

## Tema

## 3

## LENGUAJE Y SIMBOLOS: LA DIMENSIÓN FUNCIONAL

## 1.- INTRODUCCIÓN

La explicación de la evolución en el hombre de un sistema simbólico, tan complejo y específico como el lenguaje exige una consideración detenida de las funciones que el lenguaje cumple.

En realidad, esa consideración forma parte inevitable de la perspectiva psicológica de estudio del lenguaje, desde el momento en que lo que caracteriza al enfoque del psicólogo es precisamente la investigación del lenguaje como *actividad*.

**Al psicólogo no le interesa, en principio, el lenguaje como algo ya hecho, como una mera estructura inerte, sino precisamente el lenguaje en su proceso de hacerse por parte de alguien.**

Con independencia de que describan ese “proceso de hacerse” empleando un vocabulario exclusivamente:

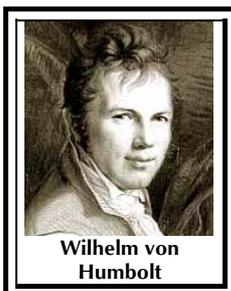
- **conductual,**
- **o con términos mentalistas,**
- **y expresiones intencionales,**

de que lo definan

- **en términos cognitivos,**
- **mediante nociones de cómputo simbólico**
- **o transacciones en redes conexionistas,**

los psicólogos se ocupan de:

- ❖ las actividades humanas de construcción del lenguaje y,
- ❖ en el enfoque dominante, de los cimientos cognitivos y las facultades mentales en que éstas se asientan.



Precisamente de ahí se deriva la importancia histórica que tuvo la definición del lenguaje, por parte de **Wilhelm von Humboldt**,

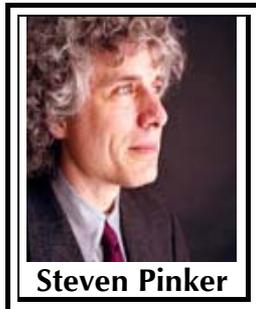
- ❖ **como *enérgeia***, como potencia activa, y no
- ❖ **como *ergón***, es decir, como producto terminado y estático.

Ahora bien, ese modo peculiar que tiene el psicólogo de mirar el lenguaje (ese estilo consistente en ver el lenguaje en su uso) le compromete inevitablemente:

- **con la necesidad de dar cuenta de la naturaleza funcional de la actividad que realizamos** los humanos cuando “significamos” o “queremos decir algo” en la producción,
- **o cuando desciframos ciertos signos, y les asignamos significados**, en la comprensión del lenguaje.

**¿Para qué hacemos los humanos algo tan complicado como el lenguaje?:** El lenguaje implica la actividad integrada, compleja y parcialmente específica de subsistemas funcionales que, en parte, son exclusivos de nuestra especie.

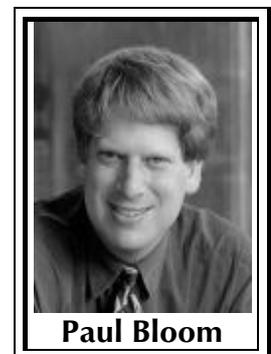
**¿Qué funciones cumple esa actividad?**



Como señalan **Pinker y Bloom (1990)**, el lenguaje presenta el aspecto de un diseño muy elaborado que cumple, con gran eficacia una determinada finalidad adaptativa: la de comunicar ideas.

Pero la mera observación trivial de que el lenguaje atiende a la función de comunicar ideas no resulta suficiente para el psicolingüista.

Es necesario definir qué significa y qué implica esa función esencial. El análisis de las consecuencias y presuposiciones incluidas en la noción del lenguaje como sistema diseñado para comunicar ideas es necesario para alcanzar una visión más profunda de las funciones que tiene.



Las preguntas sobre las funciones del lenguaje son, sin embargo, de una engañosa simplicidad aparente. En realidad son muy complejas.

Ello se debe, en primer lugar, a la ambigüedad y polisemia con que suele utilizarse en psicolingüística la noción de “función”, y también al hecho de que tales preguntas tiendan a conducir, de forma inevitable, al empleo de un plano de descripción intencional que tiene sus propias dificultades para hacerse compatible con las explicaciones científicas.

**Qué sentido preciso, y en términos científicos, puede darse por ejemplo a la afirmación de Pinker y Bloom de que el lenguaje es un sistema diseñado, por la selección natural, para comunicar ideas o, lo que significa lo mismo, “estructuras proposicionales”?**

Probablemente nos baste con un análisis inicial y somero de esa afirmación para darnos cuenta de la complejidad que contiene por debajo de su aparente simplicidad. Veamos, para realizar ese análisis la breve conversación (nada extraordinaria) del ejemplo 1:

- **¿Quieres venir al cine?**
- **Me duele terriblemente la cabeza.**
- **Creo que Ana vendrá con nosotros.**
- **Mmmm... creo que se me va pasando la jaqueca.**
- **...¡pillín!**

No hay duda de que, a lo largo de toda la conversación 1, los interlocutores están haciendo algo más que comunicar estructuras proposicionales (o ideas) al desnudo.

Si no se separa un plano literal de significado de otro intencional o *pretendido*, la conversación carece de sentido.

Para un procesador que sólo codificara las estructuras proposicionales (las ideas) transmitidas literalmente en los mensajes lingüísticos, todo resultaría incomprensible:

- **¿Por qué contesta el segundo interlocutor al primero que “le duele terriblemente la cabeza”, y no “sí” o “no”, cuando lo que pregunta el otro era si quería ir al cine?**
- **¿Por qué dice que se le pasa la jaqueca, ante el enunciado de creencia de que Ana también irá al cine?**
- **¿Qué sentido tiene el adjetivo “pillín” en la última intervención?**

Parece que, en esa breve conversación, el lenguaje se emplea para algo más que para transmitir las ideas que explicita a primera vista. Más aún, parece como si algunas de esas ideas sólo se utilizaran como vehículos para definir, ante el interlocutor, intenciones, partiendo cada interlocutor del supuesto de que el otro será capaz de inferir dichas intenciones a partir del procesamiento de las ideas. (inferencias tales como que uno de los interlocutores sentía cierta debilidad por Ana).

De este modo, el análisis de las funciones del lenguaje debe partir del hecho de que, **junto al significado literal de las emisiones, que puede identificarse con “las ideas” que éstas contienen explícitamente, hay un significado intencional** que, en muchas ocasiones, no se refleja de manera directa en lo que se dice, sino que exige la realización de inferencias que conducen desde las proposiciones enunciadas a las intenciones sugeridas.

En los usos lingüísticos, **es frecuente que las proposiciones sean, en realidad, formas sutiles de expresar las intenciones de manera indirecta.** El hecho de que los hablantes se comprendan mutuamente en una conversación como la del ejemplo 1 permite intuir fácilmente un conjunto de afirmaciones que son esenciales para comprender las funciones del lenguaje:

**1) El lenguaje actúa, en primer lugar, sobre conjuntos de ideas, creencias, deseos e intenciones.**

- Es decir, sobre los mundos internos y los contextos cognitivos de las personas.
- La influencia mediata que pueda tener en el mundo humano está mediada por esa función esencial, que consiste en modificar mundos mentales.

**2) Los usuarios competentes de un lenguaje demuestran, continuamente, que saben (en un cierto nivel, que no implica necesariamente un saber consciente) que actúan sobre los mundos internos de sus interlocutores.**

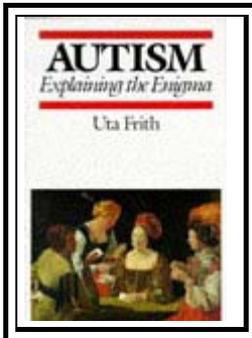
- Además saben que sus interlocutores son capaces de hacer lo mismo.
- Por tanto, los interlocutores competentes poseen ese nivel de intencionalidad consistente en tener procesos mentales acerca de los procesos mentales de otros y sabe que éstos pueden versar sobre los propios, es lo que se denominaba “intencionalidad de tercer orden” (también se podría hablar de “intencionalidad recursiva”, empleando el concepto de recursividad en un sentido muy lato).

**3) Al emplear el lenguaje en una interacción tan sencilla como en el ejemplo 1, los interlocutores ponen en juego un amplio conjunto de conocimientos compartidos, que versan sobre 3 dominios:**

- **Sobre el lenguaje mismo** (conocen, en un cierto nivel inconsciente, cosas tales como reglas sintácticas de su lenguaje, elementos léxicos, etc.).
- **Sobre relaciones generales en el “mundo” que comparten** (por ejemplo, saben que “los individuos que tienen dolor de cabeza no suelen querer ir al cine”, y
- **Sobre propiedades esenciales de sus mundos intencionales internos.** Por ejemplo, saben que si “alguien no desea algo tratará de evitarlo” y que “los deseos pueden cambiar en función de las situaciones previsibles” (tales como la ida de Ana al cine.

De este modo, “saber usar el lenguaje” es algo más que “conocer el lenguaje”.

Para ser un usuario competente de un lenguaje natural no basta con conocer un conjunto de reglas de construcción gramatical, asignación semántica y fonológica, etc., sino que **es preciso también emplear un amplio conjunto de conocimientos “de sentido común” y de inferencias y principios acerca del mundo interno e intencional de las personas.**



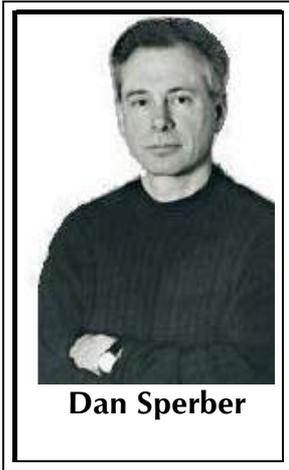
Por eso, los **trastornos importantes en las capacidades de atribución intencional** se acompañan de deficiencias muy profundas en las capacidades de usar funcionalmente el lenguaje y en general, de alteraciones en los aspectos pragmáticos de éste (Frith, 1989).



La observación de que el uso del lenguaje presupone y requiere el empleo de procesos mentales que no sólo versan sobre el lenguaje mismo sino también sobre los objetos a los que se refiere y las personas a las que se dirige nos sitúa en una perspectiva que **nos acerca a su estudio funcional.**

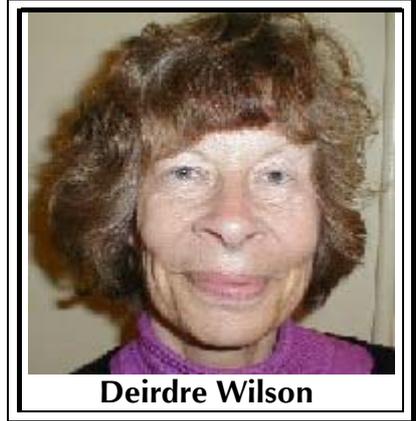
Del mismo modo que las funciones de un instrumento no residen en el instrumento mismo, sino que se hacen patentes a través de su uso para algo, así también **las funciones del lenguaje no pueden residir en el lenguaje mismo, definido como código puramente formal de relación entre significados y sonidos, sino precisamente en las relaciones, que pueden ser muy complejas e indirectas, entre ese código y el contexto en el que el lenguaje adquiere significado y sentido.** De este modo, la noción de contexto debe ocupar un lugar central en cualquier indagación funcional del lenguaje.

- Pero sucede que el contexto inmediato del lenguaje no es un contexto físico, ni un conjunto de estímulos de naturaleza proximal, sino el contexto establecido por un sistema cognitivo que se representa el mundo, y que no sólo posee estados mentales sino que es capaz de atribuírselos a aquellos con los que se comunica.
- Por ello, desde una perspectiva funcional, la actividad lingüística es, en realidad, una actividad cooperativa, que implica intercambios de objetos intencionales (tales como las creencias, los conocimientos y los deseos) entre seres que se consideran mutuamente “llenos” de mente, y no entidades vacías, seres puramente externos o escuetamente extensionales (Grice, 1975).



**Dan Sperber**

Los enfoques más recientes de las funciones del lenguaje se basan principalmente en esa idea. Probablemente el más influyente de estos enfoques ha sido el formulado por **Dan Sperber y Deirdre Wilson** en su obra **Relevance. Communication and Cognition (1986)**, en la que proponen la teoría de la relevancia como principio básico que guía la comunicación ostensiva (es decir, aquella que tiene la finalidad de “mostrar” y, en último término, de compartir experiencias o creencias).



**Deirdre Wilson**

### LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA DE SPERBER-WILSON

- 1.- Se basa en el concepto de contexto cognitivo, que es el conjunto de supuestos que un individuo es capaz de representarse mentalmente y evaluar, en cuanto a su valor de verdad, en un momento determinado.
- 2.- La comunicación ostensiva, (que es aquella que tiene la finalidad de “mostrar” y, en último término, de compartir experiencias o creencias), se dirigiría a ese contexto mental, y tendría la finalidad de modificarlo máximamente, haciendo manifiestas las intenciones del emisor, mediante el empleo de un mínimo de recursos.
- 3.- La relevancia de los mensajes vendría definida por la razón entre la magnitud de la modificación y la de los recursos.

De este modo, las formas más elaboradas y frecuentes de comunicación humana (las que tienen la finalidad básica de compartir experiencias, creencias y conocimientos, y no la de “conseguir directamente cosas o situaciones”, a través de la comunicación) se derivan de un supuesto común que comparten los interlocutores: **el de que poseen mundos mentales, de naturaleza intencional, y se los atribuyen, de forma recíproca, en el curso de las interacciones comunicativas.**

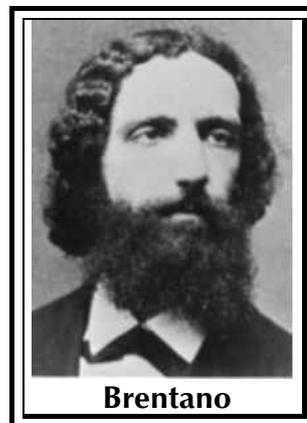
4.- La intuición de la que parte el modelo de Sperber y Wilson, establece que **las funciones esenciales del lenguaje se derivan de su inserción en la actitud intencional, que sirve de instrumento predictivo y explicativo para los humanos en sus interacciones.**

5.- **La actitud intencional** consiste en la estrategia de comprender y predecir la conducta de los congéneres mediante la imputación de ciertos estados de naturaleza intencional, tales como las creencias y los deseos.

6.- **La actitud o estrategia intencional** no consiste sólo en tener representaciones o estados mentales intencionales, sino en atribuirlos a otros.

- ❖ En realidad, **el lenguaje ocupa una muy delicada posición** central en esa actitud intencional.
- ❖ En este caso **no es una mera “juntura”** evolutiva, sino más bien como la piedra clave de un arco arquitectónico que, al tiempo que sostiene el arco desde su nivel más alto, se sujeta en él.
- ❖ Así también el lenguaje, por una parte, **toma su sentido de la estrategia intencional** (de forma que no tendría literalmente sentido para seres que no la emplearan).
- ❖ Por otra, **potencia esa estrategia** hasta límites de atribución y comprensión interpersonal que no serían posibles sin ese instrumento poderoso de convivencia mental, que es el lenguaje mismo.

- Precisamente porque el lenguaje se inserta en la actitud intencional, define sus funciones inmediatas sobre contextos cognitivos y no sobre contextos externos.
- Ello quiere decir, en primer lugar, que sus símbolos remiten antes que nada, a objetos intencionales e internos que les dan significado: objetos tales como los conceptos, las ideas o proposiciones, las intenciones.
- Estos objetos son intencionales, en el sentido clásico en el que empleaba este término **Brentano (1874)**, para definir la propiedad esencial de los fenómenos psicológicos, a saber, **la propiedad de referirse a algo que no son ellos mismos.**
- El lenguaje **no sólo significa** tales objetos, sino que ejerce su impacto más inmediato y primero sobre ellos. Su capacidad de transformar el medio humano se deriva de su capacidad para cambiar primero los objetos intencionales que contienen las mentes de los hombres que lo usan.
- No solemos darnos cuenta de que cumple esa función, y esa inadvertencia no se debe a que no sea importante, sino precisamente a lo obvia que resulta es “función interna” del lenguaje, a lo profundamente encarnada que están en cualquier uso lingüístico.



**Brentano**

### Un ejemplo:

Consiste precisamente en la interacción que se está realizando entre el lector de este texto y el propio texto (o, si se quiere, sus autores).

Se trata de una de las relaciones aparentemente más despegadas y ajenas a un intercambio rápido de intenciones que puedan darse a través del lenguaje: la lectura de un texto científico.

Esa lectura no está produciendo, probablemente, modificaciones apreciables o, al menos, pertinentes, en el ambiente físico que rodea al lector. No cambia los parámetros o valores físicos del contexto en el que está.

Sin embargo, produce transformaciones en su contexto cognitivo.

El texto trata, en principio, de añadir nuevos objetos mentales en ese contexto: nuevos conocimientos, nuevas creencias; incluso nuevas dudas y nuevas preguntas.

Para ello se organiza con arreglo a estrategias complejas de coherencia, que aseguran que el lector sea capaz de relacionar los nuevos conocimientos con los que previamente posee.

Lo que está haciendo el texto es poner en relación estados mentales (de los autores y lectores) y, en este caso de relación por escrito, lo hace "a distancia" y entre seres que pueden ser anónimos unos para otros.

Pero no por deja de ejercer la función más básica del lenguaje, que consiste en modificar estados mentales. Si es capaz de cumplir su cometido, modificará entidades tales como los conocimientos del lector, sus creencias acerca del lenguaje, sus actitudes en relación con su estudio, sus intereses, etc.

La inserción del lenguaje en la estrategia intencional es la **que permite que el lenguaje pueda transmitir "información evaluada" y no sólo información en bruto** con arreglo a la distinción de Frith (1989).

Pero el lenguaje **no se limita a poner una envoltura codificada a intenciones preexistentes, o a propensiones funcionales previas del sistema cognitivo humano, tales como la tendencia a atribuir estados internos a otros.**

Por el contrario, el lenguaje permite al hombre hacerse a sí mismo:

- ☀ **explícitas las intenciones,**
- ☀ **estabilizarlas,**
- ☀ **convertirlas en regulaciones muy complejas de la acción humana y**
- ☀ **acceder a un plano propositivo (de autorregulación cognitiva y comportamental) al que no es posible llegar sin el lenguaje.**
- ☀ **Además, iniciándose a partir de los rudimentos de la estrategia intencional, termina por convertirse en el arma más poderosa de esa estrategia.**

### ¿Cómo se produce ese desarrollo?

Para explicarlo es necesario situar en su terreno ontogenético propio las dos nociones fundamentales para explicar las funciones del lenguaje, a saber, las nociones de:

- 📌 **intención y,**
- 📌 **símbolo.**

- Entre los miembros de nuestra especie, los símbolos (incluyendo las palabras) son, en un principio, **recursos de relación que sirven para cumplir funciones comunicativas previas a ellos, y a las que atienden, de forma más rudimentaria, ciertas conductas preverbales.**
- Sin embargo, los símbolos modifican de forma sustantiva las relaciones humanas, y terminan por convertirse en la sustancia de que se compone **la conciencia reflexiva** (un cierto nivel de conciencia que parece ser específico del hombre).
- Además **abren la posibilidad de establecer explícitamente intenciones previas a la acción, y que regulan la conducta y la actividad cognitiva** con un poder mucho mayor que el que poseen los recursos presimbólicos de regulación que se hallan en el mundo animal.
- Los símbolos humanos, y muy en particular el lenguaje, **establecen un plano de conciencia, deliberación e intención que implica una transformación cualitativa** fundamental con respecto a los planos inferiores que son requisitos para el desarrollo de los propios sistemas simbólicos en el hombre.
- Esa es la razón por la que el examen del proceso por el que los niños llegan a ser capaces de convivir en un mundo simbólico y de compartir sus intenciones con otros es uno de los recursos más apropiados para poder llegar a comprender en profundidad las funciones del lenguaje.

