

ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Núm. 32 - 1985 (1)

NOCIÓN DE INTERMEDIARIO Y ACTOS
COMUNICATIVOS INTENCIONALES EN NIÑOS
PRELINGÜÍSTICOS

JOSÉ ANTONIO CARRANZA CARNICERO
JULIO PÉREZ LÓPEZ
ALFREDO G. BRITO DE LA NUEZ
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Murcia

José Antonio Carranza
Julio Pérez
Alfredo G. Brito de la Nuez
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Sección de Psicología
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Murcia

En la última década se ha iniciado una corriente de interés hacia el estudio de la comunicación preverbal, su significado y posibles vinculaciones con la aparición del lenguaje y su uso temprano. A este interés se unió también el de los prerequisites cognitivos como condiciones ligadas a dichos procesos. Esto dió lugar a la utilización como punto de referencia de la explicación de Piaget (1936, 1937) acerca de que el lenguaje es facilitado por el desarrollo de los esquemas sensoriomotores, realizándose gran número de investigaciones tratando de especificar si la representación se requiere o no para esa conducta ligüística (Cf. Corrigan, 1979). Otra línea de investigación se dedicó a estudiar las funciones de la comunicación (Bates, Camaioni y Volterra, 1973), tratando al mismo tiempo de encontrar alguna vinculación con determinados aspectos propios de la evolución de los esquemas sensoriomotores. Las conclusiones a las que se podía llegar no permitían ir más allá de la referencia a una coincidencia temporal. Sugarman-Bell (1978), aceptando que la comunicación preverbal ayuda funcionalmente a aprender a hablar, quiere dar un paso más. Realiza un estudio para investigar el cuadro general comunicativo intencional del período preverbal, centrándose en el registro de conductas interactivo-sociales (registro de la coordinación entre acciones y vocalizaciones dirigidas a una persona, y acciones dirigidas a un objeto). Su hallazgo principal consiste en la descripción de una secuencia comportamental interactivo social en tres pasos: un primero, en el que aparecen acciones dirigidas hacia un objeto o una persona sin intento claro de manipular el ambiente; un segundo, en el que se aprecian acciones diferenciadas dirigidas hacia una persona u objeto; y un tercero, en el que tiene lugar una actividad integrada hacia una persona-objeto. Ella considera que nos encontramos lejos de especificar en qué medida algunos aspectos del desarrollo sensoriomotor están relacionados con el comienzo del lenguaje, aún cuando se pueda sostener, a partir de ciertas intuiciones, que sea necesaria alguna forma de comunicación intencional para que podamos empezar a hablar con otros.

Bates, Camaioni y Volterra (1975) llevaron a cabo un estudio longitudinal con tres sujetos, a raíz del cual, propusieron una descripción del desarrollo de la comunicación prelingüística en función de la terminología utilizada por Austin (1962), y que reinterpretó Searle (1969), sobre los actos de habla, haciendo coincidir las etapas de dicho proceso con los tres actos de habla (perlocutorio, ilocutorio y locutorio). Con respecto a la primera etapa, considera que las señales del niño no tienen intencionalidad comunicativa, abarcando esta forma de acto desde el nacimiento hasta aproximadamente los diez meses. La segunda, implica dos fenómenos: la utilización intencional de un adulto para obtener un objeto deseado, así como el uso intencional de un objeto para llamar la atención de un adulto. Alrededor de los trece meses

comienza la etapa locutoria, en la que las palabras ya se utilizan con cierto valor referencial. Posteriormente, Bates, Camaioni, Volterra, Benigni y Bretherton (1979) tras presentar una batería para registrar conductas cognitivas y comunicativas, a 25 niños entre 9; 6,0 meses; y 12; 6,0 meses, concluyen que la imitación, el uso de intermediarios y el juego eran buenos predictores del desarrollo comunicativo, mientras que la permanencia del objeto y las relaciones espaciales no lo eran. En este mismo sentido, Harding y Golinkoff (1979) concluyen que la ocurrencia de vocalizaciones intencionales requiere que el sujeto se encuentre en la etapa V del desarrollo causal.

Todo el mundo reconoce que existe un proceso comunicativo previo a la aparición del lenguaje, y con el que parece mantener estrechas vinculaciones. La fundamentación teórica utilizada para el estudio de este proceso comunicativo ha residido en los actos de habla, pues "suministran un aval —que, sin embargo, no debe tornarse formal y verbal— 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" (Oleron, 1981, p. 100). Por otro lado, parece que el origen, forma y desarrollo de estos procesos comunicativos se encuentran en la interacción que el sujeto tiene con la persona que lo cuida, esencialmente su madre. Como ha afirmado Bruner (1975), "la actitud para el lenguaje verbal va precedida por una disposición para la comunicación; el diálogo comienza mucho antes de que se escuche la primera palabra. No obstante, con el lenguaje, se incrementa en gran medida la flexibilidad de la comunicación", esto es, "que las primeras palabras del niño no representan el comienzo de la comunicación, sino más bien un punto en el *continuun* de la habilidad que desarrolla el niño para comunicarse con efectividad" (Grieve y Hoogenraad, 1979, p. 95).

