

ACTOS DE HABLA Y DESARROLLO SOCIAL DE LA COGNICIÓN EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE DEL NIÑO INVIDENTE*

Lorena Medina M.

Pontificia Universidad Católica de Chile

*“...Repito que he perdido solamente
la vana superficie de las cosas...”
(Borges, J.L.)*

Resumen

El objetivo de esta investigación es discutir un enfoque pragmático-interactivo para analizar las vías de acceso al lenguaje verbal que utilizan los niños invidentes. Se realiza una discusión a partir de la teoría de Lev S. Vygotsky, que apunta al desarrollo social de la cognición, y de la teoría de los actos de habla, desde el punto de vista lingüístico. La naturaleza de este enfoque es psicolingüística, y su interés principal son las dificultades que presentan los niños invidentes para adquirir el lenguaje, principalmente la aparición tardía de las primeras palabras (de entre 8 y 36 meses con respecto a un vidente). Intentamos configurar un enfoque que permita desarrollar trabajos posteriores de aplicación, en el área de adquisición del lenguaje, con niños ciegos y sus figuras de apego.

Abstract

(This paper presents a pragmatic, interactive approach to analyze speech production in blind children. Lev S. Vygotsky's theory of social development of cognition is reviewed, along with the theory of speech acts, from a linguistic perspective. The emphasis is centered on the difficulties met by blind children in acquiring language, especially the late emergence of first words (a delay of 8 to 36 months, compared to non-blind children)

* Documento síntesis de tesis para obtener el grado de magíster en letras, mención Lingüística (1994), cuyos guías fueron los profesores Ricardo Rosas (Escuela de Psicología, U.C.) y Melba Ojeda (Instituto de Letras, Lingüística, U.C.).

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva vygotskiana, el pensamiento se expresa a través del lenguaje y el lenguaje es, de este modo, vehículo de existencia del pensamiento. De acuerdo con lo anterior, nuestra hipótesis es que la información verbal proporcionada por la interacción comunicativa entre el niño invidente y su(s) figura(s) de apego, en la primera infancia, es de mayor relevancia que en el niño vidente para la adquisición del lenguaje. Dado que su acceso a la información acerca de referentes que están fuera de su radio de alcance sensorial, en esta primera etapa, sólo puede ser apoyado por dichas figuras. Creemos que para analizar el proceso de adquisición del lenguaje del niño, es necesario dar cuenta de las interacciones preverbales madre-hijo invidente. Para estos efectos, un enfoque desde el punto de vista pragmático puede otorgar los datos necesarios.

Para elaborar nuestro enfoque revisaremos el desarrollo evolutivo de los invidentes, desde la perspectiva vygotskiana, poniendo énfasis en investigaciones sobre los aspectos motores y sensorio-motores. Luego ofrecemos una síntesis acerca de la investigación en adquisición del lenguaje, con énfasis en la etapa pre-verbal. Posteriormente abordamos el desarrollo de la función simbólica, el problema de la ceguera desde las funciones del lenguaje y la importancia del juego en el lenguaje. Teniendo en cuenta lo anterior, nos acercaremos al problema en estudio desde la teoría de los actos de habla. Finalmente, proponemos un enfoque para abordar la adquisición del lenguaje en invidentes que conceptualizamos como “protoacto de habla”, discutiendo algunos de los aspectos de mayor dificultad para dicho proceso.

2. SÍNTESIS DE LOS PLANTEAMIENTOS VYGOTSKIANOS ACERCA DEL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL

El psicólogo ruso Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) propone un enfoque del proceso evolutivo poniendo énfasis en una conciencia eminentemente social. Así, los instrumentos que aporta la cultura participan en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Vygotsky, “... Estaba convencido de que la internalización de sistemas de signos culturalmente elaborados acarrea transformaciones conductuales y creaba un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo” (Cole y Scribner; 1979:26). Buscaba describir y explicar las funciones psicológicas superiores en términos aceptables para las ciencias naturales.

La noción de “internalización” representa para Vygotsky la reconstrucción interna de los estímulos de la actividad externa. Si seguimos esta definición de internalización, podemos inferir que los signos lingüísticos son reconstrucciones internas de la actividad externa, es decir, de las acciones que el individuo realice en su medio utilizando las herramientas que éste le ofrece.

Por esto, afirmamos que en el caso del invidente, la interacción social en las primeras etapas de vida es esencial para la adquisición del lenguaje, pues naturalmente estos niños tienen menos actividad externa que un vidente al carecer del estímulo visual. Es necesario entonces proporcionar un ambiente externo de interacción con las herramientas necesarias para que el niño reciba estímulos a través de la actividad, los que pueda internalizar para su adquisición del lenguaje, en las mismas etapas que un niño vidente.

Vygotsky plantea que antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño es capaz de manipular su entorno con ayuda del lenguaje. En este sentido podríamos afirmar que para el niño ciego adquirir el lenguaje significa, en términos concretos, mayor dominio sobre su entorno y, por lo mismo, mayor actividad:

“Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo” (1979:49).

Signo y herramienta y su combinación en la actividad psicológica son lo que Vygotsky denomina **FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**. Signo y herramienta difieren en que el signo es un elemento internamente orientado, y la herramienta es externamente orientada. Ambos son parte de un mismo proceso, cuyo vínculo se produce en la interacción; por lo tanto, en la formación de funciones psicológicas superiores.

Subyace a este proceso la conciencia, “contacto social con uno mismo” (1924), para Vygotsky, un concepto eminentemente social. De modo que el análisis de los signos nos lleva al análisis de la conciencia humana. Es en definitiva la concepción de la conciencia como estructura semiótica. Se construye conciencia a partir de las herramientas proporcionadas por el medio para su internalización.

Los objetos sociales son relevantes para el niño en la primera infancia. Para éste, el acto de hablar es tan importante como actuar para lograr una meta u objetivo. En estos logros, será vital la interacción con un adulto o con un igual más capacitado, irá así incrementando su capacidad para resolver problemas concretos por sí solo, acortando la distancia entre lo que puede hacer por sí mismo y lo que podría lograr con la ayuda de los otros. Es lo que se denomina, desde la terminología vygotskiana, “zona de desarrollo próximo”:

“La distancia entre el nivel del desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Vygotsky; 1978:86)¹.