## 2.- LENGUAJE Y FUNCIÓN SIMBÓLICA: EL PERIODO CRÍTICO.

Uno de los aspectos del lenguaje que más han llamado la atención a los investigadores en los últimos años, y que han abierto una rendija hacia una reflexión profunda sobre su naturaleza, es **la gran velocidad y eficiencia con que se desarrolla en el niño.**

Teniendo en cuenta la gran complejidad formal y funcional de ese sistema diseñado para comunicar ideas, el grado de elaboración de su código, y la exigencia que conlleva su uso de integración delicada de subsistemas mentales específicos:

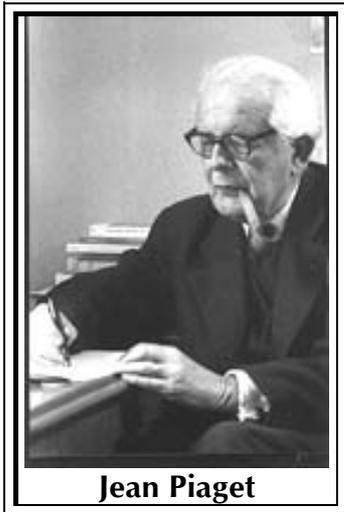
- ✦ resulta notable el hecho de que los aspectos fundamentales del lenguaje se adquieran **en un breve lapso de 3 o 4 años, que se produce en la fase (de los 12-18 meses a la edad escolar) a la que Piaget denomina “periodo preoperatorio”**.
- ✦ Durante esta fase, los niños son capaces de adquirir, con extraordinaria facilidad, cualquier lengua a la que estén expuestos.
- ✦ **Desarrollan una gramática**, de tal grado de complejidad formal que aún no ha sido posible proporcionar una descripción completa de la gramática de ningún lenguaje natural.
- ✦ A pesar de estar expuestos sólo a un conjunto fragmentario, finito y asistemático de datos lingüísticos, y de carecer de evidencias negativas, desarrollan un sistema muy complicado y sistemático de reglas, capaz de producir infinitas oraciones gramaticales de su lenguaje.
- ✦ Además, adquieren un vocabulario muy amplio **a un ritmo aproximado de una palabra por cada hora que pasan despiertos** (llegando a adquirir, al menos, unos 15000 elementos léxicos), que resulta tanto más formidable si se tiene en cuenta que las palabras son “elementos mentales” que incluyen mucha información (semántica, morfológica, sintáctica, etc.).

Estos y otros fenómenos reflejan **la existencia de una fase crítica** para la adquisición del lenguaje, en que se produce un desarrollo explosivo de las capacidades lingüísticas, y se han utilizado frecuentemente como evidencias favorables a la suposición de que el lenguaje es semejante a un órgano mental (o funcional) cuyo desarrollo implica la maduración de facultades específicas, nuevas y previstas, en alto grado, en la dotación genética de ese homo loquens, que es en realidad el Homo sapiens.

Sin duda, los datos sobre el desarrollo del lenguaje en el periodo preoperatorio son muy favorables a esa idea. Con independencia de la rapidez con que pudiera evolucionar la capacidad lingüística en la filogénesis de la especie (que quizá nunca podamos conocer bien), lo cierto es que **su desarrollo ontogenético es extremadamente rápido**.

Sin embargo, el lenguaje no es el único sistema simbólico que el niño desarrolla en la fase crítica. A lo largo de ella, **elabora constantemente formas simbólicas diversas**, que permiten hablar de un periodo crítico de formación simbólica en general, y no sólo del lenguaje en particular.





Jean Piaget

El lenguaje se inserta, de hecho, en el marco más global de la función simbólica, que **implica el empleo de significantes diferenciados (significantes que consisten en acciones, en pautas imitativas, en palabras, en dibujos y en formas de juego) para representar significativamente objetos, situaciones, acontecimientos y propiedades ausentes** (Piaget, 1946; Bates, 1979).

El periodo básico de adquisición del lenguaje se caracteriza por una necesidad, casi compulsiva, del niño:

- ☒ de situarse en el modo simulado,
- ☒ de ejercitar y elaborar su nuevo instrumento de relación con la realidad en general,
- ☒ y sobre todo con las personas: **el símbolo.**
- ☒ De este modo, no resulta inexacta la afirmación de que la fase crítica de desarrollo lingüístico es, también, un periodo crítico de desarrollo simbólico.

Un dato favorable a esta concepción **es que los trastornos globales de la función simbólica se acompañan de alteraciones y deficiencias específicas del lenguaje** (Wing y Gould, 1979). Así, aunque el lenguaje no pueda reducirse, especialmente en sus aspectos más formales y su núcleo gramatical, a los mecanismos simbólicos generales, requiere de ellos para su desarrollo normal.



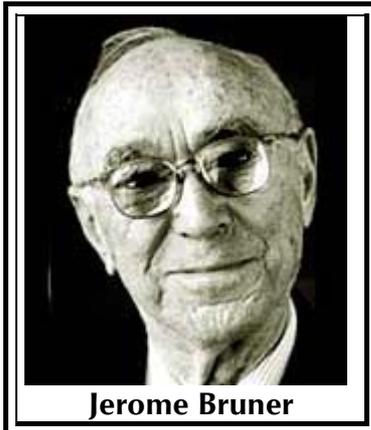
Lorna Wing

Se puede decir que **los mecanismos simbólicos constituyen el substrato sobre el que se desarrollan los mecanismos más específicamente lingüísticos.**

- **Desde el punto de vista estructural**, el lenguaje representa la formación de formas simbólicas no lingüísticas o las pautas verbales de comunicación.
- **En un plano funcional**, sin embargo, existe una cierta continuidad entre el lenguaje y esas otras organizaciones y pautas.

Los primeros símbolos infantiles merecen un análisis detallado, debido **a que transparentan con especial claridad tanto la naturaleza de los mecanismos simbólicos generales como de las funciones a que éstos sirven.**

Tales mecanismos y funciones son aún más claros **en los primeros símbolos inactivos del niño** (es decir, en los símbolos que emplean como significante la acción misma, cfr. Bruner, 1974) **que en sus primeras palabras.**



Jerome Bruner

**Ello se debe a la naturaleza esencialmente arbitraria de las palabras.** Al mismo tiempo que expresan la poderosa maduración natural de una facultad mental (o conjunto de ellas) prevista, en gran medida, en el desenvolvimiento de funciones preinscritas en el material genético humano, las palabras son, al fin y al cabo, **símbolos importados por el niño de su cultura.**

### **El lenguaje posee un doble rostro:**

- mira, por una parte, a la naturaleza;
- por otra, a la cultura.

La rapidez y complejidad de su desarrollo y el carácter esencialmente opaco y arbitrario de sus símbolos “importados” contribuyen a que las palabras no sean quizá los instrumentos mejores para comprender la naturaleza de la función simbólica en sus aspectos más esenciales.

Por el contrario, **los símbolos inactivos, que el niño emplea en sus juegos e interacciones, y que frecuentemente acompañan a las palabras, poseen la virtud de hacer especialmente manifiestos los procedimientos simbólicos que el niño inventa de forma genuina, así como sus mecanismos subyacentes y papeles funcionales.**

Por eso, **el análisis de los símbolos infantiles constituye un buen camino para adentrarse en los recovecos estructurales y funcionales de la función simbólica.** Los símbolos más simples, que los niños comienzan a realizar en su segundo año de vida, son especialmente adecuados para esa labor de análisis. Nos serviremos de algunos ejemplos, que ya han sido analizados por uno de los autores (Riviere, 1984,1990) y de otros nuevos, para examinar en profundidad la naturaleza de los símbolos infantiles.

### **3.- ANALISIS DE ALGUNOS SIMBOLOS EN NIÑOS**

Con el fin de no complicar nuestro análisis, los ejemplos se limitarán básicamente al empleo de un solo y sencillo significante: la acción de soplar.

#### **EJEMPLO 1**

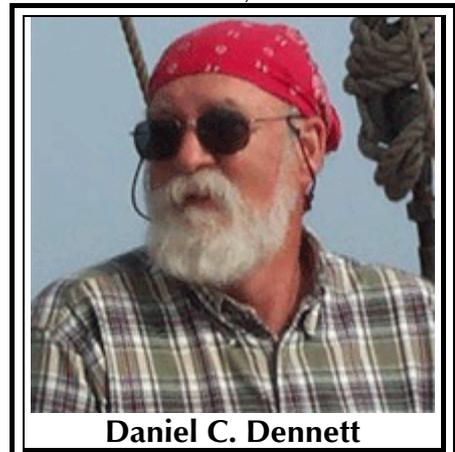
**A. D., que tiene 17 meses, le han comprado sus abuelos un globo, con el que juega. Varios días después de ese episodio, vuelve a casa de sus abuelos y, después de llamarles la atención, pone su puño semicerrado frente a la boca, realiza la acción de soplar y luego se da un golpecito en la boca con la mano abierta, diciendo “¡paf!”. Entonces sus abuelos buscan su globo y se lo entregan.**

- La secuencia interactiva simple que aparece en el relato anterior **constituye un buen ejemplo de empleo de un símbolo enactivo** (la acción compleja de soplar en el orificio dejado por el puño semicerrado, y darse un golpecito en la boca, diciendo “¡paf!”) que el niño crea, de forma genuina, como forma comunicativa con una finalidad esencialmente “imperativa”, la de obtener de nuevo el globo que estaba en casa de sus abuelos.
  
- Si se analizara la secuencia de producción de ese símbolo como si se hiciera “a cámara lenta”, se observaría que es relativamente compleja:
  - primero el niño se asegura la atención de los abuelos, mirándoles y emitiendo vocalizaciones y gestos de naturaleza vocativo,
  - luego realiza el patrón simbólico.
  - En suma, asimila esquemas de acción e interacción de tal manera que se hace capaz de transmitir una intención que se refiere a un objeto (el globo) no presente.
  - Precisamente porque el patrón simbólico que realiza el niño (soplar-golpecito-“¡paf!”) representa, por medio de la acción, a ese objeto no presente, la producción simbólica puede satisfacerse con su fin deseado.
  
- Estas observaciones nos permiten ilustrar mejor la noción de símbolo y en éste:
  - **Los símbolos son signos que se hacen capaces de evocar objetos o significados ausentes, en la medida en que los representan.**
  
  - A diferencia:
    - ☒ **de los índices** (que se basan en relaciones causales o parte-todo),
    - ☒ **de las señales** (basadas en meras asociaciones empíricas)
    - ☒ **y de las expresiones emocionales** (de las que no se puede decir que sean, en rigor, representaciones de los estados internos que las provocan),
  
  - **Los símbolos** “*apuntan a algo que no son ellos mismos*” en virtud de que **mantienen con respecto al objeto apuntado una relación codificada de representación.**

La producción activa de esas representaciones es, al menos en nuestra especie, una conducta intencionada y que permite establecer en otros, intenciones que previamente poseían.

En el caso de D., por ejemplo,

- los abuelos no se habían acordado, en un primer momento, de darle al niño el globo con el que había jugado unos días antes.
- Es D., mediante su acción simbólica, el que establece esa intención en ellos. Y establece la intención en tanto que la relación intencional que D., establece entre su conducta de soplar y su meta representa es interpretada, como tal relación, por los abuelos.
- En definitiva, la acción simbólica del niño no es significativa “en el vacío”, sino en tanto que es interpretada por otras mentes simbólicas.
- El niño ha vivido en un mundo de intérpretes, incluso de “intérpretes excesivos”, desde el principio (los psicólogos evolutivos han mostrado la gran importancia, para el desarrollo de verdaderas intenciones, que tienen las sobre-interpretaciones, como si fueran intencionadas, de conductas de relación en bebés que no lo son realmente).
- Para cuando produce sus primeros símbolos, posee ya, cuando menos, los rudimentos de la noción de que está en un mundo de intérpretes. Está empezando así a desarrollar la actitud intencional (**Dennett, 1991**) que luego tendrá una importancia decisiva en su desarrollo simbólico.



Daniel C. Dennett

Es importante destacar, en este sentido,

- ☒ *que la posesión de la noción de que los otros poseen una mente (que está en la base de las interacciones simbólicas de nuestra especie) no equivale a la posesión de la “noción de que se tiene esa noción”,*
- ☒ *de forma semejante a cómo la posesión de la noción de objeto permanente no implica que el niño “sepa que la tiene”, o la competencia gramatical (que implica conocimiento de reglas del lenguaje) no significa un saber explícito de la gramática.*

**El saber mentalista del niño que produce símbolos es más un “saber cómo” que un “saber que”, más un saber implícito que explícito, y se manifiesta con la máxima claridad cuando los símbolos no tienen la función imperativa de lograr algo a través de los otros sino una función declarativa mucho más desinteresada, a saber, la de compartir experiencias, intereses y, en suma, estados mentales, con los otros.**

Quizá pueda aclararse este punto con un nuevo ejemplo de D.:

### EJEMPLO 2

Pocas semanas después del episodio anterior, D., recorre, en coche, una zona cercana a su casa en la que han puesto unas farolas nuevas, que consisten en “globos luminosos” sobre soportes. En un momento determinado, reclama la atención de sus padres y, cuando éstos le miran, señala a las farolas y realiza de nuevo la secuencia soplar-golpecito en la boca-emisión de “¡paf!”.

- En este caso, la acción de D., no parece tratar de conseguir algo externo.
- Se parece a un “comentario”, del tipo: “¡Esa cosa luminosa es (como) el globo de casa de los abuelos!”.
- Se trata de una acción especial en varios sentidos y que cumple una función comunicativa que, por lo que se sabe, es muy específica de nuestra especie: **la función declarativa.**

Así como las pautas que tratan de lograr algo a través de la comunicación pueden no requerir la actitud intencional por parte de sus usuarios (una persona incapaz de usar la noción de que los demás poseen mente puede desarrollar pautas protoimperativas no simbólicas, aunque sólo sea por la asociación empírica entre esas pautas y los refuerzos obtenidos del medio a través de ellas),

**Las pautas declarativas sí requieren, cuando menos, una actitud intencional rudimentaria y se satisfacen por los cambios den los estados mentales de otros o, como mínimo, por los cambios expresivos en otros, que son indicativos de sus estados mentales.**

- De este modo, la conducta comunicativa de D., se satisfará en tanto que sus padres miren a las farolas, expresen su interés por ellas, hagan comentarios sobre lo nuevas o bonitas que son, etc.

En el ejemplo siguiente nos encontramos, de nuevo, ante el uso del mismo significante (soplar), con la misma función (una función declarativa), pero con un significado diferente:

### EJEMPLO 3

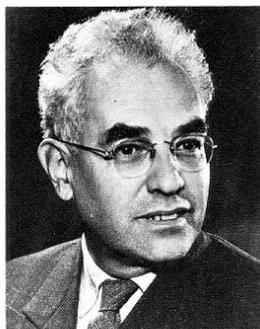
M., de 20 meses, está sobre las rodillas de su madre, que le presente un rompecabezas simple de dos piezas: una representa una vela encendida, y la otra una vela apagada. M., manipula las piezas y, en un momento determinado, mira a su madre, atrayendo su atención, señala con el dedo las piezas del rompecabezas y realiza varias veces la acción de soplar.

- En el ejemplo 3, el niño parece estar indicando que reconoce los objetos representados en las piezas del rompecabezas, las velas, como “pertenecientes a la clase de las cosas que se encienden y se apagan”.
- De este modo, se puede decir que la pauta es simbólica en su doble sentido, **expresivo (el niño hace un símbolo para “comunicar su idea”)** y **receptivo (la idea implica un acto de reconocimiento simbólico)**.
- El contexto de la conducta del niño impide interpretarla como imperativa: no puede ser que esté “pidiendo” jugar a encender y apagar una vela de cartón. Más bien expresa a otro un acto de reconocimiento.
- El contexto es el que permite desambiguar la interpretación intencional (o funcional) de la conducta del niño.

Esta observación nos conduce a formular un principio importante.

- ☒ Anteriormente se decía que los símbolos lingüísticos afectan prima facie a un contexto cognitivo e interno, y sólo de forma mediata (o mediada por ese contexto cognitivo) al contexto externo, en tanto que producen cambios en las conductas de las personas a las que se dirigen.
- ☒ Sin embargo, desde un punto de vista ontogenético, **los símbolos se despegan gradualmente de los contextos externos, en la medida en que se organizan en formas cada vez más complejas y autónomas del medio inmediato, y que son producidos por organismos más explícita y elaboradamente mentalistas.**
- ☒ Los primeros símbolos infantiles están fuertemente enraizados en sus contextos de producción o interpretación. Ya se ha comentado, por ejemplo, que las primeras palabras infantiles son interpretadas como “holofrases”, que transmiten **información predictiva** (como sucede cuando se interpreta “esto es de papá”, ante la conducta del niño de dos años que muestra un zapato grande y dice “papá”), porque en realidad constituyen amalgamas de palabras y contextos.
- ☒ Y, en lo que se refiere **a la comprensión del lenguaje**, los niños comienzan por interpretar también emisiones-en-contextos y sus competencias receptivas son muy dependientes de la información contextual.

**Luria (1984)** ha elaborado la idea anterior, al establecer un primer periodo, al que él denomina **simpráxico**, en el desarrollo del lenguaje infantil.

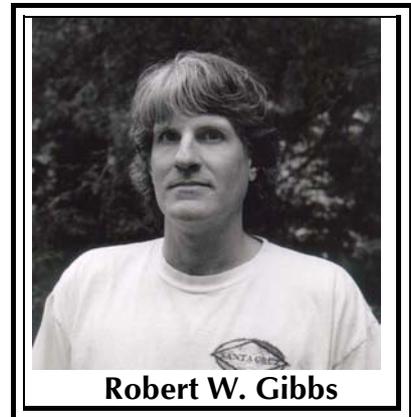


Alexander Luria.

- 1.- En él, el niño descansa firmemente en los contextos y acciones tanto en sus procesos productivos como receptivos.
- 2.- A medida que los significantes se desarrollan, se hacen más capaces de tener una interpretación basada en su organización interna, y no en el contexto inmediato, y el lenguaje se hace sinsemántico.
- 3.- Ese proceso progresivo de descontextualización (que en realidad no es tal, sino un proceso de interiorización de contextos) es característico de todas las formas simbólicas del niño (y muy en especial del juego) y no sólo del lenguaje.

Por otra parte, el contexto externo, en el que se sustentan en un principio los símbolos infantiles, nunca es del todo externo en un sentido literal, **sino que está cargado de intenciones percibidas por el niño.**

- Premack (1990) ha destacado recientemente **el carácter muy temprano de las competencias infantiles de percepción de intenciones** que, desde luego, han alcanzado ya un grado notable de desarrollo antes de la adquisición de la función simbólica y del lenguaje.
- Esta precocidad evolutiva tiene una gran importancia, de hecho, en esa adquisición, porque **hace posible que los niños comprendan rudimentariamente muchas de las intenciones básicas** que están por detrás de las palabras antes de comprender las palabras y oraciones como tales.
- De este modo, los procesos de desarrollo psicolingüístico pueden servirse de las ventajas que implica un procesamiento que va **“de arriba abajo” (top-down), de las intenciones a las palabras, y que facilita el desciframiento del lenguaje a partir del conocimiento de las intenciones con que se emite.**
- En el plano macrogenético de la filogénesis, resulta atractiva la idea de que esas capacidades previas de percepción de intenciones pudieran jugar también un papel importante en la filogénesis del lenguaje en homínidos con una actitud intencional rudimentaria. En el nivel microgenético, la prioridad del significado intencional con respecto al literal en procesos de comprensión de emisiones indirectas, irónicas o sarcásticas (**Gibbs, 1986**) constituye un dato indirectamente favorable a la hipótesis de procesamiento top-down, **desde las intenciones a las proposiciones.**



**Robert W. Gibbs**

¿ **Cómo son los significantes que emplean los niños para representar los objetos de sus comunicaciones simbólicas?** Su análisis tiene un gran interés por dos razones:

1.- **La primera es que expresan una actitud categorial, sin la cual no tendrían significado.**

- ☒ D., está realizando una generalización cuando señala a las farolas con forma de globo y sopla, y eso mismo hace M., cuando sopla mientras indica las velas de cartón de su rompecabezas.
- ☒ D., indica que “los objetos esféricos encendidos de la calle con como el objeto esférico tan divertido de casa de los abuelos”, M., que “las velas de cartón (representan) a esos otros objetos encendidos que se soplan”.
- ☒ Es decir, el significado de las acciones de M., y D., implica la asimilación categorial de un objeto (las velas de cartón, las farolas) a esquemas conceptuales evocados, esquemas que pueden tener un origen perceptivo o funcional (Clark, 1977; Nelson, 1988).
- ☒ Los símbolos implican así, desde sus expresiones más elementales, una cierta categorización de lo real sin la cual no serían posibles.

- Pero, del mismo modo **que los símbolos no se limitan a reflejar intenciones previas sino que contribuyen a la construcción de intenciones cada vez más elaboradas y explícitas, tampoco son solamente un reflejo de categorías previas, sino que estimulan procesos de abstracción y categorización que no serían posibles sin ellos.**

Esto es especialmente cierto en el caso del lenguaje, cuya adquisición requiere un procesos de negociación implícita de significados, que obliga a un refinamiento y una estabilización progresiva de tales significados.

