

Desenvolupament social, afectiu i comunicatiu

durant els dos primers anys

Adolfo Perinat

PID_00245034

Temps mínim previst de lectura i comprensió: **5 hores**



Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. El nínxol ecológicosocial de la primera infància	9
1.1. Introducció	9
1.2. La relació social primordial	9
1.3. Sociabilitat i sociabilització	10
1.4. El marc relacional-afectiu del desenvolupament en la primera infància	12
1.5. El vincle afectiu	13
1.6. El temperament	16
1.7. Mancances afectives i seqüeles en el desenvolupament	18
2. La comunicació preverbal	20
2.1. Introducció	20
2.2. Els albers de la comunicació del nen: els prerequisits biològics de la comunicació	21
2.3. La intersubjectivitat	23
2.4. La intersubjectivitat i el coneixement de les persones	25
2.5. Fites en la comunicació preverbal	26
3. L'emergència del significat en la ment infantil. Els orígens del coneixement social	29
3.1. Significat, cultura i socialització	29
3.2. La comunicació com a base de la transmissió cultural de significats	29
3.3. L'adquisició dels primers significats	30
3.4. Nivells de participació en l'acció conjunta i adquisició de significats	33
3.5. Significats i símbols	34
4. L'adquisició del llenguatge	37
4.1. Introducció	37
4.2. En la cerca d'una teoria explicativa de l'adquisició del llenguatge	38
4.2.1. L'avinguda de la sintaxi	38
4.2.2. L'avinguda de la significació	40
4.2.3. L'avinguda de la comunicació	41
4.3. Orientacions noves en l'estudi de l'adquisició del llenguatge	43
4.4. Els inicis del llenguatge en el nen	46

4.5. Conceptes, categories i paraules	50
5. Aprenent a parlar. Els aspectes comunicatius del llenguatge	55
5.1. Introducció: l'enunciat i el context	55
5.2. Els enunciats dels nens com a "actes de parla"	56
5.3. La referència	57
5.4. Els requisits psicològics del diàleg i la conversa	59
Propostes de reflexió	63
Bibliografia	64

Introducció

Aquest mòdul comprèn el mateix període de desenvolupament que el precedent, o sigui, els dos primers anys. Són ara els aspectes socials els que centren la nostra atenció. D'entrada, pot semblar que a aquest primer bienni del desenvolupament es dedica un temps d'exposició exagerat. Això és cert, però la raó és que en cap altre lapse del desenvolupament els nens fan progressos tan accelerats i assoliments que transcendiran al llarg de tota la seva existència. En aquest període, es despleguen les seves disposicions innates per a la sociabilitat i brota la comunicació que es corona amb el llenguatge.

Els objectius d'aquest mòdul són, primerament, plantejar la condició bàsica de l'entrada al món social: el clima afectiu familiar; seguidament, analitzar el procés de socialització. El terme *socialització* es refereix a tot allò que fa referència a l'entrada (a "fer-se lloc") en el món social adult. Com és obvi, la comunicació fa aquí un paper primordial. El psicòleg ha de captar de manera detallada les subtileses de les capacitats comunicatives primordials dels nens petits i el seu desplegament progressiu. Aquest és un segon objectiu del mòdul. Com a prolongació de l'anterior, s'estudia el naixement i desenvolupament del llenguatge no solament pel que fa a dominar la seva estructura, sinó, sobretot, al seu maneig amb la interacció quotidiana. La lectura i estudi d'aquest mòdul no pretén solament descriure les conquestes psicològiques reals dels nostres nens i nenes entre un i tres anys, sinó fer veure aquest període de ràpides transformacions com un moment transcendental del desenvolupament en què ja són presents virtualment totes les capacitats de tracte social que cultivarà al llarg de la primera infància.

El primer tema del mòdul planteja que les criatures es fan éssers humans en la mesura que, gràcies a la reciprocitat afectiva i comunicativa, teixeixen la seva xarxa de relacions, primer amb aquells que n'han tingut cura i, més tard, amb la societat. A aquesta xarxa, li donem el nom de *nínxol ecológicosocial* perquè, a diferència dels animals, els humans ens relacionem amb l'entorn material preferentment per mitjà dels nostres semblants, que ens transmeten la seva experiència, ens protegeixen dels seus perills, ens donen instruments (materials i conceptuals) per a captar-lo. Aquí s'ha d'incloure el fenomen psicològic de la creació del vincle afectiu.

Els dos temes següents del mòdul estan íntimament relacionats entre si: la comunicació preverbal i l'adquisició dels primers significats. Tots dos giren al voltant de les capacitats de comunicació que els nens posen en marxa ja des dels primers mesos. Aquestes deixen entreveure l'existència d'una *intersubjectivitat innata* que es desplega al llarg del primer any. La criatura traspasa una frontera important quan veu l'adult que l'acompanya en els seus jocs com algú de qui pot aprendre sobre de les coses. Els nens/nenes s'interessen per la

manera com actuen els adults, capten les seves accions intencionades sobre els objectes i aquests darrers deixen de ser "coses-d'allà-davant" per cobrar un *significat cultural* (instruments, útils). Les idees de Vygotsky ens proporcionen un fil conductor excel·lent sobre aquests aspectes peculiars del procés de socialització i d'entrada a allò que es coneix com el *domini del que és simbòlic*.

Els dos apartats següents del mòdul, que tracten de l'*adquisició del llenguatge*, s'han d'estudiar també com un sol bloc. La primera part de l'exposició se segueix fent ressò del gran interrogant: com aconseguen el domini de l'estructura del llenguatge que escolten? S'esmenten unes quantes investigacions que donen respostes fragmentàries (la coherència de les quals s'ha de recompondre) a aquesta qüestió. L'exposició s'estén finalment a l'adquisició de les primeres paraules. Si els nens i nenes aprenen el llenguatge és per a parlar als altres. La distinció entre llenguatge i parla (potser una mica subtil per al psicòleg principiant) es deu a Saussure, el pare de la lingüística, i fa referència al fet que una cosa és el fet de parlar (a algú, aquí i ara) i una altra és el discurs científic sobre el llenguatge. Al psicòleg l'interessa més la parla per si mateixa i la manera com es maneja en cada circumstància. L'apartat *Aprenent a parlar*. Els aspectes comunicatius del llenguatge, és una iniciació a la *pragmàtica* que analitza els aspectes socials o d'ús del llenguatge als quals els petits es mostren de seguida ja molt avesats, cosa que no deixa de ser sorprenent ateses les subtilitats que implica aquest ús.