La concepción del lenguaje en Vygotsky implica una interrelación dinámica entre tres momentos en el proceso del lenguaje: un momento interior, un momento egocéntrico y uno comunicativo. El lenguaje interior o interiorizado es el resultado de un largo proceso evolutivo que ha incorporado los aspectos de la actividad culturalmente arraigada en la sociedad a través de la capacidad imitativa y recursiva, características de los esquemas sociales. El lenguaje social se interioriza como una decantación de las relaciones sociales en el individuo.

3. DESARROLLO INFANTIL DE INVIDENTES. ASPECTOS MOTORES Y SENSORIOMOTORES

Durante la etapa preverbal el niño ciego desarrolla un sistema perceptivo en términos de audición y tacto principalmente. Las investigaciones a este respecto, con niños ciegos, son pocas, por tratarse de un grupo escaso, heterogéneo y que generalmente posee otro tipo de deficiencia anexa (Ochaíta; 1993:113). En este período no se da, como es obvio, el contacto ocular con la madre, que en el caso de los videntes es un importante recurso comunicativo.

Kevin Magin (1979) otorga importancia al conocimiento del cuerpo para el desarrollo de un esquema corporal. Para Magin, este esquema tendría como consecuencia un acercamiento a los conceptos espaciales orientados corporalmente, como los pares arriba/abajo; adelante/atrás; pararse/sentarse. Plantea lo importante que es explorar y analizar la conducta motora del niño invidente en los primeros meses de vida, pues sería la clave para analizar los primeros estadios de la adquisición del lenguaje. El estadio inicial es el movimiento coactivo en el que la madre y su figura de apego exploran en conjunto los objetos. Las metodologías que propone Magin se basan en crear una necesidad al niño y seguir su trayectoria hacia la satisfacción de la misma, dado que el invidente está absorto en sus sentidos cercanos, y así la necesidad de explorar disminuye. Los movimientos coactivos permiten desarrollar su conocimiento de una “competencia”

¹ En Wertsch, James; cap.3; 1988:84.

exploratoria, que será importantísima para incrementar su actividad motora y de allí sus interacciones.

Según Magin, existe la necesidad de entrenar la memoria en los invidentes. Sobre todo por la importancia de la denominada memoria episódica², pues sólo así contextualizan, jerarquizan y organizan las interacciones para participar cada vez mejor de ellas.

Esperanza Ochaíta (1993) da gran importancia a la estimulación en los invidentes desde etapas tempranas del desarrollo. Es a los cuatro o cinco meses que comienzan a hacerse notar las diferencias entre un niño vidente y un invidente, pues en este momento un niño vidente combinará los esquemas de prensión con los de visión intentando explorar los objetos y su dimensión espacial. Sólo a los doce meses comienzan a buscar objetos sonoros de su alrededor, lo que ocurre a los cinco meses en un vidente (Ochaíta 1993:115). Ann Bigelow (1986) destaca la importancia de la percepción auditiva en relación con la táctil para fundamentar la conducta de los invidentes al alcanzar objetos.

En cuanto al desarrollo motor, que es similar al del vidente, una diferencia la constituye la posición prona³, que en videntes ocurre cerca de los dos meses, en invidentes alrededor de los 9. Presentan dificultad para iniciar los movimientos por la reducida estimulación externa. El iniciar acciones motoras implica para el niño conocer los objetos de acuerdo con sus motivaciones, elaborar una representación y posteriormente un concepto que dará significado a los objetos que le rodean. Si ya existen representaciones de los objetos podemos advertir que estamos en la etapa de desarrollo de la función simbólica. Esto implica una vía más directa hacia la adquisición del lenguaje a partir de los significados elaborados en las interacciones del niño con los objetos y también junto al adulto o figura de apego.

Dos ideas síntesis de importancia en este apartado, son:

- a) Existe una estrecha relación entre la capacidad de movimiento y el accionar del niño. Lo que se constituye como un paso previo a la utilización del lenguaje para la resolución de tareas.
- b) Es vital que el niño ciego desarrolle un conocimiento sobre su cuerpo, las posibilidades de movimiento para la exploración del entorno, y especialmente para adquirir representaciones de espacialidad y dimensiones de los objetos con respecto de su

² Con respecto a la noción de memoria episódica, nos referimos a ella en el punto 6 de este artículo.

³ Esta posición es la que realiza el niño “de cúbito prono”, es decir, acostado sobre el vientre levanta el dorso con ayuda de sus brazos para explorar el entorno.

cuerpo. Más tarde favorecerá, también, el conocimiento verbal de pares de términos como arriba/abajo; adelante/atrás; etc. Todos teniendo como referente primero su cuerpo. Esto se hará más fácil con el apoyo de adultos cercanos, en la medida en que interactúen con el niño ayudando a acortar la distancia entre lo que hace y lo que podría llegar a hacer. Incrementa así su nivel de desarrollo real. Vemos aquí la adquisición del lenguaje como un paradigma de relación entre aprendizaje y desarrollo, como se plantea desde el punto de vista vygotskiano.

4. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: ETAPA PREVERBAL EN INVIDENTES

Con la incorporación de la pragmática a los estudios sobre adquisición del lenguaje, los estudios psicolingüísticos han ido sufriendo variaciones, y se comenzó a enfocar al lenguaje como un instrumento de interacción social, por lo tanto al lenguaje en situación. Este enfoque, llevado a los estudios en adquisición del lenguaje, significó centrar la atención en las interacciones comunicativas tempranas de los bebés, principalmente madre-hijo.

La teoría vygotskiana explica la etapa preverbal como aquella en que existe una integración de percepción, lenguaje y acción. Un todo que permite posteriormente al niño internalizar o interiorizar esa actividad convirtiéndola en estructura con apoyo del lenguaje. En la medida en que esas estructuras de acción se van rutinizando, el niño las realiza por convención. Es, en cierto modo, lo que Bruner denomina “formatos”, en los que existiría una asimetría de conciencia por parte de los participantes en la interacción. Es a lo que Vygotsky se refiere cuando habla del desarrollo de una conciencia social en el niño, pues el niño se inicia en una relación de asimetría con respecto a la figura de apego, y más tarde va construyendo una representación cultural de las interacciones y de su conciencia. A esto llegará a través de la interacción en la llamada “Zona de desarrollo próximo”, pues al interactuar con el niño desde muy temprano, el adulto va proporcionando a la actividad, y de alguna manera al niño, la parte consciente en la interacción para otorgarle así una finalidad a la actividad. De este modo, el niño va adquiriendo una conciencia sobre el efecto de sus acciones en el entorno y sobre sus figuras de apego. Esto es, la construcción de la conciencia a través de la interacción social.

