológico, aunque se sostenga que es funcional, es la que sigue los lineamientos de Karmiloff-Smith (1979), ya que ella sostiene que en la aproximación funcional se explica el desarrollo del lenguaje del niño a través de una serie de "marcadores" unifuncionales yuxtapuestos que gradualmente se van transformando hacia una organización intralingüística de sistemas plurifuncionales de opciones para modular el significado. En su tesis examina las funciones de ciertas categorías lingüísticas en el input del adulto y las funciones atribuidas a ellas por el niño. Por ejemplo analiza como los artículos determinados e indeterminados, singulares y plurales y los adjetivos posesivos -que aparecen espontáneamente en el niño- presentan algunas funciones delficas. Como puede advertirse, esta posición aunque rescata los elementos funcionales, los subordina a los aspectos formales.

También se encuentran casos en los que se mezcla lo funcional y lo morfológico, en ellos se toman en consideración los aspectos pragmáticos del habla del adulto como equivalentes a una variable independiente y evalúan sus efectos en el habla del niño, pero se miden con índices gramaticales. Ejemplo de lo anterior son los estudios de Furrow, Nelson, Benedict, 1979; Muma y Zwycewicz-Emory, 1979;

Snyder, Bates, Bretherton, 1980; Dunn y Kendrik, 1982; Furrow y Nelson, 1984; Y Hoff-Ginsberg, 1985; Tomasello, Manle y Kruger, 1986; Lucariello y Nelson, 1986; Yoder y Kaiser, 1989.

Hay ocasiones en que aunque se considera importante el aspecto pragmático, éste queda subordinado a lo formal; tal es la propuesta de Dore (1978) quien sostiene que la terminología de la teoría de los actos de habla "sólo puede ser aplicada a la conducta prelingüística en un sentido metafórico"

Por otra parte algunos teóricos tratan de proponer un sistema de análisis más congruente con la línea pragmática: Bates y Bruner. En lo que respecta a Bates, se advierte que ella toma como fundamento los planteamientos de Austin y Searle, y propone que el desarrollo del lenguaje puede describirse a través de la evolución de los actos de habla (Locutivos, locutivos y perlocutivos), de los cuales hace una interpretación especial para que conformen sus categorías de análisis, ubicando además a cada uno de ellos, respectivamente, en las etapas piagetianas: sensoriomotor, pre-operacional y de operaciones concretas.

En Bruner se observa un interés por mostrar cómo los niños en sus primeras incursiones comunicativas emplean el lenguaje para lograr sus fines, que un principio son limitados, pero que posteriormente llegará a reconocer usos más eficaces y productivos. Esta perspectiva toma como eje central a la pragmática, y su énfasis está en que el niño aprende

" 'como hacer cosas con palabras', según la feliz frase de Austin, y, en especial, cómo lograr una atención recíproca y el manejo de acciones en común con otra persona por medio del uso del lenguaje." (1983, a).

Considera además que la referencia y la petición son los usos más importantes del lenguaje en los dos primeros años de vida del niño pues es el periodo de transición entre la comunicación prelingüística y el primer habla léxico-gramatical.

De acuerdo a Bruner el aprendizaje de tales usos, y de muchos más, ocurre gracias a la existencia de un "formato" que es una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica, entre un

adulto y un infante, que contiene roles demarcados que posteriormente serán reversibles. Los formatos son rutinas familiares en la interacción del niño con el mundo social que incluyen no sólo la acción, sino también la comunicación que constituye, dirige y completa esa acción.

"Con el tiempo y con una sistematicidad creciente, los formatos se agrupan en subrutinas de un orden más elevado, y en este sentido pueden ser concebidos como los módulos a partir de los cuales se construyen una interacción social y un discurso más complejos. Con el tiempo y una abstracción creciente, los formatos ... ya no están atados a montajes específicos, sino que pueden ser 'impuestos' por mecanismos ilocutivos en una variedad de situaciones ... y pueden ser correctamente llamados actos de habla en el sentido austriaco".
Bruner, 1983.

RELACION ENTRE EL MODELO DE CAMPO INTERCONDUCTUAL Y LOS ELEMENTOS PRAGMATICOS DEL LENGUAJE

De esta forma observamos que los planteamientos pragmáticos han servido para guiar la investigación en el área de la adquisición del lenguaje, entendiendo este proceso no como la adquisición de reglas gramaticales sino como la forma en que ocurren los intercambios entre los individuos, en este caso entre el adulto y el niño, para lograr comunicarse, y que pocas propuestas son acordes totalmente con los planteamientos pragmáticos.

De ahí que pueda proponerse que tomar en consideración dichos planteamientos, de una forma global, pueda ser un alternativa para conjugar aspectos lingüísticos con el estudio psicológico de la adquisición del lenguaje. Cabe destacar que se habla de conjugar elementos psicológicos y lingüísticos, y no del empleo de uno para explicar el otro. Como se ha señalado en los párrafos anteriores se ha caído en tomar prestado los elementos pragmáticos como sustitutos de lo psicológico y ello hay que evitarlo.

La propuesta específica que se realiza es conjugar los planteamientos pragmáticos y el modelo interconductual. Las razones para ello son las siguientes:

A) Se ha reconocido que no se puede analizar psicológicamente el lenguaje temprano en términos formales.

B) Se han buscado análisis alternativos que han proporcionado una nueva óptica del problema que aquí se trata, uno de ellos, por ejemplo, ha sido introducir algunos conceptos de la pragmática. No obstante ...

C) cuando se ha recurrido a otras opciones diferentes al análisis gramatical, se ha incurrido en considerar tal opción como un elemento constituyente de lo formal, cayendo en lo que se quería evitar; o bien, en otros casos la opción elegida se toma como equivalente de lo psicológico, lo que conduce a un reduccionismo.

D) Aunque algunos conciben al lenguaje bajo la perspectiva pragmática y elaboran categorías adecuadas para un análisis psicológico, tal concepción no la integran a una teoría psicológica general.

E) En los pocos casos que si existe tal integración es de un carácter muy esquemático, pues se especifica la presencia de ciertos actos de habla durante un estadio particular, y con ello se pierde de vista

el hecho de que un mismo acto de habla puede presentarse, muy probablemente modificado, en diferentes estadios del desarrollo.

F) En otras ocasiones los fundamentos filosófico-pragmáticos no coinciden con los principios implícitos en la teoría psicológica.

G) Cuando esto ha sido superado la teoría psicológica no ofrece una análisis evolutivo del desarrollo lingüístico.

De ahí que en primera instancia la propuesta que se hace en este trabajo contemple los siguientes puntos.

1.- Incluir algunas nociones de la pragmática como elementos que ayuden a describir el aspecto psicológico del lenguaje.

2.- Que dichos elementos queden integrados a una teoría psicológica general, en este caso en el modelo interconductual

3.- La noción que se quiere retomar es la de actos de habla o de usos del lenguaje que resulta compatible con dicho modelo por las siguientes razones:

a) Los planteamientos del modelo interconductual son acordes con los fundamentos filosóficos de la pragmática.

b) Los usos que los individuos emplean al hablar pueden interpretarse como prácticas sociales, que ocurren desde un nivel macro hasta un nivel micro, es decir desde una práctica de una comunidad determinada hasta una práctica particular que se establece entre dos personas.

c) Las prácticas sociales que están inmersas en los usos del lenguaje, en tanto convención, pueden ser descritas y expresadas formalmente como reglas, pero las prácticas o usos como tales no son reglas ni eventos regulados por dichas reglas.

d) Las categorías que consideran las convenciones sociales como acciones individuales, en este caso los usos, no pueden ser idénticas a aquellas que describen los productos formalizados de tales acciones, por lo que no se estaría cayendo en un análisis formal.

e) Estos usos, entre otros elementos, son los que van conformando los repertorios convencionales que postula el modelo.

Así pues, con base a lo expuesto anteriormente se puede plantear que el incluir en el modelo interconductual la noción de uso del lenguaje, visto desde un nivel micro, no es incompatible con sus conceptos particulares, ni con la propuesta general de Ribes de que la psicología debería efectuar un análisis conductual del lenguaje como interacción sustitutiva de contingencias sin excluir el estudio de otros aspectos como por ejemplo el estilo social, la estructura lógica, las reglas gramaticales, las propiedades morfológicas; pero tratando de ser

"independiente de los problemas implicados por las descripciones categoriales específicas de esas otras disciplinas que involucran también sistemas convencionales pero ajenos al análisis de las circunstancias del comportamiento de los individuos" Ribes, 1990.

Aunque ya han existido estudios en los que se lleva a cabo un análisis del lenguaje desde la perspectiva interconductual, en ellos se ha puesto énfasis en aspectos tales como actos simbólicos, técnicas de enseñanza, actos elocutivos, y categorías de contenido (Pineda, Cortés, García, Rodríguez y Romero, 1985; Pineda y Cortés, 1989), pero no se ha abordado ampliamente el papel que juegan las diversas situaciones en que ocurre la interrelación madre-hijo, la manera en que se conforma dicha interacción, los actos de habla y el vínculo con los diversos niveles de interacción.

Uno de los puntos anteriormente mencionados, la importancia de la situación en la que ocurre la interrelación adulto-infante, es abordado por Pineda (1987). Él señala que una interacción diádica se define como la mutua dependencia entre la actividad del adulto y la del niño, y que la actividad de uno y otro son a su vez dependientes de situaciones específicas. A estas situaciones las denominó contextos interactivos.

De este trabajo se retoman los siguientes aspectos: la situación en la que ocurre la interacción, o la actividad general que desempeñan los miembros de la diada es muy importante, pues posibilita que se den ciertas interacciones y no otras. Esto ha sido abordado por algunas investigaciones, con otras orientaciones

que estudian los efectos del contexto sobre el desempeño lingüístico tanto de la madre como del niño, pero de manera muy molar (Lucariello y Nelson, 1986; O'Brien y Nagle, 1987; Bakeman y Adamson; 1989).

En particular, el trabajo de Pineda (1987) realizado bajo la perspectiva interconductual de igual manera pone de relieve dicho aspecto, pues al hacer un análisis más fino de la situación o del contexto, muestra una relación estrecha entre la manera en que se estructura la actividad física y el comportamiento lingüístico, tanto en lo que se refiere a su convencionalidad y a su actividad verbo- elocutiva.

Tomando en cuenta tales consideraciones en este trabajo se pretende analizar el comportamiento de la diada en una situación de juego libre, ya que como se ha advertido en la mayoría de las investigaciones que comparan esta situación en comparación con otras, en el juego libre se realizan diversos tipos de actividades que promueven mayor plasticidad en el comportamiento verbal. Desde una óptica interconductual se tiene que en el juego libre se promueven con mucho más frecuencia interacciones en las que se requiere de la atención interpersonal, pues se establecen ciertas normas en el juego, pero que pueden ir cambiando según se requiera (situación denominada por Pineda [op.cit.]: juego semiestructurado), además durante ese tipo particular de interacción se observan dos aspectos importantes: que la conducta vocal del niño tiene mayor grado de convencionalidad y que la madre presenta más frecuentemente algunas "técnicas de enseñanza" combinadas con una conversación estructurada.

De esta forma se considera que la situación de juego libre, al presentar las características ya mencionadas puede proporcionar datos interesantes.

Por otra parte en el análisis a realizar, se retoma la noción de Desarrollo Horizontal propuesta por Mares y Rueda (1993) para el estudio del habla desde la perspectiva interconductual. En tal propuesta se incluyen una serie de competencias que se vinculan entre sí, funcional y morfológicamente, durante el desarrollo lingüístico del individuo. De esta forma tal desarrollo podría verse desde dos puntos de referencia, el vertical y el horizontal. El desarrollo vertical se refiere a la evolución lingüística que ocurre en el individuo y que se caracteriza a través de los niveles funcionales de interacción entre el organismo y el ambiente que se manejan en el modelo interconductual (contextual, suplementario, selector, sustitutivo

referencial y sustitutivo no-referencial). En lo que respecta al desarrollo horizontal se puede decir que éste representa los cambios en extensión dentro de un mismo nivel funcional, pudiéndose afirmar que

"las transformaciones horizontales abarcan los siguientes aspectos: a) Cambios en los sistemas reactivos convencionales, que pueden verse como cambios del lenguaje hablado al lenguaje escrito, el aprendizaje de un segundo idioma, el aprendizaje de lenguajes especializados y abstractos ... , - b) Cambios en el contenido de la referencia, que pueden dimensionarse en términos de los temas de conversación o de los aspectos referidos, ... - c) Cambios en la situación social de interacción que pueden dimensionarse en términos de los distintos elementos que los grupos sociales delimitan. Por ejemplo, aprender a hablar ante distintas audiencias (Padres, maestros, extraños, etc.), en diferentes contextos (salón de clase, congreso, reunión sindical, etc.)" (Mares y Rueda, 1993).

Con base a esta propuesta se realizará un análisis del desarrollo horizontal tomando en consideración el aspecto que se refiere a cambios en la situación social de interacción en las etapas tempranas del lenguaje. Para dimensionar tales cambios se sugiere emplear los elementos sociales implicados en un grupo social. En este caso como el trabajo se ubica en las etapas iniciales del desarrollo lingüístico y se ha puesto énfasis que en esa etapa puede llevarse a cabo un análisis de las funciones comunicativas del infante (pues en ellas se ven implícitas las normas sociales tanto a nivel micro como macro). se propone emplear algunas de las categorías (y/o adaptaciones de las mismas) que se han desarrollado en otras posturas teóricas que tratan sobre dichas funciones del lenguaje pero conjugando estas categorías con el análisis vertical propuesto por el modelo interconductual, para el cual se empleará la adaptación de la taxonomía de dichas funciones que realizaron Guevara y Mares (1990).