- La incorporación de significantes lingüísticos y, con ellos, la formación de significados en el sistema cognitivo del niño, **hace posible la asimilación en ese sistema de una ingente estructura conceptual, en que se incluyen análisis y esquemas elaborados** en un largo proceso de filogénesis humana, y en el desarrollo histórico de la cultura.
- **Los significantes modifican decisivamente la estructura de las categorías humanas al hacerlas explícitas y susceptibles de un comercio mental:** las obligan a someterse a exigencias de estabilidad, abstracción, comunicabilidad y precisión, derivadas de la necesidad comunicativa de hacer externos los conceptos a través del lenguaje.
- De este modo, los significantes lingüísticos no son meros envoltorios de categorías previas a ellos, sino que juegan un papel decisivo en la elaboración de los conceptos a los que remiten, lo que otorga al lenguaje ***una función cognitiva básica de categorización de lo real.***

**2.- Lo que resulta curioso (y ésta es una segunda razón por la que el análisis de los significantes tiene un gran interés) es que ese trasfondo significativo y categorial, es decir, la función significativa de los símbolos, se ponga de manifiesto precisamente en el hecho de que los actos simbólicos inactivos del niño son conductas peculiarmente “desadaptadas” de su función propia.**

- ☒ Ciertamente, las velas de cartón no se soplan con una función instrumental directa, ni las cucharas vacías se llevan a la boca con el fin de alimentarse.
- ☒ Estas conductas (soplar señalando a una vela de cartón, llevarse una cuchara vacía a la boca) son simbólicas precisamente en tanto que, por así decirlo, han perdido el contacto con su misión funcional original.
- ☒ Son como metonimias instrumentales que adquieren su valor sígnico de su “desarraigo”. Implican representaciones que se realizan en un “modo simulado”, que se sobrepone al modo instrumental, literal o directo de contacto con la realidad.
- ☒ Esta es una noción importante: **los símbolos tienen siempre una cierta “vocación de metáforas”, y su desarraigo con relación a las conductas instrumentales de las que nacen es cada vez mayor.** Por ejemplo, en el juego simbólico, los niños necesitan cada vez menos de los objetos para ejercer la actividad lúdica: el niño que comenzó por llevarse la cuchara vacía a la boca “como si” comiera, termina por no necesitar de la cuchara para representar en su juego el acto de comer.
- ☒ En los primeros símbolos del niño, la “imaginación” tiene, como si dijéramos, un cierto componente externo. Los más avanzados se sustentan en un contexto puramente mental, en un proceso paralelo al que lleva desde un lenguaje esencialmente simpráxico a un lenguaje sinsemántico.

#### 4. METARREPRESENTACION, SIMULACIÓN, SÍMBOLOS Y TEORÍA DE LA MENTE:

- La reflexión anterior permite acercarse a algunos desarrollos recientes, en psicología evolutiva, que resultan prometedores para alcanzar una visión funcional más profunda del lenguaje en particular y los símbolos en general.
- Para comprender estos desarrollos se debe volver a alguna actividad simbólica simple de las que hacen los niños en su segundo y tercer año de vida, por ejemplo, llevarse un plátano al oído “como si” fuera el auricular de un teléfono, una cuchara vacía a la boca “como si” estuviera llena, etc.
- **Estas “acciones como si” son tan universales en los miembros de nuestra especie como lo es el propio lenguaje, y quizá por ello no solemos detenernos en considerar su naturaleza paradójica.**

**¿Por qué decimos que los símbolos simples de los niños tienen una naturaleza paradójica?**

Alan Leslie (1987) ha realizado una inteligente reflexión sobre esos fenómenos de “ficción” de la que ha obtenido conclusiones importantes para comprender las funciones de los símbolos y las relaciones de éstos con la “actitud intencional” a la que ya nos hemos referido:

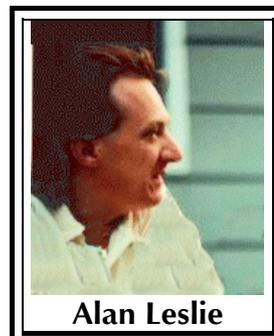
Las habilidades de ficción (pretending) deberían llamar la atención de los psicólogos cognitivos, por su muy extraña naturaleza (dice Leslie). Después de todo, desde una perspectiva evolucionista, la veracidad de los procesos cognitivos debería ser primada.

Las percepciones y pensamientos de los organismos deberían, en lo posible, atenerse a las cosas tal como son. Y sin embargo, los actos de ficción rompen con este principio fundamental. En ellos, distorsionamos deliberadamente la realidad. Por eso resulta aún más extraño que esta capacidad no sea la culminación última del desarrollo intelectual, sino que haga su aparición, de forma lúdica y precoz, en el comienzo mismo de la niñez (p. 412, Alan Leslie).

**¿Qué función adaptativa puede tener esa ruptura con la representación literal de las cosas, que se da en el juego de ficción y, en cierto modo rudimentario, en todas las representaciones simbólicas?**

**Leslie (1987, 1988) propone que existe una diferencia importante entre la ficción y el error representacional.**

- El niño que hace “como si” el palo de una escoba fuera un caballo, no cree, en el modo literal de representación, que lo sea. Si lo creyera, estaría en un error.
- En éste sólo existe una representación de algo, que no se corresponde con la realidad de ese algo. Por el contrario, en la ficción se producen dos representaciones simultáneas de algo.
- El niño que juega a que la cuchara vacía está llena, no le atribuye literalmente la propiedad de estarlo, sino que se la asigna, por así decirlo, “entre comillas”, en un nivel representacional que se sobrepone al literal y al que Leslie denomina “**metarrepresentación**”.



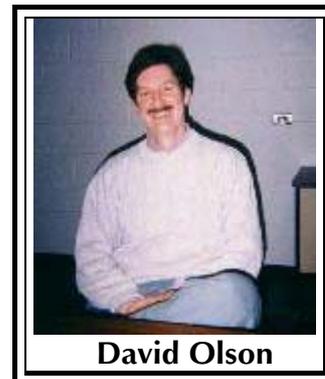
Alan Leslie

➤ Desde el punto de vista de Leslie, un desarrollo básico y único que se produce en los miembros de **nuestra especie entre su segundo año de vida y el quinto, es el proceso de desacoplamiento**, por el cual ciertas formas especiales de representación (las metarrepresentaciones) se diferencian de las representaciones literales y, por así decirlo, “verídicas” de las cosas.



Janet W  
Astington

➤ Ese proceso de desacoplamiento sería el mecanismo subyacente tanto al desarrollo del juego simbólico y de pautas de “ficción” en el niño, como a su capacidad de emplear una forma relativamente elaborada de la actitud intencional, a la que algunos investigadores de las capacidades cognitivas y “lingüísticas” en antropoides (Premack y Woodruff, 1978; Premack, 1988) y psicólogos evolutivos (Wimmer y Perner, 1983; Astington, Harris y Olson, 1988) han denominado “**teoría de la mente**”.

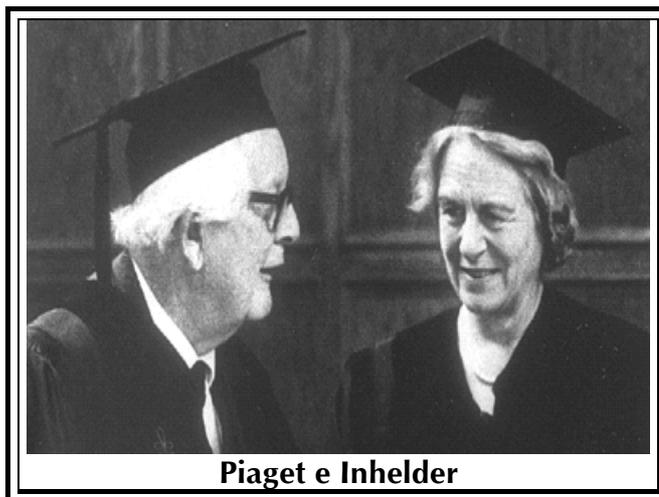


David Olson

De este modo, una capacidad muy específica de nuestra especie y muy diferenciada y específica también desde el punto de vista cognitivo (o, como se dice en la psicología cognitiva actual, muy “modular”) sería **la de elaborar un plano de metarrepresentaciones, desacoplado de ese otro nivel literal, común con el resto del mundo animal, en el que se elaboran las representaciones literales y pretendidamente veraces de las cosas.**

En el plano metarrepresentacional (de representaciones “entrecomilladas”) **se suspenden las relaciones ordinarias de verdad y referencia.** Ese desarrollo modular sería tan específico como el propio lenguaje, y requeriría de la construcción de una cierta maquinaria mental que se puede suponer que posee una gran importancia para su desarrollo funcional. Ésa importancia se debe a varias razones:

- 1) **En primer lugar**, al hecho de que el desarrollo metarrepresentacional juega un papel decisivo en la elaboración progresiva de un mundo simbólico de ficción en el niño, que le permite situarse progresivamente en un ámbito imaginario, que implica una ampliación de “lo real”, cada vez más independiente de la imposición de los datos perceptivos inmediatos y de la tiranía de lo particular” (Bruner, 1974, Inhelder y Piaget, 1955). Generalmente tiene a reducirse la función del lenguaje a la de “representar lo real”, y ésta es

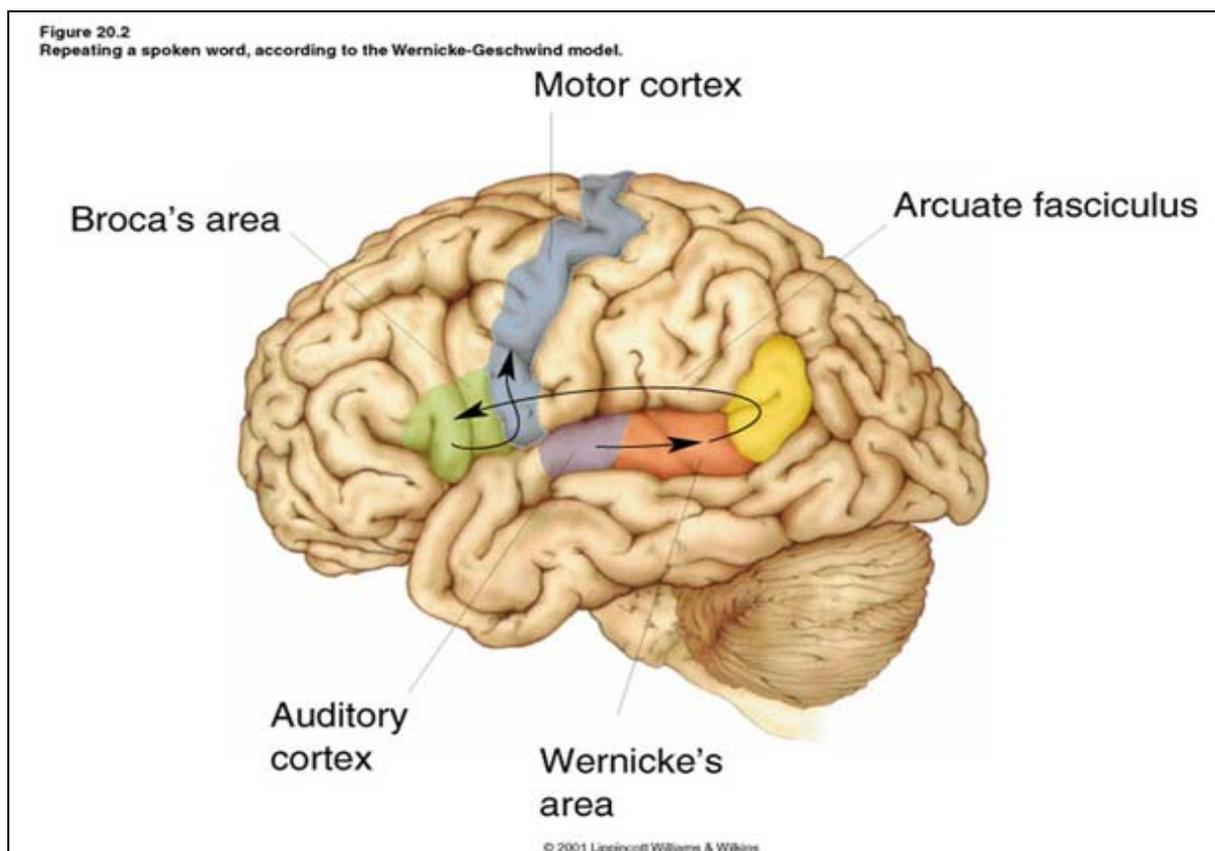


Piaget e Inhelder

una visión limitativa poco justa. El lenguaje cumple también una función, no menos básica, que es **la de elaborar lo ficticio**, y en esa función se originan, por ejemplo, sus posibilidades de expresión artística y de satisfacción estética.

- 2) Una segunda razón de la importancia de la existencia de un modo metarrepresentacional, para la comprensión funcional del lenguaje, reside en que **las metarrepresentaciones son los fundamentos de la teoría de la mente, y ésta es, a su vez, la base de destrezas comunicativas que son decisivas en los usos lingüísticos.**

Para explicar esta última afirmación, podemos volver a ejemplo supuesto de la filogénesis humana. En él se hablaba de la **“paradoja de la evolución gradual del lenguaje”**, formulada por **Geschwind (1980)**.



- ☒ La paradoja consistía en que aquellos homínidos que desarrollaran un código lingüístico más complejo **no podrían ser entendidos por los otros**, con lo que se daría la curiosa situación de que el desarrollo de reglas cada vez más sofisticadas y complejas sería una desventaja adaptativa, que sería eliminada por la selección natural.
- ☒ Pero **la paradoja se deshace si suponemos que la construcción de códigos más complejos fue solidaria**, a lo largo de la evolución, con el desenvolvimiento de teorías de la mente más refinadas y, así, de habilidades comunicativas más poderosas.
- ☒ Estas permitirían a los homínidos más capaces adaptarse a las posibilidades comunicativas de sus congéneres más limitados, de forma semejante a como las madres se adaptan a sus hijos en los usos lingüísticos, empleando una forma peculiar de lenguaje (el baby talk), definido por oraciones breves, sintácticamente simples, de contornos prosódicos marcados, etc.).

El empleo funcional del lenguaje, en la mayoría de sus usos cotidianos, **implica una delicada adaptación de los hablantes a los estados mentales supuestos de sus interlocutores.**

- No se conversa de igual manera con alguien a quien acabamos de conocer que con una persona conocida de mucho tiempo, con un adulto que con un niño, con un experto en un tema que con un novato en él.
- Los autores de este libro, por ejemplo, presuponen unos ciertos conocimientos en sus lectores potenciales (que normalmente serán universitarios, interesados por el lenguaje, etc.) y no utilizan ni el mismo léxico, ni la misma sintaxis, ni la misma “base supuesta de conocimientos” que usarían si el libro se dedicara a alumnos de enseñanza primaria o de la rama de electrónica de la enseñanza profesional.
- Con mejor o peor fortuna, han tratado de adaptar su texto a los conocimientos, intereses, y otros objetos mentales supuestos en sus lectores. Esa adaptación a estados mentales supuestos de otros, se realiza con la máxima claridad en el que podemos considerar el “estado natural” del lenguaje, que es la conversación.
- **Esta es la razón por la que las destrezas de conversación se alteran, de forma drástica, en las personas con trastornos importantes en las habilidades de teoría de la mente** (Frith, 1989).

Las adaptaciones sofisticadas y rápidas a los estados mentales de otros, que constituyen la raíz funcional de las conversaciones y otras modalidades lingüísticas, **se derivan de la posesión y empleo de una teoría de la mente.**

### **Puede considerarse la teoría de la mente como**

- ☒ Una elaboración compleja de la estrategia intencional, que implica la capacidad de diferenciar los estados mentales propios de los ajenos.
- ☒ Presupone la habilidad de atribuir estados mentales, y su posesión se manifiesta, con la máxima claridad, por ciertos criterios que se refieren al engaño.

Los organismos que poseen una teoría de la mente lo demuestran, principalmente, en hechos tales como:

- 1) **Su capacidad de engañar** (es decir, de crear en otros intencionadamente estados de creencia que no se corresponden con sus propios estados de creencia de verdadera, con el fin de obtener beneficios).
- 2) **Su capacidad de reconocer cuándo otro organismo es engañado** (dándose cuenta de que la creencia de ese otro organismo no corresponde con la propia creencia verdadera).
- 3) **La capacidad de reconocer cuándo otro organismo engaña o trata de engañar** (es decir, trata de crear un estado de creencia en otro, que no se corresponde con el que él mismo posee).

La razón por la que el engaño intencionado constituye el indicador más claro de la teoría de la mente es evidente: **en él se expresa la capacidad de diferenciar los estados propios de creencia de los ajenos.**

- ☒ Es fácil comprender la enorme ventaja adaptativa que debieron suponer las destrezas de engaño activo y reconocimiento del engaño, especialmente en organismos con relaciones intraespecíficas complejas de cooperación-competición, y extremadamente sensibles y hábiles en el cómputo de los costes y beneficios de las interacciones.
- ☒ Cosmides y Tooby (1987, 1989; Cosmides, 1989) han propuesto que estas habilidades de cómputo son relativamente autónomas y evolucionaron, a lo largo del Pleistoceno, en relación con presiones evolutivas importantes en los homínidos.



**Leda Cosmides y John Tooby**

**¿Por qué se llama a esa capacidad “teoría de la mente”?**

**¿Hasta qué punto es específica y única en nuestra especie?**

La noción de “teoría de la mente” fue empleada, por primera vez, por Premack y Woodruff (1978) para explicar la capacidad de una chimpancé entrenada en el uso de símbolos, Sarah, de reconocer que ciertos humanos se encontraban en situaciones de problema que intentaban solucionar.

Emplearon ese término, “teoría de la mente”, **porque la atribución a otros de estados mentales implica emplear objetos teóricos, tales como los deseos, las creencias y las intenciones (que no son, en realidad, fenómenos empíricos) con un fin predicativo: la predicción de la conducta de los organismos, de forma semejante a como las ciencias emplean objetos teóricos para predecir los fenómenos.**

En 1979, Woodruff y Premack demostraron experimentalmente que, en ciertas condiciones, los chimpancés son capaces de engañar intencionadamente, lo que se ha comprobado también en la observación naturalista de la conducta de chimpancés en libertad (Goodall, 1986).



**Jane Goodall**

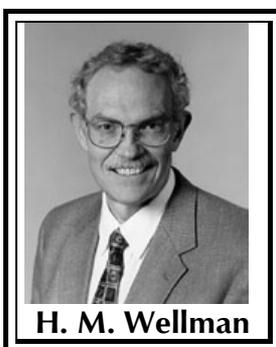
Aunque la prevaricación se produzca en animales, (por ejemplo, las hormigas que emiten feromonas de alarma de las especies a las que luego captura, cuando abandonan su escondite ante la alarma), las realizadas por antropoides superiores poseen un carácter deliberado versátil que las hace merecedoras de la atribución de una cierta competencia de teoría de la mente.

Sin embargo, esta competencia parece ser notablemente menor que la que poseen los humanos, como ha señalado (Premack (1988, 1990) más recientemente.

**Los niños normales desarrollan rápidamente su capacidad de teoría de la mente a lo largo del periodo preoperatorio.**

- **En su segundo año**, muchos de sus juegos favoritos consisten en engañar y ser engañados (pensemos en el “cucú-tras-tras”, o en pautas de esconderse el rostro tras un pañuelo, etc.), y muy precozmente pueden demostrar, en situaciones experimentales, pautas de engaño sirviéndose de personajes (Chandler et al., 1989).
- **Entre los 4 y 5 años**, son capaces de reconocer cuándo un personaje tiene una creencia falsa que no se corresponde con un estado de hechos, ni con las creencias de los propios niños sobre los hechos (Wimmer y Perner, 1983) y, lo que es más significativo aún, realizan mejor la tarea cuando hay una intención específica de engaño en un personaje (Riviere y Núñez, en preparación).

Una pista evolutiva importante para comprender las relaciones entre las competencias metarrepresentacionales, la teoría de la mente, el juego simbólico y el lenguaje, es el hecho de que, desde un periodo relativamente temprano en la adquisición del lenguaje (generalmente ya desde el segundo año), **los niños desarrollan un vocabulario muy rico:**



H. M. Wellman

- De verbos mentales tales como “querer”, “saber”, “creer”, etc. (Bretherton y Beeghly, 1982).
- Y lo van refinando progresivamente mediante distinciones semánticas muy sutiles, tales como la que existe entre “saber” y “adivinar” (Miscione, Marvin, O’Brien y Geenberg, 1978) a lo largo de su periodo crítico de adquisición del lenguaje y en fases posteriores.
- Este vocabulario mentalista incluye **tanto verbos epistémicos** (Olson y Torrance, 1987; Wellman y Jonson, 1979; Jonson y Wellman, 1980; Wellman y Estes, 1987).
- Como emocionales (Bretherton, et al., 1986).
- Y los niños lo emplean en la realización de inferencias cada vez más complejas acerca de los estados mentales de otros (Astington, Harris y Olson, 1988; Perner, 1991).



Inge Bretherton

Es importante destacar el hecho de que **ninguna explicación conductista** de la adquisición del lenguaje, o basada en el supuesto de que adquirirlo consiste en asociar o relacionar simplemente referentes externos con emisiones, **puede explicar la adquisición de ese vocabulario mental, cuyos referentes no son externos sino privados.**

Esta observación permite establecer el importante principio de que **el desarrollo del lenguaje se fundamenta en la existencia previa de un mundo intersubjetivo compartido, sin el cual no sería posible imputar sentido a las emisiones.**

Si bien el lenguaje potencia enormemente las posibilidades de acceso intersubjetivo al mundo interno de otros, requiere algunas competencias intersubjetivas previas, por rudimentarias que sean, para comenzar a desarrollarse.