La aparición de la noción de “intención” en la filosofía del lenguaje, dentro de los llamados “actos de habla”, ha dado pie a la aplicación de dichas nociones al campo de la adquisición del lengua-

je. Un ejemplo de ello son las investigaciones de Bates, Camaioni y Volterra (1976-79) que aplican la teoría de los actos de habla a los estudios en adquisición del lenguaje de videntes.

5. DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA Y LA INTERACCIÓN. EL JUEGO

La importancia de la función simbólica para la adquisición del lenguaje es un punto crucial, sobre todo para el niño invidente, pues ello implica haber elaborado representaciones de los objetos materiales y sociales de su mundo, facilitando su acceso al lenguaje sistemático.

La relación entre significante y significado en el símbolo es un vínculo natural dado por la cultura; por esta razón la teoría de Vygotsky nos parece pertinente, pues para este autor los signos son originados socialmente. Éstos actúan como mediadores en la actividad del individuo, la que se da primero a nivel interpersonal, en términos de herramientas, y luego a nivel intrapersonal, como signos.

El signo y sus relaciones con los objetos y personas, son elementos de gran importancia para este planteamiento. Podemos abordar las relaciones entre ellos a partir del triángulo de las funciones del lenguaje de Karl Bühler (1950), por ejemplo; el signo es símbolo en virtud de los objetos y sus relaciones; pero si el invidente no tiene la percepción visual de esos objetos, le es mucho más difícil establecer una relación o función de representación de esos objetos a través de un signo. Lo importante de esta función referencial es que generalmente las primeras palabras de los niños están relacionadas o tienen una función referencial y expresiva. Por esta razón, a veces, el efecto de triangulación en los invidentes se produce más tardíamente, ya que se mantiene una díada más allá de lo que comúnmente sucede en la etapa de intersubjetividad primaria (Trevorthen, en Schaffer 1977).

Esto hace que el adulto o figura de apego que interactúa con el invidente tenga o adquiera gran importancia, pues en gran medida a través de su lenguaje y acciones puede aportar información para que el invidente construya representaciones de los objetos sumándola a los datos aportados por el resto de sus sistemas de percepción.

La interacción se convierte así en un poderoso estímulo para el desarrollo cognitivo y social del invidente. Un ejemplo de ellos son los juegos originados en las interacciones triangulares de la primera infancia. La instancia lúdica adquiere mayor relevancia aún cuando contribuye a la formación de símbolos en el niño, sobre todo en el juego protagonizado, ya en la etapa preescolar. Daniil Elkonin (1988) citando a Vygotsky destaca la importancia de la acción en el desarro-

llo de la relación entre palabra y objeto, postula así una secuencia correlativa entre objeto-acción-palabra, como una estructura dinámica unida. Compartimos esta tesis, pues sólo desde esta concepción podemos visualizar el problema desde el punto de vista interactivo y pragmalingüístico.

Antes de incorporar la palabra a este circuito dinámico, el niño debe ser capaz de realizar muchas de las posibles acciones con los objetos y, sobre todo, participar como agente en ellas. Una vez que el niño adquiere un marco amplio de posibilidades de acción con el objeto, la palabra puede reemplazarlo.

5.1. Juegos y lenguaje

Existe entre estos elementos una relación de interdependencia. La relación entre ellos ha fundamentado teorías filosóficas como la de Ludwig Wittgenstein (*Investigaciones filosóficas*, 1988), en los llamados “Juegos de lenguaje”. Para otro investigador en lenguaje, Jerome Bruner, los juegos son formatos idealizados, cerrados y circunscritos (1986:47). Para este autor los juegos poseen una suerte de estructura profunda y una serie de reglas de realización, con las cuales se regula la estructura de superficie del juego. Para Bruner el juego se constituye como una pequeña protoconversación, la que posee un rasgo lingüístico interesante, es la toma de turno o “Turn taking” en un diálogo; estos intercambios representan una primera fase en el intercambio de roles o papeles. Otro elemento importante en relación con el lenguaje es que el juego permite mantener la atención sobre hechos distribuidos en secuencias ordenadas, a las cuales el niño se mantendría atento por el placer que produce la actividad en sí misma. Esto provoca que el niño siga la actividad en el juego y la acompañe de vocalizaciones que serán cada vez más ricas, lo que dará como resultado una estructura formal cada vez más compleja. Recordamos así el planteamiento vygotskiano:

“Al igual que un molde da forma a una substancia, las palabras pueden transformar una actividad en estructura” (1979:53).

Vemos así como los estudios sobre el juego revisten una importancia crucial en la investigación del desarrollo cognitivo y psicolingüístico del niño. A pesar de ello los trabajos sobre este tema con invidentes son escasos. Ochaíta (1993) manifiesta no conocer trabajos de este tipo en la etapa sensoriomotora. Los trabajos existentes abordan el juego interactivo entre adultos y niños en la etapa de intersubjetividad primaria.

La dificultad inicial de los invidentes para desarrollar juegos radica en el desarrollo de la permanencia objetual, por lo tanto de la

función simbólica; además del uso de vías alternativas para llamar la atención sobre los objetos. En ello el papel del lenguaje puede ser vital, pues la imitación auditiva puede sustituir a la visual llegado el momento de desarrollar los primeros significantes. Ochaíta plantea que el juego de ficción en un niño invidente se presenta con alrededor de unos 15 meses de retraso en relación con los videntes. Según Elkonin, en el juego hay simbolización cuando se pasa de la acción de un objeto a otro a través de un procedimiento de “transnominación”, donde la simbolización rompe con la unidad entre una acción y su relación con el objeto. También vemos simbolización cuando el niño asume el papel de un adulto en el juego, allí la acción se convierte en actividad entre personas (Elkonin; 1988:234).

Una de las características más importantes del juego, como actividad social, es su carácter reglamentado. En la etapa preescolar el juego reglamentado tiene gran importancia en el desarrollo cognitivo-social del niño. Son aprendidos culturalmente, y por ello se constituyen como un fuerte conocimiento de base acerca del funcionamiento social, de secuencias de acciones organizadas por convención. De allí surgirán luego las fórmulas verbales que acompañan a aquellas interacciones sociales convencionalizadas, y que el niño va adquiriendo a través del intercambio de roles.