Las adaptaciones se proponen por los siguientes motivos. El análisis que realizan Guevara y Mares se enfoca al campo de la educación especial, y aún cuando su taxonomía resulta ser adecuada en ese campo, se advierte que en la interacción con sujetos "normales" hay mucho mayor plasticidad en el comportamiento de la diada. Lo que hace que específicamente la madre presente comportamiento típicos

de un nivel funcional y no sólo los promueva. De tal forma en la taxonomía empleada en este trabajo la diferencia esencial con la propuesta de Guevara y Mares, que sólo contempla que la madre promueva en el niño comportamiento de un determinado nivel, es el de incluir una taxonomía para analizar dicho comportamiento típico en la madre.

En cuanto a la adaptación de otros sistemas categoriales derivados de la pragmática para analizar el uso de las expresiones tempranas en el infante, se pueden realizar las siguientes apreciaciones:

No resulta conveniente emplear ortodoxamente las taxonomías propuestas por Dore y Bates por las limitaciones que les caracteriza (en su oportunidad señaladas); la de Bruner aunque no presentan tales limitaciones, sólo considera los usos de petición y referencia, pudiendo existir otros más.

Al buscar en la literatura que otros usos del lenguaje han sido evaluados, se puede caer en una cascada infinita de ellos con niveles de análisis macro y/o micro, e incluso que tengan una orientación no del todo pragmática, y ahí surge otro problema: ¿qué tan detallada y/o extensa debe ser una taxonomía de este tipo?. Como señalan Richelle y Moreau (1990) las categorías generales y extensas deben generar subcategorías, pero no puede llegarse al infinito pues las taxonomías útiles no pueden enumerar singularidades. De tal forma que habría que guardar cierto "equilibrio" al elegir el nivel de las categorías de análisis de la conducta lingüística, y por otra parte buscar cuales serían apropiadas a nuestro idioma, el español, e incluso a nuestra cultura.

Así pues, los trabajos que hemos analizado en este escrito (Bates, 1975; Dore, 1975; Halliday, 1975; y Bruner, 1983(a)) han analizado las primeras fases del desarrollo del lenguaje en inglés e italiano y pocos han sido los intentos por realizar estudios del desarrollo del español. Algunos de ellos han sido por ejemplo el trabajo de Gutiérrez-Hale (1976, en Jackson 1992) quien estudió a dos niños de habla hispana en los Estados Unidos de Norteamérica basándose en el modelo de Halliday. Este modelo también fue empleado por Hernández Piña (1984) al estudiar el lenguaje de su hijo, en España. No obstante los interesantes hallazgos de dichos trabajos pudieran ser diferentes a los que se obtendrían en nuestro país.

Interesada por el estudio del español en México, Jackson (1992) realiza un estudio de las intenciones comunicativas de cuatro niños mexicanos, que estaban en la etapa de una palabra, y para ello hace una adaptación de las categorías de Carter (1975), Bates, Dore y Halliday, dando como resultado 18

categorías. Aún cuando el procedimiento incluyó situaciones donde el niño interactuaba con la madre, el análisis de los resultados sólo contempla las emisiones de los niños, encontrando de manera muy general que pueden distinguirse entre dos tipos de niños: los que prefieren las proto-intenciones y los que se expresan con palabras inteligibles con poco contexto. En cuanto a las diferencias de sexo se observó que los niños son más *comunicativos*, en tanto que las niñas son más bien *léxicas*.

Un trabajo exploratorio es el que efectúa Galicia (1992) en el que a diferencia del anterior, se analizan (con base a diez categorías destinadas al uso, y nueve para el contexto) las vocalizaciones de la madre y las emisiones de tres niños mexicanos con una edad promedio de 1:6 años. La construcción de tales categorías, además de su constrastación empírica correspondiente, estuvo *influenciada* tanto por los estudios anteriores realizados bajo un óptica interconductual, trabajos que se caracterizan por su análisis funcional del lenguaje, estudios que se agrupan en el Análisis Interactivo del Lenguaje (Pineda, 1987), así como por la lectura de los trabajos de Bruner, Bates y Halliday.

Se habla de influencia y no de adaptación y/o mezcla de tales elementos porque en ese momento se estaba examinando la posibilidad de emplear la noción de uso y evaluar en que medida la propuesta de tales categorías era compatible con la interacción real de diadas conformadas por madre y niños mexicanos.

Así pues con base a tal experiencia y tomando en cuenta los aciertos y limitaciones de ese trabajo y el de Jackson, es que se adaptan las categorías empleadas en ambos estudios para construir las categorías que se utilizan en esta investigación.

INVESTIGACION

EL USO DE LA PALABRA Y SU RELACION CON LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Recapitulando, se puede decir que el interés de este trabajo se centra en la interacción diádica, particularmente cuando se encuentra en una situación de juego semiestructurado, y para ello se analiza en dos niveles: a) en una forma horizontal tomando en cuenta los usos del lenguaje que emplean ambos miembros de la diada, y b) en una forma vertical considerando los estadios funcionales propuestos por el modelo psicológico interconductual propuesto por Ribes y López.

En otras palabras, el objetivo de esta investigación es el realizar un análisis de la forma en cómo ocurren algunos usos del lenguaje, en una situación o contexto particular, en relación con los diferentes niveles de interacción que establece el modelo interconductual.

METODO

Sujetos

Diez diadas, conformadas por madre e hijo, constituyeron los sujetos y fueron seleccionadas con base a sus deseos de participar en el estudio. Se buscó que los niños fueran primogénitos y su edad oscilara entre los 18 y 24 meses, en tanto que el criterio para las madres fue que no tuvieran otra ocupación aparte de la del hogar y por lo mismo que fueron el principal cuidador de los niños. El nivel socioeconómico al que pertenecieron los sujetos varió entre dos y tres salarios mínimos y en lo que corresponde al nivel educativo de los padres fue como mínimo, el medio superior.

Materiales

Se proporcionaron dados, un rompecabezas, un teléfono, un libro sólo con imágenes y un muñeco de peluche.

Aparatos

Se empleó un equipo de videograbación Betamovie marca SONY con reloj integrado.

Procedimiento

Se realizaron sesiones de 30 minutos de interacción madre-niño en el hogar de los sujetos, estando disponibles los juguetes propios de los niños y los que el observador les proporcionó. A las madres se les indicó que jugaran con sus hijos como habitualmente lo hacían.

Se llevaron a cabo tres sesiones de media hora cada una, con un periodo entre ellas de una semana. La primera fue de habituación en la cual se presentaron los aparatos y materiales pero no se realizó la filmación, y las sesiones restantes fueron videograbadas y constituyeron el cuerpo de la investigación: una hora de interacción madre-hijo. Aunque existieron dos sesiones se tomaron como si fueran un sólo momento de observación.

Codificación.

Se identificaron los distintos niveles interactivos que presentaron las diadas a través de las siguientes categorías:

CATEGORIAS FUNCIONALES

NO INTERACCION
diada

No hay interacción entre los miembros de la diada

INTERACCIONES CONTEXTUALES

Con el Medio Físico.

Madre. La madre orienta al niño hacia objetos, eventos, personas de su medio o hacia ella misma a nivel contextual. A través de alguna señal, movimiento o instrucción, pero sin propiciar manejo del ambiente por parte del niño.

Niño. El niño muestra atención a objetos, eventos o personas del medio en el contexto específico.

Lingüísticas.

Madre. La madre promueve el nombramiento de objetos de manera contextual. **Tipo A.-** La madre pronuncia palabras convencionales asociadas a referentes concretos. **Tipo B.-** La madre moldea, instiga, modela y/o refuerza que el niño nombre objetos o acciones presentes en la situación.

Niño. El niño nombra objetos concretos presentes en la situación, o acciones realizadas en dicha situación.

INTERACCIONES SUPLEMENTARIAS.**Con el medio físico**

Madre. La madre promueve la alteración instrumental del medio físico por parte del niño. **Tipo A.-** La madre manipula directamente el medio ambiente físico de manera convencional **Tipo B.-** La madre moldea, instiga, modela y/o refuerza que el niño manipule convencionalmente su ambiente físico.

Niño. El niño manipula directamente su ambiente físico de manera convencional.

Gestuales.

Madre. La madre promueve que el niño maneje su ambiente físico o social, por medio de gestos. **Tipo A.-** La madre manipula el medio ambiente físico o social, por medio de gestos. **Tipo B.-** La madre instiga, modela, moldea y/o refuerza que el niño emplee gestos para manipular su medio ambiente.

Niño. El niño utiliza gestos de manera convencional para manipular su ambiente físico o social.

Lingüísticas.

Madre. La madre promueve que el niño maneje su ambiente físico o social a un nivel suplementario por medio del lenguaje. **Tipo A.-** La madre manipula el medio ambiente físico o social, por medio de conductas lingüísticas. **Tipo B.-** La madre instiga, modela, moldea y/o refuerza que el niño manipule su medio ambiente por medio del lenguaje.

Niño. El niño manipula su ambiente físico social a través del lenguaje.

INTERACCIONES SELECTORAS.**Lingüísticas.**

Madre. La madre promueve que el niño maneje su ambiente físico o social a un nivel selector por medio del lenguaje. **Tipo A.-** La madre elige por medio de conducta lingüística entre diferentes alternativas. **Tipo B.-** La madre instiga, modela, moldea y/o refuerza que el niño pueda elegir, por medio de conducta lingüística, entre diferentes alternativas dadas por la madre también de manera lingüística.

Niño. El niño elige, por medio de conducta lingüística, entre diferentes alternativas dadas por la madre de manera lingüística.

INTERACCIONES SUSTITUTIVAS REFERENCIALES**Lingüísticas.**

Madre. La madre promueve que el niño tenga interacciones con objetos no presentes en tiempo y en espacio. **Tipo A.-** La madre habla al niño acerca de personas, objetos o eventos no presentes en la situación. **Tipo B.-** La madre instiga, modela, molea y/o refuerza que el niño hable de situaciones no presentes.

Niño. El niño habla a la madre acerca de personas, eventos u objetos no presentes en la situación.

El grupo de categorías elaboradas para clasificar los distintos Usos fue empleado para identificar tanto las expresiones maternas, así como las infantiles.

CATEGORÍAS USOS**PETICION DE INFORMACION**

Expresión mediante la cual se solicita información o reconfirmación de información al otro miembro de la diada.

Ejem: Madre *¿Guardamos la pelota?*

Niño *¿éste?* mientras enseña algo.

¿ota? y dirige la mirada a diferentes partes de la habitación.

PETICION DE ACCION

Expresión en la que se solicita que se realice una actividad

Ejem: Madre *Dame la pelota.*

Niño *Pelota*, y extiende la mano para recibirla.

Ten mientras ofrece la pelota a la madre para que la bote

RESPUESTA DESCRIPTIVA

Expresión que proporciona la información requerida por una petición de información.

Ejem: Madre *La pelota está en el rincón.*

Niño *aquí está.*

no me gusta.

RESPUESTA DE SI/NO

Expresión afirmativa o negativa que le sigue a una petición de información.

Ejem: responder sólo con un *sí* o un *no*.

SOLICITUD DE ATENCION

Expresiones que se realizan cuando un objeto o situación novedosos se introducen en la actividad que se realiza, o cuando se cambia hacia una nueva forma de actividad.

Ejem: Madre *Fíjate* y cambia de lugar el objeto que esta manipulando el niño.
Niño *oto* y presenta un nuevo objeto en la situación.
mira y muestra un perro.

REPETICION

Expresión que emite un miembro de la diada en forma semejante a la que ha emitido anteriormente el otro miembro, en un lapso no mayor de 10 segundos.

Ejem: Madre *Sí, esos son lo zapatos*, después de que el niño dijo "papos"
Niño *atás*, después de que la madre dijo "la muñeca está atrás".
mamá, después de que la madre dijo "la cama es de mamá"

DENOMINACION

Expresión en las que se nombra un objeto o se alude al nombre del mismo.

Ejem: Madre *Esta es la pelota*.
Niño *ota* y señala la pelota.
papá cuando ve llegar a su padre.

DESCRIPCION

Expresiones que ponen de relieve las propiedades de los objetos o las relaciones que existen entre ellos.

Ejem: Madre *el cubo es rosa*.
Niño *osa*, y señala un cubo de color - rosa
Madre *los cubos están adentro del bote*
Niño *la pelota, abajo* y señala la pelota que está debajo del sofá.

EXCLAMACION

Expresiones de emociones como sorpresa enojo, descontento, esfuerzo, a través de de sonidos.

Ejem: Madre *oh!, oh!* al ver una cosa bonita.
Niño *uy!* al ver un objeto desagradable

PETICIÓN DE NOMBRE

Expresiones en las cuales se solicita específicamente el nombre de algún objeto, persona o animal.

Ejem: Madre *¿qué es esto?*

Niño *¿qué es?* y muestra un objeto

RESPUESTA DE NOMBRE

Expresión que proporciona la información requerida por una petición de nombre.

Ejem: Ante la pregunta del niño *¿qué es?*

Madre *Esta es una jirafa*

Ante la pregunta de la madre *¿qué es?*

Niño *jirafa*

PETICION DE VOCALIZACION

Expresión en la que se solicita que el otro diga lo que propone el interlocutor.

Ejem: Madre *ffjate bien, di za-pa-to.*

Niño Ante una expresión materna poco clara
¿Cómo?

OPOSICION

Expresión con la cual un miembro de la diada se rehusa a realizar una actividad propuesta por el otro miembro.

SILENCIO

Periodos en los cuales algún miembro de la diada no realiza ninguna vocalización.