**Es decir, exige de la presencia previa de alguna capacidad de percepción de intenciones de otros y acceso a su mundo mental.**

- Una clave muy significativa para comprender la relación entre la teoría de la mente y la ficción que se produce en las pautas infantiles del juego simbólico es el hecho de que **existe un “isomorfismo profundo” entre los enunciados que contienen verbos mentales y ciertas propiedades de esas pautas de juego.**
- Ese isomorfismo profundo ha sido desvelado, muy perspicazmente, por Alan Leslie (1988). Los enunciados que contienen ciertos verbos mentales (y, en concreto, **los verbos que se refieren al pensamiento o el lenguaje;** Riviere 1991) poseen una propiedad lógica, a la que se denomina “intensionalidad”, por la cual se dice que son referencialmente opacos.

¿Qué significa esto? Para explicarlo, supongamos dos expresiones que no contienen verbos mentales y son sinónimas, tales como 5 y 6:

**5.- George Bush es alto.**

**6.- El presidente actual de los Estados Unidos es de elevada estatura.**

Es evidente que si 5 es una expresión verdadera, entonces 6 también lo es.

Pero supongamos que incluimos un verbo mental al que sometemos esas expresiones, como en 7 y 8:

**7.- Pedro cree que George Bush es alto.**

**8.- Pedro cree que el presidente actual de USA es de elevada estatura.**

Ahora se produce una situación curiosa:

- ☒ El hecho de que sea verdad la primera expresión (a saber, que Pedro cree que George Busch es alto) no implica que lo sea la segunda.
- ☒ En realidad 7 y 8 no son sinónimas, en el mismo sentido estricto en que lo son 5 y 6.
- ☒ No podemos decir que la segunda proposición sea verdadera por el hecho de serlo la primera.
- ☒ Esto es fácil de ver: supongamos, por ejemplo, que Pedro no sepa que George Busch es el presidente actual de los Estados Unidos (porque sólo le vio un día en televisión, y vio que era alto y se llamaba así, “George Bush”, pero no llegó a enterarse de su profesión). En ese caso, 7 sería verdadera y 8 falsa.

Esa **propiedad esencial de opacidad referencial** que poseen las expresiones que contienen ciertos verbos mentales se deriva en realidad de otra propiedad aún más general, **la intensionalidad:**

Consiste en que la verdad de un enunciado que contiene un verbo mental de pensamiento o lenguaje “no compromete” con la verdad de la expresión subordinada a ese verbo.

Por ejemplo, puede ser verdad la expresión 9:

### 9.- Antonio cree que George Bush es muy bajito.

Puede, en efecto ser verdad que “Antonio cree eso”, pero evidentemente no es verdad que “George Bush es muy bajito”. Más aún cuando es verdadero un enunciado intencional, ello no implica siquiera que exista el objeto al que ese enunciado se refiere. Así por ejemplo, puede ser verdad 10:

### 10.- Antonio cree también que el rey de Francia es calvo.

Y, sin embargo, no hay un objeto tal como el rey de Francia.

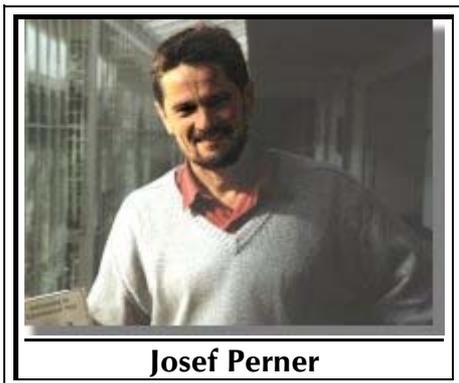
- Todo eso significa que los enunciados que contienen verbos intencionales son lógicamente peculiares, en el sentido de que:
  - ☒ No comprometen ni con la verdad de enunciados sinónimos (**opacidad referencial**),
  - ☒ Ni con la verdad de los enunciados subordinados a los verbos intencionales (**intensionalidad**).
  - ☒ Ni con la existencia de los objetos contenidos en éstos o de las propiedades incluidas en ellos.
  
- Lo que desvela Leslie es que esas propiedades lógicas **son curiosamente semejantes a ciertas propiedades que tienen los juegos de ficción infantiles**:
  - ☒ En éstos, se producen **procesos de sustitución de objetos** (por ejemplo, un caballo por una escoba),
  - ☒ **Atribución ficticia de propiedades** (por ejemplo, la escoba relincha) y
  - ☒ **Simulación imaginaria de objetos**, que recuerdan a las propiedades de los enunciados intensionales.

Para Leslie (1987, 1988), existe un paralelismo claro:

- ☒ Entre la opacidad referencial de los contextos intensionales y el mecanismo simbólico de sustitución de objetos,
- ☒ Entre el no compromiso de verdad o falsedad de aquéllos y la atribución simbólica de propiedades, y finalmente
- ☒ Entre el no compromiso de los objetos incluidos en cláusulas intensionales verdaderas y la simulación imaginaria de objetos.

Explica ese paralelismo con la idea de que **“la enunciación de estados mentales y la ficción son actividades que dependen cognitivamente de la misma forma especializada de representación mental y que, por consiguiente, heredan sus propiedades semánticas” (1988, p. 27).**

Esa forma específica es **la metarrepresentación, que implica un desacoplamiento (decoupling) con relación a las representaciones primarias y permite tanto la constitución del mundo simbólico como la atribución simbólica de estados mentales a otros.**



Josef Perner

Josef Perner (1991), sin embargo, ha cuestionado que las primeras formaciones simbólicas de los niños requieran metarrepresentaciones en sentido estricto.

Para él, los símbolos exigen tener modelos múltiples (no necesariamente metarrepresentacionales) de la realidad, y las primeras formas de actitud intencional de los niños se derivan más de su capacidad de “simularse en las situaciones de los

otros” que de una competencia lógica de inferir estados mentales por mecanismos más racionales.

Desde esta perspectiva, la competencia metarrepresentacional y las habilidades de teoría de la mente podrían ser desarrollos, relativamente tardíos de otras competencias previas de simulación, intuición intencional y comunicación.

En cualquier caso, hay un amplio conjunto de datos que demuestran que el desarrollo estructural explosivo que el lenguaje tiene durante el período preoperatorio no se produce en el vacío, sino más bien en el contexto de otros desarrollos muy estrechamente relacionados y que juegan un papel decisivo en la construcción de las funciones del propio lenguaje.

- Por una parte, está el desarrollo de la función simbólica en general, el hecho de que entre los 18 meses y los 5 o 6 años (es decir, en el período crítico del lenguaje) los niños necesiten casi obsesivamente crear simulaciones de la realidad.
- Por otra, esos mismos niños se hacen cada vez más capaces de comprender las intenciones, creencias, deseos y, en general, los estados mentales de los que les rodean. Esta capacidad es decisivamente importante en la definición de las funciones del lenguaje, desde el momento en que el papel básico del lenguaje parece ser el de “transparentar estados mentales” y su uso implica procesos complejos, delicados y muy rápidos y dinámicos de acomodación a las situaciones mentales de los interlocutores; procesos que se evidencian con especial nitidez (como ya se ha comentado) en las conversaciones.

Para algunos investigadores (Leslie, 1988; Cosmides y Tooby, 1987, 1988; Cosmides, 1989) las competencias que subyacen a esos procesos de acomodación mental son tan específicas de nuestra especie, y al mismo tiempo tan autónomas con relación a otras funciones mentales más generales, como lo es el propio lenguaje en sus aspectos más estructurales.

Si bien son demasiado escasos y recientes los datos favorables a esa hipótesis (que merece un esfuerzo importante de investigación que aún está en sus comienzos), la idea que contiene plantea una posibilidad interesante: **la de que el lenguaje no sólo sea específico (en el doble sentido de exclusivo de la especie y relativamente independiente de otros sistemas funcionales de la mente) en sus aspectos más estructurales, sino también en sus raíces funcionales.**

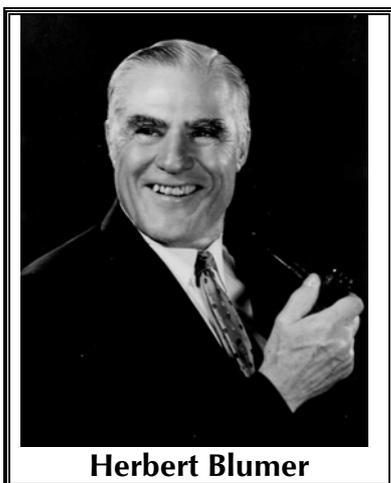
Estas raíces parecen hundirse, en la realidad, **en competencias intersubjetivas muy precoces en los miembros de nuestra especie**. Las pruebas que proporciona la patología sugieren que sólo es posible adquirir adecuadamente un lenguaje cuando, hasta cierto punto, se comparte, antes de eso, el mundo interno de las otras personas. De este modo, es posible la metáfora de que el homo sapiens llega a serlo gracias a que es homo loquens, y este lo que es porque es, desde muy pronto y en forma rudimentaria al menos, homo psychologicus, empleando una expresión de **Humphrey (1983)**.

## 5. DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y ORIGEN DE LOS SIMBOLOS.

### 5.1. La concepción interaccionista de los símbolos.

La relación solidaria que existe, en el desarrollo, entre el lenguaje, los símbolos y las capacidades mentalistas de los niños (que evolucionan, en sus aspectos fundamentales en un mismo período crítico, el “período preoperatorio”) **sugiere la conveniencia de rastrear los orígenes de esa evolución** en las destrezas cognitivas y de relación de los bebés de pocos meses que aún no son productores de símbolos, ni emplean “teorías de la mente”, ni poseen aún el lenguaje. Los símbolos son, en realidad, conductas sociales elaboradas y el lenguaje es la forma de relación social más específica, y, quizá, más compleja de los humanos.

Por eso, **los orígenes** de los símbolos y del lenguaje en lo que se refiere a sus aspectos funcionales, **deben buscarse en el desarrollo de la conducta social del niño.**



**Herbert Blumer**

La importancia de las raíces sociales de los símbolos ha sido destacada por los psicólogos interaccionistas, como **Vygotski, Mead** y sus seguidores en el enfoque al que se ha denominado **“interraccionismo simbólico” (Blumer, 1981)**.

La perspectiva de estos investigadores es importante, porque permite comprender para qué se realizan símbolos (y lenguaje) y no sólo en que consisten.

De este modo, abren una vía de reflexión que es básica para comprender la naturaleza funcional que tiene el propio lenguaje.

**La idea de que el origen de los símbolos reside en el desarrollo social y comunicativo, y no sólo en el de las competencias cognitivas generales, establece una diferencia clara entre esta perspectiva interaccionista y las posiciones mantenidas por Jean Piaget (1977) y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra.**

El punto central de esa polémica es muy instructivo para comprender la naturaleza real de los símbolos, por lo que debemos destacarlo brevemente.

- ☒ Piaget **identifica, en gran parte, las nociones de función simbólica y de representación.**

- ☒ Además, tiende a establecer, como criterio esencial de la representación, la capacidad de establecer un mundo objetivo: **es decir, de objetos con una consistencia permanente, independiente de la percepción inmediata y de las versátiles apariencias (y desapasionadas) de los estímulos que se brindan a los sentidos.**
- ☒ Establece así un requisito importante para el desarrollo de la función simbólica, que es la capacidad de evocar lo ausente (los símbolos, ya se ha destacado, se componen de significantes diferenciados, cuyos significados, permiten evocar objetos ausentes).
- ☒ La intuición de la relación entre el desarrollo simbólico y lingüístico del niño, por una parte, y, por otra, su capacidad de representarse lo ausente (determinada por el criterio de la posesión de la “noción de objeto permanente”) se ve confirmada por el hecho de que los niños demuestran un alto nivel de desarrollo en esa noción para cuando empiezan a producir sus primeros símbolos y palabras, entre los 12 y 18 meses.



Sin embargo, **esa constatación no permite desvelar para qué aparecen los símbolos.**

**¿Para qué hacen los niños esas conductas especialmente desadaptadas, tales como soplar señalando a una farola o a una vela de cartón o, más aún, representar una lucha con una espada inexistente en la mano?**

- ☒ Es evidente, que tales conductas sólo adquieren su sentido cuando se realizan con fines comunicativos y por alguien que percibe (aunque no sea consciente de ello) que hay una mente capaz de interpretarlos.
- ☒ En este aspecto, es posible decir que todos los símbolos (en el caso del hombre) **requieren de una cierta intuición mentalista** en sus productores. Probablemente, en otras especies simbólicas, como las abejas europeas, no sea éste el mecanismo subyacente a las realizaciones simbólicas, pero sí lo es en el hombre.
- ☒ Mientras que en los insectos sociales la evolución opta por una definición muy precisa y detallada de un solo código específico preinscrito en el genoma, en los humanos sucede que la previsión de maduración genéticamente determinada (con independencia de lo detallada que pueda ser en sus aspectos estructurales) **se hace solidaria de la formación de un mecanismo simbólico general, común al lenguaje y a otras formas simbólicas, y que se deriva de funciones sociales y destrezas mentalistas.**
- ☒ La diversidad de los códigos simbólicos humanos, y la simultaneidad de los periodos críticos de desarrollo del lenguaje y de otras formas simbólicas (como el juego y las formas complejas de imitación diferida), constituyen argumentos indirectamente favorables a esta posición.

Para ilustrar las afirmaciones anteriores, supongamos el caso de un niño privado completamente del contacto humano en la fase crítica del desarrollo simbólico.

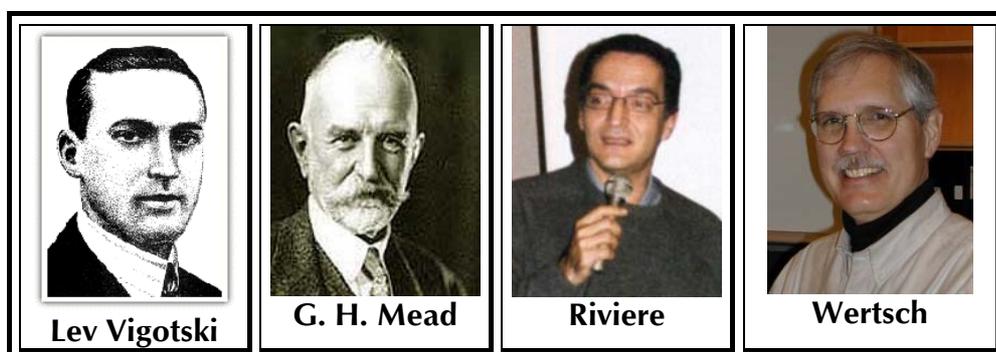
Esa situación de los llamados “niños salvajes” se ha dado, de hecho, en bastantes casos documentados históricamente (como puede verse, por ejemplo, en la revisión de Skuse, 1984).

- ☒ Cuando esos niños son encontrados y sometidos a observación, se encuentra sistemáticamente que no producen símbolos (su evolución posterior depende de otras variables complejas, (Skuse y Frith, 1989).
- ☒ Es natural que así sea, **¿para qué y para quién habrían de producirlos?** Pensemos en conducta posibles de un niño salvaje, que consistieran por ejemplo, en emitir “¡au!” para representar un león, o mover el tronco hacia arriba y hacia abajo representando el galope de una gacela.
- ☒ **¿Qué sentido podrían tener? Ninguno:** en caso de que aparecieran rudimentos de esas conductas por el hecho de haber sido fuertemente predisuestas por la dotación genética y el curso madurativo de la especie a que ese niño pertenece, se eliminarían pronto por su absoluta carencia de valor adaptativo en el mundo solitario del niño salvaje.
- ☒ A él le bastarían sus representaciones mentales de objetos ausentes, para manejarse en ese mundo sin otras personas. **No necesitaría hacer “representaciones de esas representaciones” (es decir, significantes) en un medio sin intérpretes potenciales.** Este ejemplo, simple permite entender que todos los símbolos humanos, y no sólo el lenguaje, poseen un origen comunicativo y están al servicio de funciones sociales.

Por eso decíamos en el primer capítulo que los símbolos son **“representaciones de representaciones”**.

- Inicialmente, son representaciones externas, que cumplen fines comunicativos.
- En el desarrollo humano  **sufren un proceso de interiorización**, por el cual los significantes se condensan y “mentalizan” haciéndose instrumentos de autocomunicación, que cumplen funciones cognitivas importantes y definen el plano de la conciencia “de segundo orden” (de conciencia de sí mismo) tan característico del hombre.

Esta perspectiva, que insiste al tiempo en el origen y naturaleza comunicativa de los símbolos y en el carácter semiótico de la conciencia humana, es la que caracteriza a las **posturas interaccionistas de autores como Leo Vygotski, George Herbert Mead y los defensores del interaccionismo simbólico (Blumer, 1981, Mead, 1982; Riviere, 1985; Scheneuwly y Bronckart, 1985; Vygotski, 1987; Wertsch, 1988).**



- En ella, se acentúa **la naturaleza funcional de los símbolos** y se definen sus orígenes no sólo en el desarrollo de capacidades cognitivas generales, o en la evolución de mecanismos específicos de procesamiento formal

del lenguaje (cuya relevancia, por otra parte, no tiene por qué cuestionarse desde la perspectiva interaccionista),

- ❑ sino también en **el desarrollo social del niño.**
- ❑ **No es bastante (aunque sí es imprescindible) que éste llegue a situarse en un mundo de objetos permanentes, ni es suficiente (aunque sí necesario) que desarrolle ciertos mecanismos de cómputo formal, para que llegue a producir símbolos y lenguaje.**
- ❑ El niño tiene también que situarse en un mundo de seres sociales y percibirlo así: como un ámbito de seres concebidos como sujetos, es decir, como entidades con intenciones, capaces de experiencia y que son agentes autónomos de conducta. Como un mundo, en definitiva, de seres capaces además de interpretar significantes.

## 5.2. Algunas pautas sociales en bebés.

Las investigaciones evolutivas de las 3 últimas décadas han desvelado muchos fenómenos, en bebés de pocos meses, que son relevantes para comprender el origen y la función social de los símbolos.

- ❑ Ante todo, han puesto de manifiesto el hecho de que, si bien rudimentariamente, los neonatos son seres sociales desde el principio o, al menos, producen ciertas respuestas que son precursoras del desarrollo social posterior.
- ❑ Por ejemplo, **prefieren formas y gamas estímulares que son características de las personas como estímulos** (Mehler y Fox, 1985; Mehler y Dupoux, 1990; Jonson et al., 1991).
- ❑ Se ha demostrado **que atienden preferentemente a energías sonoras que poseen propiedades físicas, de longitud y frecuencia de onda** (Eisenberg, 1976), **en la gama de la voz humana.**
- ❑ Desde los primeros días de vida, **los bebés atienden más a los sonidos de habla que a otros tipos de sonidos** (Mehler et al., 1988) y también
- ❑ **muestran una preferencia visual por estímulos con las propiedades características del rostro (estímulos móviles, con elementos abultados, moderadamente brillantes, estructurados y con un grado de complejidad comparable al de la cara; cfr., por ejemplo Gouin-Decaire y Ricard, 1983). Así están, como si dijéramos, “presintonizados” atencional o perceptivamente hacia el rango estimular que proviene de las personas.**

1.- **Esta presintonización parece ser, además, especialmente poderosa en el caso de un cierto tipo de estímulos sociales, a saber, los de naturaleza lingüística.**

Mediante el empleo de métodos experimentales sofisticados:

- ❑ Tales como los de registro de la frecuencia y duración de los movimientos oculares de bebés y
- ❑ Medición de la tasa de succión ante estímulos repetidos y nuevos (con arreglo a un paradigma de habituación-orientación),

2.- algunos investigadores han detectado **que los bebés ajustan, en muy poco tiempo, su sistema perceptivo a contornos prosódicos característicos del lenguaje de su comunidad, dan muestras muy precoces de preferir la voz de su madres y poseen, desde muy pronto, capacidades notables de discriminación fonética** (Eimas et al., 1971; Bertoncini y Mehler, 1981).

3.- Por otra parte, los neonatos no sólo **están especialmente sintonizados con relación a estímulos de origen social, sino que además producen respuestas armónicas con relación a ellos.**

Dos de esas categorías de respuesta poseen una significación especial en relación con esa preparación especial para lo social y aún más específica para el lenguaje, de la que estamos hablando:

- Las primeras consisten en **ciertos patrones de movimiento, que los neonatos producen cuando se les habla, y que muestran (al ser analizados en filmaciones pasadas lentamente) una curiosa sincronía con respecto a los modelos prosódicos del habla** (Condon y Sander, 1974).