“El juego es un nuevo aspecto en el desarrollo del habla... La palabra hace libre al hombre. El niño es libre en el juego. Pero es una libertad ilusoria. El juego no muere, sino que entra en relación con la realidad... Pero no se sobreestime la libertad del juego: no todo puede serlo todo” (Elkonin; 1988:277).

6. ACTOS DE HABLA Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN INVIDENTES

Nos proponemos abordar la adquisición del lenguaje de los invidentes privilegiando aspectos concretos de comunicación que podrían aportar, más adelante, análisis cualitativos de las situaciones comunicativas con sus figuras de apego. Esto, en función de un estudio del problema que no incluya como parámetro de medición el procesamiento visual para establecer una comparación entre invidentes y videntes.

Se trata de presentar un enfoque teórico amplio, pero coherentemente estructurado, de manera que sirva como marco inicial o punto de partida a la discusión de problemas que se originan en la adquisición del lenguaje de niños invidentes. Para los cuales un enfoque interactivo, con gran énfasis en los intercambios sociales, especialmente centrado en sus interacciones con las figuras de apego en la infancia, nos permitiría acceder al análisis de otras vías de comunicación.

6.1. Pragmática: signos, interacción e intención

Hemos considerado a lo largo de este estudio un punto de vista psicolingüístico que concibe al lenguaje como instrumento o “herramienta” (Vygotsky), con la que el hombre interactúa con su entorno humano y natural. Entonces enfocamos al lenguaje, desde su naturaleza social, y por tanto, desde el punto de vista pragmalingüístico, a través de la teoría de los “actos de habla”, donde el hombre hace cosas en su entorno con palabras. Este hacer del hombre en el mundo se constituye, socialmente, en interacciones comunicativas estructuradas a partir de convenciones. Estas estructuras que motivan ciertos comportamientos lingüísticos han sido y son algunos de los temas más importantes que aborda la pragmalingüística.

Para Kates (1980), que algo sea o no un signo, dependerá de su función o uso en relación a los sujetos, quienes a su vez, a través del nivel sintáctico y semántico del lenguaje, son capaces de salir de sus interpretaciones particulares de experiencia, utilizando signos intencionadamente en situaciones de interacción convencionalizadas. Estas interacciones reciben el influjo de las convenciones que cada cultura lingüística les impone, y es lo que hace que cada acto de habla posea un esquema convencionalizado de origen eminentemente social. En esta vía, fue que el psicólogo ruso Lev Vygotsky definió la actividad externa del individuo a través de procesos sociales mediatizados semióticamente (Wertsch, James; 1988:78).

Dentro de este enfoque, una interacción llega a ser significativamente comunicativa en la medida en que se desarrolla entre un niño y un adulto. Para explicar esto, atenderemos al concepto de “Zona de desarrollo próximo” que hemos revisado al comienzo de este artículo. La aparición de este enfoque provoca un giro atencional desde los procesos intrapsicológicos a los interpsicológicos. Esta forma de interacción irá generando nuevas conductas en el niño y, por lo tanto, desde el punto de vista vygotskiano, irá formando funciones psicológicas superiores.

La pragmática lingüística ha sido abordada, en sus bases, desde varios puntos de vista. En el ámbito de la filosofía del lenguaje, especialmente, desde la intencionalidad como tema primordial. Esta concepción ha emanado de la consideración del lenguaje en uso como objeto de estudio. Guido Vallejos (1987) destaca sobre todo el aporte de la filosofía del lenguaje con la teoría de los actos de habla a la dimensión pragmática del lenguaje, hecho que según este autor no siempre ha sido muy afortunado, ante lo cual propone una revisión crítica de los conceptos básicos que sustentan dichas teorías. Nos proponemos, así, realizar una breve revisión de los conceptos básicos, con el objeto de ir perfilando el enfoque y ámbitos de la teoría

que se aplican a nuestro problema en estudio, y en directa relación con la teoría psicológica de carácter semiótico que subyace a nuestro planteamiento.

Desde la filosofía del lenguaje de Austin con *How to do things with words*, se concibe al lenguaje en acción dentro de lo que ha sido llamado “filosofía del lenguaje ordinario”⁴. Ello implica dejar de lado el lenguaje altamente especializado y tomar al lenguaje natural como objeto de estudio. Por su parte, Wittgenstein critica la concepción clásica del lenguaje, que planteaba un isomorfismo entre palabra y objeto, y propone un método de análisis basado en el uso del lenguaje. Este autor denomina a una manera de ver el lenguaje sintéticamente, sinópticamente, “Ubersicht”. Esto es, captar el lenguaje sintéticamente, en su globalidad, y para Wittgenstein esto ocurría en los “juegos de lenguaje”. Esto implica considerar la finalidad y efecto de las palabras, donde el lenguaje se presenta como una red o tejido de ellas en la praxis.

La perspectiva del uso del lenguaje significa considerar locutor, interlocutor y circunstancias en las que se produce la interacción lingüística. Para Austin, el lenguaje natural es el punto de partida para una posible taxonomía de acciones lingüísticas. Dentro de un acto lingüístico pueden distinguirse también otros actos (locucionario o locutivo, ilocucionario o ilocutivo y perlocucionario o perlocutivo). El acto de decir algo es un acto locucionario, el estudio de las expresiones en este nivel significa considerar locuciones completas del discurso. Este acto contiene a su vez otros actos denominados: fonético, fático y rético. El primero corresponde a la emisión de los sonidos; el segundo, implica producir palabras, es decir, sonidos integrados a un vocabulario; y el tercero, implica el uso de los términos con cierto sentido y referencia explícitos.

A Austin le interesa dilucidar el acto lingüístico total, que sería el único fenómeno real del lenguaje. Incluso este autor termina reformulando su teoría con el planteamiento de que existirían familias de actos lingüísticos, bajo la hipótesis de que se encontrarían emparentados e incluso, a veces, superpuestos.

John Searle retomará el trabajo de Austin desde algunos puntos que considera débiles. Por ello comienza con un planteamiento hipotético general en torno al lenguaje y su naturaleza:

“... Estoy usando la hipótesis del lenguaje como conducta intencional gobernada por reglas... La forma que tomará esta hipótesis es que hablar

⁴ En su segunda etapa Wittgenstein le da esa denominación en sus *Investigaciones Filosóficas* (1953).

un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas... y en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos” (Searle, John; 1980:25-26).