OTROS

Son expresiones que no pueden clasificarse de acuerdo a las categorías anteriores

Las filmaciones fueron observadas y mediante papel y lápiz se fue anotando el comportamiento de las diadas de acuerdo a las categorías anteriores en un registro de bloque contínuo de intervalos de cinco segundos. De esta forma, para cada sujeto se tuvieron dos registros de media hora cada uno, totalizando setecientos veinte intervalos. En cada intervalo se anotaba el nivel interactivo empleado por la madre, el nivel interactivo del infante, el uso de las expresiones maternas y el uso de las expresiones infantiles

La codificación fue realizada básicamente por un observador previamente entrenado en el empleo de las categorías ya descritas; no obstante se requirió de otro observador, igualmente entrenado, para que registrara en forma independiente 6 registros elegidos al azar (un 30% del total de registros), y así obtener la confiabilidad de este estudio.

El promedio de los índices Kappa obtenidos para esos 6 registros fue de .81 , lo que indica que existió un nivel de confiabilidad aceptable.

RESULTADOS **y Consideraciones Preliminares**

Los análisis que se llevan a cabo son los siguientes:

1.- Caracterización de las Interacciones:

a) Se realiza una descripción de los niveles de interacción presentados por los miembros de las diadas.

b) Se hace una distinción de dichos niveles en términos morfológicos y en relación al tipo de interacción propiciada por la madre.

c) Se toma en consideración qué miembro de la diada realiza el inicio de las interacciones y el nivel en que lo hace.

2.- Caracterización de los Usos:

a) Se realiza una descripción de los diversos usos presentados por los miembros de las diadas

b) Se evalúa la relación que existe entre los usos maternos y los usos infantiles

3.- Relación entre los Niveles Interactivos y los Usos presentados por los miembros de las diadas.

a) Se presenta la condicionalidad existente entre los niveles interactivos y los usos presentados por los miembros de las diadas.

1.- Caracterización de las Interacciones:

a) Descripción de los niveles de interacción presentados por los miembros de las diadas.

En la Figura 1 se presenta el promedio del comportamiento funcional para cada uno de los sujetos evaluado a través de las categorías funcionales derivadas del modelo de campo, en la cual se advierte que el comportamiento entre los sujetos es homogéneo. Se realizó un análisis de varianza para determinar si existían diferencias entre sujetos en el comportamiento funcional, el cual arrojó una F no significativa [$F(9, 140) = 0.005, p > 1.0$] lo que permite sostener que no hubo diferencias significativas entre los sujetos.

Observando el promedio de la probabilidad de ocurrencia de los diferentes niveles de interacción (Figura 2) puede advertirse en términos generales lo siguiente:

Que los niveles suplementario y contextual fueron los que predominaron sobre el nivel selector, en tanto que el nivel sustitutivo referencial y la no interacción son los que presentan la probabilidad más baja.

Al observar el desempeño de cada una de las diadas (Figuras 2a a 2j) se nota que cinco diadas (Braulio, Enedina, Karla, Axel, Daniel) se comportaron más en términos contextuales y las restantes, en suplementarios (Ma.Jesus, Iván, Tania, Adrian, Noemí).

Al realizar una distinción entre el comportamiento materno e infantil, otro aspecto se hace evidente. Como puede notarse en la Figura 3, el niño presenta más comportamiento contextual que la madre. En los otros niveles sucede lo contrario: la madre, en relación con el infante, es la que presenta el comportamiento con mayor probabilidad de ocurrencia, siendo la diferencia mayor en el plano selector, siguiéndole el referencial y en menor grado en el suplementario.

De la Figura 3a a la 3k se muestra la ejecución en cada nivel interactivo para cada una de las diadas. No obstante que la probabilidad de ocurrencia es diferente para cada diada en cada plano interactivo, se advierte una regularidad en el comportamiento de las madres en relación con el de los infantes; se puede decir que existe la misma tendencia (ya descrita en la ejecución promedio) en todas las

diadas: los niños presentan más comportamiento contextual que las madres, y éstas más selector y referencial.

Estas diferencias resultan ser significativas a un nivel de .05 en los cuatro planos interactivos al aplicar una prueba *t de students* de dos colas. El valor obtenido para el plano contextual fue de ($t = -2.86$, g.l. = 9, $p < 0.0001$); para el suplementario ($t = -2.68$, g.l. = 9, $p < 0.025$); para el selector ($t = -6.45$, g.l. = 9, $p < 0.0001$); y para el referencial ($t = -3.71$, g.l. = 9, $p < 0.005$); lo que indica que las diferencias fueron significativas.

Al respecto podría decirse que entre menor comportamiento infantil de tipo selector, existe mayor comportamiento infantil contextual; lo anterior se afirma porque al observar los registros de ocurrencia de las conductas se advierte que algunas interacciones selectoras que han sido presentadas por la madre no se ven concretadas en ese plano por parte del niño, y éste sólo lo hace de una manera contextual.

En el caso del comportamiento a nivel suplementario puede decirse que los dos miembros de las diadas, madre y niño, presentan probabilidades de ocurrencia similares.

b) Distinción de los niveles interactivos en términos morfológicos y en relación al tipo de interacción propiciada por la madre.

Para analizar de una manera más fina el comportamiento en los niveles interactivos se incluyeron tres morfológicas, con el medio físico, gestual y lingüística. Por otra parte el comportamiento materno se dividió en dos tipos: A) cuando la madre simplemente se comporta en un determinado nivel, y B) cuando ésta promueve de alguna manera que el niño se comporte en un determinado nivel (ver método: definición de categorías).

De esta forma, se tiene que en la función contextual se consideraron dos tipos de morfológicas en que podía ocurrir dicho comportamiento: con relación al medio físico y lingüístico. Igualmente se tomaron en cuenta los dos tipos de comportamientos maternos A y B en las dos morfológicas. En la función suplementaria se contemplaron las tres clases de morfológicas: medio físico, gestual y lingüístico; no obstante al ser muy bajas las probabilidades de ocurrencia de las dos primeras morfológicas, en ellas no se realizó la distinción del comportamiento materno tipo A ó B. Finalmente, en las funciones selectoras y referenciales, por definición, sólo se presenta la morfológica lingüística, la que en el caso materno se

distinguió de la manera ya señalada. Así pues la distribución de las morfologías y tipos de interacción propiciada por la madre, puede ser observada en la Tabla I.

En relación a las morfologías, en dicha Tabla se observa globalmente que el medio físico y gestual tuvieron probabilidades de ocurrencia muy bajas en las funciones contextual y suplementaria, y que predominó la morfología lingüística en todas las funciones interactivas.

Con respecto al tipo de Interacción promovida por la madre, tipo A ó B, se notan algunas regularidades en relación con el nivel interactivo. En todas las diadas se encuentra que cuando las madres se comportan selectoramente (Tabla Ic) lo hacen en mayor medida instigando, modelando y reforzando la conducta selectora infantil (tipo B), que simplemente eligiendo verbalmente entre alternativas lingüísticas (tipo A), siendo las madres de Tania y Noemí en las que se observa más tal característica. En el caso del comportamiento materno suplementario (Tabla Ib) se encuentra exactamente lo opuesto.

Estas diferencias entre el tipo de comportamiento materno (A ó B), en cada uno de los niveles interactivos anteriormente señalados (suplementario y selector) resultaron ser significativas al aplicar una prueba *t de student*. Para el nivel suplementario la diferencia entre las medias es de .1399 y se obtiene una *t* significativa ($t = 6.73$, g. l. = 9, $p < 0.0001$). Para el nivel selector la diferencia entre las medias es de .1714, e igualmente se encuentra una *t* significativa ($t = 8.82$, g. l. = 9, $p < 0.0001$).

Los comportamientos maternos tipo A y B en los niveles contextual y referencial se presentan con probabilidades de ocurrencia muy bajas y, aunque en la función contextual pareciera que predomina el tipo B, no mostraron diferencias significativas al aplicar una prueba *t de Student*.

Para el nivel contextual la diferencia entre las medias fue de -.0541 siendo no significativo el valor de *t* ($t = -1.75$, g. l. = 9, $p > 0.114$). Para el nivel referencial la diferencia entre las medias es de .0114, resultando una *t* no significativa ($t = 1.31$, g. l. = 9, $p > 0.222$).

c) Análisis del inicio de las interacciones y el nivel en que se realiza.

Anteriormente se tomó la probabilidad de ocurrencia de los distintos niveles interactivos en los miembros de la diadas; sin embargo resulta de interés saber quien inicia la interacción y en que nivel lo hace.

Como habría de esperarse, debido a la edad temprana en la que se encuentran los niños de esta investigación, casi siempre es la madre quien toma la iniciativa y por consiguiente ella es quien determina el nivel en el cual lo realiza

En la Figura 4 se observa el promedio de la probabilidad de ocurrencia de los inicios de los diferentes niveles de interacción correspondientes sólo a la morfología lingüística, haciendo además la distinción entre los inicios materno tipo A y tipo B.

En ella se observa, en lo que respecta al comportamiento materno que los inicios referenciales tienen muy baja probabilidad y le siguen en orden ascendente los inicios contextuales. En el nivel contextual la diferencia observada entre el tipo A y el B es de -0.0302 , la que es muy pequeña, sin ser digna de consideración ya que al realizar una prueba t resulta no ser significativa ($t = -1.24$, g. l. = 9, $p > 0.246$).

En el nivel referencial se advierte que las probabilidades son muy bajas, no obstante la diferencia entre las medias del comportamiento materno tipo A y B es muy pequeña ($x_A - x_B = .0151$), si es significativa ($t = 2.57$, g. l. = 9, $p < 0.03$).

Por otro lado, se nota que los niveles suplementario y selector son los que dominan la interacción en las diadas pues ocurren más frecuentemente. Además se advierte una marcada diferencia del tipo de comportamiento materno inicial dependiendo del nivel; ésto es, hay más probabilidad de que ocurra un inicio tipo A, en comparación con el tipo B, en el nivel suplementario; y en el nivel selector es más probable que hayan inicios tipo B, en relación con los A.

Respecto a la diferencia entre el tipo A y B para el nivel suplementario es de $.1237$ y se obtuvo una t significativa ($t = 7.16$, g.l. = 9, $p < 0.0001$). Para el nivel selector la diferencia entre las medias es de $-.1563$, obteniéndose una t de -7.89 , g.l. = 9, $p < 0.0001$).

En lo que toca al comportamiento infantil notamos que predominan los inicios suplementarios, y le siguen en orden decreciente inicios contextuales, selectores y referenciales, no habiendo entre éstos dos últimos diferencias considerables.

Los inicios que presentaron cada una de las diadas dependiendo del nivel interactivo se presentan de la Figura 4a a la 4d, en la que se constatan las regularidades encontradas en la gráfica promedio.

Un hecho que es curioso es que existiendo una alta probabilidad de incios maternos selectores tipo B (en los que se instiga y/o modela el comportamiento selector) haya pocos inicios infantiles en este nivel, y que habiendo tan pocos inicios maternos en un plano referencial, la probabilidad de inicios infantiles referenciales sea similar a los inicios selectores.

Consideraciones sobre la Caracterización de las Interacciones

Estos hallazgos hacen suponer que el nivel suplementario ya ha sido dominado por los niños, al menos en las conductas y situaciones observadas, es por eso que presentan probabilidades de ocurrencia similares a las de las madres. Dicho de otra forma: si la madre presenta comportamiento suplementario el niño puede "contestar" en ese nivel casi a un 100%, además hay que señalar que la madre ya no necesita instigar, modelar o reforzar ese tipo de comportamiento pues casi todas las veces que la madre presenta conductas suplementarias son de tipo A.

Por otra parte el nivel selector apenas se está desarrollando en el niño. Esto se afirma dado que el niño no siempre responde a nivel selector cuando la madre presenta ese tipo de comportamiento; existe un buen porcentaje de comportamiento contextual infantil que sigue al comportamiento materno selector. Además se advierte que la madre presenta este último comportamiento instigando, modelando y reforzando la conducta selectora infantil con una probabilidad de ocurrencia más alta que la conducta selectora tipo A.

Otro aspecto que permite apoyar el hecho de que la conducta suplementaria se encuentre más desarrollada que la selectora en el infante, es que éste inicia interacciones suplementarias con mayor probabilidad que interacciones selectoras.

En lo que respecta al comportamiento referencial se advierte que se presenta con la probabilidad más baja en ambos miembros de las diadas; y además no existe una gran diferencia entre los tipos de comportamiento materno. No obstante, los inicios infantiles referenciales tienen una probabilidad muy semejante a los inicios infantiles selectores. Ello no permite inferir algo claro sobre el nivel referencial. Quizás el desempeño materno a nivel selector propicie en alguna medida el comportamiento referencial del niño.

2.- Caracterización de los Usos:

a) Descripción de los diversos usos presentados por los miembros de las diadas

Se realizó un análisis de varianza para determinar si existían diferencias entre sujetos en los usos del lenguaje materno empleados por ellos, el cual arrojó un valor no significativo $|F(9, 120) = 0.105, p > 1.0|$ lo que permite sostener que no hubo diferencias significativas entre las madres. En la Figura 5 se presenta el promedio del comportamiento para cada uno de los sujetos evaluado a través de las categorías de uso, en la cual se advierte que el comportamiento entre los sujetos es homogéneo.

El mismo procedimiento fue llevado a cabo para detectar si había diferencias entre sujetos en lo que toca a usos infantiles. En el ANOVA realizado se encontró una no significancia $|F(9, 120) = 0.013, p > 1.0|$ lo que permite sostener que existe una homogeneidad en el comportamiento de entre los niños. En la Figura 5a se presenta el promedio del comportamiento para cada uno de los sujetos evaluado a través de las categorías de uso, en la cual se advierte que el uso infantil es similar entre los niños.