- ☒ Este fenómeno de **“sincronía interactiva”** es coherente con el resto de datos que sugieren la presencia de precursores muy precoces y que se empelan para defender la hipótesis innatista de las facultades lingüísticas. Es muy probable que las pautas de sincronía interactiva se relacionen de algún modo, aún no bien determinado, con el desarrollo posterior del lenguaje.

- El segundo fenómeno de armonización de gran importancia social es **la imitación neonatal**, que se observa también en ciertas condiciones experimentales bien controladas (Meltzoff y Moore, 1977), en los que se demuestra que la presentación de modelos de gestos faciales y movimientos a neonatos se sigue de un aumento de su frecuencia en los propios bebés.



Andrew Meltzoff

- ☒ Estos patrones imitativos indican la existencia, **en los bebés de menos de un mes, de la capacidad Inter-modal de traducir una entrada visual en un programa motor no visible en el propio cuerpo** (Meltzoff y Moore, 1977; Bower y Wishart, 1979).
- ☒ Pero además poseen una relevancia social definida, debido a un hecho que no ha sido suficientemente destacado por la investigación evolutiva, a saber: **que la imitación no es sólo un mecanismo de aprendizaje y desarrollo de la conducta, sino también una forma de expresión intersubjetiva.**
- ☒ Esta formulación permite explicar por qué los trastornos graves en el desarrollo social y comunicativo suelen acompañarse de alteraciones en las pautas de imitación (Frith, 1989) y por qué existe, en niños de 8 a 14 meses, una **correlación significativa entre la imitación y las pautas comunicativas protodeclarativas (que, como ya se ha comentado) tienen una especial significación intersubjetiva), pero no entre la imitación y los protoimperativos,** cuya densidad intersubjetiva es mucho menor (Brioso, Sarría y Riviere, 1988).

**La noción de “intersubjetividad”**, que se está empleando, es esencial para comprender el origen funcional de los símbolos y del lenguaje.

Es empleada por **Colwin Trevarthen (1982)** para explicar algunos fenómenos importantes que se observan **en los bebés de 2 o 3 meses.**

- ☒ Como ha sido ampliamente demostrado por la investigación evolutiva, éstos tienden a producir expresiones emocionales que son especulares o complementarias con relación a las que les muestran los adultos que les rodean.
- ☒ **Trevarthen (1982)** acuña el concepto de **“intersubjetividad primaria”**, para referirse a una motivación esencial, en el desarrollo, que permite percibir de algún modo inicialmente indiferenciado, la “significación humana” de ciertas expresiones.
- ☒ Una motivación que poseería una fuerte determinación innata y definiría una vía esencial para el desarrollo posterior de los símbolos: éstos consistirían en recursos de “intercambio mental”, resultantes de la evolución y elaboración de las formas iniciales de relación mental (es decir, de intersubjetividad), que los bebés de pocas semanas muestran ya, en la medida en que comparten las expresiones emocionales de otros (y, podemos suponer, las emociones de otros):

De este modo, los símbolos son (en la concepción de Trevarthen) formas complejas de cooperación entre mentes, cuyas raíces últimas hay que buscarlas en su **concertación emocional interna (intersubjetividad primaria)**, tal como ésta se expresa en los bebés de 2 o 3 meses que sonríen ante la sonrisa de un modelo, lloran ante rostros tristes, etc. En esa perspectiva, se presupone que el acceso emocional al mundo interno de otros es previo a (y requisito de) otras formas complejas y más cognitivas de acceso, tales como las que se reflejan en las conductas comunicativas de los bebés de alrededor de un año, las pautas simbólicas de los niños de más edad o las habilidades de teoría de la mente de los preescolares de 4 a 5 años.

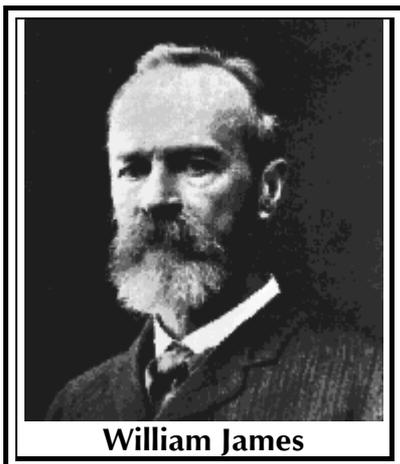
Todo símbolo tiene un motivo que es compartido por los que lo emplean. La correspondencia de ideas entre las personas que producen o reciben un símbolo es lo que proporciona a éste interés y propósito.

A menos que exista una congruencia en los conceptos, las emociones y las intenciones de las mentes que observan e intercambian el símbolo, éste no tiene ni identidad ni uso.

Es decir, la recepción y producción de un símbolo se fundamenta en una especie de necesidad mental compartida de él. ¿Cómo se genera esta necesidad?

El motivo de los símbolos es siempre comunicativo. Todo símbolo debe concebirse como un elemento de intercambio entre mentes que tratan de obtener una medida de las correspondencias entre sus conciencias respectivas de una realidad que creen que experimentan. En suma, los símbolos son experiencias y acciones cuyo interés y utilidad se derivan de los motivos de conciencia cooperativa. **(Trevarthen y Logetheti, 1989)**

Probablemente, la conjugación de los recursos expresivos que el neonato posee desde el principio, de las notables capacidades de discriminación de expresiones en rostros de los bebés de 2 meses, y de las competencias de imitación, puedan explicar esas expresiones rudimentarias de intersubjetividad estudiadas por Trevarthen (1982).



**William James**

Un modelo moderadamente “jamesiano” de la emoción (que conciba, a la manera de **William James, la experiencia emocional como percepción de los cambios somáticos y expresivos que se producen en ciertas situaciones de especial significación adaptativa**) podría definir un mecanismo que permitiría explicar las formas primarias de intersubjetividad que aparecen en nuestra especie: *al imitar las expresiones emocionales de otras personas, los bebés tenderían a reexperimentar desde mucho antes de emplear una estrategia intencional en sentido estricto, y de poseer una “teoría de la mente”, los bebés accederían de algún modo a las experiencias internas de otros. Sin esas formas primitivas de acceso, las elaboraciones más complejas y cognitivas de interacción mental no podrían desarrollarse adecuadamente, y los símbolos no contarían con ese sentido previo (dado por el motivo a compartir estados mentales) que sugieren (Trevarthen y Logetheti, 1989)*

De este modo, **el origen de los símbolos no reside sólo en el desarrollo cognitivo de las capacidades de asimilación y representación del niño, sino también en el desarrollo afectivo y emocional. Las pautas de reconocimiento social y apego, que comienzan a desarrollarse desde el estadio tercero del periodo sensoriomotor (de 4 a 8 meses) definen un complejo evolutivo relevante para el desarrollo simbólico posterior.**

- ☒ Las investigaciones sobre las relaciones entre pautas de apego y desarrollo simbólico en niños normales no han obtenido un cuadro claro de esas relaciones: definen, por lo general, correlaciones que no alcanzan significación en poblaciones normales (Bretherton et al., 1979).
- ☒ Sin embargo, los efectos negativos de la privación afectiva temprana sobre las capacidades simbólicas y lingüísticas están ampliamente documentados (Rutter, 1990), lo que sugiere que son importantes, cuando menos, unas condiciones mínimas de desarrollo afectivo para que los símbolos y el lenguaje evolucionen adecuadamente.

### 5.3.- Las primeras interacciones y el origen de la comunicación.

Junto con el desarrollo afectivo, hay otras pautas características de **los bebés de 4 a 8 meses** que también son relevantes para el desarrollo posterior de la comunicación intencional.

- ☒ La ampliación del “tiempo” mental de esos bebés no sólo se define por su aumento de la capacidad retrospectiva de reconocer personas y objetos (tan importante para la adquisición del vínculo),
- ☒ sino también por **la evolución de competencias, por así decirlo, “prospectivas”, de anticipación activa en ciclos habituales de acción, que delimitan las primeras interacciones propiamente dichas.**

**Tales interacciones anticipatorias** (como la que consiste, por ejemplo, en la pauta de levantar los brazos, que suelen mostrar bebés de **6 o 7 meses de edad**, cuando los adultos van a tomarles en brazos y dan señales claras de ellos) no permiten aún establecer en otros intenciones que previamente no poseen, como luego van a permitir las primeras conductas comunicativas propiamente dichas, pero indican

cuando menos un reconocimiento temprano y rudimentario de las intenciones de otros en secuencias muy rutinarias de relación habitual. **Además tienen interés por otra razón: su estructura.**

A diferencia de lo que sucede con las acciones instrumentales sobre objetos, que implican una relación eficiente con tales objetos y se constituyen en “ciclos cerrados”, las interacciones son acciones cooperativas de ciclo abierto.

- Tienen una estructura diferente de la que poseen las acciones instrumentales. Son acciones que, en cierto modo, esperan ser completadas por la acción de otros y que no se definen por sí mismas sino por su relación con una estructura construida conjuntamente por dos sujetos al menos.
- Así, del mismo modo que una conversación es una acción cooperativa, en que las intervenciones y turnos sólo alcanzan sentido por su inserción un tapiz tejido gracias a la actividad cooperativa de los interlocutores (que entrelazan sus mundos mentales a través de la actividad simbólica), los modestos patrones anticipatorios de los bebés de 6 meses son ya interacciones abiertas a las acciones de otros, y que poseen también un sentido cooperativo.

El desarrollo de las primeras interacciones coincide, en esa fase del desarrollo,

- ☒ con pautas de interés creciente por los objetos y la elaboración de los esquemas y acciones instrumentales con respecto a ellos.
- ☒ Los bebés de 7-8 meses demuestran un interés activo por los objetos mucho más marcado que el de los niños más pequeños.
- ☒ Si bien este aspecto no ha solido destacarse todo lo que merece, el interés generalizado por los objetos es un requisito de gran importancia para el desarrollo simbólico y lingüístico en el hombre.

Ya se ha comentado, que el lenguaje es un sistema simbólico de propósitos muy generales y que se diferencia, por ello, de otros códigos simbólicos animales, tales como los de las abejas, que sólo se refieren a ámbitos muy específicos del medio (vg., los relacionados con los alimentos o la ubicación de nuevos panales).

**El lenguaje, por el contrario, es capaz de representar un ámbito amplísimo de experiencia interna y externa sobre los objetos** (aunque es un tema de debate filosófico si es capaz de representar toda la experiencia).

Y esto se hace posible en tanto que los objetos interesan al hombre por sí mismos, es decir, en tanto que el hombre es un animal esencialmente “curioso”, al que motiva la realización de análisis perceptivos y conceptuales sobre las cosas, y que siente interés también por compartir tales análisis con sus congéneres.

**El desarrollo de acciones instrumentales de segundo orden (es decir, de pautas de elaboración de unos instrumentos con otros),** a lo largo de la filogénesis humana, puede tener un papel importante en la evolución de ese peculiar “interés desinteresado” por los objetos, tan específico del hombre. Este punto ha sido destacado perspicazmente por Perinat (1986):

Hay razones que dan pie a pensar que la especie humana se fue configurando gracias a una expansión súbita en su comercio con el medio natural, lo cual tiene su punto de arranque en el recurso a los útiles.

Primero fue el aprovechamiento intencional de “formas” (módulos líticos), luego su fabricación intencionada. A partir de este momento, la percepción del entorno adquiere una nueva dimensión...El objeto, el útil artificial, genera un nuevo haz de motivaciones cuyas manifestaciones primerizas e indiferenciadas son la atención que presta la criatura humana a los objetos de su entorno y la potencialidad que éstos poseen para dar pábulo a su actividad incipiente. **Perinat (1986)**

- ☒ El hecho de que los objetos puedan convertirse en instrumentos de instrumentos, la utilidad potencial de cualquier objeto del medio, sería decisivo (según esta interpretación) para el desarrollo de un tipo de motivación hacia los objetos en que éstos se hacen interesantes con independencia de su valor para la satisfacción de necesidades inmediatas.
- ☒ Ese tipo de motivación desinteresada hacia las cosas no se observa en otras especies animales, ni siquiera en las más cercanas de antropoides. Es un requisito esencial que subyace tanto a las capacidades cognitivas y de representación que están en el origen del lenguaje y los símbolos, como a las motivaciones comunicativas a que éstos sirven.
- ☒ Las palabras y los símbolos son siempre sobre algo, y en ese sentido son objetos intencionales. Su forma de serlo, en el hombre, responde a una curiosidad generalizada por las cosas, especialmente cuando sirven a funciones de matiz declarativo. Sin esas funciones, la evolución humana del lenguaje resulta literalmente incomprensible.

La compleja organización del código lingüístico tiene, sin duda, componentes arbitrarios y funcionalmente opacos, relacionados con desarrollos específicos e irreductibles de sistemas mentales autónomos destinados al procesamiento formal del lenguaje. Pero, al mismo tiempo, esa complicada estructura se adapta con gran eficiencia a la necesidad humana de compartir análisis de objetos y experiencias.

Todos los símbolos humanos implican la capacidad de analizar objetos complejos en sus partes, y de comprender las relaciones entre ellas. Esa capacidad se hace especialmente manifiesta en el lenguaje, en tanto que éste define una actividad predicativa que está en la base tanto de su organización como de su función.

**A través de la predicación** (es decir, al enunciar “algo de algo”),

- ☛ el lenguaje sirve a una motivación de comunicarse sobre objetos que empieza a despuntar en ese interés definido que los objetos poseen para **los bebés de 7-8 meses**. A esa edad, los niños dan muestras de un interés creciente por la forma de los objetos, por las posibilidades de

asimilarlos a distintos esquemas de acción y por su posible valor instrumental.

- ☛ Poco después, los niños **empiezan a comunicarse, en sentido estricto, acerca de los objetos**. Los convierten en temas de sus relaciones con los demás.
- ☛ En los últimos meses del primer año de vida, las relaciones del niño con las personas, inicialmente atemáticas, se hacen temáticas y este proceso juega un papel importante en la aparición de las primeras pautas de relación a las que se puede llamar comunicación, en un sentido estricto.

Los psicólogos evolutivos denominan **“triangulación”** al proceso por el cual los niños se hacen capaces de comunicarse con otros sobre los objetos, formando un triángulo relacional cuyos vértices estarían definidos por los compañeros de interacción y el tema-objeto que comparten.

- ☒ Este proceso, por el cual los niños llegan a compartir referentes, es relativamente lento y no se completa hasta el segundo año de vida.
- ☒ Como ha señalado Schaffer (1979), los niños de 7-8 meses no parecen poseer aún la capacidad de atención suficiente como para asimilar, en un mismo curso de acción, los esquemas de objeto y de persona.
- ☒ Sólo en el periodo 12-18 meses esa capacidad se ha desarrollado lo suficiente como para considerar establecida la pauta de triangulación.
- ☒ En esa edad, los niños muestran ya conductas claramente intencionadas, referidas a objetos, de relación comunicativa.
- ☒ A través de esas conductas (y a diferencia de lo que sucede con los patrones anticipatorios de los 6-7 meses) son capaces de crear en otros intenciones nuevas, que responden a sus objetivos de comunicación.
- ☒ Estos objetivos pueden ser de dos tipos, y definen así dos grandes categorías de conductas **comunicativas presimbólicas**, que caracterizan la fase elocutiva del desarrollo de la comunicación infantil, en que los niños emplean lo que **Bates (1976) ha denominado “realizativos (performativos) gestuales” para lograr sus fines:**

- 1) **Los protoimperativos**, que consisten en la realización de vocalizaciones y gestos, de carácter propositivo, dirigidos a un objeto y una persona, con el fin de conseguir el objeto a través de la persona.
- 2) **Los protodeclarativos**, en que los gestos y las emisiones cumplen la función de compartir con la persona el interés o la atención con respecto al objeto.



Elisabeth Bates

Un ejemplo simple puede servir para comprender la diferencia muy esencial, entre estos dos tipos de actos comunicativos:

### EJEMPLO

M., a los 15 meses, emite vocalizaciones y toca intencionadamente la falda de su madre cuando ésta pasa junto a él. Luego, una vez asegurada la atención de su madre, levanta sus brazos hacia ella mientras la mira, hace gestos de incorporarse y produce nuevas vocalizaciones, haciendo manifiesto su deseo de ser tomado en brazos. Entonces su madre le toma en sus brazos y se acerca con él a la ventana para mirar por ella. Cuando cruza un veloz coche de color rojo. M., emite nuevas vocalizaciones mientras lo señala con su dedo índice y mira alternativamente al coche y a la madre.

- ☛ En el ejemplo, M., ha producido dos patrones comunicativos que se diferencian funcionalmente con mucha claridad.
- ☛ Con el primero (mirar a la madre, elevar sus brazos, haciendo gestos de incorporarse) trataba de obtener algo de la madre: ser tomado en brazos.
- ☛ Su realización comunicativa era de **naturaleza protoimperativa**, y podría traducirse como un imperativo verbal.
- ☛ De hecho, la pauta del niño permitió establecer en la madre una intención que previamente no tenía (la de tomarle en brazos), y así logró la satisfacción de un deseo.
- ☛ Por el contrario, es muy probable que M., no quisiera obtener el coche rojo, cuando lo señalaba en su segunda conducta comunicativa, sino más bien compartir con su madre su experiencia, su excitación e interés con respecto a ese objeto.
- ☛ En ese caso, su comunicación era de **carácter protodeclarativo**, y admitiría mejor una traducción enunciativa, del tipo “¡qué coche tan bonito!”.

**Ahora podrá entenderse mejor por qué se señalaba en otro momento, que las comunicaciones de matiz declarativo contienen una implicación intersubjetiva mayor que las protoimperativas.**

- ☒ La razón es que su objetivo específico es esencialmente mental: afectar a la atención, al interés, las creencias, etc., de alguien.
- ☒ De hecho, esas pautas comunicativas no se satisfacen mediante cambios en el mundo físico externo de los objetos y sucesos del medio, sino en el contexto mental de sus intérpretes, al menos tal como éste se expresa a través de su conducta.
- ☒ Así, la satisfacción del acto de señalar de M., se producirá en tanto que ese acto suscite el interés de su madre, o gestos de excitación también en ella, etc.
- ☒ Por el contrario, la satisfacción del acto protoimperativo se produce en tanto que se realiza un cierto cambio en una situación física de hechos: M., estaba primero en el suelo y luego, después de que su actividad comunicativa quedó satisfecha, en los brazos de su madre.
  - Estas observaciones ayudan a comprender por qué los protodeclarativos son mucho más sensibles que los protoimperativos a los trastornos en las capacidades intersubjetivas y mentalistas de los niños (Curcio, 1978; Wetherby

y Prutting, 1984)

- y en qué se justifica la afirmación de que los protodeclarativos implican el desarrollo de un nuevo nivel de intersubjetividad, al que Trevarthen y Hubley (1978) **denominan “intersubjetividad secundaria”**, y que consiste en la motivación deliberada a compartir los intereses y experiencias con otros. Esta motivación sólo puede explicarse a partir de una intuición rudimentaria de los otros como seres con mente, es decir, capaces de experiencia, y esencialmente idénticos al propio sujeto que realiza el acto comunicativo.

Aunque los gestos presimbólicos y las vocalizaciones preverbales de los niños de alrededor de un año tengan una enorme significación evolutiva, presentan aún una limitación importante: **sus referentes tienen que estar necesariamente presentes.**

- ☒ Si alguien dirige su palma abierta, extendida, hacia algo, mientras mira a su compañero de relación, con el fin imperativo de obtenerlo, hace necesario que haya algo presente para que su gesto pueda ser entendido.
- ☒ Lo mismo sucede cuando alguien señala algo con el dedo índice: es obvio que lo señalado debe estar presente.
- ☒ **¿Cómo es posible realizar esas funciones comunicativas de pedir y declarar, cuando sus referentes no están presentes?** En ese caso, se hace necesario representar los referentes mediante símbolos.

## 6.- LA ESPECIFICIDAD FUNCIONAL DE LOS SIMBOLOS Y EL LENGUAJE.

Los primeros símbolos de los niños se ponen al servicio de funciones comunicativas anteriores a ellos. Pero eso no quiere decir que no impliquen un desarrollo de tales funciones, ni que sean funcionalmente equivalentes unos a otros.

Es cierto que el desarrollo de los distintos sistemas simbólicos es solidario, pero éstos implican modos diferentes de representación adaptados específicamente a funciones diversas.

**En el momento en que posee funciones comunicativas elaboradas de petición y declaración, la capacidad de representarse mentalmente objetos ausentes, y la motivación de comunicar sus representaciones a otros, el niño comienza a desarrollar un determinado sistema simbólico para el que parece estar especialmente preparado por la naturaleza, y que especialmente eficiente para comunicar sutiles análisis sobre objetos ausentes.**

Ese sistema es el lenguaje, que no se limita a transmitir imprecisos estados internos de excitación, interés o atención hacia los objetos, sino análisis cada vez más precisos de ellos, gracias a que posee en su núcleo más esencial una naturaleza predicativa, es decir, a que permite atribuir acciones, propiedades y relaciones a los objetos.