Según Searle, la forma que tomará esta hipótesis es que la estructura semántica del lenguaje corresponde a la realización convencional de un conjunto de reglas subyacentes que son constitutivas, por lo que los actos de habla se realizarán de acuerdo con esas reglas (1980:46). De acuerdo con este planteamiento, Searle destaca la necesidad de explicitar el conjunto de reglas constitutivo de cada tipo de acto de habla. La semántica planteada por Searle implica pensar en el significado con un alto grado de convención; de hecho, el propio autor lo manifiesta diciendo: “El significado es más que un asunto de intención, un asunto de convención” (1977:27). La hipótesis podría ser aún más específica: “hablar un lenguaje es participar en una conducta intencional gobernada por reglas” (Vallejos 1987:29). La intencionalidad no ocupa, desde el punto de vista lingüístico, el mismo lugar que desde el punto de vista psicológico. Creemos, al igual que Vallejos (1983:29-30), que el problema va por el lado del significado. Este es un concepto lingüístico, pero en la filosofía del lenguaje se trata de explicar a través de la noción de intención.

En *Intentionality* (1983), John Searle explicita su concepción acerca de la intencionalidad. En esta obra Searle afirma que la intencionalidad primaria pertenece al ámbito de la mente y más específicamente a una filosofía de la mente de la cual la filosofía del lenguaje sería una rama. Los actos de habla son manifestaciones concretas de acciones verbales, donde la tensión se centra en el aspecto comunicativo de los hablantes. La intencionalidad difiere de los otros fenómenos biológicos en el nivel mental pues posee una estructura lógica; la teoría de los actos de habla de Searle opera con la noción de intención de significar. En *Intentionality*, la acción ocupa un papel primordial dentro de los estados mentales, por lo que este autor plantea una subordinación de la teoría de los actos de habla a una teoría de la acción, más directamente relacionada con una teoría de los estados mentales. Así, el lenguaje y la intencionalidad que en él se manifiesta es una forma de estado mental de intencionalidad global. Searle ve al lenguaje como una institución, y se pregunta cuál es la estructura de intención de significar individual. El razonamiento de Searle es que si somos capaces de tener estados intencionales, dado que ellos están a un nivel mental y biológico, debemos ser capaces de un conocimiento de las condiciones bajo las cuales nuestros estados intencionales son satisfechos. Además debemos distinguir entre la satisfacción o la frustración del estado.

Para realizar un acto ilocucionario es necesario un significado para exteriorizar, es decir, para hacer públicos y reconocibles nuestros estados intencionales a otros. Para ello debemos introducir procedimientos convencionales. Esto es, que el hablante transfiera sus estados intencionales mentales, que se suman a artificios expresivos institucionalizados, y ello lo lleva a producir actos de habla. Lo que se traduce en la realización de la intención de significar bajo ciertas reglas o condiciones sociales.

Es necesario ahora plantear la relación de la noción de intención de significar, procedente de la filosofía del lenguaje con los estudios pragmáticos, en un nivel comunicativo concreto. Aquí nos parece central la noción de significado. Searle plantea esta noción como un conjunto de intenciones de significar, concepto muy amplio, que podría ser abordado por una disciplina que sobrepase los límites de la lingüística o de la psicolingüística centrándose en una teoría de la intencionalidad.

Nuestra concepción del significado es como un constructo de la interacción del individuo con el mundo, esto es, un significado construido en contexto. Lo cual implica que habrá significados codificados a partir de interacciones sociales arraigadas culturalmente, en un plano más general. En un plano más específico, habrá significados otorgados a cierto tipo de actos dentro de ciertas instituciones. Ahora bien, la noción de intención sigue siendo en su origen un estado intencional mental, que se expresa a través de ciertas condiciones dentro del acto de habla.

De este planteamiento y de su relación, en términos del papel asignado a lo social, con la teoría psicológica vyotskiana, podemos inferir como síntesis:

- a) El plano general de interés para este estudio es el comunicativo. Dentro de la comunicación, nuestro principal interés se centra en la interacción madre o figura de apego-hijo.
- b) En la interacción, la madre o figura de apego, conocedora de las reglas sociales, interpreta y atribuye a los recursos expresivos del niño o a sus acciones, en una etapa preverbal, una intención determinada.
- c) El niño va adquiriendo la conciencia de cómo influir en los demás. Es decir, va conociendo las condiciones sobre las cuales sus estados intencionales pueden ser expresados y satisfechos socialmente.
- d) Así, el niño elabora representaciones codificadas de los objetos y de las interacciones tendientes a conseguir un fin.
- e) Por lo tanto, el significado nace como resultado de la interacción, es decir, con un alto grado de convención.

- f) El arraigo de dichas interacciones y de las representaciones de las mismas se consigue en el niño a través de la reiteración y rutinización de los intercambios con sus figuras de apego en las primeras etapas de vida.

7. ENFOQUE PRAGMÁTICO-INTERACTIVO PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN INVIDENTES: “EL PROTOACTO DE HABLA”

Nos proponemos abordar un enfoque teórico tentativo, que resulta de la relación de elementos aportados por las teorías de los actos de habla y de la formación social de la mente, o de lo que Vygotsky llamara una ley genética del desarrollo cultural, enfocada principalmente hacia la adquisición del lenguaje del niño invidente. Para ello reunimos todos los datos aportados por las investigaciones con invidentes.

Queremos ahora, luego de haber realizado un acercamiento a la evolución del lenguaje en apartados anteriores y de haber revisado sucintamente las teorías antes mencionadas, especificar nuestro enfoque, al que llamamos “protoacto de habla”, adscribiéndonos a las denominaciones que se han acuñado, en el ámbito de la adquisición del lenguaje, en las cuales se utiliza el prefijo “proto” para aludir a un nivel inicial o primario. En el caso de Bates (1979), como protoimperativos y protodeclarativos. En el de Bruner “proto-conversaciones”. Usamos aquí protoacto de habla con énfasis en los aspectos intencionales de las interacciones comunicativas preverbales.

Definimos protoacto de habla como: acto comunicativo preverbal intencionado, que funciona como antecedente de los actos de habla. Por lo tanto, facilita el acceso al lenguaje desde las interacciones sociales hacia la interiorización de las estructuras de conducta y de interacción lingüística, permitiendo vías de acceso a la adquisición del lenguaje de manera fluida e inserta en un contexto cultural determinado. De otro modo, esto implica atender a la actividad preverbal que realiza el bebé hacia su madre o figura de apego, y que ésta va reforzando a través de la interpretación de la actividad como un acto comunicativo al que le atribuye una intención determinada.