En la Figura 6 se presenta el promedio de las probabilidades de ocurrencia de las categorías de uso en las vocalizaciones **maternas**. En ella, en un primer plano se advierte que existen cuatro categorías que ocurren con una alta y muy semejante probabilidad. En primer término, el silencio, siguiéndole en orden decreciente los usos de petición de información, petición de acción y descripción. Un segundo grupo lo conforman las categorías de uso de repetir y petición de nombre. Por último están los usos que tuvieron las más bajas probabilidades de ocurrencia; que fueron, en orden decreciente, denominación, solicitud de atención, exclamación, petición de nombre, respuesta descriptiva, responder nombre y respuesta de sí/no.

Las diversas categorías con las que se observaron los usos **infantiles** presentan una probabilidad muy semejante entre ellas, exceptuando el silencio debido a que es la categoría predominante en todos los niños. Lo anterior puede apreciarse en la Figura 7. Omitiendo la categoría del silencio, se puede decir que la categoría que presentó la más alta probabilidad fue la de repetir, en tanto que la que tiene menor ocurrencia es la de petición de nombre.

Al realizar una comparación entre el comportamiento materno e infantil (Figura 8) se puede apreciar lo siguiente: las altas probabilidades de petición de información por parte de la madre deberían

haber producido en el infante un porcentaje más alto de respuestas descriptivas o de respuestas si/no, que en las otras categorías de uso, pues se consideran como categorías "compensatorias" entre infante y madre. Lo cual no ocurre pues como ya se mencionó todas las categorías de usos infantiles, exceptuando la de silencio tienen medias muy semejantes. Además, la correlación entre la categoría materna de petición de información y la categoría infantil respuesta descriptiva es casi nula resultando ser no significativa ($r = 0.1850, p > 0.609$). Así mismo, la correlación entre la categoría materna petición de información y la categoría infantil de respuesta si/no es igualmente baja, siendo no significativa ($r = .3210, p > .366$). Tampoco resulta una interrelación clara entre la suma de las probabilidades de los dos tipos de respuestas infantiles (descriptiva y de si/no) y la petición de información materna, ya que se encuentra un valor de asociación no significativo ($r = 0.3542, p > 0.314$).

El caso inverso es un poco diferente; las respuestas descriptivas y respuestas de si/no de la madre tiene muy bajas probabilidades de ocurrencia pues la petición de información infantil también es muy baja. Sin embargo si existe una alta correlación entre las respuestas de petición de información infantil y las respuestas maternas descriptivas y de sino ($r = 0.8928, p < 0.001$).

Una relación que si resulta ser clara, es la que hay entre la petición de nombre materna y el responder nombre infantil ($r = .8858, p < 0.001$).

Las categorías restantes pueden considerarse como otro tipo de usos y catalogarse como "independientes". Al respecto hay que señalar que los usos solicitar atención, repetición, y denominación tienen probabilidades semejantes entre madres e infantes. El decir fue superado por las madres, entanto que la exclamación y silencio predominó en los infantes, particularmente en este último la diferencia es muy marcada (Figura 8).

Consideraciones sobre la Caracterización de los Usos.

El hecho de una alta probabilidad de ocurrencia de silencio y de que los diversos usos infantiles tengan probabilidades muy semejantes puede indicar una indiferenciación entre ellos, es decir que todavía no existe un dominio de los mismos.

Un punto que apoya lo anterior es que no existe una correlación alta y/o significativa entre algunos usos específicos maternos y usos infantiles, que en otras investigaciones se han sugerido que son compensatorios, por ejemplo entre más preguntas o peticiones de un miembro de la diada se esperan más respuestas en el otro miembro.

Cuando los usos maternos e infantiles no son complementarios como en el caso anterior, se encuentran probabilidades de ocurrencia semejantes en algunos usos entre ambos miembros de las diadas, lo que pudiera hacer pensar en una relación estrecha entre ellos.

Sin embargo, no habría que esperar un comportamiento simétrico o equivalente entre usos maternos e infantiles "independientes"; dicho en otras palabras, el que exista con más probabilidad un uso materno no necesariamente propicia que ese mismo uso en el infante tenga altas probabilidades con relación a otros usos. Quizás una determinada frecuencia del uso "x" materno no propicie el uso "x" infantil con una probabilidad semejante; o la alta ocurrencia del uso materno "z" no promueva que el uso infantil "z" tenga una alta probabilidad de ocurrencia con respecto a otros usos infantiles sino más bien el uso "y".

3.- Relación entre los Niveles Interactivos y los Usos presentados por los miembros de las diadas.

a) Condicionalidad existente entre los niveles interactivos y los usos presentados por los miembros de las diadas.

Se evaluó si existe una relación de dependencia entre los niveles interactivos y los usos; con lo que se pretende descubrir si al presentarse un determinado nivel interactivo ocurre un tipo específico de uso. Para ello se llevó un análisis secuencial simple que permitió detectar las probabilidades condicionales para cada miembro de las diadas tomando como antecedente el comportamiento analizado a través de las categorías que diferencian niveles interactivos, y como consecuente los diversos tipos de uso.

Primer Análisis: Niveles Interactivos Maternos (antecedente)/ Usos Maternos (consecuente).

Como ya se mencionó, para cada miembro de las diadas se realizó el análisis secuencial simple y el resumen de las 10 matrices resultantes se presenta una sola tabla en la que se muestra la probabilidad condicional más alta obtenida entre funciones interactivas y usos (Tabla II).

La Tabla II quedó constituida de la siguiente manera: En los renglones se pueden observar los diversos niveles funcionales maternos y en las columnas a cada una de las madres de las diadas. En cada celda resultante de la intersección de los elementos anteriormente descritos se encuentran dos números: el número entero corresponde a la clave de categorías de uso, y el número con decimales representa la probabilidad condicional de ocurrencia entre el nivel interactivo y dicha categoría. Así pues, por ejemplo se tiene que la celda en que se interseca el sujeto MJ y el nivel suplementario "A" existe el número entero 2 que corresponde a la categoría de uso de petición de acción y una probabilidad de .39. Lo anterior quiere decir que en la diada MJ (Ma.Jesús) cada vez que ocurre el nivel interactivo suplementario "A" aparece con una probabilidad de .39 el uso petición de acción.

Observando esta tabla se advierten algunas regularidades. El comportamiento materno en un nivel contextual tipo "A" con morfología lingüística en 8 de los diez sujetos se presenta a través del uso de descripción, la probabilidad promedio con que ello ocurrió fue de .223. Los dos sujetos restantes lo hicieron con los usos de petición de información y denominación. En el caso del tipo B de este mismo

nivel interactivo se advierte que el uso petición de nombre se presenta en 6 de los sujetos con una probabilidad promedio de .210 , siguiéndole el uso petición de información en tres de los sujetos , y sólo un sujeto presentó el uso respuesta de nombre.

Cuando las madres realizan interacciones suplementarias de tipo "A", siempre lo hacen mediante peticiones de acción. Los diez sujetos presentan tal uso ante dicho nivel interactivo y el promedio de probabilidad en que ocurre es de .440 .

En los dos tipos del nivel selector se encontraron ciertas regularidades. El Tipo "B" se manifiesta por medio del uso de petición de información en ocho de los diez sujetos con una probabilidad promedio de .362 . Los sujetos restantes presentan el uso de petición de acción y descripción. Con respecto al tipo "A" en siete de los sujetos se presenta el uso de descripción con el mismo promedio (.364). Los otros usos que ocurren son petición de acción y petición de información.

Una representación gráfica de lo que se ha descrito anteriormente puede apreciarse en la Tabla III

Cabe señalar que los niveles interactivos que no fueron descritos ni representados (contextual física, suplementario "B" y referencial "B"), fue debido a que se consideró que no presentaron un comportamiento homogéneo entre los sujetos.

Segundo Análisis: Niveles Interactivos infantiles (antecedente)/ Usos Infantiles (consecuente).

Se llevó a cabo un análisis secuencial simple entre los niveles interactivos iniciados por los infantes y los usos infantiles empleados por ellos para cada uno de los niños de las diadas. El procedimiento fue similar al descrito en el análisis anterior. La Tabla IV representa los resultados del segundo análisis.

Lo primero que se observa es que no hay tanta regularidad como en el comportamiento materno. El comportamiento contextual infantil en siete sujetos se presenta con el uso de denominación con una probabilidad promedio de .214 . El otro uso que se presenta es el de descripción. En lo que toca a el nivel suplementario, únicamente seis de los infantes presentan uniformidad en el uso empleado para tal nivel y le corresponde el uso de petición de acción con una probabilidad promedio de 0.273 . En el nivel selector sólo la mitad de los infantes presentó similitudes al emplear el uso de descripción con una probabilidad

promedio de 0.806. Finalmente, puede decirse que en el nivel referencial seis de los sujetos presentan el uso de descripción con un promedio de .340 (Tabla V).

Consideraciones sobre la Relación entre
los Niveles Interactivos y los Usos

En términos globales puede decirse que la madre interactúa contextualmente (morfología tipo A) empleando los usos de petición de información, descripción y denominación; además de que promueve la interacción contextual (morfología tipo b) a través de los usos de petición de nombre y petición de información. En lo que toca a las interacciones selectoras que realiza la madre y las que promueve en el niño (morfologías tipo A y B respectivamente) son básicamente la descripción, la petición de información y la petición de acción.

Un dato interesante es que tanto las interacciones suplementarias iniciadas por la madre y por el niño se manifiestan predominantemente a través del uso de petición de acción; y las interacciones selectoras a través del uso de descripción.

DISCUSION GENERAL

Acerca de los Usos

Como ya se mencionó, parece no existir una diferenciación entre los usos infantiles debido a que hay una probabilidad semejante entre ellos, lo cual puede interpretarse de dos maneras, por cierto opuestas. Por un lado el niño puede no haber alcanzado un suficiente desarrollo de los usos y por eso los presenta con la misma probabilidad. El otro aspecto, el contrario, que puede tomar este hecho, es el considerar que los niños ya empiezan a dominar los diferentes usos, lo que hace que éstos se presenten con niveles de probabilidad muy semejantes.

Esta última interpretación parece ser más adecuada ya que según se reporta en otras investigaciones (Sugarmann, 1978; Bruner, 1983a; Galicia, 1992) la función que aparece desde muy temprana edad, incluso en etapas preverbales, y que por muy buen tiempo es predominante, es la función de petición. Bruner (1983, a) señala que en la edad de 18 meses es cuando la petición alcanza su mayor desarrollo, caracterizándose por lexemas ideosincráticos acompañados por un acercamiento al objeto deseado o una representación del mismo. Menciona además que la diada irá presentando paulatinamente otras conductas diferencialmente que condicionan que se establezcan otros juegos de lenguaje con diferentes formatos. Cabe añadir que en algunos estudios se ha advertido que cuando existe una mayor diversificación del comportamiento lingüístico, y por ende mayor desarrollo del mismo, igualmente se observa que la petición se presenta con una frecuencia considerable (Galicia, Rivas, Pineda, 1990).

Ahora bien, hay que recordar que los niños que intervinieron en esta investigación eran de una edad promedio de 21 meses con un rango que va de 18 a 24 meses; y que en ese sentido puede sostenerse, tomando como base los argumentos mencionados anteriormente, que el hecho de que en las probabilidades de ocurrencia de los diferentes usos no se encuentre un claro predominio de uno

sobre otros, se deba a que el niño haya ya dominado algunos de ellos y comience a presentar otros nuevos; por ese motivo probablemente los usos que ya son dominados fueron los predominantes en otras etapas (y que en este caso suponemos que es el de petición) y en este momento no muestren altas probabilidades y están dando paso a que ocurran otros usos con igual frecuencia. Para sostener esta suposición habría que realizar un análisis longitudinal empezando en edades más tempranas que las utilizadas en este estudio.

Otro punto a resaltar es que aún cuando en este trabajo no se encuentra un predominio del uso de petición, no puede considerarse que los datos estén en contraposición con las investigaciones ya citadas. Lo anterior puede deberse a que en éstas últimas la categoría de petición empleada en ellas fue definida de manera muy general o molar, en tanto que en la investigación que ahora nos ocupa se realizó una clasificación más fina en la que podría decirse que se tienen tres tipos de petición: de información, de acción y de nombre. De tal suerte que si se agruparan esas tres clases de petición se esperaría un predominio de esta categoría sobre las demás

Para continuar con la idea de que la homogeneidad en los diferentes usos infantiles puede ser un índice de que en los sujetos observados existe un desarrollo lingüístico mayor que en otros sujetos en los que predomina el uso de petición, se pueden presentar otros argumentos. En lo que respecta al uso de denominación se advierte que no ocurre con probabilidades bajas, sino con probabilidades muy similares a otros usos como el de petición. Esto hace pensar en un desempeño lingüístico ligeramente superior pues la probabilidad de denominación en relación a los demás usos es mayor en este trabajo en comparación con la relación del nombrar con otras funciones en otros estudios. Los trabajos de Harris, Barret, Jones y Brookes, 1988 sostienen que el nombrar es un uso que no aparece en las primeras manifestaciones verbales del niño. Al respecto Bruner (1983,a) sostiene que el nombrar se encuentra presente en etapas tempranas, pero con otra función, la de pedir. El hecho de que un objeto esté fuera de la vista requiere del uso de nominales para una especificación fácil y por

ello aparece en este periodo pero como petición. Esta función va ser facilitadora del nominar sólo, sin gesticulaciones ni acercamientos ostentivos.

Las apreciaciones surgidas en los estudios ya citados, aunadas al hecho de que la probabilidad de ocurrencia de la denominación en este estudio no haya sobrepasado a los otros usos infantiles, aumenta la evidencia acerca de que las primeras expresiones del niño puedan tener diversas funciones (Snyder, Bates y Bretherton, 1980; Bruner, 1983,a); Jackson, 1992), y no sólo la de nombrar o la de referencia a objetos como otros estudios y posiciones teóricas lo señalan (Camarata y Leonard, 1986; O'Brien y Nagle, 1977; Hayes y Ahrens, 1988; Mervis y Mervis, 1988; Franco y D'Odorico, 1998).