Objectius

Els objectius que ha d'assolir l'estudiant en acabar aquest mòdul didàctic són els següents:

- 1.** Conèixer i comprendre el marc de l'entrada de l'infant al món social.
- 2.** Analitzar el naixement del llenguatge no solament pel que fa a dominar la seva estructura, sinó sobretot pel que fa al seu maneig en la interacció quotidiana.
- 3.** Conèixer i comprendre les conquestes psicològiques dels nens i nenes entre un i tres anys i fer veure aquest període de ràpides transformacions com un moment transcendent en la vida dels infants.
- 4.** Comprendre el desenvolupament afectiu, social i comunicatiu dels nens i les nenes com a resultat de l'acció de diferents factors, així com la seva vinculació amb d'altres processos –com per exemple els cognitius.
- 5.** Fer una lectura sistèmica dels temes que es tracten en el mòdul.

1. El nínxol ecológicosocial de la primera infància

1.1. Introducció

La primera infància és la fase de la vida en què la relació social és d'una importància vital. Ja hem parlat d'això quan fèiem referència al pes dels aspectes socials en la història filogenètica de la nostra espècie i quan comentàvem com la relació tròfica entre el fetus i la mare es transforma en una relació psicològica a partir del naixement (apartat 2 del mòdul "Desenvolupament psicobiològic"). Qui surt aleshores a l'encontre de l'infant no és el món en abstracte, sinó éssers de carn i os que dediquen les seves energies perquè es desenvolupi psicològicament, és a dir, s'obri al coneixement d'allò que l'envolta i al tracte social amb les persones. Aquest és el nucli de la tesi de Vygotsky: el desenvolupament psicològic es fa en el domini de les relacions socials per mitjà de les quals cada nen o nena construeix el seu nínxol ecológicosocial. L'evolució ha fet que les criatures humanes no hagin de buscar per si mateixes aliment, protecció i aixopluc. El que en altres espècies animals són transaccions immediates amb la naturalesa és, especialment en la humana, mediatitzada per la família i el grup social. El desenvolupament es concentra, per tant, en els aspectes relacionals i d'aprenentatge (en el sentit ampli de capacitar-se per a la vida en *aquella* societat que els acull). Una característica important de les relacions constituents del nínxol social infantil és el fet d'estar impregnades d'afectivitat. Les atencions familiars i els intercanvis comunicatius destil·len (normalment) tendresa i amor. Les relacions es teixeixen i s'estenen gràcies als mitjans expressius: la comunicació preverbal. De seguida apareix el llenguatge. Els infants entenen i es fan entendre cada vegada millor. Les motivacions que tenen cap a la relació social i també la tutela i control familiars creen un camí per a la seva conducta dins de la cultura en què creixen.

1.2. La relació social primordial

No per evident deixa de ser paradoxal que les relacions socials són prescrites per la naturalesa (per l'evolució de l'espècie). Entre totes aquestes és primordial la que ha anat teixint el nen amb la mare en la gestació i que es prolonga al llarg de la primera infància.

En la perspectiva sistèmica, la relació entre els organismes mare i criatura és el cas típic d'un *acoblament d'ordre social* (Maturana i Varela, 1990). Aquest acoblament es produeix quan dos sistemes de la mateixa classe estructural (dues persones, per exemple) s'envien mútuament una sèrie de "pertorbacions" recurrents, de manera que cada un es converteix en un mitjà necessari per a la producció i manteniment de l'organització de l'altre. La relació mare i nadó és un cas típic de **bucle autopoietic**. L'acoblament estructural social crea, a més,

Vegeu també

Sobre l'estudi del desenvolupament humà vegeu l'apartat 2 del mòdul "Història i teoria del desenvolupament".

Vegeu també

Vegeu el mòdul "Desenvolupament personal i educació" per aprofundir en les relacions entre desenvolupament, aprenentatge i educació.

Vegeu també

Sobre el llenguatge vegeu els apartats 4 i 5 d'aquest mòdul.

un sistema d'ordre superior: el que engloba la mare i el fill. Aquest sistema ha d'evolucionar d'una manera peculiar al llarg de la primera i la segona infància del nen de manera que mare i fill facin –cada un al seu nivell– el seu peculiar desenvolupament. Les primeres trobades entre el nounat i la mare són, de fet, la clau fonamental d'aquesta "història de pertorbacions mútues" que faran el desenvolupament de les dues persones.

Us advertim que en la tasca de "teixir els llaços socials" més primerencs i decisius no tot el pes i la responsabilitat recauen en la mare. Si mare i criatura constitueixen una díada o sistema dual, l'infant també aporta el seu granet de sorra en aquesta relació. Es pressuposa que són els adults els que gravaran els solcs-guies que serviran de pauta per a unes relacions òptimes. Però, encara que tinguem la certesa que les predisposicions dels nens cap a la relació social són innates i que la plasticitat del seu cervell contribueix a guardar les impressions de les primeres trobades amb les persones, aquesta llavor pot produir fruits de qualitat diversa depenent de la qualitat de la terra en què germina. Sense anar més lluny, els nadons "difícils" –els irritables, els que ploren freqüentment i de manera penetrant, aquells en què els ritmes de son / vigília van en sentit contrari als dels pares, els que són poc "expressius" en els primers contactes socials (tot allò que es pot considerar *estats d'organització*)– poden tenir problemes a l'hora d'establir els llaços primordials amb la mare i la família. Veurem aquest tema més extensament quan tractem el temperament.

1.3. Sociabilitat i sociabilització

Els nens són, ja des que neixen, éssers socials. Ho són en la ment i també ho són les disposicions dels pares cap a ells. Els pares no consideren els seus fills com a simple organismes, sinó com a persones i es comporten amb ells com a tals. Fins i tot les expressions comunicatives més primerenques que tenen impliquen un convenciment que els infants són d'alguna manera receptius als seus intents de comunicació. La sociabilitat dels nens es manifesta també en molts detalls del seu comportament. La psicobiologia de la primera infància ens mostra com es fa aquesta transferència de funcions del regne biològic al regne social. L'hem vist aparèixer en l'alletament, en la receptivitat cenestèsica, en l'interès que desperta en ells la cara i la veu humanes. La sociabilitat es descobreix igualment en el regne de les expressions emocionals: podem reconèixer en les cares infantils les mateixes que en els adults. A mesura que es van desenvolupant, adopten gestos i formes de senyalització amb gran facilitat, etc.