Al representar relaciones complejas entre estructuras que definen propiedades y relaciones predicadas de objetos, el lenguaje se sube sobre los hombros de los mecanismos funcionales en los que se sustenta originariamente y permite la realización de nuevas funciones, más diferenciadas y precisas que las que cumplen los gestos ilocucionarios de naturaleza presimbólica.

**El lenguaje cumple así una función global y esencial, que ahora estamos en condiciones de definir de forma precisa:**

- ☒ la función de comunicar proposicionalmente intenciones. Ello quiere decir que define tales intenciones a través de un sistema de signos que, debido a su estructura, es muy eficiente para transmitir ideas sobre los objetos (concretos o abstractos, físicos o mentales).
- ☒ Tales “ideas” no consisten sólo en propensiones indiferenciadas, vagos propósitos o intereses indefinidos, sino en representaciones mentales, a las que se denomina técnicamente “proposiciones”, y que establecen relaciones de orden superior entre objetos, propiedades de ellos, acontecimientos y relaciones de nivel inferior.

Pinker y Bloom (1990) han destacado hasta qué punto es el lenguaje un sistema especialmente eficiente para representar proposiciones, es decir, ideas en que se predicen propiedades o relaciones de objetos. **Su diseño formal establece una jerarquía de gran poder, en que se definen unidades como las siguientes:**

- 1) **Categorías léxicas** (como las de nombre, adjetivo, preposición, verbo) que distinguen ciertas categorías ontológicas fundamentales (objetos, estados, cualidades, cambios, etc.).
- 2) **Categorías de nivel sintagmático** (tales como los sintagmas nominales, verbales, etc.) que, incluyendo en su interior elementos de las categorías léxicas, permiten definir objetos concretos, estados definidos, localizaciones y propiedades específicas, relaciones bien delimitadas, etc.
- 3) **Reglas que permiten establecer correspondencias entre las oraciones y sus significados**, o diferenciar los papeles que juegan los diferentes objetos de los “se dicen cosas”, en el lenguaje.
- 4) **Afijos verbales**, que señalan la distribución temporal de los sucesos, etc.

Además, el lenguaje:

- ☒ Permite que unas ideas sirvan de argumentos de otras, estableciendo jerarquías entre ellas,
- ☒ emplea recursos para definir relaciones que afectan a ideas completas (como su valor de verdad, su intención comunicativa, etc.),
- ☒ permite distinguir aspectos tales como el grado de determinación de los objetos a los que se refiere, la relación intencional de los hablantes con respecto a ellos (aspectos tales como si son objetos de deseo, creencia, certeza...), etc.

No debemos detenernos ahora en un análisis pormenorizado de los mecanismos formales que justifican la observación de que el lenguaje es un sistema diseñado específicamente para esa función de comunicar proposicionalmente intenciones.

Lo que sí debemos destacar es que ese sistema, complejo y eficiente, **permite desbordar, diferenciar y especificar las funciones comunicativas más rudimentarias que se cumplen con los “realizativos preverbales”, o con otros sistemas simbólicos no tan especializados como el lenguaje en funciones propiamente comunicativas.**

Las funciones globales, de naturaleza imperativa o declarativa, se refinan y diferencian a medida que los niños desarrollan su lenguaje. Este va adquiriendo nuevas funciones, a lo largo de ese desarrollo, que le hacen cada vez más capaz de cumplir su misión básica de compartir ideas y comunicar intenciones.

## 7.- EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS DEL LENGUAJE.

**¿Cómo se desarrollan las funciones comunicativas del lenguaje en el proceso de adquisición de éste?** En las últimas dos décadas, los investigadores del lenguaje infantil han propuesto diversas taxonomías funcionales, que han empleado para responder a esa pregunta.

En términos generales, **tales taxonomías tratan de categorizar las intenciones con que se realizan las emisiones lingüísticas, y que son las raíces de sus características funcionales (intenciones tales como rechazar, comentar, demandar objetos o informaciones, etc.), pero, por lo general, presentan dos problemas:**

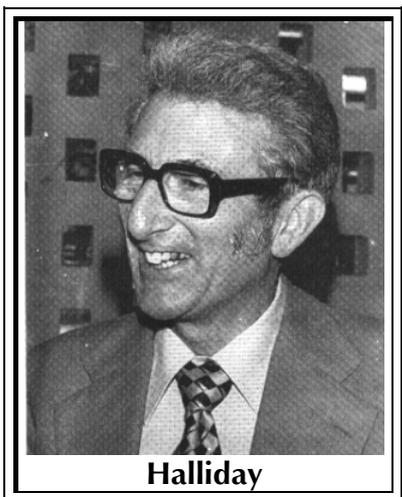
- 1) En primer lugar, **su propia diversidad**, que se relaciona con un nivel de desarrollo relativamente bajo en la conceptualización de los aspectos funcionales del lenguaje en comparación con los más formales y estructurales. Esa diversidad constituye una dificultad para la acumulación de conocimientos precisos sobre la evolución funcional del lenguaje. Las diferentes taxonomías emplean, con frecuencia, dimensiones diferentes de clasificación, lo que es peor, puede suceder que una misma taxonomía entremezcle dimensiones y niveles conceptualmente diferentes en un mismo nivel clasificatorio, con lo que es frecuente que los datos obtenidos al aplicar una cierta taxonomía al estudio del lenguaje infantil luego no puedan reconceptualizarse en los términos de otras.
- 2) En segundo lugar, **las taxonomías funcionales presentan los problemas metodológicos comunes a todas aquellas categorías que se derivan del plano intencional de descripción.** Por ejemplo, determinar si alguien “rechaza” o “demanda”, “pide información” o “pide objetos”, etc., implica hacer inferencias sobre sus intenciones, y esas inferencias: a) son difíciles de justificar con el rigor que requieren las explicaciones científicas, b) se basan en relaciones complejas entre emisiones y contextos, no siempre fáciles de observar, y c) pueden llegar a estructuras muy complejas, como sucede cuando alguien “pide información, pero con la intención subyacente de pedir algo”, “rechaza, pero en realidad demanda”, etc.

A pesar de todo ello, el estudio del desarrollo funcional del lenguaje ha obtenido resultados importantes en los últimos años (Belinchón, 1985), y sobre todo permite sostener ciertas hipótesis muy coherentes con algunas ideas presentadas en este capítulo. Son las siguientes:

- 1) **El curso de la evolución de las funciones lingüísticas es, en gran medida, universal** (aunque no se hayan llegado a explicar los mecanismos evolutivos precisos responsables de esa universalidad).
- 2) **La evolución funcional del lenguaje es relativamente precoz, al menos en lo que se refiere a funciones esenciales.** Estas parecen haberse completado antes de terminarse el desarrollo estructural del lenguaje.

Antes de revisar pruebas favorables a esas hipótesis, debemos referirnos brevemente a algunas de las clasificaciones de las funciones lingüísticas que más se han empleado para estudiar su desarrollo.

## 1.-Taxonomía de Halliday



Halliday

Una de las taxonomías más utilizadas ha sido la propuesta por Halliday (1975, 1982), a partir del estudio de las emisiones significativas y producciones lingüísticas de su propio hijo, desde los 9 meses en adelante. Halliday propone que el niño se va creando diversos “modelos del lenguaje”, a medida que lo emplea y desarrolla, que serían las raíces de los progresos funcionales del propio lenguaje:

- 1) primero define el niño un **“modelo instrumental”**, al darse cuenta de que “el lenguaje se usa como un medio para que las cosas se realicen”, y de él se diferencia y deriva.
  - 2) **Un “modelo regulador”**, que se refiere al uso del lenguaje como medio para regular la conducta de otros. El modelo regulador expresa, en cierto modo, una intuición más interna y profunda sobre el lenguaje que el puramente instrumental, pero parte de él. Ese mismo vector de profundización del modelo anterior es el que explica
  - 3) La diferenciación de un **“modelo interaccional”**, que “se refiere a la utilización del lenguaje en la interacción entre el yo y los demás”, a partir del cual se diferencia...
  - 4) **Un “modelo personal”**, vinculado a la aparición de alguna clase de conciencia del lenguaje como aspecto de la propia individualidad. Al profundizar el niño, cada vez más, en este último modelo, reconoce nuevas funciones del lenguaje, tales como las expresadas por...
  - 5) **El “modelo heurístico”**, por el que el lenguaje se concibe como un medio para investigar y conocer la realidad,
  - 6) **El “modelo imaginativo”**, que permite emplear el lenguaje para crear entornos mentales cada vez menos sometidos a la realidad inmediata, y finalmente,
  - 7) **El “modelo representativo” o “informativo”**, que define el hecho de que “el niño se da cuenta de que puede transmitir un mensaje a través del lenguaje, un mensaje que se refiere de modo específico a los procesos, personas, objetos, abstracciones, cualidades, estados y relaciones del mundo que le rodea”.
- ☒ Para Halliday, las funciones instrumental, reguladora e interactiva definirían un primer plano, pragmático, de desarrollo funcional del lenguaje.
  - ☒ Los otros modelos serían expresiones de otro plano general, el matético, por el que el usuario del lenguaje lo emplea como instrumento para describir la realidad o aprender sobre ella.
  - ☒ En su presentación de las funciones señaladas, Halliday parece oscilar entre la idea de que el niño realmente elabora (en un plano intuitivo)

ciertos modelos mentales del lenguaje, de los que provendrían sus funciones, y la concepción más habitual de que las funciones no se basan en teorías implícitas o modelos mentales acerca del propio lenguaje, sino de la acción misma que el niño realiza cuando lo usa.

- ☒ El desarrollo funcional posterior a la formación de los modelos anteriores se entiende en términos de la formación de “**macrofunciones**” (tales como la ideativa, la interpersonal y la textual), cuya relación con las emisiones específicas sería muy indirecta y definida por un sistema gramatical con un gran potencial para realizar funciones más específicas. Tales funciones o usos no hallarían una expresión tan transparente en las estructuras del lenguaje del adulto como en las emisiones prelingüísticas y lingüísticas de niños de menos de dos años, y en los adultos podrían conjugarse de formas complejas en una misma y única emisión lingüística.

A pesar de que las aportaciones de Halliday han sido precursoras en el estudio de las funciones del lenguaje y contienen numerosas intuiciones de gran interés, se prestan también a alguna confusión conceptual y no se han visto corroboradas en todos sus aspectos por investigaciones posteriores sobre el desarrollo funcional del lenguaje (Dale, 1980).

**Se observa, en esa categorización, una propensión a entremezclar, de forma peculiar, aspectos que se refieren a la dimensión comunicativa del lenguaje con otros que se sitúan, más bien en su dimensión representacional.**

**Así, se define una función o modelo “representacional”, que se deriva de la evolución de las categorías pragmáticas previas, sin tomar en consideración el hecho de que todas las actividades lingüísticas incluyen propiedades representacionales y son de naturaleza pragmática, aunque sea relativamente tardía la conciencia, o la utilización deliberada, de tales propiedades.**

Estas dificultades parecen relacionarse con la dificultad para deslindar, en el modelo de Halliday (1982) las funciones de facto del lenguaje, de los modelos mentales que los sujetos puedan tener sobre ellas.

### Taxonomía de Dore

Los problemas apuntados se superan en la clasificación funcional de Dore (1975), basada conceptualmente en la teoría de los “actos de habla” propuesta por Searle (1969).

En esa taxonomía, derivada del estudio de los usos infantiles del lenguaje en el periodo en que sus emisiones constan de una sola palabra, establece 9 “actos de habla primitivos”, que se observan ya en esa fase inicial del desarrollo lingüístico: son

- 1) **actos de etiquetado o denominación,**
- 2) **repeticiones,**
- 3) **respuestas,**
- 4) **demandas de acción,**
- 5) **demandas de respuestas**
- 6) **vocativos, que cumplen una función de llamada,**
- 7) **saludos,**
- 8) **protestas, y**
- 9) **prácticas (emisiones no dirigidas al adulto ni ligadas a los contextos en que se realizan)**

## Taxonomía de McShane

Un sistema taxonómico de funciones más completo que el de Dore es el propuesto por McShane (1980), que **amplía el análisis más allá de las producciones “holofrásticas” de una sola palabra.**

Ello le lleva, en primer término, a definir funciones no incluidas en la clasificación de Dore, tales como las de atención, descripción, información, etc. En su modelo final, McShane limita a 5 las grandes funciones que el lenguaje adquiere a lo largos del desarrollo:

- 1) **la de regulación**, que implica el intento de controlar la conducta de los otros por medio del lenguaje,
- 2) **la de declaración**, que se manifiesta en las emisiones que nombran o describen una situación, o bien proporcionan información sobre ella,
- 3) **la de intercambio**, en emisiones que acompañan a actividades de dar o recibir objetos,
- 4) **la función personal**, que se expresa en emisiones referidas a lo que el niño hace o va a hacer, así como en rechazos y propuestas y, finalmente,
- 5) **la función de conversación**, que se refleja en formas de imitación, respuesta a preguntas, continuación de un intercambio lingüístico y realización de preguntas.

En una investigación sobre el desarrollo de las funciones lingüísticas en niños bilingües y monolingües, Vila (1985) ha empleado las categorías de McShane, con una modificación consistente en asimilar las pautas de intercambio a la función reguladora. En la investigación citada, se define además una primera función, expresiva, que proviene de pautas del niño anteriores al propio lenguaje.

## Taxonomía de Dale

Una de las clasificaciones más completas y elaboradas de las funciones del lenguaje fue la realizada por Dale (1980<sup>a</sup>), en un intento de dar solución a algunos de los problemas de las clasificaciones anteriores, **y en concreto a la mezcla en ellas de dimensiones de nivel diferente como criterios de taxonomía.**

Para analizar las funciones del lenguaje infantil, Dale (1980<sup>a</sup>) estableció dos niveles de análisis:

- 1) **el “estatuto de diálogo” de las emisiones, y**
- 2) **su categoría pragmática.**

El estatuto de diálogo permite diferenciar si las emisiones son:

- 1) **Espontáneas.**
- 2) **Respuestas.**
- 3) **Elicitadas.**
- 4) **Imitaciones espontáneas de respuestas de adultos.**
- 5) **Repeticiones que los niños hacen de sus propias emisiones, y**
- 6) **Otras emisiones no asignables a ninguno de los grupos citados.**

La taxonomía de funciones pragmáticas de Dale, por su parte, diferencia 13 tipos de emisiones:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>denominaciones.</b></li> <li>2) <b>Atributos.</b></li> <li>3) <b>Demandas.</b></li> <li>4) <b>Comentarios.</b></li> <li>5) <b>Referencias verbales al pasado o al futuro.</b></li> <li>6) <b>Demandas de objetos no presentes.</b></li> <li>7) <b>Demandas de información.</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8) <b>Afirmaciones.</b></li> <li>9) <b>Negaciones.</b></li> <li>10) <b>Emisiones de rechazo.</b></li> <li>11) <b>Indicación de no existencia</b></li> <li>12) <b>Llamadas de atención.</b></li> <li>13) <b>Expresiones ritualizadas.</b></li> </ol>
--	--

En una investigación sobre la adquisición de las funciones pragmáticas del lenguaje, Belinchón (1985) empleó la taxonomía de Dale para valorar el desarrollo funcional del lenguaje espontáneo, en situación de juego libre, de un grupo de 14 niños de 12 a 42 meses. Además, los niños fueron evaluados en una serie de tareas estructuradas diseñadas específicamente para elicitación en los niños actos comunicativos. Sus resultados demostraban que:

- 1) los niños poseen una amplia gama de funciones pragmáticas antes de completar su desarrollo sintáctico, tal como sugerían otras investigaciones anteriores (Greenfield y Smith 1976; Ingram 1974; Halliday, 1975).
- 2) A diferencia de lo sugerido en alguno de esos estudios (Snyder, 1978), el desarrollo de las funciones pragmáticas no parece ser del todo independiente del grado de desarrollo estructural del lenguaje, y
- 3) El orden de adquisición de las funciones pragmáticas es relativamente universal.



**Mercedes Belinchón**

**Las más complejas y tardías son las relacionadas con realidades no presentes o con la negación de existencia de algo, que implican aparentemente capacidades de representación más poderosas y “desligadas” de lo inmediato. Las más precoces, las categorías de denominación, atributo, afirmación y llamadas de atención.**

En el cuadro 5.1, se muestra el orden de adquisición de las funciones, tal como se definió en la investigación de Belinchón (1985).

Función	Núm. Sujetos
Denominación.....	14
Atributo.....	14
Afirmación.....	13
Llamadas de atención.....	12
Comentarios.....	11
Negación.....	11
Demandas de objetos presentes.....	10
Tiempos verbales de pasado o de futuro.....	10
Emisiones ritualizadas.....	9
Rechazo.....	8
Demanda de información.....	8
Demanda de objetos ausentes.....	4
No existencia.....	4

**Cuadro 5.1. Orden de dificultad en la adquisición de las funciones pragmáticas obtenido en el estudio de Belinchón (1985) y determinado por el número de niños que utilizó cada función de forma espontánea en algún momento del estudio (N=14).**

A pesar de poner de manifiesto la relativa universalidad y precocidad de las funciones pragmáticas, la investigación de Belinchón (1985) permitía detectar algunas limitaciones de la taxonomía y los procedimientos de Dale:

***ciertas conductas de clara intención comunicativa no se incluyen en ella (por ejemplo, pautas ostensivas) y la clasificación no incluye categorías para las emisiones que cumplen funciones interpersonales o realizativas.***

- En general, las investigaciones sobre el desarrollo de las funciones comunicativas ha puesto de manifiesto **la relativa anticipación del desarrollo funcional con respecto al estructural.**
- Ese es un dato indirectamente favorable a la idea, anteriormente apuntada, **de que las intenciones juegan un papel importante en el procesamiento top-down del lenguaje, y en su desarrollo ontogenético.**
- Con independencia de la autonomía que puedan tener los componentes formales del lenguaje, **éstos parecen requerir la génesis previa de funciones básicas.** Cuando no se alcanzan algunas de esas funciones, el lenguaje no sólo se altera en sus componentes pragmáticos, sino también en algunos aspectos estructurales, pero no en todos ellos (Frith, 1989).
- Sin embargo, el hecho mismo de que éstos puedan alcanzar algún grado de desarrollo en sujetos sin funciones comunicativas tan básicas como todas aquellas que implican compartir experiencia, expresa también con claridad el hecho **de que los componentes mentales dedicados al tratamiento formal del lenguaje poseen, en efecto, un cierto grado de autonomía con respecto a los aspectos funcionales.**

El fenómeno aberrante de un lenguaje sin finalidad, función ni sentido, que se observa en algunos casos de trastorno profundo del desarrollo, constituye un alegato aún no bien explotado **a favor de la tesis que defiende la independencia relativa de ciertos “módulos formales” de tratamiento del lenguaje.**

## 8.- LOS ACTOS DEL HABLA

En su uso normal, **el lenguaje es una actividad con sentido.** Esa observación obvia posee mucho más valor potencial, para comprender las funciones del lenguaje, que el que aparenta a primera vista, y ha constituido el punto de partida de algunos análisis filosóficos muy útiles para profundizar en esa comprensión (Austin, 1962; Searle, 1969). Con el lenguaje realizamos ciertos tipos especiales de actos, los “actos de habla”, que

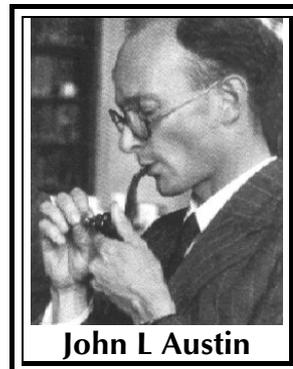
- 1) **son específicos de los signos**, es decir, no pueden realizarse con otros instrumentos que no sean el lenguaje o, cuando menos, signos de algún tipo y
- 2) **se diferencian en 3 tipos o niveles:**

- **lo que hacemos, en el hecho de decir algo,**
- **lo que hacemos al decirlo, y**
- **lo que hacemos por el hecho de decirlo.**

Veamos por ejemplo, qué tipos de actos se realizan cuando se emite un enunciado como en el siguiente ejemplo, que se corresponde con el título de un libro del narrador norteamericano Raymond Carver:

**¿Quieres hacer el favor de callarte, por favor?**

- ☒ Lo primero y más evidente que hace quien emite esa delicada petición es precisamente decir: “¿Quieres hacer el favor de callarte, por favor?”. En suma, lo primero que se produce es **la realización de una locución.** Como dice el filósofo John Austin (1962), se efectúa **un acto locutivo.**



**John L. Austin**

- ☒ Pero, en un cierto plano diferente de descripción, podemos afirmar que también se hace otra cosa: pedir. Al realizar el acto de habla, se está pidiendo (o, más aún, rogando) a alguien que tenga la amabilidad de callarse. Pedir, solicitar, rogar, no son actos que correspondan al plano de descripción locutivo, sino que se producen al realizar locuciones. No son cosas que se realicen en el hablar (aunque puedan también marcarse explícitamente, como al decir “te pido que hagas el favor...etc.), sino más bien al hablar. Se corresponden con el tipo de funciones comunicativas a que nos hemos referido en el apartado anterior, y que se expresan en verbos tales como aseverar, demandar, exigir, declarar, definir, etc.