Como hemos podido apreciar, se han obtenido resultados contradictorios en torno a los procesos cognitivos característicos del desarrollo sensorio-motor que presentan relación con la comunicación prelingüística. Nuestro trabajo se propone investigar la posible vinculación de la tarea cognitiva que se refiere a la noción de intermediario con el desarrollo comunicativo, en concreto con la aparición de la comunicación intencional.

Piaget propone que la utilización de intermediarios se inicia en la etapa IV, considerando a los objetos (incluyendo el cuerpo del otro) como mediadores entre su cuerpo y los resultados, sin que ello implique considerarlos como fuente autónoma de acciones. Sin embargo, podría suceder que, mientras el desarrollo de las relaciones medio-fin en el campo de los objetos inanimados no logra una verdadera objetivación hasta la etapa V, en el terreno de la comunicación y del significado, como Lock (1978), Bruner (1977), Bretherton et al. (1981) sugieren, "el importante papel de los objetos que dan respuestas, objetos sociales que previenen las necesidades del niño y anticipan sus acciones, podrían haber alcanzado un grado de objetivación" (Bates, 1982, p. 16) tal que les permitiese presentar una comunicación intencional. De acuerdo con esto, las experiencias que mantiene el niño con los objetos animados se presupone que son mucho más variadas y ricas que con los obje-

tos inanimados. Esto puede dar lugar a que el sujeto disponga de recursos que le permitan ordenar causalmente los acontecimientos en los que esté involucrada una persona antes de que lo consiga en el dominio físico. Por todo ello, es lícito preguntarse si el uso de una persona como intermediario puede suscitar un comportamiento (lingüístico y/o no lingüístico) antes de lo que sería de esperar si nos guiásemos exclusivamente por sus respuestas en tareas cognitivas en las que sólo se emplean objetos inanimados. En síntesis, nos proponemos investigar si para la presencia de una vocalización intencional es una condición necesaria el que los sujetos hayan alcanzado la etapa V de la noción de intermediario.

MÉTODO

Sujetos

En este estudio se grabó en videotape a 28 niños (promedio de edad de 11 meses y 18 días, siendo el rango de edad desde 6 meses hasta 19 meses y 26 días) en una sala de estar de una casa particular, durante un período de tiempo de treinta minutos. Los sujetos fueron divididos en cuatro grupos, siendo distribuidos en función de las respuestas dadas, en una sesión previa, a las series de intermediario (Prueba Casati-Lezine, 1968):

Grupo 1: Reacciones Circulares Secundarias (R.C.S.) de 7 sujetos con edades comprendidas entre 6 meses y 7 meses 27 días. Edad promedio, 9 meses 15 días.

Grupo 2: Coordinación de Esquemas Secundarios (C.E.S.) de 7 sujetos con edades comprendidas entre 8 meses y 10 meses 15 días. Edad promedio, 9 meses 15 días.

Grupo 3: Reacciones Circulares Terciarias (R.C.T.) de 7 sujetos con edades comprendidas entre 11 meses 15 días y 15 meses. Edad promedio, 13 meses 12 días.

Grupo 4: Representación (Repres.) de 7 sujetos con edades comprendidas entre 14 meses 20 días y 19 meses 26 días. Edad promedio, 17 meses 3 días.

Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación se componía de dos sesiones para cada uno de los niños, separadas una de la otra por varios días. En la primera sesión, a cada sujeto se le administró en su propio hogar la prueba de Casati-Lezine (1968) para valorar el nivel evolutivo del concepto de intermediario; transcurridos tres días era sometido a la segunda sesión, grabada en vídeo, consistente en una situación de frustración en presencia de la madre, que tenía lugar en la sala de estar, especialmente acondicionada

para tal evento. Esta sesión se dividía en dos fases: una primera de juego libre entre la madre y el niño, utilizando los juguetes de que se disponía para la investigación, con el propósito de que no se inhibiera, se acoplara al nuevo ambiente y, a su vez, nos sirviera para escoger el objeto a emplear en la situación de frustración (aquél por el que manifestaba un mayor interés). La segunda fase consistía en separar el objeto del niño, dejándolo en su campo visual pero fuera de su alcance, generalmente en el centro de la mesa; a la madre se le instruía previamente para evitar variables extrañas en lo posible. Las instrucciones dadas a la madre eran las siguientes: "...esta es una prueba en la que usted va a jugar con el niño como siempre lo hace; en un determinado momento, nosotros le haremos una señal para que retire el objeto del alcance del niño, pero eso sí, debe dejarlo en un sitio bien visible, donde él lo vea y no lo pueda alcanzar. A partir de ese momento, usted debe mantener una actitud indiferente, sin indicarle nada acerca del objeto, ni debe mirar muy fijamente a su hijo. Debe estar como ausente o ajena a la situación".