Encara que els nens són éssers socials, la seva sociabilitat està en germen. El procés del seu desenvolupament s'anomena *sociabilització*. En els transcurs d'aquest procés, els nens i les nenes que neixen dins un grup humà n'arriben a ser membres plens. La sociabilització es fa primordialment en el si d'una família. Correspon naturalment als pares el fet d'introduir els fills, des de molt petits, a les normes, valors i activitats pràctiques de tot tipus que tenen vigència en el seu grup social. Allà on la família és extensa (conviuen unes quantes genera-

cions i parents col·laterals) tota sencera contribueix a la socialització. En obrir la seva ment a la vida quotidiana (activitats i normes) els petits observen, imiten, reben instruccions, es dobleguen davant les exigències, adquireixen habilitats, etc.; la seva conducta es va ajustant al prototipus d'infant que promou el grup social en què viu. En això consisteix l'*educació*, un concepte força afí al de *socialització*.

Per a descriure les primeres relacions entre els pares i els seus fills petits, el psicòleg americà K. Kaye (1982) es val de l'**analogia dels "marcs"** (*frames*). Hi ha un marc de *cria* (atencions alimentàries, higièniques, ambient físic, etc.), un marc de *protecció* contra els possibles accidents o perills, un marc *instrumental* en què l'acció sobre els objectes agafa el perfil adequat (ús cultural), un marc de *modelatge* en el qual es proposen a l'infant formes de comportament d'acord amb normes socials, un marc de *converses*, és a dir, intercanvis comunicatius (no necessàriament lingüístics), un marc *històric* en el qual es guarden i recorden els detalls de la vida de la criatura, etc. El conjunt de tots aquests marcs ofereix un panorama de com els pares, dins de cada cultura, organitzen l'espai de vida dels seus fills, el tracte personal amb ells, el recurs als objectes d'ús habitual i l'univers de valors. Perquè, com afirma Kaye, tot i que aquest procés pel qual els pares introdueixen a la cultura els seus fills (els instrueixen i eduquen) és genèric, en el sentit que es produeix en totes les latituds, cada família *selecciona, organitza i dóna coherència a la seva manera* a tot el conjunt de normes i costums, valors, habilitats instrumentals en el si d'un àmbit cultural.

Cada criatura s'obre a la vida dins una ordenació del món *sui generis*; els pares la plasmen en aquest "emmarcament" que organitza les seves potencialitats per a assimilar-lo. Aquí radica l'origen de les diferències del nostre "ser-en-el-món".

Hi ha, per tant, en el desenvolupament social i psicològic dels nens uns aspectes universals i uns altres de particulars. És *universal* que el nen estableixi vincles amb les persones que l'envolten i que entri en un teixit de relacions familiars i de parentiu; així es constitueix el primer *nínjol ecológicosocial* del que acaba d'arribar al món. Són, en canvi, *particulars* (culturalment determinades) totes les pràctiques i les justificacions d'aquestes relacions que s'inculquen als nens perquè se situïn, com a persones socials, en el món de relacions i activitats típic del seu entorn social.

A primera vista es diria que la socialització és un procés que va de l'adult cap al nen. El punt de vista sistèmic sosté que en realitat es tracta d'un procés bidireccional. Ja hem dit que la socialització s'ha d'entendre dins l'acoblament social que les criatures fan des que neixen i pel qual "es fan" com a éssers plenament humans. O sigui, que tant els pares socialitzen els fills com aquests socialitzen els pares; el mateix s'ha de dir de mestres i deixebles. Naturalment, les transaccions de cada costat del bucle no són simètriques. Que en primer

Vegeu també

Vegeu l'apartat "Pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament" del mòdul "Desenvolupament personal i educació".

pla es doni relleu al que la socialització aporta a les criatures no justifica que passi desapercebut que l'arribada d'un nen i el seu desenvolupament incideixen decisivament en la **socialització dels pares**.

1.4. El marc relacional-afectiu del desenvolupament en la primera infància

La psicologia, en els seus plantejaments teòrics, tendeix a disgregar l'estudi de les relacions socials (i com s'estableixen) de l'estudi de les afectives i el seu desenvolupament. El que és cert és que tots dos estan profundament interpenetrats i que aquesta fusió és típica de la primera infància. L'infant es desenvolupa mentre es relaciona amb les persones; gràcies a aquestes relacions entra en el món social; però teixeix les seves relacions només amb les persones que li dediquen afecte i tendresa. Els fonaments del procés de "fer-se un més entre els altres" són de naturalesa afectivoemocional. René Spitz (1965) engloba sota el nom del *clima afectiu* "la totalitat de forces que influeixen en el desenvolupament dels nens".

La relació interpersonal més primitiva fa servir com a vehicle el sentit del tacte (no és per casualitat que el llenguatge adult assumeixi aquesta peculiaritat en expressions com establir, romandre *en contacte*, etc.). A això ens referíem quan hem comentat les experiències de Winberg i De Château i de la sensibilitat cènestèsica. Spitz (1965) i Wallon (1942) han analitzat meravellosament aquesta forma de recepció primerenca que té el nen quan està en contacte amb la mare. Una sensació composta de ritmes, pressions, equilibri, to muscular, temperatura corporal de contacte. Afecta el sistema nerviós autònom (visceral); la manifestació n'és el to afectiu.

"Aquest començament de l'ésser humà per l'estadi afectiu o emocional, que d'altra banda respon tan bé a la capacitat total i prolongada de la seva primera infància, orienta les seves primeres intuïcions cap a l'altre i posa davant d'ell en primer pla la sociabilitat." (Wallon, 1942)

La tesi, en germen a Spitz i explícita a Wallon, és que el món afectiu o emocional amb les seves manifestacions expressives s'ha desenvolupat fonamentalment per a establir i mantenir les relacions entre persones. Aquest tema del desenvolupament emocional s'ampliarà en l'apartat 5 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu en nens i nenes de 2 a 11 anys".

El principi general que guia aquestes consideracions és que els nens vénen al món amb un feix de sistemes motivacionals innats, orientats no solament a la satisfacció de necessitats d'ordre fisiològic, sinó també a la relació social (Trevarthen, 1982). L'evolució els ha dotat d'una competència expressivocomunicativa que és el magnífic instrument de relació i vinculació que tenen. Segons Trevarthen (1984), els nens tenen una "sensibilitat innata per a un codi afectiu primordial" que es desvetlla en els components rítmics i tonals que dirigeixen els intercanvis comunicatius. El mateix autor, en la seva microanàlisi

Vegeu també

Sobre el desenvolupament perceptiu i del moviment vegeu els apartats 2 i 3 del mòdul "Desenvolupament psicològic".

del comportament mare-nen, parla d'una "exquisida dinàmica de transaccions mentals", d'un flux de senyals emocionals la caracterització més adequada dels quals és la d'una *narrativa emocional*" (Trevarthen, 1992).