A estos tales actos, que se realizan al hablar (en tanto que hablar consiste precisamente en realizar una actividad comunicativa) **los denomina Austin actos ilocutivos.**

- ☒ Hay algo más que se realiza al decir eso: se afecta a alguien. Por ejemplo, puede suceder que el receptor de la emisión del ejemplo quede convencido de que lo que debe hacer es callarse (aunque también puede sentirse avergonzado, al darse cuenta de que había hablado demasiado, o confuso, ante una realización lingüística tan irónicamente educada como “Quieres hacer el favor de callarte, por favor?”). A estos efectos que se producen por el hecho de decir, Austin los llama **actos perlocutivos**. Persuadir, convencer, avergonzar, confundir son también cosas que pueden hacerse con el lenguaje. **Son actos perlocutivos, o subproductos (de ahí el prefijo “per-”) que se desprenden de decir ciertas palabras en un determinado contexto desde el momento en que tales palabras afectan a estados internos de alguien.**

De este modo, cuando el lenguaje se toma como actividad, resulta posible definir en esa actividad 3 planos o niveles descriptivos diferentes: **locutivo, ilocutivo y perlocutivo.**

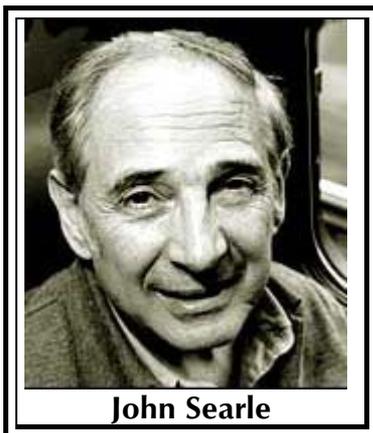
Estos planos no surgen simultáneamente a lo largo del desarrollo de la comunicación. Como han demostrado Bates y sus colaboradores (Bates, 1976; Bates et al., 1979),

- ☒ **el plano perlocutivo** se define incluso antes del desarrollo de la comunicación intencional en sentido estricto. Ello es así debido a que no es necesario que los signos sean intencionales para que afecten a un intérprete potencial de ellos: el llanto de un neonato puede hacer que su madre se sienta confusa por ese signo expresivo, sin que ello signifique ninguna intencionalidad en el neonato.
- ☒ Por otra parte, **el plano ilocutivo** exige el desarrollo de pautas de comunicación intencional, aunque no necesariamente de lenguaje: el niño que mira a su madre, levanta los brazos y hace gestos de auparse, define su intención de ser tomado en brazos, al hacer esos gestos. Por eso decíamos en apartados anteriores que **los bebés de 9 a 12 meses** pueden hacer cosas tales como pedir (protoimperativos) o declarar (protodeclarativos), por medio de gestos, situándose ya en una “fase ilocutiva” de desarrollo comunicativo. **La “fase locutiva”, posterior a ésta, exige obviamente el desarrollo del lenguaje.**

El acto de habla más crucial (y debatido) **de los propuestos por Austin es el ilocutivo.** Sadock (1988) explica con mucha claridad ese carácter nuclear del plano ilocutivo mediante un ejemplo un poco violento, pero muy gráfico:

**El acto ilocutivo es crucial para el hecho de habla en el mismo sentido en que matar a un oficial es crucial para un asesinato, mientras que realizar un acto locutivo sería algo así como apretar el gatillo y realizar un acto perlocutivo sería como causar la caída del gobierno (p.230).**

Como ha destacado **John Searle (1983) y Austin (1962)**, muchos lenguajes naturales poseen numerosos verbos o frases verbales para referirse a la clase de los actos ilocutivos (o ilocucionarios).



John Searle

Así, verbos castellanos tales como aseverar, enunciar, describir, aconsejar, observar, comentar, mandar, ordenar, suplicar, criticar, pedir disculpas, censurar, preguntar, aprobar, dar la bienvenida, prometer, dar consentimiento y pedir perdón, definen tipos diferentes de actos ilocutivos (Searle, 1983).

Austin (1962) calculó la existencia de un millar, aproximadamente, de verbos de esta clase en inglés (Austin, 1962), a los que se denomina **“verbos realizativos”**.

Los diferentes lenguajes pueden servirse de recursos diversos para marcar lo que Austin y Searle denominan **“fuerza ilocucionaria”** de los enunciados, es decir, el tipo de intenciones que definen.

Por ejemplo, tienen un papel importante en este aspecto **los moldes prosódicos de las emisiones, y en ocasiones recursos léxicos** (palabras que se refieren específicamente a la fuerza ilocucionaria de las emisiones, como los verbos mencionados del castellano),  **sintácticos o morfológicos**.

Ejemplos de estos últimos se hallan en la lengua esquimal, en que las oraciones enunciativas, interrogativas e imperativas se distinguen por la flexión verbal, como cuando se diferencian Nerivutit (“Tú comes”), Nerivit (“¿Comes?”) y Nerigit (“¡Come!”). Otro ejemplo es el del coreano, en que la misma función es realizada mediante partículas en posición final de oración: Na ka ka kess ta (“iré”), Na ka ka ma (“prometo ir”), Uli ka ka ca (“Vamos”), Ne ka ka la (“¡Vete!”), etc. (Lee y Maxwell, 1970; Sadock, 1988).

- ☒ Sin embargo, es frecuente que no se empleen, en los usos lingüísticos cotidianos, marcadores específicos de los actos ilocutivos, y que la fuerza ilocutiva de los enunciados sea inferida por los intérpretes del lenguaje, al relacionar emisiones y contextos.
- ☒ Además, puede suceder que los indicadores superficiales de fuerza ilocutiva no coincidan con la intención subyacente a los actos de habla, que es la que define el núcleo de esa fuerza.
- ☒ Ello permite la generación **de actos de habla indirectos**, en que el significado literal es sólo una vía indirecta para acceder al intencional. Este fenómeno de indirección es muy frecuente, y se produce en enunciados tan simples como en el ejemplo siguiente:

### ¿Sabes qué hora es?

En este ejemplo, se realiza literalmente una pregunta acerca de ciertos conocimientos del oyente (de modo que una respuesta literal sería contestar “sí, la sé”, o “no, la desconozco”), pero frecuentemente se usa como petición o mandato (“dime la hora que es”), cuando no de formas aún más indirectas (“son las cuatro, y aún estamos sin comer”).

De este modo, el lenguaje permite conjugar diversos planos intencionales en una misma emisión, graduando su fuerza ilocutiva, con finalidades tales como las de “ser educado”, “sugerir”, etc.

La distinción y combinación de intenciones aparentes y subyacentes es uno de los recursos que permiten que el lenguaje sea un instrumento muy poderoso y delicadamente regulable de transmisión de intenciones. El potencial de indirección de todos los lenguajes naturales es, al mismo tiempo, un síntoma importante de su papel clave en la estrategia intencional de relación entre humanos (Denté, 1991), y un recurso importante para el cumplimiento, por parte del lenguaje, de complejas funciones sociales.

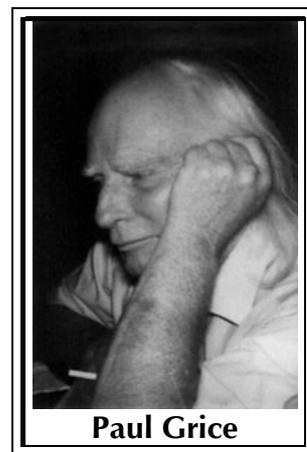
**Los actos ilocucionarios pueden entenderse como las unidades mínimas de la comunicación lingüística** (Searle, 1969, 1983).

- ☛ Tales unidades no deben verse simplemente como ideas o proposiciones (p), sino como proposiciones que están cualificadas en términos intencionales.
- ☛ Esa cualificación intencional es la definida por la fuerza ilocucionaria de las emisiones (F).
- ☛ De este modo, las unidades mínimas de comunicación lingüística (Searle, 1980) tendrían la forma  $F(p)$ , donde la variable "F" toma la forma de los dispositivos indicadores de la fuerza ilocucionaria, en caso de ser éstos explícitos y no inferidos de la relación emisión-contexto, y "p" tiene la forma de una expresión que representa una o varias proposiciones.

**John Searle (1969, 1991)** ha analizado la naturaleza de los actos ilocucionarios y establecido una taxonomía de ellos. Su análisis se centra en la noción de intención y se basa en la definición de significado (intencional) del filósofo Paul Grice (1957), en términos del proceso por el cual alguien trata de producir un efecto en otra persona, haciendo que ésta reconozca su intención de producirlo (lo que presupone, como es evidente, esa intencionalidad "de orden tres").

Searle añade a la definición de Grice una dimensión que se refiere al carácter convencional y reglado del lenguaje.

**En la realización de un acto ilocucionario, el hablante intenta producir un cierto efecto, logrando que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto, y además, si está usando las palabras literalmente, intenta que ese reconocimiento se logre en virtud del hecho de que las reglas para el uso de las expresiones que emite asocian las expresiones con la producción de ese efecto (1991, p. 440).**



Paul Grice

Los actos ilocucionarios se definen por un conjunto de condiciones y reglas que determinan su naturaleza. Searle define varias de estas condiciones:

- 1) un cierto tipo de contenido proposicional.
- 2) Un conjunto de condiciones preparatorias.
- 3) Una condición de sinceridad.
- 4) Una condición esencial, que es el objeto del acto ilocucionario.

Por ejemplo,

- ☒ el acto ilocucionario de pedir **se expresa con una proposición que se refiere a un acto futuro del individuo** (llamémosle I) al que se pide algo, **e implica ciertas condiciones preparatorias**, tales como las suposiciones, por parte de quien pide, de que I es capaz de hacerlo, no lo hará espontáneamente en el curso normal de los acontecimientos, etc.
- ☒ Además el acto de pedir algo a un individuo (I), **se define por una cierta condición de sinceridad**, a saber, que quien hace la petición desee que I haga lo que se le pide.
- ☒ Finalmente, hay una condición esencial para que un acto se considere como pedir: **que cuente como un intento de que alguien haga algo**.
- ☒ De forma paralela, **el acto ilocucionario de “aseverar”** se define por la **condición de sinceridad** de que quien asevera algo lo crea, cuenta como la asunción de que lo que se asevera representa un estado efectivo de cosas (condición esencial) e implica, como condiciones preparatorias, que el que lo produce posee evidencia de aquello que asevera y que no la posee de que el receptor sepa o recuerde las proposiciones (p) que se afirman aseverar.

**La idea de que los estados mentales intencionales (tales como creer algo, desear algo, etc.) constituyen las condiciones de sinceridad de los actos ilocucionarios** (de modo que en un acto de pedir algo, por ejemplo, no es sincero cuando no se desea que se haga) constituye, de nuevo, una elaboración del principio esencial que establece que el lenguaje es un instrumento para compartir estados mentales.

De hecho,

- ♣ **estos estados mentales,**
- ♣ **junto con las condiciones esenciales (los objetivos de los actos ilocucionarios) y**
- ♣ **otra dimensión básica, de la que hablaremos ahora, constituyen los criterios principales que pueden emplearse para definir diversas clases de actos ilocutivos.**

Esa otra dimensión básica es la que se refiere a lo que Searle denomina **“la dirección de ajuste entre las palabras y el mundo”**: algunas ilocuciones tratan de lograr que el mundo se ajuste a las palabras, mientras que otras buscan lo contrario, que las palabras se ajusten al mundo.

- ☛ Por ejemplo, **cuando pedimos algo**, intentamos que haya un cambio en el mundo de forma que éste se ajuste a nuestra petición.
- ☛ Sin embargo, **cuando aseveramos algo**, intentamos que lo que decimos se ajuste al mundo (se corresponda con él).
- ☛ **Esta dimensión de “dirección de ajuste”** parece ser muy temprana en el desarrollo de la comunicación, y establece, por ejemplo, una distinción esencial entre las pautas protoimperativas y protodeclarativas de los niños alrededor de un año de edad.

Aparte de esas 3 dimensiones esenciales:

- **objeto ilocucionario o condición esencial,**
- **dirección de ajuste y**
- **condición de sinceridad,**

hay otras que también tienen un papel en la definición de las distintas clases de actos ilocucionarios. Por ejemplo,

- **algunos son de más fuerza o intensidad que otros** (no es lo mismo “sugerir algo” que “insistir en algo”),
- **algunos se empujan más con subordinados y otros con superiores** (no es igual “ordenar” que “sugerir”), etc.

**Searle** utiliza las dimensiones esenciales para establecer la taxonomía final de actos ilocucionarios, que se presente en el cuadro 5.2.

<b><u>1) Representativos</u></b>	<b><i>Son actos ilocutivos cuyo propósito es comprometer al hablante H con la verdad de la proposición expresada P.</i></b> “Afirmar”, “declarar”, “sostener”, “decir”, “informar”, y también “concluir”, “deducir” y “suponer” son verbos que expresan o realizan esta categoría de actos elocutivos.
<b><u>2) Directivos:</u></b>	<b><i>Son intentos del hablante de lograr que el oyente O lleve a cabo alguna acción A.</i></b> Los verbos que denotan esta clase de actos de habla son, entre otros, “ordenar”, “mandar”, “pedir”, “insistir”, “preguntar”, “interrogar”, “suplicar”, “abogar por”, “invitar”, “sugerir”, “permitir”, “aconsejar”, y, posiblemente “retar”, “desafiar” y “provocar”.
<b><u>3) Conmisivos</u></b>	<b><i>Son actos de habla cuyo objeto es comprometer al hablante H con algún futuro curso de acción A.</i></b> El verbo realizativo que corresponde de forma más clara a este tipo de actos de habla es “prometer”, aunque también cabe mencionar otros verbos tales como “hacer”, “intentar” o “favorecer”, conjugados en tiempo futuro.
<b><u>4) Expresivos:</u></b>	<b><i>El objeto de esta clase de actos elocutivos es expresar un estado psicológico E del hablante H acerca del estado de cosas expresado en el enunciado Ec.</i></b> Los verbos paradigmáticos de los actos expresivos son “agradecer”, “congratularse”, “disculparse”, “alegarse”, “deplorar”, etc.
<b><u>5) Declaraciones:</u></b>	<b><i>Se trata de un tipo de actos de habla en los cuales la realización con éxito de la fuerza elocutiva da lugar a la correspondencia entre el contenido del enunciado C y el estado de cosas en la realidad Ec.</i></b> Verbos tales como “declarar” (vg., en “Os declaro marido y mujer”) o expresiones como “por la presente...” tienen la virtualidad de realizar este tipo de actos elocutivos, siempre que se cumplan las condiciones contextuales apropiadas.

**Cuadro 5.2. Taxonomía de los actos Elocutivos propuesta por Searle (1975/1991).**

El concepto de acto ilocucionario, y el análisis de él realizado por Searle, han sido fundamentales para profundizar en la comprensión de las funciones comunicativas del lenguaje. En un sentido esencial, esas funciones son pocas y muy básicas:

**Si adoptamos el objeto ilocucionario como noción básica sobre la cual clasificar los usos del lenguaje, entonces existe un número muy limitado de cosas básicas que hacemos con el lenguaje: decimos a la gente cómo son las cosas, intentamos conseguir que hagan cosas, nos comprometemos a hacer cosas, expresamos nuestras creencias o actitudes y damos lugar a cambios mediante nuestras emisiones. Y, a menudo, hacemos más de una de estas cosas a la vez en la misma emisión (Searle, 1983, p. 476)**

Sin embargo, la complejidad, cantidad y diversidad de los verbos que significan actos ilocucionarios, de lenguas tales como el castellano o el inglés, **constituyen pruebas indirectas del refinamiento con el que el lenguaje puede hacer ese limitado número de cosas al que se refiere Searle.**

- ☒ **Con el lenguaje podemos pedir pero también suplicar.**
- ☒ **Podemos aseverar o sólo sugerir.**
- ☒ **Podemos demandar, y también exigir.**

Las relaciones sociales humanas están fabricadas de ese tejido muy delicado, que distingue entre una orden y una sugerencia, entre una demanda y una exigencia. Un tejido que elabora eficazmente el lenguaje, el instrumento más poderoso con que cuenta la estrategia intencional.

## **9.- EL PAPEL REGULADOR DEL LENGUAJE Y LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA:**

Los verbos referidos a actos ilocutivos o perlocutivos poseen una curiosa propiedad: **pueden decirse en forma refleja.**

- ☒ Podemos aseverarle algo a alguien, o aseverárnoslo a nosotros mismos.
- ☒ Normalmente, los adultos que pueden pedir, exigir, criticar, comentar, por medio del lenguaje, pueden también pedirse o exigirse cosas, criticarse a sí mismos, comentarse asuntos, etc.
- ☒ Y del mismo modo pueden convencerse de esto o de aquello, afirmarse en tal o cual idea, etc.
- ☒ En suma: **las personas realizan actos ilocutivos y perlocutivos sobre sí mismas.** Actúan como si se “desdoblaran”.
- ☒ Reflejan sobre sí mismas los patrones comunicativos, como si fueran a un tiempo, sujetos y objetos de sus propias relaciones, agentes y receptores de actividades comunicativas.

Esto lo hacen, sobre todo sirviéndose de su más complejo, poderoso y delicado instrumento de acceso intersubjetivo, que es **el propio lenguaje.**

- ☒ Podríamos decir metafóricamente que, en voz muy baja, **las personas se dicen locuciones a sí mismas con mucha frecuencia.**
- ☒ **Emplean para ello significantes que han dejado de ser externos,** que sólo son accesibles al “oído mental” de las propias personas que los producen.

- ☒ **Actúan, entonces, sobre un contexto completamente interno.** Eso es lo que hacen cuando se sirven del lenguaje para pensar.

El lenguaje adquiere, a lo largo del desarrollo, una nueva función esencial: **la de ser instrumento del pensamiento y del control metacognitivo.**

- ☒ Recientemente, Susana López Ornat (1991) ha analizado un conjunto de observaciones que se refieren a las importantes funciones cognitivas que cumple el lenguaje interior: **por una parte proporciona un mecanismo muy útil de retroalimentación para el sistema cognitivo, un modo de preservar la vigencia de una representación, a medida que ésta es procesada.**
- ☒ Además, **cumple un papel básico de control atencional de la actividad y permite alcanzar niveles de planificación y anticipación que no son posibles sin el lenguaje.**
- ☒ Por otra parte, **ofrece un recurso representacional muy eficiente en actividades de solución de problemas** (en las que permite fijar verbalmente tareas, realizar operaciones lógicas sobre ellas, retener resultados intermedios entre operaciones, formular mentalmente resultados).

El proceso a través del cual el lenguaje adquiere estas importantes funciones cognitivas se relaciona con una nueva función, que se sobrepone a sus funciones comunicativas y representacionales primeras: **la función de regulación, que ha sido estudiada especialmente por los psicólogos de la Escuela de Moscú (Vygotski, y posteriormente Luria y sus colaboradores).**

- ☒ Estos investigadores han destacado la importantísima **contribución del lenguaje al proceso de formación de la acción voluntaria, que se relaciona con el poder regulador que el propio lenguaje** adquiere progresivamente.
- ☒ En un amplio conjunto de investigaciones, Luria y algunos de sus colaboradores (Poliakova, Rozanova, Subbotski) demostraron que el desarrollo de la función reguladora del lenguaje es gradual: **cuando los adultos dan consignas verbales a niños muy pequeños, esto se dejan distraer fácilmente por estímulos perceptivos que interrumpen el cumplimiento de esas consignas.**
- ☒ Sólo después de los 2 años y medio, **las regulaciones verbales externas comienzan a adquirir alguna estabilidad, pero en principio esas regulaciones son muy frágiles, y sólo llegan a liberarse de la influencia de la experiencia inmediata entre los 3 y 4 años.**
- ☒ Después de esta edad, **los niños se hacen más capaces de seguir planes complejos establecidos verbalmente.** El monólogo infantil, que termina por convertirse en lenguaje interno, representa la fase en que el sujeto comienza a establecerse a sí mismo regulaciones verbales, que en principio son externas y **progresivamente se interiorizan, convirtiéndose en un instrumento esencial del pensamiento y la acción voluntaria del hombre.**

A lo largo del desarrollo, **el lenguaje adquiere así una función cognitiva nueva, esencial en nuestra especie, y que se sobrepone a la función cognitiva previa de representación que, desde sus primeros desarrollos, posee el lenguaje como sistema simbólico.**

- ☒ Los miembros de la especie presentan la paradójica característica de que se comunican consigo mismos.
- ☒ Es decir, el desarrollo de esa nueva función cognitiva del lenguaje no implica un abandono, en ella, de las funciones comunicativas que éste tiene, sino una elaboración reflexiva de esas funciones, a través de la cual llegan a ser autocomunicativas.