Medidas

Comportamiento no lingüístico.— A la grabación del episodio de frustración le aplicamos, para el registro de las conductas, el criterio de intervalo de tiempo fijo, considerándose el primer minuto de la situación de frustración. El número de veces que tenía lugar una conducta en ese intervalo se tomó como la frecuencia de la misma.

Los comportamientos codificados fueron los siguientes. conductas individuales (mirar a los ojos de la madre; mirar al objeto; mirar a las manos de la madre); señalizaciones (señalar brazo y/o mano; señalar objeto); y secuencias (mirar ojos de la madre y objeto; mirar ojos de la madre y mano; mirar a las manos de la madre y al objeto; mirar a los ojos, manos de la madre y al objeto).

Comportamiento perlocutorio.— Consistiría en la ejecución de respuestas que no fueran dirigidas a llamar la atención de la madre, y también en el empleo de conductas individuales o secuencias en las que incorpora el cuerpo del otro como simple prolongación de su gesto para alcanzar el fin deseado, sin que vuelva a repetir de forma consistente dicho comportamiento o algún otro de los codificados al no recibir respuesta de la madre.

Comportamiento no lingüístico ilocutorio.— Se refiere al empleo de señalizaciones y a la utilización consistente de secuencias dirigidas a llamar la atención de la madre de una forma claramente manifiesta.

Comportamiento lingüístico.— De acuerdo con Harding y Golinkoff (1979) hemos considerado vocalizaciones a cualquier sonido vocal realizado por el niño, excepto el lloro incontrolado, toser y estornudar. Como vocalización intencional a cualquiera de las conductas codificadas en el párrafo anterior que incluyera vocalizaciones o emisiones sonoras. Por lo tanto, cuando éstas (sollozos, llanto controlado o modulaciones de sonido) no acompañaban de manera consistente a alguna de las conductas codificadas

lo considerábamos acto perlocutorio. A nuestro entender, esta conducta puede suscitar en el oyente una reacción como si fuese comunicativa, aunque no presente los requisitos necesarios para considerarla como tal, sino más bien como una reacción ante su estado.

Noción de Intermediario

Para estudiar la noción de intermediario, la prueba de Casati-Lezine utiliza tres series. La primera se refiere a la utilización de la prolongación del objeto (cordeles). Las pruebas propuestas ponen en juego las conductas que están en la transición de los estadios 3 y 4 y el fin del estadio 5, utilizándose el mismo tipo de material para todas las pruebas: juego de cordeles y anillas. La segunda serie se refiere a la noción que un niño tiene de la relación existente entre un objeto y su soporte. La serie presentada comporta siete items, yendo los niveles de conducta observados del nivel intermedio entre las etapas 3 y 4 hasta el final del estadio 6. Se trata de que el niño obtenga un juguete apetecido, directamente accesible por medio de otro objeto que sirve de soporte. Se utilizan dos tipos de situación: en la primera, se emplea un soporte débil de tracción rectilínea; en la segunda se emplea un soporte rígido pivotante por rotación. La tercera serie se refiere a la utilización de un instrumento (rastrillo y bastón). A diferencia de las situaciones propuestas en las dos series anteriores, el objeto y el intermediario no se presentan nexionados físicamente. La independencia de los dos elementos del conjunto constituye aquí un problema más complejo: el niño debe construir la relación, crear con el bastón su primer instrumento.

Siguiendo los datos normativos que se proponen en esta prueba y en función de las respuestas dadas a los mismos por los sujetos, éstos se distribuyeron en las etapas 4, 5 y 6. Para determinar la pertenencia de los sujetos a las R.C.S., se han utilizado las tareas que la propia prueba aporta y que el mismo Piaget (1937) ha propuesto en sus investigaciones.

Instrumentación

El material que se utilizó para realizar la investigación se componía de dos juguetes mecánicos de colores llamativos (pollito y mono) y una cajita de juguete musical. Este material se empleó con todo los niños.