Otro punto que también puede retomarse es el que trata de la distinción teórica que se ha hecho de la caracterización del habla infantil de lenguaje expresivo y lenguaje referencial. Se dice que un niño tiene un lenguaje expresivo cuando en sus vocalizaciones predominan pronombres en lugar de nombres, elementos prosódicos, usan el lenguaje predominantemente con una función interpersonal e intentan imitar frases del lenguaje adulto en lugar de nombres, por otra parte en el niño con lenguaje referencial abundan los nombres de objetos (Wells, 1975; Nelson, 1975 citado en Farrow y Nelson, 1984). Al respecto los últimos estudios han resaltado que no puede hablarse de que existan esos dos tipos de lenguaje de forma pura, más bien se ha considerado que existe una mezcla de las características de ambos tipos de lenguaje y que sólo en algunos niños existe un claro predominio de dichos tipos de lenguaje (Nelson, 1981; Farrow y Nelson, 1984; Jackson, 1992) .

Con base a estas apreciaciones y a los resultados encontrados en diversas investigaciones, incluyendo la que se reporta en este trabajo, se puede sugerir que la aproximación funcional en el área dedicada al estudio de la adquisición del lenguaje va adquiriendo mayor evidencia y argumentos para enfrentarse a la posición formalista en dicha área.

Acerca de la Relación entre Usos y Niveles Interactivos.

El observar esta relación permite realizar una serie de consideraciones: los usos que fueron utilizados por los miembros de las diadas, especialmente por las madres, se presentaron con diferentes niveles de complejidad. Es decir, un mismo uso era empleado con funciones interactivas diferentes; por ejemplo la petición de información y la descripción, entre otros, podían ocurrir en interacciones contextuales y selectoras, incluso con diferentes morfologías. En la petición de acción ocurre algo semejante, sólo que en las funciones suplementaria, selectora y referencial.

En lo que toca a las funciones interactivas puede advertirse que el nivel selector y el contextual se presentan con cierta variedad de usos, en tanto que en los niveles suplementario y referencial no ocurre tal variedad. En la función contextual se presentan los usos de petición de información, petición de nombre, denominación y descripción; la función selectora ocurre como una descripción, petición de información y petición de acción. En contraste, en la función referencial sólo ocurren los usos de descripción y petición de acción y en la suplementaria, únicamente éste último.

Estos hechos ponen de manifiesto que particularmente las madres, no obstante que presentan un predominio de ciertos usos (petición de acción, petición de acción, descripción) al emplearlos con diferentes niveles de complejidad promueven en los niños tal complejidad. De igual manera, el que ciertas funciones tengan más variedad de usos, se ve reflejado en el comportamiento infantil. La mayoría de las madres al comportarse suplementariamente lo hacían por medio del uso de petición de acción, ocurriendo lo mismo en los niños; en tanto que la interacción más variada fue la que se encontraba en un nivel contextual ya hubiera sido iniciada por la madre o por el infante. Este hecho nos habla de una sincronía entre el comportamiento materno y el infantil; sincronía que en otros aspectos ya ha sido resaltada (Yoder y Kaiser, 1989).

Snyder, Bates y Breiherton (1980) y Harris, Barret, Jones y Broakes (1988) explican que la aparición de las primeras palabras del niño guardan una estrecha relación con la alta frecuencia con que la madre emplea tales palabras en un contexto determinado, así como la función de las mismas. En este trabajo vemos una relación semejante. Aunque el objetivo no era determinar como aparecían las primeras palabras, si se abarcó, en algunos casos, la etapa en la que aparecen las primeras palabras; en otros casos el infante ya había superado tal etapa y ya tenía en su repertorio algunas palabras. Otra diferencia radica en que en esta investigación no se detectó precisamente la palabra o vocalización convencional que era emitida por el niño, sino la función que tenía la misma. No obstante estas diferencias, la semejanza entre los estudios de Snyder y cols, y Harris y cols, y este estudio es que se encuentra una relación semejante a la reportada por ellos: aquellos usos que la madre presentó con más probabilidad al establecer una interacción en un nivel particular son los mismos usos que se dieron en ese nivel interactivo iniciado por el niño. Una evidencia de lo anterior es que tanto las madres como los niños la interacción suplementaria la realizan predominantemente a través del uso de petición de acción.

Ahora bien, en lo que respecta al hecho de que las funciones que presentan más variedad de usos son la contextual y la selectora pueden hacerse las siguientes suposiciones. Es posible que en un nivel selector, la madre emplee usos que ya han sido empleados por ella en niveles interactivos menos complejos, para llevar o conducir al niño a ese nivel superior; puede decirse que la madre promueve niveles de interacción más complejos a través de usos que tanto ella como el niño han manejado en niveles inferiores.

En términos globales puede decirse que en un nivel contextual, la madre, interactúa mediante los usos de petición de información y descripción; además promueve en el niño ese nivel de interacción a través de la petición de nombre y de información. Estos mismos usos son los que

emplea cuando ella interactúa o promueve la interacción a nivel selector. Cabe añadir que también lo hace con el uso de petición de acción que es el predominante en el nivel suplementario. Este hecho es el que hace pensar que la madre instiga niveles de interacción complejos empleando usos que ella ya utilizó en niveles inferiores, además de que esos usos son precisamente con los que los niños inician interacciones contextuales y suplementarias de manera predominante. (Tabla VI).

Lo anterior puede interpretarse como una evolución del uso comunicativo, la cual es compartida por algunos autores. Al respecto Bruner (1983,a) menciona que existe una modificación diferencial de los usos que conducen a que se instauren otros juegos de lenguaje con diferentes formatos; aunque no especifica como es que ocurre tal evolución, ni la dirección que toma.

La evidencia presentada en párrafos anteriores, no sólo hace pensar en la posibilidad de que la madre realice una instigación de los niveles de interacción complejos a través de usos dominados en niveles inferiores, sino que también permite apoyar la idea presentada por Mares y Rueda (1993) de que también se puede hablar de un desarrollo con una perspectiva horizontal.

En este caso se observa que hay niveles interactivos que presentan diversos usos y hay otros niveles que no corren con tal suerte. Podría decirse que en los primeros se presenta un desarrollo horizontal mayor pues un mismo nivel interactivo se extiende a diferentes competencias sociales o funciones comunicativas que en este caso estuvieron analizadas a través de las categorías de usos. Éstas últimas pueden ser consideradas como transformaciones horizontales debidas a cambios a la situación social de interacción de acuerdo a la clasificación propuesta por Mares y Rueda (1993).

Tomando en cuenta éstos antecedentes puede decirse que en las diadas evaluadas el desarrollo horizontal se presenta en todos los niveles interactivos, particularmente en los contextuales y selectores, pues en ellos se ven involucrados más usos que en los otros niveles. En el caso del nivel

referencial puede considerarse que es natural que no ocurra tal desarrollo horizontal, pues se encuentra que éste apenas está evolucionando verticalmente.

Lo anterior no puede suponerse para el nivel suplementario. Anteriormente se había mencionado, debido a varias razones, que se estimaba que el nivel suplementario ya había sido dominado por el niño, entre ellas se indicó que las interacciones iniciadas por éste se dieron con mayor probabilidad en ese nivel, y que además la madre presentaba ese nivel interactivo predominantemente con una morfología tipo A, y se argumentaba que ello podría indicar que ella ya no tenía por qué instigar comportamiento en dicho nivel. Ahora bien, cabría hacer el siguiente cuestionamiento: si el niño ya domina tal nivel interactivo, porqué es que ese nivel no tiene un progreso horizontal similar a los otros niveles, o dicho de otra forma, porqué es que el comportamiento suplementario se manifiesta principalmente a través del uso de petición de acción, porqué en tal nivel se presentan los otros usos con probabilidades tan bajas. Una respuesta a lo anterior puede ser que también la madre presenta interacciones suplementarias predominantemente por medio de la petición de acción. Sin embargo el sostener tal propuesta sólo haría extensivo el cuestionamiento hacia el comportamiento materno. Por otra parte cabría también la posibilidad de que el evento en cuestión se manifestara de la manera en la cual se presenta en esta investigación. Así pues, para dilucidar lo anterior sería adecuado, cómo ya se había propuesto anteriormente aunque con otros fines, realizar un análisis longitudinal que posibilite identificar si las interacciones suplementarias muestran competencias diferencialmente en relación a los distintos momentos del desarrollo vertical interactivo.

Otro aspecto que también puede estudiarse diferencialmente es la situación o actividad en la que se encuentran inmersas las diadas. En esta ocasión sólo fue considerado el juego semiestructurado. Sería pertinente tomar en cuenta otras situaciones ya que como menciona Nelson (1985) la situación general, o la actividad específica dentro de una misma situación (o contexto de agenda) puede determinar el comportamiento lingüístico de los miembros de la diada.

referencial puede considerarse que es natural que no ocurra tal desarrollo horizontal, pues se encuentra que éste apenas está evolucionando verticalmente.

Lo anterior no puede suponerse para el nivel suplementario. Anteriormente se había mencionado, debido a varias razones, que se estimaba que el nivel suplementario ya había sido dominado por el niño, entre ellas se indicó que las interacciones iniciadas por éste se dieron con mayor probabilidad en ese nivel, y que además la madre presentaba ese nivel interactivo predominantemente con una morfología tipo A, y se argumentaba que ello podría indicar que ella ya no tenía porque instigar comportamiento en dicho nivel. Ahora bien, cabría hacer el siguiente cuestionamiento: si el niño ya domina tal nivel interactivo, porqué es que ese nivel no tiene un progreso horizontal similar a los otros niveles, o dicho de otra forma, porqué es que el comportamiento suplementario se manifiesta principalmente a través del uso de petición de acción, porqué en tal nivel se presentan los otros usos con probabilidades tan bajas. Una respuesta a lo anterior puede ser que también la madre presenta interacciones suplementarias predominantemente por medio de la petición de acción. Sin embargo el sostener tal propuesta sólo haría extensivo el cuestionamiento hacia el comportamiento materno. Por otra parte cabría también la posibilidad de que el evento en cuestión se manifestara de la manera en la cual se presenta en esta investigación. Así pues, para dilucidar lo anterior sería adecuado, cómo ya se había propuesto anteriormente aunque con otros fines, realizar un análisis longitudinal que posibilite identificar si las interacciones suplementarias muestran competencias diferencialmente en relación a los distintos momentos del desarrollo vertical interactivo.

Otro aspecto que también puede estudiarse diferencialmente es la situación o actividad en la que se encuentran inmersas las diadas. En esta ocasión sólo fue considerado el juego semiestructurado. Sería pertinente tomar en cuenta otras situaciones ya que como menciona Nelson (1985) la situación general, o la actividad específica dentro de una misma situación (o contexto de agenda) puede determinar el comportamiento lingüístico de los miembros de la diada.

Cabe señalar que tales sugerencias permitirían no sólo aclarar el cuestionamiento surgido en el nivel suplementario, sino que también posibilitaría el analizar como se entrelazan los dos tipos de desarrollo, el vertical y el horizontal, y tener una idea más precisa de la evolución de cada uno de ellos.

Por otra parte, puede sostenerse que el realizar un análisis en el cual se tomen en cuenta los dos niveles de desarrollo, da un panorama más amplio acerca de la naturaleza del evento analizado. En particular, en los estudios en los cuales se adoptó una tendencia opuesta al análisis formalista en el área de adquisición del lenguaje, como ya fue señalado en capítulos anteriores, no se realiza una análisis de ese tipo. Existen muchas investigaciones que incluyen constructos pragmáticos para dar cuenta del evento lingüístico, pero al carecer de una relación con alguna teoría particular del desarrollo se ven sumamente limitadas en su nivel explicativo. Con respecto a las teorías presentadas en este trabajo ya se hicieron algunos comentarios en ese sentido, que señalan algunas limitaciones

La propuesta que se presenta en esta ocasión es la de integrar la noción de uso de lenguaje, en una teoría psicológica general que cuyas concepciones sobre el lenguaje fuesen compatibles con los planteamientos pragmáticos de dónde surge tal noción. La teoría propuesta es el Modelo de Campo Interconductual. Al realizar tal integración se puede analizar si existe una interrelación entre los niveles funcionales (o estadios psicológicos) y la competencia comunicativa de los individuos.