Les primeres formes de relació interpersonal diferenciades ja als tres mesos s'organitzen d'acord amb estats afectius positius i negatius. Entre el primers ocupa un lloc preeminent el *somriure*. El neguit i el disgust o empipament també mobilitzen els adults i els porta a preguntar-se'n la causa. Immediatament hi ha els intercanvis protoconversacionals i les vocalitzacions anticipadores de la parla (*pre-speech*). Poc temps després s'inauguren els formats típics del "cucut", cantarelles infantils a duo, etc. Als nou mesos, el nen mostra una clara intencionalitat expressiva. El to amb què replica els enunciats materns, les demandes i precés que fa, els desitjos i preferències adquireixen una expressivitat notable. A partir d'un moment determinat, aquests intercanvis donen entrada al món circumdant; els adults se'n serveixen per a fer "comentaris sobre els objectes o fets de l'entorn" (Harris, 1989). És el que anomenarem la *referència social*.

En síntesi, la mare, el pare i el grup social primari en què l'infant veu la llum es converteix, gràcies al clima afectiu, en una "plataforma de llançament" de la seva sociabilitat en potència. Amb això volem dir que qualsevol dels llaços socials –en què entren en joc l'empatia, l'afecte mutu, el reconeixement de la vàlua de l'altre i no simplement "tant me'n dónes, tant te'n dono"– arrenquen i es projecten a partir de la relació social primordial amb la figura singular de la mare (o de qui fa el seu paper) i immediatament amb la família nuclear. L'èmfasi que John Bowlby (1951), René Spitz (1965), Michael Rutter (1981) i d'altres han posat en les seqüeles de les "mancances maternals" va per aquest camí. D'això en parlarem després.

1.5. El vincle afectiu

Cap als sis mesos, quan ja s'entreveuen les capacitats de desplaçament autònom del nen o nena (encara que sigui arrossegant-se o gatejant) i la seva capacitat discriminatòria visual ja està ben establerta, emergeixen uns comportaments típics de "crida" cap a l'adult o de cerca de la seva proximitat. La destinatària d'aquests comportament, no és qualsevol persona: generalment el nen crida la seva mare o hi busca refugi. Aquests comportaments es produeixen quan els nens perceben com una amenaça alguna cosa, potencial o real; per exemple, l'arribada d'algú que no coneixen. També es produeixen quan la mare és fora o s'allunya del petit en un lloc que no li és familiar. Ja a partir dels dos anys, els nens es llancen a jocs i exploracions que els allunyen de les persones que en tenen cura; si aleshores perceben alguna cosa "perillosa", ràpidament es refugien en aquestes persones o ploren o criden perquè hi vagin. Els adults, per la seva banda, tracten de no perdre'ls de vista i sovint es desplacen per tal d'assegurar-se que "tot va bé". Aquesta modalitat de conducta infantil (i materna), ben coneguda i moltes vegades descrita, té la seva explicació en la teoria del *vincle o inclinació*.

Vegeu també

Sobre comunicació preverbal vegeu l'apartat 2 d'aquest mòdul.

John Bowlby (1969), un psiquiatre anglès d'orientació primerament psicoanalítica, va desenvolupar la teoria del vincle afectiu a partir del seu treball amb nens que patien mancances afectives (nens recollits en institucions públiques des dels primers mesos). Bowlby sosté que els nens tenen un llaç afectiu sòlid amb una persona concreta (que és naturalment la mare) i que es manifesta en un conjunt de conductes que tendeixen a mantenir una proximitat espacial relativa entre la díada. Diem *relativa* perquè la proximitat / distància tolerable pel nen i la mare varia amb l'edat del nen i amb les seves capacitats perceptivomotrius: el nadó necessita una accessibilitat immediata de la mare; la criatura de tres anys que corre per la platja en té prou d'estar "a la vista" d'ella. D'altra banda, el vincle es manifesta per mitjà de comportaments diversos que evolucionen a mesura que el nen creix. Aquests comportaments funcionen a la manera de senyals que sol·liciten proximitat i ajuda. Una criatura sol plorar, aixecar els braços cap a la mare, somriure, etc. Un nen una mica més gran, correrà cap a ella, la cridarà, etc. Un adolescent o un adult (els vincles es mantenen de per vida, encara que no necessàriament sempre amb la mare o la mateixa persona) pot ser que hi parli per telèfon, li escrigui missatges o la visiti, etc. És a dir, allò que comença essent una necessitat material es converteix més tard en una accessibilitat, en sentit ampli. (Una persona és accessible, sobretot avui dia, si està disposada a concedir part del seu temps a qui reclama la seva atenció i interès.)

Bowlby (1969),...

... estudia el vincle per a regular la distància interpersonal.

Un gran encert de Bowlby va ser proposar un model sistèmic o cibernètic de com funciona el vincle. (Un model *no explica* aquells fenòmens als quals fa referència; els representa globalment, hi imposa una coherència –la de l'observador– establint relació entre les variables que intervenen en la seva producció.) Per a Bowlby, la criatura i la mare formen un sistema dual, semblant a dos cossos celestes en òrbita, que regula la proximitat / distància que hi ha entre totes dues persones. En aquest sistema s'ha de distingir, segons l'autor, l'objectiu del sistema, els factors que l'activen i els processos de comportament que el constitueixen. L'objectiu del sistema de vincle és regular la distància entre la criatura i la persona vinculant. Els factors que activen el comportament de vinculació són, per part del nen, l'alarma davant un perill, el mal per una caiguda, el cansament, etc. Correlativament sorgeixen els comportaments materns l'efecte dels quals és fer que el nen recuperi la tranquil·litat: se l'agafa, se l'abraça, se li parla amb to d'apaivagament, etc. Tot això repercuteix en el pla psicològic: la criatura té / recobra el *sentiment de seguretat*. En tercer lloc, hi ha els processos efectors que no són altra cosa que els comportaments que posa en joc el nen per tal d'aconseguir la proximitat materna. Ja hem dit que aquests estan subjectes a variació amb l'edat. Aquesta organització constitueix un sistema de regulació homeostàtic perquè opera de manera que es mantingui un *balanç*: entre la propensió a explorar, típica de les criatures, que els impel·leix a allunyar-se de la mare i els danys que els pot representar la seva falta d'experiència. Quan el risc és percebut per un dels components de la díada, el sistema de vincle s'activa: el nen crida, corre cap a la mare; però també ella està atenta als riscos inherents a lloc o objectes. Quan els nens adverteixen que alguna cosa altera l'estat emocional en l'adult, o no s'acosten al lloc o ho

fan amb cautela. En tot això, òbviament, hi ha grans diferències tant per part dels nens com de les mares. L'anomenat "model intern d'actuació" argumenta aquestes diferències.