Para el registro de conductas, el instrumental técnico fue una cámara de vídeo JVC; un magnetoscopio JVC y un televisor. Otro material empleado fue una mesa, una silla para la madre y una silla para sentar al niño.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tres observadores que no tenían conocimiento de nuestros propósitos de partida eran los encargados de computar, en los registros de vídeo de los episodios de frustración, los comportamientos codificados que encontraban en los intervalos de tiempo prescritos. La confiabilidad interobservadores varió desde $r = 0,87$ a $r = 0,98$.

Las tablas 1 y 2 muestran los resultados obtenidos en los comportamientos no verbales. La tabla 3 muestra los resultados de los comportamientos verbales.

Los sujetos agrupados en las R.C.S. han utilizado, predominantemente, conductas individuales, y esencialmente, miradas al objeto. Este tipo de conducta se diferencia significativamente ($\chi^2 = 78,7658$; $p < 0,01$) de los obtenidos en la C.E.S. y R.C.T. En lo que se refiere al uso de secuencias ha sido muy escasa, presentando diferencia significativa ($\chi^2 = 78,7658$; $p < 0,01$) con respecto a la C.E.S. y R.C.T. En cuanto a la utilización de señalizaciones, no se produjeron, presentando, como es obvio, diferencias con respecto al resto de niveles.

Como podemos observar de la descripción de los datos, los niños de este período, cuando se les retiraba el objeto de su alcance, se quedaban mirándolo, y poco después, se dedicaban a explorar el ambiente, cuando el objeto caía de nuevo en su campo visual, la atención del niño volvía a dirigirse al mismo. Algunos reiteraban estas conductas, terminando por desinteresarse del objeto; otros, en cambio, acompañaban la visión del objeto con esquemas de golpear, o bien producían un sollozo que se incrementaba hasta convertirse en un llanto incontrolado, que, en ocasiones, la pérdida de visión del objeto lograba aminorar.

Creemos que las vocalizaciones que se produjeron en este período se podrían interpretar como una reacción ante el estado de frustración, que fácilmente podían ser entendidas por las madres como una llamada de atención hacia su estado, acudiendo a atenderle si les hubiésemos dado la oportunidad para responderles. De hecho, en algunas madres se observaba malestar ante la impotencia en la que se encontraban. De ahí que estos actos de habla se diagnostiquen fácilmente como perlocutorios. Quisiéramos también hacer mención de que las secuencias que se sucedieron se presentaron generalmente casi inmediatamente después de ser retirado el objeto de su alcance. Esto, creemos, se podía interpretar como el resultado de un aprendizaje en formación, puesto que, en presencia de la madre, las situaciones de frustración suelen ir acompañadas de un apoyo que parte de ellas, sin que esto implique que el sujeto tenga conciencia del papel que juega la madre en esa situación, lo que nos permite considerar que difícilmente haya interiorizado la posibilidad de que si persistiera en esa conducta implícitamente obtendría la asistencia de la persona a su cuidado.

Los sujetos agrupados en el nivel de la C.E.S. presentan diferencias significativas con respecto al nivel de la Repres. en lo que concierne a la utilización de: secuencias ($\chi^2 = 78,7658$; $p < 0,01$), que es su comportamiento

TABLA 1: Registro de Conductas Observadas

| CONDUCTAS INDIVIDUALES | ETAPAS | | | |
|------------------------|--------|--------|--------|---------|
| | R.C.S. | C.E.S. | R.C.T. | REPRES. |
| Mirar ojos de la madre | 15 (5) | 4 (4) | 7 (3) | 23 (7) |
| Mirar al objeto | 55 (7) | 24 (7) | 20 (7) | 35 (7) |
| Mirar mano de la madre | 3 (2) | 7 (2) | 2 (2) | 2 (2) |
| | 73 | 35 | 29 | 60 |

| CONDUCTAS EN SECUENCIAS | ETAPAS | | | |
|--|--------|--------|--------|---------|
| | R.C.S. | C.E.S. | R.C.T. | REPRES. |
| Mirar ojos de la madre y mirar el objeto | 15 (5) | 41 (7) | 57 (7) | 29 (6) |
| Mirar ojos y manos de la madre. | 2 (2) | 13 (4) | 12 (4) | 1 (1) |
| Mirar manos de la madre y mirar el objeto | 3 (2) | 17 (4) | 10 (3) | 2 (2) |
| Mirar ojos y manos de la madre y mirar el objeto | 2 (2) | 8 (3) | 6 (4) | 1 (1) |
| | 22 | 79 | 85 | 33 |

| CONDUCTAS DE SEÑALIZACION | ETAPAS | | | |
|------------------------------------|--------|--------|--------|---------|
| | R.C.S. | C.E.S. | R.C.T. | REPRES. |
| Señalar brazo y/o mano de la madre | 0 () | 10 (4) | 10 (4) | 7 (3) |
| Señalar el objeto | 0 () | 2 (2) | 19 (5) | 38 (7) |
| | 0 | 12 | 29 | 45 |

Los números entre () indican los sujetos que realizan la conducta.