Optamos por definir nuestro planteamiento para los primeros actos comunicativos intencionados que aún no suponen el elemento “locutio” para ser un acto de habla como tal. Se ha comprobado que el bebé se comunica intencionalmente antes de adquirir el lenguaje, y en ello apoyamos también nuestro enfoque de Protoactos de habla.

La reiteración de este tipo de intercambio permite al niño elaborar conductas comunicativas intencionadas que se van construyendo a lo largo de una historia de interacciones. Estos serán elementos primarios que se constituirán como antecedentes pragmáticos de estructuras de lenguaje, posteriormente, más complejas. Queremos resaltar que, a diferencia de la consideración de la protoconversación en la primera infancia, nuestro enfoque pretende abordar elementos intencionales pragmático-sociales y psicológicos.

A partir de este enfoque, revisaremos las principales dificultades para el acceso al lenguaje del invidente. Los actos comunicativos de los hablantes implican la definición implícita o explícita de un referente, que generalmente en el caso de la comunicación preverbal es identificado a través del mecanismo de la deixis, de carácter semiótico. Ejemplos de esto son las señalizaciones no verbales y los pronombres mostrativos. Otros aspectos que han fomentado investigaciones con invidentes, debido a su complejidad y que hemos mencionado anteriormente, son: el desarrollo del léxico; el lenguaje que los adultos dirigen al niño ciego; la utilización de pronombres personales; y quizás una de las principales características del lenguaje del invidente sea la dificultad para informar sobre sucesos externos y deseos propios (Ochaíta, 1993:210).

Pérez Pereira y Castro (1994:182) manifiestan en las conclusiones a su libro que “los niños ciegos parecen emplear el lenguaje con escasa frecuencia para ofrecer, mostrar, o describir acontecimientos y aspectos de la realidad externa”. Y quizás una conclusión más importante a la que ellos llegaron es que algunos niños ciegos emplean de manera abusiva la imitación exacta del habla del otro, esto es, repiten las mismas emisiones. En este caso, el lenguaje o el acto de hablar pierde su finalidad comunicativa, pues no se produce la retroalimentación para el diálogo. Pero lo más conflictivo es que el niño deja de comunicarse por iniciativa propia; su intención de significar, en términos de Searle, se va anulando y produce que el niño no adquiera las estrategias para, por ejemplo, iniciar una conversación o intercambio. Estos autores destacan también la importancia y atención prioritaria que se le debe otorgar al establecimiento de una buena interacción entre el niño invidente y sus padres, pues gracias a ello muchos otros aspectos se verán favorecidos en su desarrollo y al mismo tiempo se verán facilitados (1994:183).

Existen actualmente estudios acerca de las representaciones mentales de interacciones sociales, bajo el concepto de “frames”, o marcos de conocimiento (Van Dijk; 1992). Relacionamos esto con la teoría vygotskiana. Para Van Dijk, los conocimientos socialmente pautados se encuentran almacenados en la memoria semántica, y

están relacionados con las representaciones episódicas⁵, es decir, particulares, para la configuración de modelos generalizados de experiencia. La referencia del discurso, cognitivamente hablando, es algo inherente a un modelo de situación y son estos modelos los que aportan gran cantidad de información, que se encuentra implícita o presupuesta en la interpretación del discurso. Sin embargo, no sólo en la comprensión están presentes, sino también en el momento de producir un discurso (1992:164).

7.1. “Marcos” y actos de habla

Las relaciones que se pueden establecer entre los marcos y los actos de habla incluyen ciertos presupuestos básicos:

- a) Funcionales o sociales, pues toda interacción ocurre en un contexto social; no obstante las intenciones están también involucradas en el discurso, es decir, no sólo existen objetos lingüísticos, sino también los resultados provenientes de algún tipo de acción social.
- b) Pragmáticos: un acto de enunciar es pragmáticamente adecuado si las condiciones contextuales se mezclan con las propiedades lingüísticas del discurso.
- c) Van Dijk plantea que el presupuesto pragmático debiera ser generalizado como un presupuesto interaccionista; esto implica que los usuarios de una lengua construyan una representación cognitiva de interacción verbal y no verbal que ocurre en una situación.

En estas interacciones los participantes van elaborando y utilizando estrategias que emplean como hipótesis operacionales eficaces sobre la estructura y significado de un proceso interactivo, que se va confirmando o desconfirmando a lo largo del mismo, o bien después de varias interacciones similares. Estas estrategias son parte del conocimiento de mundo y forman parte a su vez de un conocimiento procedural que necesita ser aprendido y actualizado para verificar su funcionamiento.

⁵ Memoria semántica y episódica: ambas se relacionan por ser tipos de memoria a largo plazo; pero se distinguen en que la memoria semántica almacena toda la información integrada y categorizada por las definiciones que las personas tienen, en una especie de diccionario mental, en su memoria. La episódica, en cambio, almacena las experiencias vividas, los acontecimientos particulares que el individuo ha experimentado.

Ahora bien, si recordamos el planteamiento vygotskiano acerca de las funciones psicológicas superiores, podemos relacionarlo con los procedimientos mencionados anteriormente. Según Van Dijk, una teoría cognitiva de la pragmática tendrá que encargarse de esclarecer las relaciones entre los diferentes sistemas cognitivos y las condiciones de adecuación de los actos de habla a sus contextos de ocurrencia (1992:74-75). De este modo, creencias, deseos, preferencias, valores y sistemas de conocimiento convencional, son factores primordiales para esa adecuación. Los actos de habla pueden relacionarse con los “frames” o marcos, ya que son interpretados desde el conocimiento de mundo, tipo “frames”, para Van Dijk ese conocimiento de mundo para los actos de habla podría ser llamado “meta-frames”. Para este autor la pragmática no hará explícitas las condiciones de un acto de habla, las que para él pertenecerían a una semántica cognitiva (1992:80).