En la seva revisió de la teoria del vincle, Inge Bretherton (1985) apunta que el vincle, a part de la seva forma adaptativa, és captat per la persona com un llaç de naturalesa psicològica: és de naturalesa afectiva, produeix seguretat, dóna marges de llibertat per a tractar amb les persones, jugar, explorar. La relació vinculant no solament és marc d'experiències, sinó que en si mateixa és una experiència que es va interioritzant fins a crear un patró o model d'actuació. Bretherton, que segueix Bowlby, ho anomena *internal working model*, locució que traduirem per 'model intern d'actuació'. Comprèn dos aspectes complementaris: una disposició del petit a avaluar l'entorn de la seva activitat (tant per les oportunitats com pels riscos que presenta) i una avaluació de l'accessibilitat de la figura vinculant. Aquesta accessibilitat inclou, a la vegada, dos vessants: la facilitat d'arribar a la mare i també una expectativa de com serà acollit. Els nens es diferencien entre si en les precaucions o en l'audàcia que tenen quan juguen i exploren, en si es deixen influir per la presència d'estranyes en aquell entorn (nens confiats i nens porucs), en la manera en què anticipen que la seva mare reaccionarà si hi han de recórrer, etcètera. En tot això intervenen les seves característiques personals (que després anomenarem *temperament*) i també l'experiència que tenen d'episodis anteriors i del patró de vigilància (ansiosa / relaxada) de la mare, i també de les reaccions habituals d'ella davant un contratemps. Tot això se sintetitza en el *model intern d'actuació* que es constitueix així en una de les experiències subjectives més primordials del nen o nena. Segons la tipicitat de les reaccions de la mare es crea un model o altre de vinculació. Certament, les relacions entre pares i fills no sempre segueixen un curs ideal. Les mares difereixen en la seva sensibilitat a les demandes i manifestacions expressives dels fills; algunes es mostren molt sol·lícites, unes altres ansioses, unes altres són més fredes, unes altres se'n desenten. Els fills contribueixen a la manera com es decanta aquest patró de reaccions típiques maternes o paternes de què parlem. Ainsworth (1978), la principal seguidora de Bowlby, va demostrar que les diferències en l'atenció que les mares prestaven als seus fills en els primers mesos de vida repercutien en la qualitat de la seva relació mútua i donaven peu a diferents **modalitats de vincle**.

Alguns autors opinen que aquest primer model intern opera com els "fonaments" d'una "construcció" mental que serveix a la criatura per a avaluar i interpretar situacions d'ansietat o temor en què es pot veure immers més tard. No obstant això, una òptica purament evolutiva no autoritza a concloure que aquest primer vincle afectiu, a pesar de la importància, "marqui el destí" de la vida afectiva i relacional de la persona humana. El curs de la vida infantil pot oferir al nen altres contactes, models nous de relació; els mateixos pares poden canviar en el transcurs dels anys. Persisteix, tanmateix, la idea que el

Bretherton (1985),...

... parla del vincle per a crear un model intern d'actuació.

primer model de vinculació al qual es veurà exposat el nen estableix les bases de les seves expectatives i prediccions sobre la resposta aliena en situacions semblants.

Finalment, volem destacar tres aspectes. El primer ha quedat evidentment en la nostra exposició: tot el sistema d'inclinació o vinculació es fa per mitjà de l'intercanvi emocional. Són les *emocions* del nen –la por, el dolor– les que emergeixen en les situacions de risc i són les que impressionen la mare i la predisposen a actuar en correspondència. El seu comportament vinculant és tanmateix de naturalesa emocional: es tradueix en les mirades, en les abraçades, en el to de veu afectiu, en les carícies de consol. El segon aspecte és que en el vincle hi ha la llavor del que Erikson (1968) anomenà sentiment de confiança bàsica (*basic trust*) que germina en la criatura i que després li permetrà d'entrar en una relació social sana amb els seus semblants; una relació en què s'accepta l'altre com algú en qui d'entrada, es pot confiar. El tercer és que, complementàriament al tracte social familiar, la relació de vincle crea un ambient d'aprenentatge i possibilita l'exploració i el joc.

Aquí hi ha, doncs, un cas interessant d'**expansió funcional**: allò que l'evolució introdueix bàsicament com una funció de protecció incorpora altres funcions que enriqueixen el desenvolupament social.

1.6. El temperament

La nostra aproximació sistèmica al desenvolupament té molt present que el desenvolupament és una interacció (primordialment amb les persones) i que els dos pols d'aquesta interacció –criatura i persones que l'envolten– tenen un paper. Hi ha un corrent en la psicologia del desenvolupament, molt influït per la psicoanàlisi, que ha accentuat exageradament la responsabilitat en les mares i les converteix en culpables de desordres conductuals en els fills, cosa que és probable en alguns casos, però no es pot generalitzar sense més. Un cas molt típic va ser el dels nens amb autisme. Avui dia, la perspectiva és més equilibrada: la qualitat de les "pertorbacions" que pateix el nen com a sistema autopoietic és crucial, però ell –pel que fa al sistema que s'organitza assimilant-les– és part activa i primordial en la configuració del seu comportament. La psicologia popular tendeix a confondre aquí dos plans: el de la responsabilitat moral i el de la resposta (en el sentit que la psicologia dóna a aquest concepte). És clar que el nen no és responsable quan no respon segons les expectatives; però d'aquí no se s'ha de desprendre que sigui la mare forçosament la responsable que el nen no respongui... En una paraula, la mare i els adults en general *han de fer* les coses tan bé com sàpiguen i puguin; això no garanteix, *ipso facto*, un desenvolupament òptim i modèlic.