El número de sujetos utilizados en cada una de las etapas fue de siete, componiendo la muestra total 28 niños.

TABLA 2: Comportamientos No-Lingüísticos Intra-Niveles

| COMPORTAMIENTO NO-LINGÜÍSTICO | ETAPAS | | | | | | | |
|-------------------------------|--------|----------------------------------|--------|-----------------------------------|--------|-----------------------------------|---------|-----------------------------------|
| | R.C.S. | | C.E.S. | | R.C.T. | | REPRES. | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Conductas Individuales | 73 | 76,8 ^o / _o | 35 | 27,78 ^o / _o | 29 | 20,28 ^o / _o | 60 | 43,48 ^o / _o |
| Conductas de Secuencias | 22 | 23,2 ^o / _o | 79 | 62,70 ^o / _o | 85 | 59,44 ^o / _o | 33 | 23,91 ^o / _o |
| Conductas de Señalización | 0 | — | 12 | 9,52 ^o / _o | 29 | 20,28 ^o / _o | 45 | 32,61 ^o / _o |
| TOTALES | 95 | 100 ^o / _o | 126 | 100 ^o / _o | 138 | 100 ^o / _o | 138 | 100 ^o / _o |

TABLA 3: Vocalizaciones Observadas

| VOCALIZACIONES | ETAPAS | | | |
|----------------|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | R.C.S. | C.E.S. | R.C.T. | REPRES. |
| Perlocutorias | 100 ^o / _o | 15 ^o / _o | — | — |
| Ilocutorias | — | 85 ^o / _o | 100 ^o / _o | 40 ^o / _o |
| Locutorias | — | — | — | 60 ^o / _o |

característico; también en lo que se refiere a conductas individuales ($\chi^2 = 78,7658$; $p < 0,01$) y por último, de conductas de señalización ($\chi^2 = 49,0598$; $p < 0,01$), aunque la señalización a los brazos o manos de la madre fue la conducta predominante de este tipo de comportamiento.

Siguiendo la descripción de los datos podemos resaltar que las secuencias han sido el comportamiento más usual, y fundamentalmente la que incluye la mirada a los ojos de la madre y al objeto. En estos niños, situar el objeto fuera de su alcance no implicaba que centrasen su mirada en él exclusivamente, puesto que siempre era seguido por la mirada a la madre, presentándose, generalmente, el orden de la secuencia de forma alternante, en función de lo que entrase en primer lugar en su campo visual. En principio, estas secuencias podían ir acompañadas por una exploración del ambiente, pero era más frecuente que poco después se iniciase un sollozo que iba incrementándose conforme pasaba el tiempo, pero en muy raras ocasiones dejaba de ir ligado a la secuencia.

Las vocalizaciones que se han producido dentro de este nivel las hemos considerado ilocutorias ya que, a diferencia de los sujetos de la etapa anterior, éstos las presentan siempre acompañando a la secuencia; en ninguno de los casos observados la inician inmediatamente después de comenzar la situación de frustración. Más bien se dan tras una persistencia de lo que en principio ellos esperan que sea suficiente para lograr su objetivo, y no alcanzarlo. Creemos que lo importante en este nivel no es la secuencia madre-objeto como conducta en sí, sino la consistencia con la que acompaña sus emisiones a la misma, la que le da un grado de intencionalidad, en nuestra opinión, manifiesta. La utilización de la secuencia podría entenderse, en principio, como una simple prolongación del gesto para alcanzar un fin deseado, y ello supondría que el niño no considera al otro como un verdadero mediador. Ahora bien, al persistir en el uso de dicha secuencia u otras, parece deducirse que espera la participación de la madre. Esto se constata cuando, al no obtener respuesta alguna, el niño comienza a emitir vocalizaciones acompañando a su comportamiento no verbal, lo cual sugiere que el niño espera que la madre actúe como mediador eficaz para lograr su objetivo. Dejaremos para más adelante la posible explicación de las conductas individuales y señalizaciones en relación con las diferencias manifestadas con respecto a la Representación.