Es importante ahora volver sobre nuestro planteamiento de los “protoactos de habla”, que intentamos definir al comienzo de este apartado. La emergencia de lo que hemos denominado “protoacto de habla” se produce cuando, desde las primeras acciones del niño, la madre o figura de apego interpreta esos movimientos como deseos y les atribuye una intención. Ella responde a su vez de acuerdo con eso y esta secuencia de interacción, que es en un comienzo asimétrica, se reitera durante los primeros meses con finalidades atribuidas por la madre. De este modo el niño va construyendo la conciencia de que puede influir en los otros, pero sobre todo de cómo influir, es decir, el procedimiento para ello. En este proceso el niño irá incorporando a su cognición las reglas sociales de interacción o condiciones mediante las cuales las acciones tienen una finalidad determinada, es decir, las reglas que harán explícitos y comprensibles socialmente sus estados intencionales. De este modo, la madre dirige los primeros intercambios y los intenciona (dentro de una interacción asimétrica), ya en una etapa de “intersubjetividad secundaria” a la cual se han sumado los objetos. La asimetría por lo tanto se va equilibrando, a medida que el niño va construyendo conciencia de sus acciones, lo que hace que más tarde esas acciones sean finalistas o dirigidas. A su vez, en esta primera etapa el niño va construyendo o elaborando representaciones de los objetos y de las interacciones, de manera que va adquiriendo las reglas de intercambio necesarias para cada situación comunicativa. Pero lo más importante es que el niño va construyendo significados a partir de los datos aportados por estas interacciones.

Pensamos que la dificultad más grande que el niño invidente puede enfrentar, y que trae como consecuencia los problemas señalados anteriormente en el ámbito lingüístico y cognitivo, es la falta de estimulación social en las primeras etapas de vida. La que creemos se

debe en gran parte a la capacidad y atención prestada por la madre o figura de apego, para interpretar las primeras acciones o movimientos del niño. En el caso de los invidentes sus movimientos pueden ser diferentes e incluso escasos, por causa de una menor movilidad. Creemos que en este nivel pueden estar las claves para los problemas de retraso y de comunicabilidad a través del lenguaje. El niño invidente llegaría a construir significados a partir de sus interacciones con objetos sociales, figuras de apego, especialmente la madre. Al no poseer el referente visual, deja a las figuras de apego la tarea de prestar mayor atención y de aportar información y actividad que motive la exploración por parte del invidente hacia los objetos del mundo.

Pensamos que el aprendizaje de esquemas de interacción por parte del invidente podría convertirse en un elemento decisivo para sobrepasar la barrera del referente visual a la hora de adquirir el lenguaje.

8. CONCLUSIONES

Pensamos, a la luz de lo expuesto, que se sostiene la necesidad de investigaciones con énfasis en la etapa preverbal del invidente, tratando de acercarnos a todas aquellas formas particulares de percibir y expresar el mundo. Para lo cual debemos interesarnos en sus vías de expresar intencionalidad sobre los objetos y las personas. Creemos importante señalar que uno de los problemas fundamentales del niño ciego es que desconoce los artificios expresivos, de carácter institucionalizado, para manifestar a otros sus estados intencionales. De allí que hemos adoptado el concepto de “protoacto de habla”, en un intento por iniciar investigaciones sobre problemas de lenguaje ocasionados por las dificultades que la ceguera representa en las interacciones sociales con las personas. Por ello es necesario situarse en el comienzo de la actividad dialogística teniendo en consideración estos elementos.

A partir de nuestra propuesta, queremos volver a situarnos en aquellos aspectos de mayor dificultad del problema en estudio:

Si concebimos al significado como producto de interacciones del invidente con el mundo, es posible replantearse el problema del léxico. Su adquisición se facilitará a través de la interacción constante y reiterada con la madre, y en su atención conjunta hacia los objetos. Sin embargo, creemos que es importante, en este punto, no quedarse siempre en un ámbito cerrado de lo ya conocido, es necesario ir prestando al niño en diversas categorías léxicas a través de la estimulación con objetos e interacciones nuevas. El adulto, en este

caso, podría aportar, además, elementos pertenecientes al contexto. De modo que el niño vaya también adquiriendo modelos de contexto en los cuales se insertaría su acto de habla particular. Al mismo tiempo a través de esto, es posible facilitar la capacidad para informar sobre sucesos externos y deseos propios estimulados y expresados a través del aprendizaje interactivo con las figuras de apego. Creemos que esto tendrá algún efecto sobre la dificultad lingüística de la deixis para los invidentes. Que en gran medida, pensamos, se soluciona a través del habla.

Por otra parte, el desarrollo de la movilidad en la interacción le permite al niño invidente ir adquiriendo una representación de los objetos sociales, y por ello de sí mismo (intercambio de roles). Creemos que tendrá alguna consecuencia, más tarde, en la utilización de la distinción pronominal tú/yo.

Con respecto al lenguaje que los adultos dirigen al niño ciego, podemos señalar que bajo una concepción de protoacto de habla, interactivamente hablando, se fomenta en el adulto la necesidad de usar enunciados declarativos, especialmente respecto de las características de los objetos. Con esto, se reconoce la necesidad de que la madre aporte información a la percibida por el niño, de manera que pueda elaborar sus propias funciones representativas con respecto a los objetos. En este punto se puede tropezar con lo que se ha denominado “principio de cooperación” entre los participantes en una conversación o diálogo, dado que el invidente no retroalimenta, del modo esperado, a su interlocutor. Por ello es importante dar espacios de libertad y poner atención a sus propias maneras de manifestar sus intenciones, que podrían ser, en apariencia, algo distintas.

En síntesis, pensamos que el acceso al lenguaje por parte del invidente le significa una “herramienta” de socialización y a la vez de formación y desarrollo de estructuras cognitivas, que facilitarán cada vez más su competencia comunicativa, gran eslabón de conexión con su entorno.

El desarrollo del lenguaje en condiciones sociales “normales”, de interacción y estimulación, permite al niño ciego construir y configurar las representaciones mentales del mundo que no ve. Tal es el lugar que ocupa el lenguaje en su vida.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, E.; DUNLEA, A. y KEKELIS, L. (1984). “Blind children’s language: resolving some differences”, en *Journal of Child Language*, N° 2, 645-664.
- AUSTIN, John (1971). *Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras*, Edit. Paidós, Bs. Aires.