La psicologia del desenvolupament ha tret la pols recentment d'un vell concepte i l'està aplicant en una perspectiva típicament interrelacional per a il·luminar aquest joc a dues bandes que es teixeix entre la criatura i l'adult. Ens referim al *temperament*. En una primera aproximació, aquest terme fa referència a trets de comportament o patrons de reacció que mostren una certa estabilitat; són, tanmateix, comportaments o reaccions que tenen connexió amb el que s'anomena *estat d'ànim*, *humor* i, per tant, impregnats de to emocional. Aquestes dues característiques fan del temperament una dimensió que compta decisivament en la manera com les persones (els nens, en particular) connecten les unes amb les altres. Les bases del temperament s'han de buscar en paràmetres de reacció típics del sistema nerviós: llindars d'excitació, nivells d'irritabilitat, capacitat d'autoregulació i homeòstasi. En termes més assequibles, parlariem de criatures tranquil·les i assossegades davant de les fàcilment irritables; criatures de ritmes vitals lents enfront de les de ritmes vitals accelerats; passives enfront de les actives; aquelles en què una commoció les pertorba durant un temps llarg enfront de les que s'estabilitzen aviat. Tot això es tradueix evidentment en els ritmes de son / vigília, estats d'excitació i plor o, al contrari, predomini de calma i "bon humor", nens de somriure fàcil (socials) o passius i lents en les seves reaccions cap als altres, etc. A la llarga, la psicologia popular caracteritza aquesta gamma de nens de "fàcils" o "difícils", "tranquils" o "moguts", "encantadors" o "carregosos". Potser "insuportables".

És obvi que aquestes caracteritzacions (amb les expectatives que porten aparellades) impregnen la relació entre nens i adults, i les fan gratificants o, al contrari, dificultoses. Una criatura ploranera i amb ritmes de son canviats (de dia dorm i de nit està desperta) pot crear estrès en els adults; en aquests casos cal que aquests tinguin una admirable dosi de paciència i de domini d'ells mateixos. Aquests nens de temperament menys gratificant es creen dificultats addicionals en allò que els adults més o menys inconscientment es retreuen d'estimular-los (ja sigui perquè no s'excitin, ja sigui perquè no motiven el fet d'haver de dedicar-los temps); també, ateses les característiques dels seus sistemes perceptiu i nerviós, processen pitjor els estímuls ambientals i el seu aprenentatge és més lent.

L'estabilitat temperamental no s'ha d'entendre com a immutabilitat. El saber popular que afirma "cadascú és com és" ha de passar pel sedàs de la crítica científica. Trets temperamentals d'inestabilitat en un primer any de vida poden ser causats per problemes maduratius que després el mateix organisme va resoldent. La comprensió dels pares i la dedicació que hi posen es converteixen així en "pertorbacions" beneficioses que contribueixen al reequilibri i millora del funcionament nerviós del nen. Els investigadors estan d'acord que aquests trets temperamentals no són permanents. En altres paraules, la discontinuïtat i la continuïtat van de costat. S'ha de ser, per tant, prudent en aquestes "previsions" que estigmatitzen o que sobrevaloren les capacitats socials o de mo-

viment o de llindar de resposta dels petits. De totes maneres, entre totes dues alternatives és preferible la segona, ja que les "profecies" posen en marxa els mecanismes que porten al seu compliment (*self-fulfilling prophecy*).

1.7. Mancances afectives i seqüeles en el desenvolupament

El tema de les mancances afectives (*deprivations*) sorgí com una preocupació psicològica i social fa cinquanta anys a partir dels treballs de Bowlby (1951), Spitz (1965) i d'altres psiquiatres infantils en adonar-se de les pertorbacions psicològiques que pateixen els nens privats de la relació materna (o substituïda) vinculant. Els autors esmentats tenen present en els seus diagnòstics els nens reclosos en institucions maternals, eufemisme que s'aplica a centres on són atesos pel que fa a atencions materials, però sense possibilitat d'establir llaços afectius segurs i permanents amb un adult. Les patologies que van detectar en molts d'aquests nens revelen fins a quin punt la relació vinculant és necessària per al benestar i el desenvolupament infantil normal.

El 1981, Michael Rutter, un psiquiatre infantil de Londres deixeble de Bowlby, va fer una posada al dia dels coneixements acumulats fins aleshores sobre les seqüeles de no establir un vincle o de trencar-lo. Rutter enumera patologies clíniques i socials diverses, però afirma que no es pot concloure que unes o altres siguin, a llarg termini, atribuïbles *només* al mal funcionament de la relació primordial mare-fill; l'ambient i les experiències ulteriors també hi tenen una part important. Encara que Rutter discuteix i matisa nombroses dades sobre les seqüeles de les mancances afectives, aquestes es veuen exclusivament sota el prisma de la relació vinculant mare-criatura. En una perspectiva clínica tradicional, aquest seria el punt en què s'ha d'intervenir. La perspectiva sistèmica sostindria, al contrari, que un vincle defectuós no és probablement el fet primari, sinó que pot ser que sigui, la conseqüència que el nínxol ecològic familiar està seriosament pertorbat, ja sigui per les patologies dels adults que el formen, ja sigui per una situació d'estrès social a la qual no poden fer front. Rutter reconeix implícitament això darrer quan apunta que certes conductes antisocials de nens (fins ara atribuïdes al dèficit afectiu matern) estan correlacionades amb ambients domèstics en procés de trencament. Finalment, Rutter estudia els possibles efectes que pot comportar la pràctica de portar-los a guarderies infantils o anàlegs des dels primers mesos de vida per a la seguretat afectiva dels nens.

Aquest darrer aspecte ens suggereix que una conjuntura social (l'accés creixent de les dones al treball) intervé en la relació vinculant: aquesta ja no consisteix en una hipotètica "qualitat maternal"; des d'ara haurem de tenir en compte que els llaços intrafamiliars estan mediatitzats per l'organització social. O, més concretament, que la díada mare-fill s'insereix en el microsistema familiar, el qual, a la vegada, està lligat a altres sistemes (mesosistema, exosistema i macrosistema de Bronfenbrenner). Dins aquesta perspectiva ampliada s'ha de situar l'explosió que ha experimentat el tema de les anomenades mancances afectives, que ara s'anomena *maltractament infantil*. El maltractament infantil

fa referència a les crueltats que es cometen amb criatures indefenses: no acudir sistemàticament a ajudar-les o a posar remei al seu malestar, no netejar-les, no alimentar-les degudament, pegar-los, fer-los cremades; els maltractaments infantils són totes les formes d'abús sexual als quals els sotmeten la resta de membres de la família o d'altres (prostitució, pederàstia); els maltractaments infantils els pateixen tots aquells nens que no tenen coberts els seus drets fonamentals a una llar (nens del carrer), a una escolarització (encara que es limiti a l'alfabetització), a una alimentació regular; nens que siguin obligats a demanar almoïna o a robar o a vendre droga; maltractaments infantils són els que pateixen els nens que són víctimes de les guerres o els que s'entrenen per a la guerra quan encara no els ha arribat la adolescència; maltractaments infantils són els que pateixen les nenes i les adolescents en moltes cultures en virtut de tradicions que trepitgen els drets fonamentals de la dona i de la humanitat. Etcètera. No és necessari, amb tot, que ens estenguem amb referències a cultures i pràctiques exòtiques: els maltractaments infantils existeixen en el nostre entorn, en les nostres ciutats, en moltes famílies i no sempre marginals. La família, tradicionalment cèl·lula fonamental de la societat, està en crisi profunda i busca fórmules noves. Qualsevol que adopti, segueix en vigor el principi que els nens hi han de trobar el clima afectiu que en propiciï el desenvolupament. La inexistència de clima afectiu ja és una forma de maltractament. D'aquí surt la pregunta, angoixosa i inquietant: quin desenvolupament es pot prometre als milers de nens maltractats que hi ha avui al món?