Los sujetos pertenecientes a las R.C.T. se han caracterizado por un predominio de la secuencia sobre cualquier otro tipo de conducta, y fundamentalmente, la que incluye mirar a los ojos de la madre y al objeto, las cuales presentan unas diferencias significativas con respecto a la Repres. ($\chi^2 = 78,7658$; $p < 0,01$). La conducta más sobresaliente es la misma que la de la etapa anterior. La diferencia esencial con ella radica en que las vocalizaciones no aparecen después de la ineficacia de su comportamiento no lingüístico, sino que la retirada del objeto de su alcance, provoca un balbuceo que se produce al tiempo que la secuencia, constatándose también el sentido de la consistencia de dicha respuesta como una clara manifestación de intencionalidad. Estas primeras vocalizaciones, cuando trascurría un espacio de tiempo prolongado y no daba lugar a la satisfacción de su solicitud, no era

de extrañar que pasase a convertirse en sollozo como ocurría en los sujetos de la etapa anterior. También consideramos importante poner de relieve que las conductas individuales y las señalizaciones siempre fueron acompañadas por este tipo de vocalizaciones. A diferencia de los sujetos de la primera etapa (R.C.S.), para quienes la retirada del objeto suscitaba una contemplación del mismo y una pérdida del interés a medida que se prolongaba dicha situación, el sujeto parece tener claro que aquél objeto es alcanzable y que su madre es un medio para conseguirlo.

Las vocalizaciones, como es fácilmente deducible, han sido consideradas ilocutorias, mostrando en este nivel un rasgo distintivo de los anteriores respecto a la forma en que se emplearon. En este momento, el niño no utiliza la vocalización cuando descubre la ineficacia de su comportamiento no-lingüístico. Ahora, el empleo desde el primer momento de la vocalización parece no ser más que una especialización de los elementos que utiliza en la comunicación, de forma tal que la emisión sonora sirve para llamar explícitamente la atención de la madre, mientras las secuencias comportamentales no-lingüísticas actúan a modo de delimitador del objetivo que pretende alcanzar.

En cuanto a los sujetos pertenecientes a la Repres., a través de los datos ya reseñados en la descripción de las etapas anteriores, se pueden ver las diferencias más relevantes con las mismas. Ahora las conductas más sobresalientes son las individuales, esencialmente mirar al objeto o mirar a la madre. A este tipo de conductas le siguen las señalizaciones, principalmente la señalización al objeto; y por último, también aparecen secuencias, pero en un grado menor.

Los sujetos de este nivel se destacan, como hemos podido apreciar, por el uso de conductas individuales y señalizaciones, las cuales cumplen ahora la misión de delimitar el referente u objetivo de su interés, puesto que las solicitudes a la madre vienen ya determinadas por vocalizaciones, dándose la particularidad de que éstas siempre se anteponen a la aparición de las conductas no-lingüísticas. Estas emisiones son, en unos casos palabras, destacándose esencialmente la de *mamá* con un tono rogativo e insistente a medida que su llamada no es atendida; en otros casos, las vocalizaciones son sonidos que se asemejan a palabras, pero que tienen en común con las anteriores, el tono de emisión y la forma en que se produce ese sonido al no ser atendido. Haciendo un resumen del conjunto de conductas descritas, podríamos decir que la secuencia deja de ser el medio a través del cual manifiesta su intención, puesto que la retirada del objeto implica de inmediato, en casi todos los casos, una emisión sonora seguida de la mirada al objeto y/o señalización, siendo estas conductas individuales las sustitutas de la secuencia "mirar a los ojos de la madre y al objeto", que solamente aparece después de una reiterada ineficacia de las anteriores, quizá como buscando una explicación al hecho de que su llamada no surta el efecto que cotidianamente tiene.

Las vocalizaciones emitidas por los sujetos, en nuestra opinión, en los casos en los que no emiten palabras, representan cabalmente el acto ilocutorio en los términos interpretados por Bates, Camaioni y Volterra (1975), es

decir, que denotan ya intencionalidad, puesto que se reconoce como comunicativo tanto por el hablante como por el oyente.

Noción de intermediario y comunicación intencional: Conclusiones

Nuestros datos sugieren que no es condición necesaria que el sujeto se encuentre en la etapa V de la noción de intermediario para que presente una comunicación intencional. Así, hemos podido comprobar que los sujetos situados en la C.E.S. ya son capaces de utilizar a la madre de forma significativa para lograr su objetivo. Su comportamiento no refleja que involucre al cuerpo de la madre como una simple prolongación de su actividad, pues cuando no recibe respuesta de la misma, esta actividad desaparecería. En su lugar, estos sujetos persisten en sus comportamientos no verbales, que al no ser suficientes, o eficaces, provocan la utilización de la vocalización para solicitar la participación de la persona a fin de conseguir su objetivo. Esto, como a primera vista pudiera parecer, no se presenta en fuerte contradicción con lo que Piaget plantea al respecto. Así, nos dice (Cf. Piaget, 1937/79, p. 232 y ss.) que en la etapa IV, el niño atribuye a la persona la noción de intermediario en aquellas situaciones en las que entre en juego su propia actividad, aunque ello no supone considerarla capaz de ejecutar dichos actos en cualquier tiempo y lugar, es decir, siendo él testigo o no.