**Al ámbito autocomunicativo en el que las personas nos relacionamos con nosotros mismos se le suele dar el nombre de “conciencia”.**

- ☒ Con independencia del carácter polisémico y muy ambiguo que posee en realidad ese nombre, lo cierto es que hay un plano de conciencia, sin duda el más específico y propio de nuestra especie, en que ésta posee ese mismo carácter reflexivo que se observa en muchos verbos relacionados con la comunicación.
- ☒ Con gran lucidez, el psicólogo soviético **Leo Vygotski** definía la conciencia como **“contacto social con un mismo”, y decía que la conciencia humana es de naturaleza semiótica.** No es tan inexacta como parece esa metáfora común que asigna “voz” a la conciencia. Hay, en efecto, un plano de la conciencia humana, el más complejo y específico, en que ésta está hecha de lenguaje.



Las observaciones anteriores permiten ampliar mucho nuestra comprensión del horizonte funcional al que el lenguaje atiende. Nos permiten ver que **el lenguaje no sólo sirve para representar la realidad y comunicarse con los de más, sino que tiene un papel constitutivo de la propia organización mental del hombre.** Permite el surgimiento de un nuevo plano, quizá sin precedentes en el mundo animal, en esa organización. **El lenguaje así no es sólo algo que los hombres hacen, sino algo que hace al hombre, en un sentido muy real.**

**Le hace como ser “desdoblado”, que se comunica consigo mismo y posee una conciencia reflexiva.**

Con ello, además, **permite la definición de recursos metacognitivos** (es decir de control y regulación de los propios procesos cognitivos) poderosos, facilitando el control intencionado y la planificación propositiva de la conducta humana.

Por todo ello, decíamos en otro momento que **el lenguaje se constituye sobre un fondo de intenciones**, sin el cual no tendría finalidad ni sentido, pero que, al mismo tiempo, modifica esencialmente la naturaleza de las propias intenciones sobre las que se asienta.

El proceso por el cual el lenguaje llega a desarrollar esas funciones reflejas y autocomunicativas plantea muchas preguntas sobre su significación, naturaleza y desarrollo. Algunas de esas preguntas son muy obvias, por ejemplo,

**¿para qué nos decimos a nosotros mismos lo que nos decimos, si ya sabemos lo que sabemos?**

Dado que el lenguaje es, como ya se ha dicho, un sistema que actúa esencialmente sobre contextos mentales, a los que modifica,

**¿en qué sentido y cómo modifica los contextos mentales de las personas cuando éstas se hablan a sí mismas?,**

**¿qué funciones cognitivas precisas se cumplen en el hecho de decirse alguien algo?**

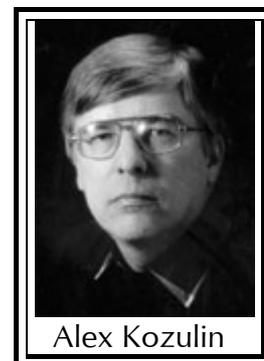
Desafortunadamente, las investigaciones sobre la naturaleza y el desarrollo del lenguaje interno, sobre sus funciones y posibles modalidades, han sido decepcionantemente escasas en los últimos años. Ello se debe a dos razones principales:

- 1) tales investigaciones se derivan, sobre todo, de paradigmas teóricos, como el de la Escuela de Moscú, que no han sido los dominantes en la psicolingüística fundamental de Occidente (aunque hayan tenido mayor influencia en la psicolingüística genética), y
- 2) por razones obvias, el estudio del lenguaje interno plantea dificultades y problemas metodológicos de gran alcance, que probablemente desaniman, en muchos investigadores, su posible interés por él.

Las investigaciones psicofisiológicas han permitido, sin embargo, obtener algunas **indicaciones indirectas acerca del papel regulador y metacognitivo que puede tener el lenguaje interno en diversas actividades cognitivas.**

- ☒ Han demostrado, por ejemplo, que ***el uso del lenguaje interno se acompaña, de forma consistente, de cambios en registros electromiográficos que detectan movimientos de baja amplitud en los órganos de fonación*** (Sokolov, 1972; McGuigan y Schoonover, 1980) (cfr., Andrés Pueyo, 1987).
- ☒ Tales registros covarían en actividades de pensamiento verbal, con aspectos tales como la dificultad de los problemas, su dominio por los sujetos y su naturaleza más o menos lingüística.
- ☒ En general, las investigaciones psicofisiológicas **confirman las hipótesis intuitivas acerca del papel funcional del lenguaje en el pensamiento**, pero están muy lejos de delimitar con claridad los mecanismos mentales, rasgos estructurales y significación cognitiva del lenguaje interno.

Sin duda, las concepciones más lúcidas del desarrollo, la estructura y las funciones del lenguaje interno siguen siendo las propuestas originalmente por **Vygotski** en su obra clásica **Pensamiento y Lenguaje**, conocida inicial y parcialmente en 1934, y que sólo recientemente ha sido editada íntegra en ruso e inglés (por ejemplo, la edición preparada en inglés por Alex Kozulin en 1986, o el volumen primero de las obras selectas de Vygotski, editadas bajo la dirección de Rieber y Carton, 1987). Estas concepciones fueron además elaboradas y justificadas empíricamente, en algunos de sus aspectos, por otros investigadores de las Escuela de Moscú (por ejemplo, Luria y Yudovich, 1978). Debemos referirnos brevemente a ellas.



Alex Kozulin

En contraposición tanto al elementalismo reduccionista de las psicologías objetivas de su época, como al idealismo de los enfoques introspectivos alternativos, **Vygotski consideraba que el desarrollo humano, en lo que tiene de específico, posee un origen esencialmente social.**

● **La formación de las funciones superiores en el hombre (funciones tales como la atención voluntaria, la memoria lógica, los conceptos en sentido propio) se derivaba para él, de un proceso de incorporación e interiorización de instrumentos, y muy específicamente de un tipo especial de instrumentos: los signos.**

Por eso decía Vygotski que las funciones superiores se constituyen dos veces:

- 1) primero se dan como relaciones entre personas, y luego
- 2) dentro del propio niño.
  - ☒ **Poseen un origen interpersonal**, y llegan a convertirse en funciones intrapersonales (ley de la doble formación de las funciones superiores).
  - ☒ Los signos, aportados por la historia y la cultura a través de los procesos de interacción de los niños con los adultos, llegan a convertirse en los instrumentos principales del pensamiento, y en los constituyentes básicos de la conciencia reflexiva (que, recordemos, era para él “contacto social con uno mismo”), a través de un proceso de interiorización.
  - ☒ En este sentido, el desarrollo de las funciones superiores incluye una dimensión histórico-cultural, y no consiste sólo en un despliegue de posibilidades biológicas. Además se produce “de fuera adentro” y no sólo “de dentro afuera”.

Vygotski consideraba que **la unidad principal de análisis de las funciones superiores humanas, y de la conciencia, era la actividad instrumental** (deyatel'nost en ruso), por la cual el hombre transforma el medio.

- ☒ No concebía esa actividad como mera respuesta o reflejo, son como transformación del medio con ayuda de instrumentos.
- ☒ Su concepto de actividad estaba muy relacionado con el de “mediación”. Los instrumentos son mediaciones en la relación del hombre con el mundo. Los signos son mediadores especiales, instrumentos con una función específica: **la regulación de la conducta de los demás y de la propia.**
- ☒ Son así, y como ya hemos visto a lo largo de todo este capítulo, utensilios por los que se modifica el medio interno, o mental, del hombre, y no, como los instrumentos materiales, utensilios de transformación del medio externo.

A partir de las observaciones anteriores, pueden definirse escuetamente algunos principios que condensan puntos esenciales de la posición de Vygotski (Riviere, 1985).

- 1) La actividad instrumental es la unidad básica de las funciones superiores humanas.
- 2) Tales funciones implican la combinación de herramientas y signos en la actividad.
- 3) La transformación de lo instrumental en significativo está mediada y permitida por la relación con los demás.
- 4) La conversión de la actividad en signo implica su condensación.
- 5) Los signos son, en su origen, mediaciones para regular la conducta de los otros.
- 6) El desarrollo de las funciones superiores implica la internalización de los procesos de relación social.
- 7) La cultura proporciona las herramientas simbólicas necesarias para la construcción de la conciencia y las funciones superiores (fundamentalmente, los símbolos lingüísticos).
- 8) El individuo, como organización consciente de procesos y funciones internas con signos (que posibilitan la actividad voluntaria y el control autorregulatorio) es un producto de la relación social.
- 9) El desarrollo no consiste en la progresiva socialización de un individuo solitario, sino en la individualización de un organismo básicamente social desde el principio.

Estos principios nos ayudan a comprender mejor la posición de Vygotski con relación al lenguaje, así como su conocida **polémica con Piaget, con respecto al desarrollo y la función de los monólogos que los niños de edades preescolares** producen característicamente durante sus juegos y en otras actividades.

- ☒ Piaget interpretó inicialmente que ese supuesto “lenguaje egocéntrico” no era más que un reflejo del pensamiento egocéntrico del niño en esa fase.
- ☒ En sus primeros modelos, el desarrollo tendía a concebirse como un proceso de socialización progresiva y los monólogos serían así una expresión de un pensamiento escasamente socializado.
- ☒ Por el contrario, el enfoque evolutivo de Vygotski, que insistía en el origen social del desarrollo, **le llevó a interpretar los monólogos como resultantes de la diferenciación progresiva de una nueva función en el lenguaje**, cuyo origen como el de todo sistema de signos, **sería esencialmente social y comunicativo.**

Vygotski pensaba que el aspecto más esencial del desarrollo es el hecho de que **en él se modifica la estructura interfuncional de la conciencia**, es decir, **las relaciones entre las diversas funciones psicológicas. Por ejemplo, pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes, pero luego se sintetizan dialécticamente en el desarrollo.** Esas síntesis (el proceso por el cual el pensamiento se convierte en lenguaje, y el lenguaje en pensamiento) implica transformaciones estructurales y funcionales en ambas funciones.

De este modo, Vygotski insistía en la idea de que **el pensamiento se modifica completamente al hacerse lingüístico.**

- ☒ Sufrir transformaciones ontogenéticas (por ejemplo, se somete a una dirección categorial que sería inaccesible si no fuera por el lenguaje) y microgenéticas, al verse constreñido por la temporalidad del lenguaje: “El pensamiento –decía Vygotski- puede compararse a una nube que arroja una lluvia de palabras” (1934).
- ☒ Se transforma al hacerse secuencial, al arrojar su lluvia de palabras, que le

someten a un esfuerzo de categorización y definición explícita de los objetos sobre los que versa.

**Pero el lenguaje también sufre transformaciones de estructura y función al hacerse pensamiento.**

- ☒ **En el aspecto funcional**, debe establecerse una distinción entre la función objetiva y la subjetiva de los monólogos infantiles.
- ☒ **En el plano objetivo**, los monólogos son desarrollos de las nuevas funciones de autorregulación y planificación, que el lenguaje va diferenciando a partir de sus funciones primordiales de comunicación y regulación de la conducta de otros.
- ☒ **Pero, en el subjetivo**, los niños tratan, al principio, al lenguaje egocéntrico como si fuera social. En algunos experimentos ingeniosos, Vygotski, Luria, Leontiev y Levitina demostraron que, cuando se dificulta objetivamente la comunicación de los niños (poniéndolos ante extraños, aislándoles, produciendo un ruido fuerte, etc.), éstos disminuyen sus monólogos, como si tales monólogos cumplieran aún una función de comunicarse con otros.
- ☒ **Este tratamiento subjetivo del lenguaje privado como si fuera social** revelaría sus orígenes sociales. La forma “privada” del lenguaje era, para Vygotski, un destilado de tales orígenes, que nunca perdería de vista. Pero implicaría el desarrollo de funciones intrapersonales del lenguaje, en el ámbito de una privacidad posibilitada precisamente por el desdoblamiento previo del sujeto en agente y paciente de interacciones comunicativas consigo mismo.

A lo largo del desarrollo, **el monólogo se sumerge, se interioriza y se convierte en el lenguaje privado, que es el instrumento principal del pensamiento humano.** Este proceso implica cambios esenciales en la propia estructura del lenguaje, que, al ser lenguaje para uno mismo, se modifica en todos sus componentes.

- ☒ Por ejemplo, **en el plano lógico**, se hace cada vez más predicativo (los sujetos se eliden y se conservan sólo los predicados) y,
- ☒ **en el fonológico**, se caracteriza por la abreviación y elisión de fonemas.
- ☒ Esa tendencia a la concisión, a la eliminación de elementos, se expresa también en **el plano léxico** (se suprimen palabras), en que además se producirían fenómenos como la aglutinación de palabras.
- ☒ **En el aspecto semántico**, se caracterizaría por el predominio de sentidos idiosincrásicos sobre los significados de diccionario y la tendencia a aglutinar y combinar sentidos.
- ☒ Finalmente, en **el plano sintáctico**, el lenguaje privado sería (para Vygotski) más “desorganizado” que el externo.

Como señala Siguán (1986):

El lenguaje interior está compuesto de frases simples, a veces incluso por palabras sueltas o por aposiciones de palabras que se siguen unas a otras simplemente yuxtapuestas, sin rastro de coordinación, subordinación o cualquier otro tipo de enlace sintáctico; o, a la inversa...por frases indefinidamente alargadas, con múltiples subordinaciones internas e incluso interrupciones y saltos en el sentido. **Siguán (1986)**



**James Joyce**

Siguán (1986) ha empleado, para ilustrar todas estas propiedades estructurales del lenguaje privado, un bello ejemplo, el proporcionado por el Ulises de James Joyce en muchos de sus fragmentos, como el siguiente:

“Tiernamente Bloom sobre el tocino sin hígado vio esforzarse las facciones tensas. Dolor de riñones él. Ojos malos del mal de Bright. El siguiente número del programa. Pagar la música. Píldoras, pan machacado al precio de una guinea la caja. Aplazarlo un poco. También canta: Allá abajo entre los muertos. Apropiado. Pastel de riñones. Dulzuras a la...No se saca mucho de esto”

En realidad, los monólogos infantiles se hacen cada vez más predicativos, elípticos, idiosincrásicos e indescifrables a medida que se acercan al momento de interiorización,. Riviere (1985) y Wertsch (1988) han analizado ese proceso en términos de la relación entre los elementos dados y nuevos de información en una condición lingüística en que el sujeto (que se habla a sí mismo) comparte todas las presuposiciones y el mismo contexto mental que el objeto de comunicación.

**¿Para qué nos hablamos a nosotros mismos?** Al hacer explícito lo tácito los transformamos, lo sometemos a mecanismos racionales de categorización e inferencia, y lo convertimos en conciencia. Vygotski decía que cada palabra es un microcosmos de conciencia humana. Esa es otra de las funciones que tienen las palabras, quizá una de las más esenciales. **Al hablar, nos**



**Wertsch**

**comunicamos con otros y con nosotros mismos, empleamos un instrumento muy poderoso para representar realidades, hipótesis y fantasías. Nos servimos de la herramienta más útil para acceder a los mundos internos de los que nos rodean y nuestro propio mundo interno.**

**Convertimos, en una palabra, representaciones implícitas del mundo en signos, y así en estructuras complejas de conciencia intencional.**

Más adelante se examinará a fondo lo que hasta ahora se ha venido **dominando la “dimensión formal”** del estudio del lenguaje, en un intento de profundizar en dos cuestiones de capital interés para esta perspectiva de estudio.

- ☒ En primer lugar, se expondrá de qué manera se ha descrito el extenso cuerpo de conocimientos que todo hablante/oyente maduro posee acerca de su propia lengua (i.e., la “competencia lingüística”) y cómo se explica el rápido despliegue de estos conocimientos a lo largo de la infancia (i.e., la “ontogénesis de la gramática”) (capítulo 6).
- ☒ A renglón seguido, en el capítulo 7, se presentará algunas propuestas teóricas que intentan dar cuenta de cómo se hace uso del lenguaje (esto es, las diversas competencias (lingüística, cognitiva, comunicativa) que lo constituyen) al hablar y entender una lengua, y, más concretamente, de cuál es la naturaleza y la organización de los procesos de tratamiento de información que subyacen a estas dos actividades.
- ☒ De este modo, nos situaremos en una perspectiva típicamente microgenética, pasando a un segundo plano en el resto de los capítulos las consideraciones filo y ontogenéticas.

## **10.- UNA NOTA SOBRE LAS DOS NOCIONES DE SÍMBOLO EN LA PSICOLINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA**

Antes de situarnos en esa perspectiva microgenética, sin embargo, es conveniente que aclaremos un punto con relación a la noción de símbolo, para evitar posibles confusiones en la comprensión de muchas nociones que se emplean en la investigación psicolingüística actual.

A lo largo de este capítulo y del anterior, se ha supuesto en todo momento que **los símbolos son, en su origen genético, ciertas acciones.**

- ☒ Las palabras mismas, desde la perspectiva funcional que hemos adoptado en este capítulo, pueden considerarse (como hacen Austin y Searle) como ciertos tipos de actos, que a su vez tienen una dimensión locutiva (en tanto que implican locución), otra ilocutiva, puesto que corresponden a una intención comunicativa, y finalmente una dimensión perlocutiva, en el sentido de que afectan al mundo mental de un receptor.
- ☒ **Los símbolos que hacen los niños a los 2 o 3 años**, tales como los de soplar señalando a unas farolas con forma de globo o llevarse una cuchara vacía a la boca, son obviamente acciones. A lo largo de este capítulo se ha visto cómo **estas acciones luego se interiorizan y se constituyen en materiales esenciales en la constitución de un plano de conciencia específicamente humano**, i. e., aquel en que la conciencia consiste en una estructura semiótica de relación con uno mismo.

- ☒ Es evidente que, desde la perspectiva de la noción de símbolo que se ha adoptado en estos capítulos acerca de la génesis y las funciones del lenguaje, todo símbolo tiene que **poseer una cierta presencia fenomenológica, en tanto que constituye una “acción para otro” en su origen comunicativo o una “acción interna para uno mismo”, en su presencia autoconsciente una vez que se ha interiorizado.**
- ☒ En suma, todos los símbolos en el enfoque genético y funcional que se han empleado hasta aquí, **implican significantes que son acciones externas e interiorizadas.** Sin embargo, cuando nos aproximamos a una perspectiva más microgenética, es preciso que amplíemos la noción de símbolo, con el fin de poder comprender mejor algunas nociones sobre la microgénesis y el conocimiento del lenguaje que tienen una enorme influencia e importancia en la psicolingüística actual.

**La ampliación a que nos referimos implica, ante todo, despojar a la noción de símbolo de cualquier clase de implicación fenomenológica.**

- ☒ Esa desvinculación entre las nociones de símbolo y acción o conciencia es necesaria para comprender la idea de que el lenguaje depende de mecanismos mentales de cómputo, que dan cuenta de su microgénesis.
- ☒ Tales mecanismos implican procesos que se aplican sobre ciertos “símbolos” (ahora en el sentido amplio de la palabra) y los transforman en otros.
- ☒ De forma semejante a como un sistema artificial de procesamiento transforma ciertas cadenas simbólicas, con arreglo a las instrucciones de su programa, y “transita”, por así decirlo, de unos símbolos a otros, sin que tales símbolos tengan que expresarse en pantalla (en la cual sólo se expresan los resultados del proceso de cómputo, pero no sus pasos intermedios),
- ☒ así también, puede ser necesario para comprender la microgénesis del lenguaje natural, y que permite que éste se comprenda y se produzca. Puede decirse que ese lenguaje es simbólico en tanto que implica estructuras mentales (pero no conscientes) formalmente definidas, que corresponden a reglas precisas de formación y representan un cierto conocimiento implícito del lenguaje.

Para poder comprender la noción de conocimiento del lenguaje en la psicolingüística actual, **es importante diferenciar bien las dos nociones de símbolo** a las que nos hemos referido en este apartado:

- **los símbolos como acciones significantes, y los símbolos como estructuras mentales** que son computadas y que permiten que tales acciones (a las que se refiere la primera noción) sean precisamente acciones significantes.

- **Los símbolos como fenómenos evidenciados ante la percepción y la conciencia, frente a los símbolos como formas internas del sistema de cómputo mental, que no están presentes a la conciencia ni se muestran (a no ser de forma indirecta) como acciones externas.**

De aquí en adelante, se empleará frecuentemente el concepto de símbolo en la segunda acepción: **la del símbolo como estructura interna, no consciente ni fenomenológicamente accesible, que permite la realización de procesos mentales de cómputo.** A los conocimientos que permiten la realización de esos procesos se les dedicará el próximo capítulo.

Como se verá en él, tales conocimientos son “simbólicos” (en la acepción amplia comentada aquí) para muchos investigadores del lenguaje. En el capítulo séptimo, nos referiremos a los propios procesos de cómputo responsables de la microgénesis del lenguaje.