2. La comunicació preverbal

2.1. Introducció

La comunicació és una modalitat de comportament el rastre de la qual es perd en els orígens de la vida. Tots els **animals comuniquen**. Els nens, fins i tot abans que dominin mínimament el llenguatge, també comuniquen. Però, què és la comunicació?, per què existeix? Els organismes viuen i es desenvolupen en nínxols ecològics, definits aquests com una xarxa de relacions necessàries per a la supervivència. Per a portar-se a terme amb èxit adaptatiu les *relacions* entre organismes ha sorgit un conjunt de comportaments especialitzats que englobem sota el títol genèric de *comunicació*.

En són exemples una conversa entre humans, els gestos agressius de dos animals que es disputen un territori, les exhibicions que fan un mascle i una femella prèviament a l'acoblament sexual, etcètera.

El substrat comú a totes aquestes situacions relacionals és que els seus protagonistes tracten de *concertar la seva acció*. D'aquí extraïem la caracterització següent:

La comunicació entre organismes té com a funció primordial que es produeixin accions concertades o, en termes humans, que cooperin entre si.

La comunicació i la cooperació, dues cares de la mateixa moneda, estan íntimament lligades a l'evolució de la humanitat. Gràcies a la comunicació s'han configurat els grups socials, ha progressat la cultura (les eines, la tècnica en general, els símbols que omplen la nostra ment i la vida social comunitària), i n'ha nascut el llenguatge. La comunicació és un fenomen psicològic complex, intermental, que depassa de molt la representació simplista de l'esquema: **emissor** → **missatge** → **receptor**.

Les primeres formes de comunicació de les criatures humanes –comunicació preverbal– han estat objecte d'una investigació intensa en els últims vint-i-cinc anys. Tots els autors estan d'acord amb la idea que els nens comuniquen i s'han descrit minuciosament les passes progressives que donen en el seu "art de comunicar". Però entendre la comunicació (a qualsevol nivell) és molt més que descriure el que fan els comunicants. Fa falta introduir un corpus de conceptes explicatius, per exemple, el d'intersubjectivitat, que és una variant del concepte vygotgskià d'intermentalitat. En aquest apartat, mostrarem com els nens petits també (i a la seva manera) comuniquen. Després seguirem el des-

plegament ràpid de la seva comunicació preverbal fins a les portes del llenguatge. Intentarem captar, en aquest recorregut, com la psique infantil es va dotant, gràcies a la comunicació, d'una comprensió de les persones i del món extern que són el motor del seu desenvolupament psicològic.

2.2. Els albers de la comunicació del nen: els requisits biològics de la comunicació

En aprofundir en les arrels de la comunicació, ens trobem, una vegada més, en les fronteres de la biologia i la psicologia. La comunicació preverbal dels nens emergeix d'un teixit de funcions bàsiques que són les de cria. En el marc d'aquesta última hi ha trobades regulars entre la mare i el nen: l'alimentació, la neteja, el fet de sostenir la criatura (ja sigui en braços o lligada al cos), de calmar-la quan està irritada, etc. La cria és una segona etapa d'acoblament d'aquests dos sistemes (la primera va ser l'embaràs): els comportaments de mare i criatura tendeixen a sincronitzar-se mútuament. La interacció derivarà naturalment cap allò que el psicòleg anomena *comunicació*. És impossible de trobar el seu punt d'origen: flueix espontàniament de les funcions bàsiques que asseguren la supervivència de la criatura en l'entorn material.

En aquest context, parlem de requisits de la comunicació. Són tres: la sensibilitat cenestèsica, les capacitats perceptives i expressives, i els ritmes i la pauta temporal.

El primer, la *sensibilitat cenestèsica*, ja l'hem esmentat en el context del desenvolupament perceptiu i dels intercanvis afectius més primordials. La comunicació humana enterra les seves arrels en una matriu empàtica. La seva expressió primordial és el contacte corporal (el de la mare amb el nou-nat, el dels amants o amics que s'abracen, el del que busca refugi en un altre, etc.). Potser no és comunicació en el sentit estricte de la paraula, sinó *sintonia emocional*, una condició necessària per a comunicar a un altre nivell que el merament de "transmissió de missatges", al qual hem al·ludit amb l'esquema dels telefonistes. Margaret Bullowa en fa al·lusió quan, molt oportunament, diu que en la comunicació hem donat massa importància al codi, als detalls de la transmissió i recepció, però que no ens havia passat pel cap que en la comunicació hi ha altres coses que fan referència a les seves propietats globals i que la fan possible. Aquestes últimes atenen més al fet d'"estar en comunicació" que al "què" i "com" comunicar (Bullowa, 1979).

Vegeu també

Sobre el desenvolupament perceptiu vegeu l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament psicobiològic".

Vegeu també

Sobre el nínxol ecològic-social de la primera infància vegeu l'apartat 1 d'aquest mòdul.

La realitat d'aquesta comunicació (o transmissió / recepció de missatges cenestèsics) l'han constatada alguns antropòlegs a qui els ha cridat l'atenció que els nens que romanen en contacte immediat amb les mares (cultures en què els mantenen habitualment en braços o lligats als seus cossos) ploren o es queixen comptades vegades. La raó, diu Whiting i Edwards (1988), és que les criatures emeten un conjunt variat i subtil de senyals tàctils o vocals. Les mares aprenen a reconèixer-los i responen amb prestesa, cosa que evita plors i crits. Passa el contrari en la nostra cultura. Els nens passen gran part del seu temps al bressol, al "parc" o en una estora, a certa distància de les mares o fins i tot fora de la seva vista. És lògic que facin servir aleshores procediments vocals (plors, crits) per tal d'atraure l'atenció de l'adult.