En la situación que hemos planteado para analizar la habilidad comunicativa del niño, la madre está incluida en la misma, y no se valora la concepción que de ella pudiera tener fuera de esa actividad. Por lo tanto, en principio, sería normal que el niño involucrara al cuerpo del otro, pero lo discrepante es que nuestros sujetos persisten en ese comportamiento, lo cual nos hace pensar que esa actividad posee un carácter más objetivo y no es tanto una simple prolongación por eficacia. En este punto, consideramos conveniente destacar que los objetos sociales, al ser capaces de anticipar sus acciones y prever sus necesidades, pueden presentar una historia de experiencias diferente a la mantenida con los objetos inanimados, y por consiguiente que pueda existir un decálage entre la adquisición del concepto de intermediario de unos y otros objetos.

Los resultados de nuestro trabajo parecen estar en consonancia con los registrados en otras investigaciones en cuanto a que el niño trata a las personas y a los objetos, en un principio, de forma separada y diferente, y creando esquemas de ambos hasta un punto del desarrollo en el que unifica ambos esquemas en el de "persona-como-agente-que-ayuda-a-obtener-el-objeto" (Sugarman, 1974); o de que madre e hijo, cuando éste alcanza los doce meses, en contextos estructurados conocen sus papeles y lo que quieren decirse (Bruner, 1975; Schaffer y Crook, 1978; Schaffer, 1979) o del papel esencial de la madre en la interacción social temprana (Snow, 1972; Stern, 1977; Ryan, 1977) que le permite "dialogar" con el niño como si la conducta de éste tuviese significación comunicativa (Schaffer, Collis y Parsons, 1977).

Por otro lado, nuestros resultados muestran algunas discrepancias con los obtenidos por Harding y Golinkoff (1979) en cuanto a que las habilidades de la etapa V del desarrollo de la causalidad son un prerrequisito necesario para la emisión de vocalizaciones intencionales. Una posible explicación de esta disparidad pudiera radicar en la valoración de la capacidad cognitiva, y más concretamente en lo que en realidad se valora en las tareas utilizadas por unos y otros. No obstante, la valoración a través de la noción de intermediario implícitamente hace referencia a la noción de causalidad objetiva. Mientras nosotros hemos seguido los datos normativos propuestos por el test mismo, Harding y Golinkoff lo realizan a partir de unos criterios propios, razón por la cual las distribuciones de los sujetos a uno u otro estadio tal vez hayan llevado a conclusiones diferentes: no parece necesario poseer las habilidades del estadio V del desarrollo de la noción de intermediario para la presencia de una vocalización intencional.

RESUMEN

Se estudió la relación entre la adquisición de la noción de intermediario con el comportamiento lingüístico y no lingüístico en niños muy pequeños. Se supuso que la noción de intermediario es una prerrequisito para la comunicación intencional. 28 niños (edad \bar{X} = 11 meses, 18 días; rango: 6 meses - 19 meses, 26 días) y sus madres fueron grabadas en vídeo en una situación natural estructurada. Se ideó un episodio de frustración para estimular el comportamiento del niño, siendo codificadas por tres observadores las actividades y vocalizaciones de los mismos. Se seleccionó el test Casati-Lezine para valorar el nivel cognitivo de los sujetos. No se encontró relación significativa entre las etapas del desarrollo de la noción de intermediario con la aparición de actos de habla intencionales. Los resultados sugieren que ambos procesos están incluidos en un dominio cognitivo más general.

SUMMARY

The relation between the mediator notion acquisition and linguistic and non-linguistic behavior patterns in infants was examined. It was hypothesized that mediator notion is a prerequisite to the intentional communication. 28 children (\bar{X} age = 11 months, 18 days; range: 6 months - 19 months, 26 days) and their mothers were videotaped in a structured, naturalistic situation. It was devised a frustration episode to encourage the children's behaviors, and the activities and vocalizations of them were coded by three observers. It was selected the Casati-Lezine series (Mediator series) to assess the child developmental cognitive stage. Significant relation was not found

between mediator notion developmental stages and the emergence of intentional speech acts. The results suggest both processes are inserted in a more general cognitive domain.