Así pues, este trabajo pretende dar los primeros pasos en esa dirección y ponerlos a consideración.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, A. Prólogo a la Edición Española del Curso de Lingüística General de F. Saussure, Ed. Losada, Buenos Aires, 1945. págs.7-30.
- ALSTON, W. Philosophy of Language, Prentice Hall, New Jersey 1964.
Edición en español: Filosofía del Lenguaje, Alianza Editorial, Madrid, 1974, caps. 1, 2, 3.
- APPLEGATE, L. Y DELIA, J. Person-Centered Speech, Psychological Development, and the Contexts of Language Usage, en R. St.Clair y H.Giles (Eds.) The Social and Psychological Contexts of Language, Lawrence - Erlbaum Associate, New Jersey, 1980, págs.245-282
- BAKEMAN, R. y ADAMSON, A. Infant's conventionalized acts, gestures and words with mothers and peers, Infant Behavior and Development, 1989, 9, 215-230.
- BATES, E. Language and Context. The Acquisition of Pragmatics. Academic Press, New York, 1976, caps. I, II, VII, X.
- BERUTTO, G. La Sociolingüística, Nicola Zanichelli, Bologna, 1974.
Edición en español: La Sociolingüística. Nueva Imagen, México, 1979, págs. 13-20, 40-74.
- BOKUS, B. y SHUGAR G.W. What will a three-year-old say? An experimental study of situational variation. U.Warsaw, 1977
En R. M. Golinkoff (Ed) The Transition from Pre-linguistic to Linguistic Communication. Lawrence-Erlbaum Associates, New Jersey, 1983, págs. 167-190.
- BRONCKART, J.P. Théories du Language. Pierre Mardaga Éditeur, Bruselas, 1977.
Edición en Español: Teorías del Lenguaje. Introducción crítica. Ed. Herder, Barcelona, 1980, -- págs. 139 -204

- BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 1975, 2, 1-19
- BRUNER, J. The formats of language acquisition. American - Journal of Semiotics. 1982, 1, 3, 1-16
- BRUNER, J. The Acquisition of Pragmatics Commitments en R. M. Golinkoff (Ed) The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1983, págs. 27-43
- BRUNER, J. Child's Talk. Learning to Use Language. Norton, New York, 1983. (a)
Edición en español: El Habla del Niño. Aprendiendo a usar el lenguaje. Ed. Paidós, Barcelona, -- 1986, 133 págs.
- BRUNER, J. Pragmática del Lenguaje y Lenguaje de la Pragmática, en J.L.Linaza (comp.) Jerome Bruner. Acción Pensamiento y Lenguaje. Alianza Editorial, Madrid 1984, cap.9.
- CAMARATA, S. y LEONARD, L. Young children pronounce object words more accurately than action words. Journal Child of - Child Language, 1986, 13, 51-63
- CARTER, A. L. The transformation of sensorio-motor morphemes - into words: a case study of development of more - and mine. Journal of Child Language. 1975, 2, 233-250.
- CHAPMAN, K., LEONARD, L. y MERVIS, C. The effect of feedback on young children's inappropriate word usage, Journal of Child Language. 1986, 13, 101-117.
- CHIAT, S. Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions, Journal of Child Language. 1981, 8, 75-91.

- DORE, J. Holophrases, speech acts and language universals, Journal of Child Language, 1975, 2, 21-39.
- DORE, J Conditions for the Acquisition of Speech Acts, en Markova(ed) The Context Social of Language, Willey New York, 1978, Cap. 5.
- DORE, J., What's so conceptual about the acquisition of -- linguistic structures? Journal of Child Language, 1979, 6, 129-137.
- DORE, J., FRANKLIN, M.B., MILLER, R.T., RAMER A.L. Transitional phenomena in early language acquisition. Journal of Child Language, 1975, 3, 13-28
- DORE, J. Feeling, Form, and Intention in the Baby's Transition to Language. En R. M. Golinkoff (Ed) The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1983, págs. 167-190.
- DUNN, J. y KENDRIK K. The speech of two- and three-year olds to infant siblings: 'baby talk' and the context of -- communication, Journal of Child of Language, 1982 9, 579-595.
- FRANCIS, H. What does the child mean? A critique of the 'functional' approach to language acquisition. Journal of Child Language, 1979, 6, 201-210.
- FRANCO, F. y D'ODORICO, L. Baby talk from the perspective of discourse production: Linguistic choices and context - coding by different speakers, Journal of Psycho--Linguistic Research, 1988, 7, 1, 29-63.
- FURROW, D. Y NELSON, K. Enviromental correlates of individual differences in language acquisition. Journal of Child Language, 1984, 11, 523-534
- FURROW, D., NELSON, K., BENEDICT, H. Mothers' speech to children - and syntactic development: some simple relationships. Journal of Child Language, 1979, 6, 423-442

- GALICIA, M.I.X. El contexto psicológico de las expresiones tem---
pranas en el niño. Trabajo presentado en el "Con-
greso Iberoamericano de Psicología". Del 5 al 10-
de junio de 1992. realizado en Madrid, España.
- GALICIA, M.I.X., RIVAS, O. y PINEDA, L.A. Explicitación de reglas de
juego e interacción lingüística en didadas madre-
hijo: Algunos resultados inesperados vinculados -
al problema de estilos de interacción. Revista --
Sonorense de Psicología, 1990, 4, 2. 130-143.
- GRIFFITS, P. The Communicative Functions of Children's Single-
Word Speech, en M. Barret (ed) Children's Single-
Word Speech, John Wiley and Sons, 1985, Cap.4.
- GUEVARA, Y. y MARES, G. Algunas aportaciones a la Educación Especial -
derivadas de la investigación en Psicología. Tra-
bajo presentado en el I Congreso "Al Encuentro de
la Psicología Mexicana". Del 4 al 8 de septiembre
de 1990. UNAM, ENEP Iztacala.
- HALLIDAY, M.A.K. Learning How to Mean. Explorations in the Deve-
lopment of language. Edward Arnold, London, 1975,
págs .1-59, 120-145.
- HALLIDAY, M.A.K. Part A M. A.K. Halliday, en M.A.K. Halliday y R.
Hasan. Language, Context and Text: Aspects of --
language in social-semiotic perspective. Oxford
University Press, New York, 1989, págs. 3-51.
- HARRIS, M., BARRET, M., JONES, D., y BROOKES, S. Linguistic input-
early word meaning Journal of Child Language,
1988, 15, 77-94.
- HAYES, D. y AHRENS, M. Vocabulary simplification for children: a spe-
cial case of 'motherese'? Journal of Child Langua
ge, 1988, 15, 395-410.
- HERNANDEZ-PIÑA, F. Teorías Psico-sociolingüísticas y su Aplicación-
a la Adquisición del Español como Lengua Materna,
Siglo XXI, Madrid, 1984.

- HOFF-GINSBERG, E. Some Contributions of mothers' speech to their - children's syntactic growth. Journal of Child Language, 1985, 12, 367-385.
- HOFF-GINSBERG, E. Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. - Developmental Psychology, 1986, 22, 2, 155-163.
- HÖRMAN, H. Meinen und Verstehen, Grundzüge einer Psychologischen Semantik, Verlag Suhrkamp, Frankfurt, 1976.
Edición en español: Querer Decir y Entender. Fundamentos para una semántica psicológica. Ed. Gredos, Madrid, 1982, págs. 263-305.
- JACKSON, D. El lenguaje en el segundo año de vida. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 1992, 1, 1, - 33-50.
- KARMILOFF-SMITH, A.D. A Functional Approach to Child Language: A study of determiners and reference, Cambridge University Press, London, 1979, cap.1
- LENNENBERG Biological Foundations of Language, Willey, New York, 1967
- LEPSCHY, G. La Linguisitca Strutturale, Giulio Einaudi, Torino, 1966.
Edición en español: La Lingüística Estructural. Anagrama, Barcelona, 1971, págs.140-152.
- LUCARIELLO, J. Y NELSON, K. Context effects on lexical specificity in maternal and child discourse. Journal of Child Language, 1986, 13, 507-522.
- MARES, G. y RUEDA, E. El Habla Analizada desde la Perspectiva de - Ribes y López: Desarrollo Horizontal. Acta Comportamentalia, 1993,

- Mc.CUNE-NICOLICH, L. The cognitive bases of relational words in the - single word period, Journal of Child Language, - 1981, 8, 15-33.
- MERVIS, C. Y MERVIS, C. Role adult input in young children's category evolution. I. An observational study, Journal of Child Language, 1988, 15, 257-272.
- MUMA, J. y ZWYCEWICZ-EMORY, C. Contextual priority: verbal shift at seven? Journal of Child Language, 1979, 6, 301-311.
- NELSON, K Individual differences in language development: - Implications for development and language. Developmental Psychology, 1981, 17, 2, 170-187.
- NELSON, K. Making Sense. The Acquisition of Shared Meaning Academic Press, New York, 1985.
Edición en Español: El Descubrimiento del Sentido La Adquisición del Significado Compartido, Alianza Editorial, Madrid, 1988, caps. 2, 4.
- O'BRIEN, M. y NAGLE, K. Parents' speech to toddlers: the effect of - play context. Journal of Child Language, 1987, 14 269-279.
- OLERON, P. L'Enfant et L'Acquisition du Language, Presses Universitaires de France, Paris, 1979.
Edición en Español: El Niño y la Adquisición del Lenguaje, Ed. Morata, Madrid, 1985, págs. 68 - 148.
- PINEDA, L.A., CORTES, A., GARCIA, E., RODRIGUEZ, C, y ROMERO, P. Análisis de la Actividad del Adulto y del Infante en Dos Diadas de Diferente Nivel Socioeconómico. Trabajo presentado en el V Coloquio Interno de Investigación. E.N.E.P. Iztacala, 1985.
- PINEDA, L.A. Contexto Situacional e Interacción Adulto-Niño. Trabajo presentado en el Simposio "La Investigación del Comportamiento en México". México D.F., 1987.

- PINEDA, L.A., CORTES, A. Actividad Materna y Desarrollo del Lenguaje: Algunas Ideas y Datos Preliminares Revista Sonorense de Psicología, 1989, 3, (1), 17-27.
- RIBES, E. Psicología General. Ed. Trillas, México, 1990, págs. 147 -230.
- RIBES, E. Las conductas lingüística y simbólica como procesos sustitutivos de contingencias, en E. Ribes y P. Harzem (eds.) Lenguaje y Conducta. Ed. Trillas, México, 1990(a), págs. 193-207.
- RIBES, E., CORTES, A. Y ROMERO, P. Quizás el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 1992, 1, 1, 58-74
- RIBES, E y LOPEZ, F. Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y -paramétrico. Ed. Trillas, México, 1985.
- RICHELLE, M. y MOREAU, M.L. La adquisición del Lenguaje. ¿Dónde ocurrió la revolución conductista? en E. Ribes y P. Harzem (eds.) Lenguaje y Conducta. Ed. Trillas, México, 1990, págs. 31 - 60.
- RONDAL, J. L'interaction adulte-enfant et la construction du langage. Pierre Mardaga, Belgium, 1983. Edición en español: La Interacción Adulto-niño y la Construcción del Lenguaje. Ed. Trillas, México 1990, cap. 1.
- SAUSSURE, F. Cours de Linguistique Générale. 1915. Edición en español: Curso de Lingüística General. Ed. Losada, Buenos Aires, 1945, págs. 39-66.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. Linguistische Pragmatik. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, 1975. Edición en español: Pragmática Lingüística, Ed. Gredos, Madrid, 1987, págs. 11-80, 109-158.

- SLOBIN, D.I. Psycholinguistics. Scott, Foresman and Co., Illinois, 1971
Edición en español: Introducción a la Psicología Lingüística. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1974, Caps.1,2, Posdata.
- SMITH, P., GILES, H. Y HEWSTONE, M. Sociolinguistic: A Social Psychological Perspective, en R. St.Clair y H.Giles (Eds.) The Social and Psychological Contexts of Language Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1980, págs. 283-298.
- SNYDER, L., BATES, E., BRETHERTON, I. Content and context in early lexical development. Journal of Child Language, -- 1981, 8, 565-582.
- ST. CLAIR, R The Contexts of Language, en R. St.Clair y H. - Giles (Eds.) The Social and Psychological Contexts of Language, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1980, pps. 11-38.
- SUGARMAN, S. Some organization aspects of preverbal communication, En I. Markova (comp), The Social Context of Language, Willey, New York, 1978
- TOMASELLO, M., MANNLE, S. y KRUGER, A.C. Linguistic Environment of 1- to 2- year-old twins. Developmental Psychology. 1986, 22, 2, 169-176.
- TOMASELLO, M. y FARRAR, M.J. Object permanence and relational words: a lexical training study, Journal of Child Language. 1986, 13, 495-505.
- TOMASINI, A. El Pensamiento del Ultimo Wittgenstein. Problemas de Filosofía Contemporánea. México, Ed. Trillas, 1988, caps. 1,2,5.
- TRIADÓ, C. y FORNS, M. La Evaluación del Lenguaje. Una aproximación evolutiva. Barcelona. Ed. Anthropos, 1989, pps. 21-26, 78-102.

- VENEZIANO, E., SINCLAIR, H. y BERTHOUD, I. From one word to two words: repetition patterns on the way to structured -- speech, Journal of Child Language, 1990, 17, 633-650.
- WELLS, G. The context of children's early language experience, Educational Review, 1975, 27, 2, 114-125.
- YODER, P. y KAISER, A. Alternative explanations for the relationship between maternal verbal interaction style and - child language development, Journal of Child Language, 1989, 16, 141-160.

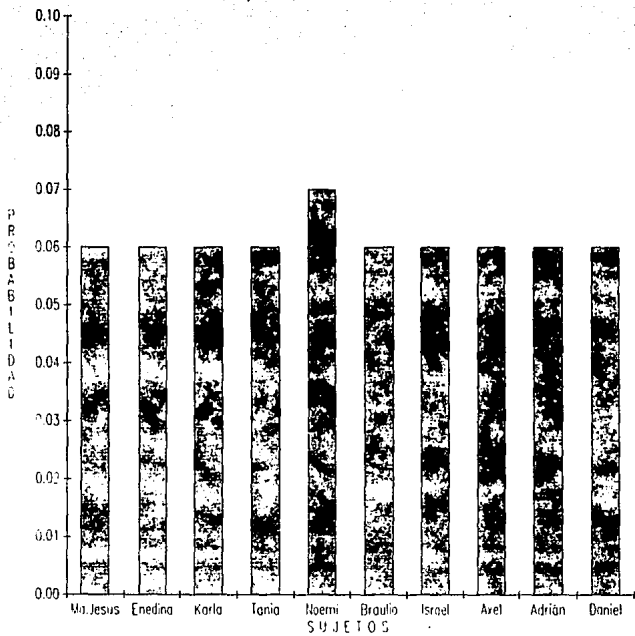


FIGURA 1 Muestra la probabilidad promedio del comportamiento funcional para cada uno de los sujetos

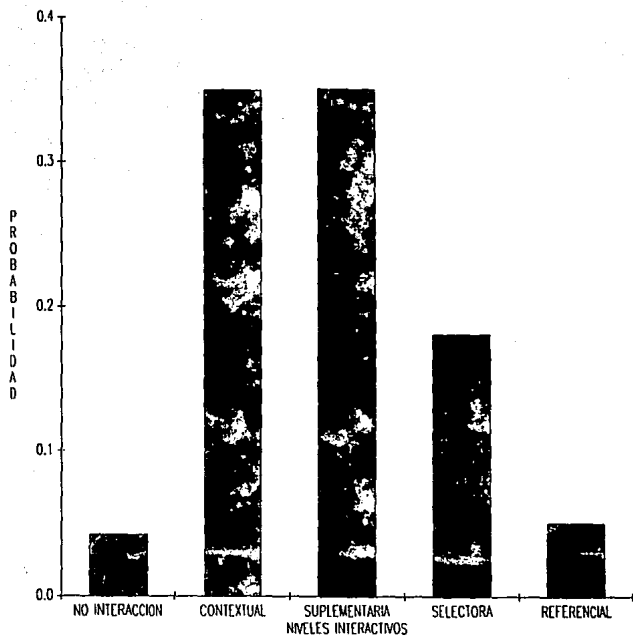


FIGURA 2 Muestra el promedio de la probabilidad de ocurrencia de los diferentes niveles de interacción.