- BATES, Elizabeth (1979). *The Emergence of Symbols*, Academic Press, New York.
- _____. (1976). *Language and Context: The acquisition of Pragmatics*, Academic Press, New York.
- BIGELOW, Ann (1987). Early words of blind children”, en *Journal of child language*. N° 14, 481-492.
- _____. (1990). “Relationships between the Development of language and Thought in Young Blind Children”, en *Journal of Visual Impairment and Blindness*, October.
- BERREDONNER, Alain (1987). *Elementos de Pragmática lingüística*. Edit. Gedisa, Madrid.
- BRUNER, Jerome (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Comp. de José Luis Linaza, Alianza Editorial.
- _____. (1986). *El habla del niño*. Edit. Paidós, Cognition y desarrollo humano.
- BÜHLER, Karl (1961). “El modelo de órgano propio del lenguaje”, Cap. 2, en *Teoría del lenguaje*. Edit. Revista de Occidente, Madrid.
- CARROL, David (1986). *Psychology of language*. Edit. Brooks/Cole, California
- CRAIS, E. (1990). “World Knowledge to Word Knowledge”, en *Topics in language disorders*. June (3), 45-62.
- DALE, Philip (1980). *Desarrollo del lenguaje*. Edit. Trillas, México.
- ELKONIN, Daniil B. (1980). *Psicología del juego*. Edit. Visor Aprendizaje, Madrid.
- ENGELKAMP, Johannes (1974). *Psicolingüística*, Edit. Gredos, Madrid.
- FLORES, Luis (1984). “Ludwig Wittgenstein o la filosofía como terapia de la mosca”, en *Revista Universitaria*. N° 13, 62-69
- FRAIBERG, Selma (1990). *Niños ciegos. La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad*. Colección rehabilitación; Ministerio de Asuntos Sociales. INSERSO.
- FRASER, Bruce (1983). “The domain of Pragmatics”, en *Language and Communication*, Jack Richards and Richard W. Smith, London: Longman.
- HALLIDAY, M. y HASSAN, R. (1976). *Cohesion in English*, Longman: London.
- KATES, Carol A. *Pragmatics and Semantics. An empiricist Theory*. Cornell University Press.
- KERR, N. and JOHNSON, T. (1991). “Word norms for blind and sighted subjects: Familiarity, Concreteness, meaningfulness, imageability, imagery modality, and word associations”, en *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, N° 23, 461-485.
- LANDAU, Bárbara (1991). “Spatial representation of objects in the young blind child”, en *Cognition*, N° 38 (2), 145-178.
- LEECH, Geoffrey (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman: London.
- LENNENBERG y Lennenberg (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid.
- LURIA, Alexander R. (1990). *Desarrollo Cognitivo*, Edit. Icone, São Paulo.
- MAGIN, Kevin (1979). “Movement Based language: The Van Dijk Model”. Paper presented at the Regional Center for Deaf-Blind Children, Nashville, TN, May 6-9.
- MUGNY, G. y PÉREZ, J. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Edit. Antrophos.
- MÜLLER, George (1969). *Psicología de la Comunicación*. Paidós, Bs. Aires.

- OCHAÍTA, Esperanza (1993). "Ceguera y Desarrollo psicológico", Cap. 4, en *Psicología de la ceguera*. Comp. de Alberto Rosa y Esperanza Ochaíta. Alianza, Madrid.
- _____. (1984). "Una aplicación de la teoría piagetana al estudio del conocimiento espacial en los niños ciegos", en: *Infancia y Aprendizaje*, N° 25, 81-104.
- OCHS, Elinor (1979). *Developmental Pragmatics*. Academic Press, New York.
- PAINTER, Claire (1987). *Learning the mother tongue*, Oxford University Press.
- PERICOT, Jordi (1987). *Servirse de la imagen. Un análisis pragmático de la imagen..* Edit. Ariel Comunicación, Barcelona.
- PERONARD, Marianne (1987). *El lenguaje, un enigma*, Ed. Don Quixote, Valparaíso, Chile.
- PIAGET, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- REMI-GUIRAUD, Sylvianne (1988). "Les fonctions interactionnelles dans le dialogue", en *Echanges sur la conversation*. Editions du centre national de la recherche scientifique, París.
- RICHELLE, Marc (1978). *La adquisición del lenguaje*, Edit. Herder, Barcelona.
- RILEY, Philip (1981). "Hacia una pragmlingüística contrastiva", en: *Contrastive linguistics and the Language Teacher*, Jacek Fisiak (ed.), Oxford: Pergamon Press. Trad. por Hiram Vivanco.
- RIVIÈRE, Angel (1984). "La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía", en *Infancia y Aprendizaje*, N° 27/28.
- ROGOW, Sally (1984). "Intention, Interaction and language development in blind and visually impaired developmentally delayed young children". Paper presented at the Annual convention of the council for Exceptional Children (62nd. Washington DC, April 23-27).
- RONDAL, Jean (1980). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Pierre Mardaga, Editeur. Bruxelles, Belgium.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1987). *Pragmática lingüística*, Gredos, Madrid.
- SEARLE, John (1969). *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- _____. (1977). "¿Qué es un acto de habla?", *Revista Teorema*, Vol. 15, Valencia.
- _____. (1979). *Expression and Meaning*, Cambridge University Press.
- _____. (1983). *Intentionally. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge University Press.
- SCHAFFER, H. R. (1977). *Studies in mother-infant interaction*. Academic Press.
- SIGUÁN, Miguel (1984). *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Edit. Pirámide, Madrid.
- SMOLAK, Linda (1987). "Child Characteristics and Maternal speech", en: *Journal of Child Language*. N° 14, 481-492.
- TROGNON, Alain (1988). "Comment représenter l'interaction?", en *Echanges sur la conversation*. Editions du centre national de la recherche scientifique, Paris.
- VALLEJOS, Guido (1984). "Intencionalidad y actos ilocucionarios: un ensayo sobre las características de la relación entre mente y lenguaje en la filosofía de John Searle", en *Lenguas Modernas*. N° 11, Universidad de Chile.
- _____. (1987). "Algunas bases filosóficas de la pragmática lingüística", en: *Lenguas Modernas*, N° 14, 5-56.

- _____. (1991). “La teoría representacional de la mente y el rol causal del contenido intencional”, en *Lenguas Modernas*, N° 18, 5-22.
- VAN DIJK, Teun A. (1992). *Cognição, discurso e interação*. Recopilación de Ingedore Koch, Ed. Contexto, São Paulo.
- VILA, Ignasi (1990). “La adquisición del lenguaje”, en: Marchesi y Coll (Comp.): *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol. 1 *Psicología evolutiva*. Edit. Alianza psicología.
- VYGOTSKY, Lev S. (1979). *El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores*, Edit. Crítica, Barcelona.
- _____. (1991). *Pensamento e Linguagem*. Edit Martins Fontes, tercera edición, Sao Paulo.
- _____. (1991). *A formação social da mente*. Edit. Icone, São Paulo.
- WERTSCH, James (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Cognición y desarrollo humano, Madrid.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1988). *Investigaciones filosóficas*. Edit. Crítica, Barcelona.