RÉSUMÉ

On a étudié la relation entre l'acquisition de la notion d'intermédiaire avec le comportement linguistique et non linguistique chez des enfants très petits. On a supposé que la notion d'intermédiaire est un prerequisite pour la communication intentionnelle. 28 enfants (âge \bar{X} = 11 mois, 18 jours; rang: 6 mois - 19 mois, 26 jours) et leurs mères furent enregistrées en vidéo en une situation naturelle structurée. On conçut une épisode de frustration pour stimuler le comportement de l'enfant, étant codifiée par trois observateurs ses activités et vocalisations. On a sélectionné le test Casati-Lezine pour évaluer le niveau cognitif des sujets. On ne trouva pas relation significative entre les étapes du développement de la notion d'intermédiaire avec l'apparition d'actes de paroles intentionnelles. Les résultats suggèrent que les deux processus sont compris en un domaine cognitif plus général.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. (1962) *How to do things with words*. Oxford Univ. Press. (Traduc. Cast.: Paidós, 1971).
- BATES, E.; BRETHERTON, I.; BEEGHLY-SMITH, M.; & McNEW, S. (1982) Social bases of language development: a reassessment. En H. W. Reese and L.P. Lipsitt (Eds): *Advances in child development and behavior* Vol. 16 London, Academic Press.
- BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. (1973) The acquisition of performatives prior to speech *Tecnical Report N° 129*. Consiglio Nazionale delle Ricerche. Roma.
- BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. (1975) The acquisition of performances to speech *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-206.
- BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V.; BENIGNI, I.; BRETHERTON, I. (1979) *Emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- BRETHERTON, I.; McNEW, S.; BEEGHLY-SMITH, M. (1981) Early person knowledge as expressed in verbal and gestural communication: When do infants acquire a 'theory of mind'? En M.E. Lamb and L.R. Sherrod (Eds): *Infants social cognition*. L.E.A. Hillsdale.
- BRUNER, J. S. (1975) The ontogenesis of speech acts *Journal Child Language*, 2, 1-19.
- BRUNER, J.S. (1977) Early social interaction and language acquisition. En H.R. Schaffer (Ed): *Studies in mother-infant interaction*. London, Academic Press.
- CASATI, I.; LEZINE, I. (1968) *Las etapas de la inteligencia sensomotriz del niño desde el nacimiento hasta los dos años*. TEA, Madrid.
- CORRIGAN, R. (1979) Cognitive correlates of language: differential criteria yield differential results. *Child Development*, 50, 617-631.
- GRIEVE, R.; HOOGENRAAD, R. (1979) First words. En P. Fletcher and M. Garman (Eds): *Language Acquisition*. Cambridge Univ. Press.
- HARDING, C. G.; GOLINKOFF, R. M. (1979) The origins of international vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 50, 33-40.
- INGRAM, D. (1978) Sensoriomotor intelligence and language development. En A. Lock (Ed): *Action, gesture, and symbol: The emergence of language*. New York: Academic Press.

- LOCK, A. (1978) *Action, gesture and symbol: the emergence of language*. New York: Academic Press.
- OLERON, P. (1981) *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid, Morata.
- PIAGET, J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux-Niestlé. (Trad. Cast.: Aguilar, Madrid, 1969/1982).
- PIAGET, J. (1937) *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux-Niestlé (Trad. Cast.: Nueva Visión, Buenos Aires 1979).
- RYAN, M.L. (1977) Baby talk and intonation in adult speech to preverbal infants. Unpublished Doctoral Dissertation. Univ. of Strathely, Escocia. Citado por Schaffer 1979.
- SCHAFFER, H. R. (1979) Acquiring the concept of the dialogue. En M. H. Bornstein y W. Kessen (Eds): *Psychological development from infancy: image to intention*. L.E.A., Hillsdale, New Jersey.
- SCHAFFER, H. R. (1980) La socialización y el aprendizaje en los primeros años. *Infancia y Aprendizaje*, 9, 73-83.
- SCHAFFER, H. R.; COLLIS, G. M.; PARSONS, G. (1977) Vocal interchange and visual regard in verbal and preverbal children. En H. R. Schaffer (Ed): *Studies in mother-infant interaction*. London Academic Press.
- SCHAFFER, H. R.; CROOK, C. K. (1978) The role of the mother in early social development. En McGurk (Ed); *Issues in childhood social development*. London: Methuen.
- SEARLE, J. R. (1969) *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SNOW, C. E. (1972) Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- STERN, D. N.; BEEBE, B.; JAFFE, J.; BENNETT, S. (1977) The infant's stimulus world social interaction. En H. R. Schaffer (Ed): *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.
- SUGARMAN, S. (1974) A sequence for communicative development in the prelanguage child. Mimeo. Univ.
- SUGARMAN-BELL, S. (1978) Some organizational aspects of preverbal communication. En I. Markova (Ed): *The social context of language*. New York: Wiley.