FIGURA 2 F MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.

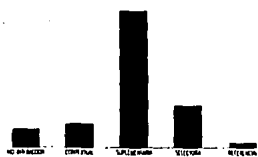


FIGURA 2 G MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.

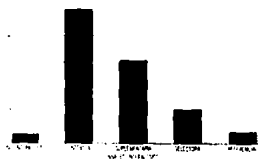


FIGURA 2 H MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.

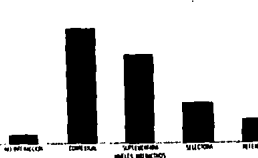


FIGURA 2 I MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.

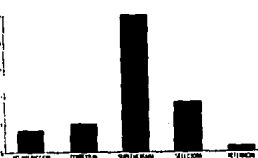


FIGURA 2 J MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.

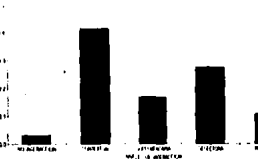


FIGURA 2 K MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.

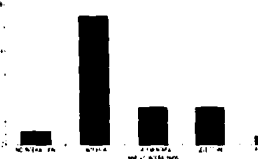


FIGURA 2 L MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.

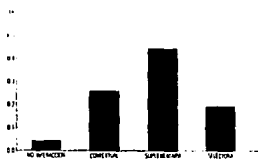


FIGURA 2 M MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.

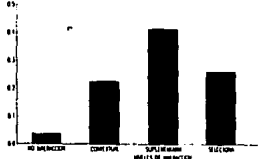


FIGURA 2 N MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.

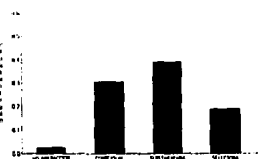
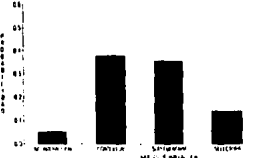


FIGURA 2 O MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCION EN LA CIUDADELA BARRIO.



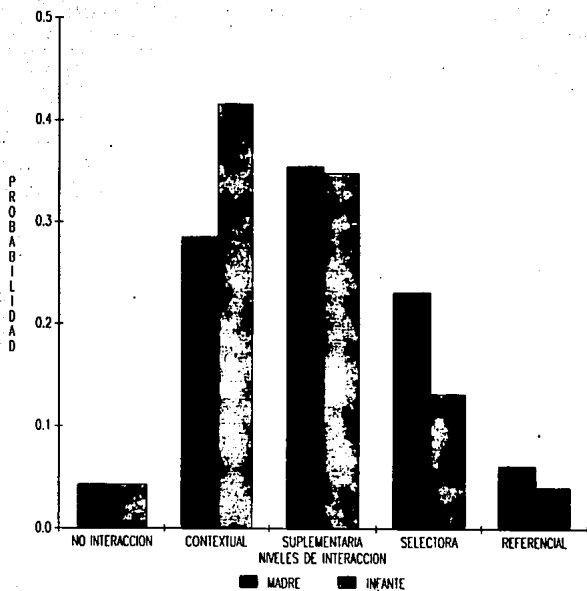


FIGURA 3 Muestra la probabilidad promedio de ocurrencia de los distintos niveles de interacción en cada miembro de las diadas.

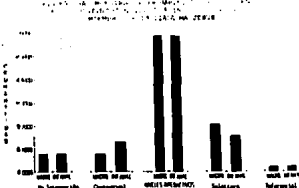


FIGURA 1B MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCIÓN EN CADA DÍA DE LA SEMANA EN LA ZONA DE LA SERRANILLA

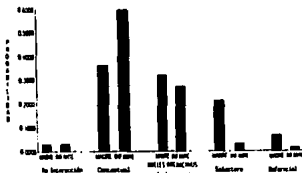


FIGURA 1C MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCIÓN EN CADA DÍA DE LA SEMANA EN LA ZONA DE LA SERRANILLA

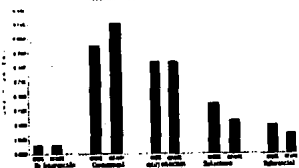


FIGURA 1D MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCIÓN EN CADA DÍA DE LA SEMANA EN LA ZONA DE LA SERRANILLA

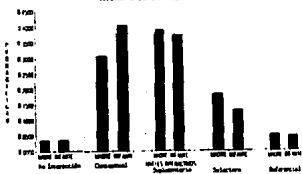


FIGURA 1E MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCIÓN EN CADA DÍA DE LA SEMANA EN LA ZONA DE LA SERRANILLA

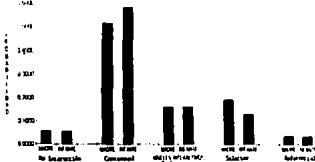
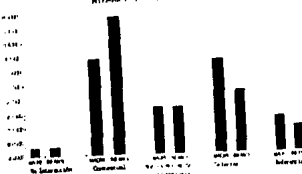


FIGURA 2A MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCIÓN EN CADA DÍA DE LA SEMANA EN LA ZONA DE LA SERRANILLA

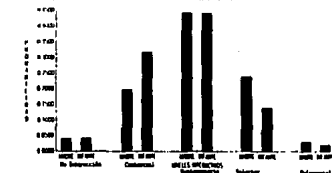


FIGURA 2B MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCIÓN EN CADA DÍA DE LA SEMANA EN LA ZONA DE LA SERRANILLA

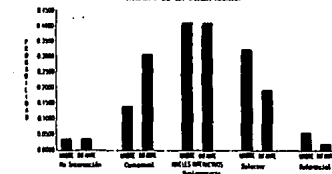


FIGURA 2C MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCIÓN EN CADA DÍA DE LA SEMANA EN LA ZONA DE LA SERRANILLA

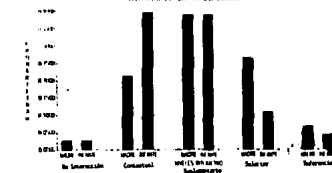
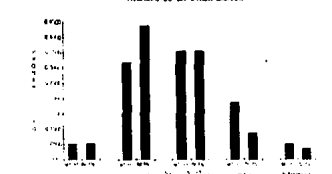


FIGURA 2D MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE INTERACCIÓN EN CADA DÍA DE LA SEMANA EN LA ZONA DE LA SERRANILLA



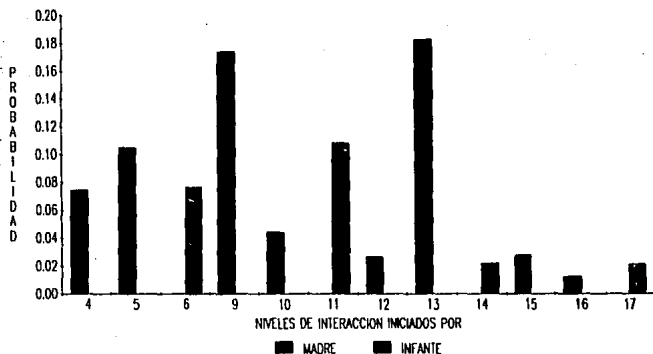


FIGURA 4 Muestra el Promedio de la Probabilidad de Ocurrencia de los Inicios de los Diferentes Niveles Interactivos entre los Miembros de las Diadas Observadas

- 4 Nivel Contextual Lingüístico MATERNO A
- 5 Nivel Contextual Lingüístico MATERNO B
- 6 Nivel Contextual Lingüístico INFANTIL

- 9 Nivel Suplementario Lingüístico MATERNO A
- 10 Nivel Suplementario Lingüístico MATERNO B
- 11 Nivel Suplementario Lingüístico INFANTIL

- 12 Nivel Selector Lingüístico MATERNO A
- 13 Nivel Selector Lingüístico MATERNO B
- 14 Nivel Selector Lingüístico INFANTIL

- 15 Nivel Referencial Lingüístico MATERNO A
- 16 Nivel Referencial Lingüístico MATERNO B
- 17 Nivel Referencial Lingüístico INFANTIL

FIGURA 4A MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURENCIA DE LOS INICIOS DEL NIVEL DE INTERACCION CONTEXTUAL CON MORFOLOGIA LINGUISTICA ENTRE LOS MIEMBROS DE LAS DIADAS OBSERVADAS

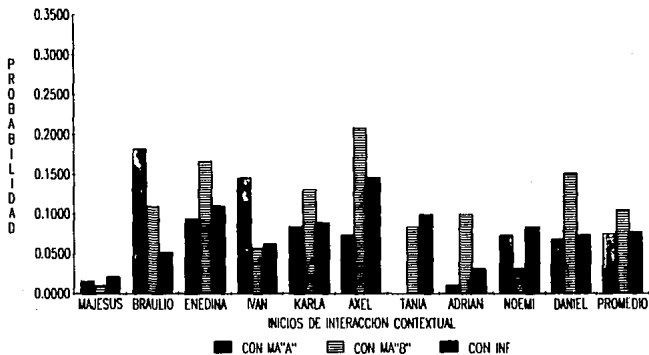


FIGURA 4B MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURENCIA DE LOS INICIOS DEL NIVEL DE INTERACCION SUPLEMENTARIA CON MORFOLOGIA LINGUISTICA ENTRE LOS MIEMBROS DE LAS DIADAS OBSERVADAS

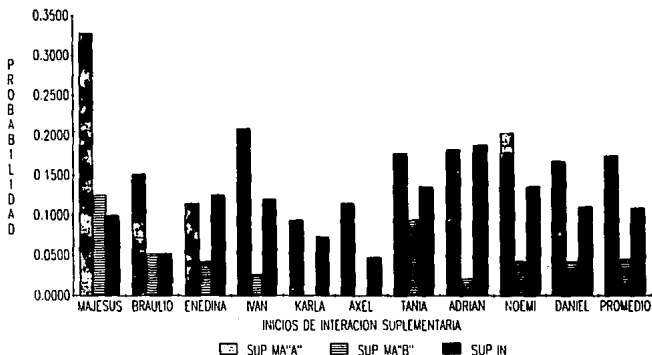


FIGURA 4C MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS INICIOS DEL NIVEL DE INTERACCION SELECTORA CON MORFOLOGIA LINGUISTICA ENTRE LOS MIEMBROS DE LAS DIADAS OBSERVADAS

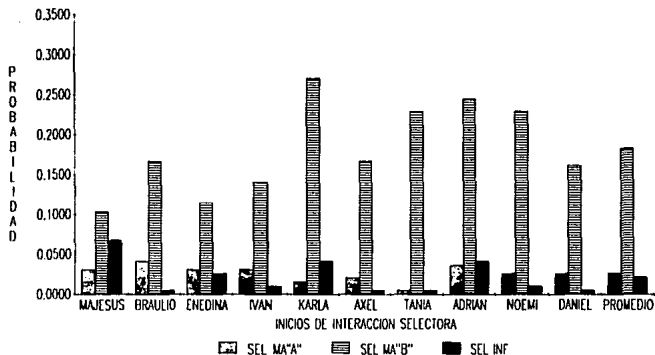
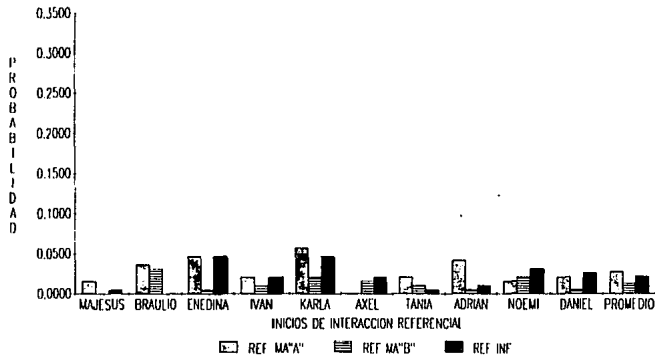


FIGURA 4D MUESTRA LA PROBABILIDAD DE OCURRENCIA DE LOS INICIOS DEL NIVEL DE INTERACCION REFERENCIAL ENTRE LOS MIEMBROS DE LAS DIADAS OBSERVADAS



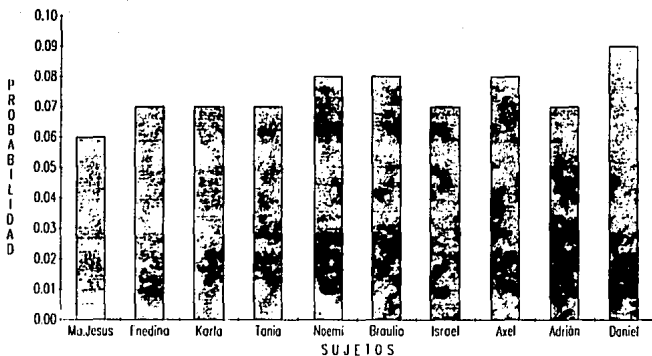


FIGURA 5. Muestra la probabilidad promedio de ocurrencia de los diversos usos de las MADRES.

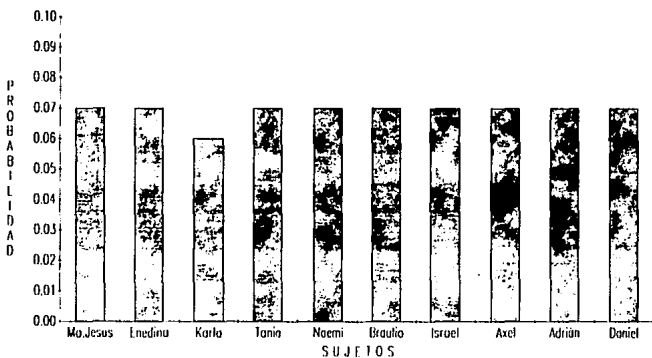


FIGURA 5A Muestra la probabilidad promedio de ocurrencia de los diversos usos de los INFANTES.

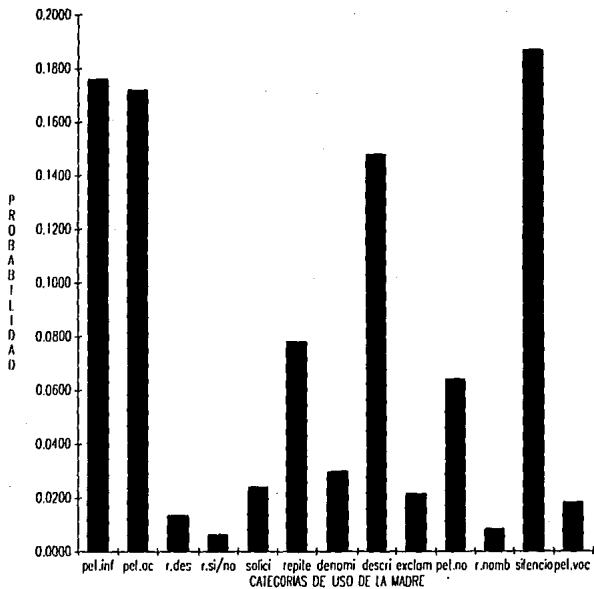


FIGURA 6 Muestra el promedio de las probabilidades de ocurrencia de las categorías de uso en las vocalizaciones maternas.

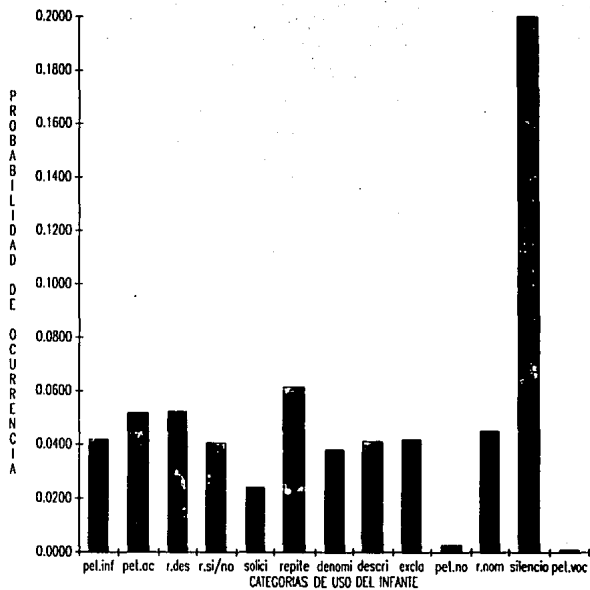


FIGURA 7 Muestra el promedio de las probabilidades de ocurrencia de las categorías de uso en las vocalizaciones infantiles

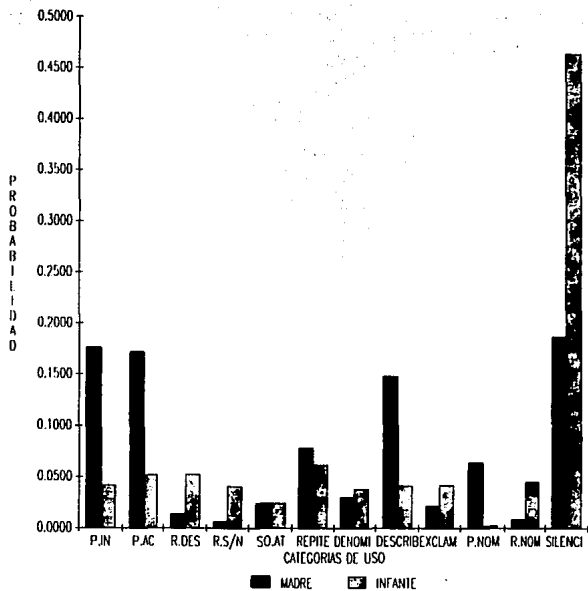


FIGURA 8 Muestra el promedio de las probabilidades de ocurrencia de las categorías en las vocalizaciones maternas e infantiles

SUJETOS	NO. INTERACTUA		C O N T E X T U A L				
			MEDIO FISICO		LINGUISTICO		
			MADRE	HIJO	MADRE		HIJO
			A	B	A	B	
MA. JESUS	.0741	.0313	0	.0781	.0156	.0117	.0467
BRACILIO	.0111	.0208	0	.2552	.1853	.1615	.1411
EMEDINA	.0111	.0052	0	.0833	.1458	.2240	.1698
IVAN	.0166	.0417	0	.1406	.1853	.0833	.2656
KARLA	.0111	.0365	0	.1875	.1302	.1719	.1021
AHEL	.0571	.0885	0	.1510	.1250	.1021	.4271
TANIA	.0417	.0156	0	.1354	.0	.1823	.1823
ADRIAN	.0111	.0	0	.1667	.0104	.1302	.1406
HOEMI	.0269	.0260	0	.2083	.1250	.0625	.1875
DANIEL	.3521	.0160	0	.1458	.0885	.2031	.2917

Ia

SUJETOS	S U P L E M E N T A R I A						
	MEDIO FISICO		GESTUAL		LINGUISTICO		
	MADRE	HIJO	MADRE	HIJO	MADRE		HIJO
					A	B	
MA. JESUS	.0156	.0156	.0156	.0156	.3750	.1823	.5521
BRACILIO	.0	.0	.0208	.0208	.1510	.1510	.2552
EMEDINA	.0365	.0365	.0	.0	.1771	.1042	.2813
IVAN	.0	.0	.0365	.0156	.2760	.0781	.3542
KARLA	.0	.0	.0	.0	.1354	.0313	.1667
AHEL	.0	.0	.0	.0	.1615	.0	.1615
TANIA	.0208	.0208	.0156	.0156	.2604	.1458	.0613
ADRIAN	.0156	.0156	.0052	.0052	.2805	.1042	.1906
HOEMI	.0274	.0104	.0	.0	.2805	.0938	.3802
DANIEL	.0156	.0156	.0208	.0208	.2552	.0625	.1177

Ib

SUJETOS	SELECTORA			REFERENCIAL		
	LINGUISTICO			LINGUISTICO		
	MADRE		HIJO	MADRE		HIJO
	A	B		A	B	
MA. JESUS	.4459	.1563	.1563	.0208	.0	.0208
BRACILIO	.4417	.2719	.0313	.0365	.0313	.0156
EMEDINA	.5219	.1406	.1146	.0469	.0521	.0677
IVAN	.1113	.1510	.1302	.0313	.0208	.0469
KARLA	.1113	.2969	.2188	.0833	.0417	.0885
AHEL	.0758	.1719	.1302	.0	.0365	.0365
TANIA	.052	.2344	.1406	.0208	.0104	.0208
ADRIAN	.1965	.2865	.1937	.0521	.0052	.0298
HOEMI	.2865	.2396	.1094	.0260	.0417	.0417
DANIEL	.0565	.1615	.0985	.0469	.0052	.0165

Ic

TABLA I Muestra las probabilidades de ocurrencia obtenidas por cada miembro de las diadas en las distintas morfologías para cada nivel interactivo.

			S U J E T O S									
			MJ	E	K	T	N	B	I	AX	AD	D
N I V E L E S- I N T E R A C T I V O S	CON	CAT	17	17	5	2	5	5	5	8	--	--
	FIS	PRO	.67	1	.57	.67	.40	.75	.63			
	CON	CAT	8	1	8	8	8	8	8	8	7	8
	"A"	PRO	.33	.33	.25	.25	.21	.23	.32	.29	1	.31
	CON	CAT	1	16	15	15	15	1	1	15	15	15
	"B"	PRO	1	.38	.48	.25	.33	.24	.36	.55	.21	.28
	SUP	CAT	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	"A"	PRO	.39	.45	.47	.44	.44	.52	.50	.36	.69	.41
	SUP	CAT	2	1	--	15	1	2	1	--	1	2
	"B"	PRO	.42	.25		.39	.38	.40	.60		.50	.25
	SEL	CAT	2	8	2	1	8	8	8	8	8	8
	"A"	PRO	.33	.50	.67	1	.40	.50	.33	.25	.86	.80
SEL	CAT	1	8	1	1	1	1	1	1	2	1	
"B"	PRO	.50	.23	.37	.47	.42	.34	.63	.41	.27	.48	
REF	CAT	2	8	8	2	8	8	8	8	8	8	
"A"	PRO	.33	.40	.64	.50	.33	.43	.25	1	.38	.50	
REF	CAT	--	1	1	8	1	14	6	8	8	8	
"B"	PRO		1	.75	.50	1	.33	.50	.33	1	1	

TABLA II. .Muestra las probabilidades condicionales existentes entre los Niveles Interactivos Maternos (antecedente) y los Usos Maternos (consecuente).

Categorías de Usos Maternos

- 1 Petición de Información
- 2 Petición de Acción
- 5 Solicitud de Atención
- 6 Repetición
- 8 Descripción
- 14 Petición de Vocalización
- 15 Petición de Nombre
- 16 Responder Nombre
- 17 Silencio

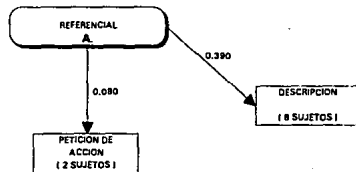
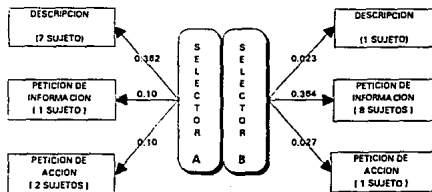
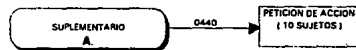
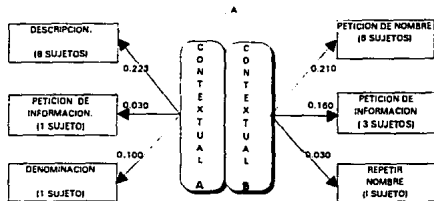


Tabla III Muestra la probabilidad condicional entre el nivel interactivo iniciado por la madre y el uso empleado

		S U J E T O S										
		MJ	E	K	T	N	B	I	AX	A	D	
N I N V E L E S	CON	CAT	7	8	8	7	7	7	7	7	8	7
		PRO	.50	.38	.18	.32	.44	.20	.33	.21	.33	.14
	SUP	CAT	1	2	2	2	2	11	8	5	2	2
		PRO	.26	.29	.29	.46	.23	.40	.22	.33	.31	.29
	SEL	CAT	6	1	8	8	8	2	9	1	8	
		PRO	.40	.62	.53	1	.50	1	.40	1	.25	1
	REF	CAT	8	10	8	14	8	--	9	8	8	8
		PRO	.33	1	.33	1	.33		.25	.25	.50	.50

TABLA IV. Muestra las probabilidades condicionales existentes entre los Niveles Interactivos Infantiles (antecedente) y los Usos Infantiles (consecuente)

Categorías de Usos Infantiles

- 1 Petición de Información
- 2 Petición de Acción
- 5 Solicitud de Atención
- 6 Repetición
- 7 Denominación
- 8 Descripción
- 9 Exclamación
- 10 Otras
- 11 Oposición
- 14 Petición de Vocalización

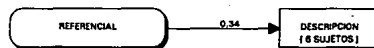
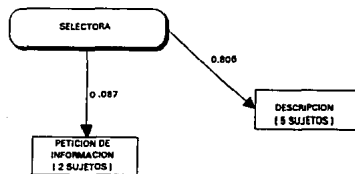
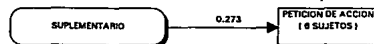
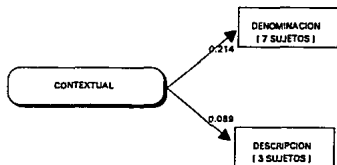


Tabla V Muestra la probabilidad condicional entre el nivel interactivo iniciado por el infante y el uso empleado

DESARROLLO HORIZONTAL

	PET INFORMACION	PET ACCION	DESCRIPCION	DENOMINACION	PET NOMBRE
DESARROLLO VERTICAL	REFERENCIAL		MADRE		
	SELECTOR	MADRE	MADRE/INFANTE		
	SUPLEMENTARI		MADRE/INFANTE		
	CONTEXTUAL		MADRE/INFANTE	INFANTE	MADRE

TABLA VI MUESTRA EL DESARROLLO HORIZONTAL Y VERTICAL DE LAS DIADAS OBSERVADAS