El segon requisit són *les capacitats receptives i expressives infantils*, que també hem esmentat repetides vegades. La visió i l'oïda tenen un paper molt important en la comunicació. La primera és la "clau de contacte", preàmbul d'una (possible) interacció; el segon és el processador de fons tonal i rítmic que envolta la comunicació. Les dificultats que tenen els nens cecs o sords per tal d'entrar en comunicació són una dramàtica comprovació de la importància de la percepció per a establir bé les seves bases. La percepció –visual, auditiva, olfactiva, tàctil– que té el nen de les persones posa en marxa les seves manifestacions més expressives, perquè el sistema perceptiu del nen està integrat al seu sistema d'acció. Als dos mesos, més o menys, els nadons comencen a fixar-se en el rostre humà. Tot passa "com si" estiguessin predisposats a processar els senyals que crea la relació comunicativa. Hi ha uns quants investigadors que han demostrat que si, en el transcurs d'una seqüència de manifestacions expressives, l'interlocutor del nen (artificialment i a requeriment de l'experimentador) canvia el seu rostre i exhibeix una cara seriosa i rígida, els petits fan mostres de neguit i poden acabar plorant. Això provaria que, des de molt aviat, els nens tenen certes expectatives rudimentàries sobre el que és una cara amiga i del que aquesta anticipa sobre la interacció subsegüent. En resum, les expressions afectives del rostre de les mares quan comuniquen amb els fills ja des del mateix moment de néixer i les expressions que els petits exhibeixen de reciprocitat són el punt d'arrencada de la comunicació que es desplega durant el primer any de vida.

Un tercer requisit són el **ritmes neonatals**, o sigui, la pauta temporal que caracteritza diversos comportaments del nen petit. És particularment interessant la succió alimentària perquè, a diferència de la respiració o els ritmes cardíacs, és una activitat feta dualment entre la criatura i la mare. K. Kaye (1982) n'ha fet una microanàlisi i ha mostrat que la funció psicològica de la comunicació s'insereix en una funció purament biològica (alimentació). El nen, quan xucla (del pit o del biberó), interromp de tant en tant les xuclades amb una pausa breu. Aquesta pausa, típica en els nadons humans (no es veu en altres mamífers), no té com a funció facilitar la deglució o donar temps perquè les glàndules mamàries reposin líquid. Kaye, després d'analitzar la durada de les pauses i la conducta de les mares durant aquestes pauses, va descobrir que aprenen a ajustar el temps òptim de pausa per tal que el nen continuï menjant (preocupació, aquesta darrera, que sol ser molt comuna). Conclou que la funció de la pausa és donar peu a la intervenció de la mare, que, generalment, parla al nadó, l'acomoda, etc. La situació que acabem de descriure és un exemple del que s'ha anomenat *torns d'intervenció* (*turn taking*): el nen succiona i fa una

Vegeu també

Sobre les capacitats dels infants vegeu els apartats 1, 2 i 3 del mòdul "Desenvolupament psicobiològic".

pausa; la mare intervé d'una determinada manera i aconsegueix que el petit torni a emprendre la succió. Això és un esbós molt rudimentari de l'estructura alternant d'un diàleg entre persones.

Els *formats d'intervenció en alternança* es multiplicaran i diversificaran al llarg de la primera infància. Trevarthen (1980) assegura que en aquestes escenes de comunicació hi ha una integració molt ajustada del ritme de la mare i de la criatura. Aquesta és capaç de detenir-se per a esperar el torn de la mare; immediatament pren el seu; replica els gestos d'ella amb sons o movent-se; la mare omple les pauses del petit amb paraules amoroses, amb moviments de cap o omplint-lo de petons. Mesos després seran els jocs a duo els que adoptaran l'estructura alternant; el joc del "cucut-tat" (l'adult amaga la cara darrere alguna cosa i la descobreix sobtadament provocant la sorpresa i el riure del nen), el de "teva-meva" i, en general, totes aquelles formes d'activitat entre dos amb joguines o objectes en què l'acció d'"esperar i veure" del nen va seguida de maldestres imitacions o de les seves temptatives per a completar l'acció iniciada per l'altre.

2.3. La intersubjectivitat

La comunicació humana reposa sobre una capacitat d'*accés als estats mentals* entre comunicants que és la base del que anomenem enteniment mutu o compartir significats. Se l'anomena **intersubjectivitat** i existeix prèviament i independentment del llenguatge. Els nens, des de molt aviat, manifesten una predisposició a entendre els altres i a entendre's amb els altres. Es postula que vénen de manera innata dotats d'una intersubjectivitat (rudimentària) que és la base de la comunicació preverbal i lingüística. Per a descobrir com el nen exhibeix intersubjectivitat una vegada més, ens hem de sensibilitzar en l'observació de les situacions que imiten i anticipen la comunicació dels adults, particularment les converses. Des dels dos mesos, els nens mostren interès (atenció sostinguda) davant una cara humana que, amb el to de veu i la cara riallera, els expressa el seu afecte mentre "conversen" amb ells. Si estan espavilats i en una postura adequada (posició erecta, mirant endavant) van més enllà de la simple atenció: manifesten amb els seus moviments, expressió facial, xerroteig, somriures, una "resposta" als senyals que els envia l'adult. Als investigadors els sorprèn que aquestes manifestacions dels nadons no sorgeixin per atzar o caòticament, sinó que apareguin en clara alternança amb les de l'adult; són una altra forma de torns d'intervenció. Mary Catherine Bateson (1979) les qualifica de protoconverses o protodiàlegs. Trevarthen (1986), que també les ha analitzades, escriu sobre això:

"La rapidesa amb què, en intervals d'un segon, mare i fill intercanvien expressions i gestos, i la manera sistemàtica amb què s'enllacen els comportaments, demostra l'existència d'un impuls obert, d'un poder generador de compromís emocional. Cada 'interlocutor' busca el millor moment per a 'col·locar' la seva expressió en la trama del que l'altre fa".

Hi ha, doncs, una manera primitiva de regulació mútua de la interacció entre mare i fill. Aquesta "conversa" no depèn exclusivament de la iniciativa i l'habilitat de la mare per a "fer un foradet" per a les manifestacions expressives de la criatura. D'alguna manera, sosté Trevarthen (1977), el nen és capaç d'elaborar una **representació de l'alter** (del seu interlocutor) com algú amb qui és possible d'establir una relació per mitjà de moviments expressius. Totes aquestes demostracions d'estar motivat per a comunicar amb els seus semblants, de mantenir mínimament l'interès per l'altre en les situacions cara a cara, de respondre a les incitacions amoroses i d'interpretar el rostre de la mare com una font de senyals afectius que, al mateix temps, contribueixen a regular la interacció Trevarthen les atribueix a una capacitat subjacent que ell ha anomenat **intersubjectivitat primària**.

Al llarg dels mesos que segueixen, fins que s'acosten a l'any, els nens i les nenes perfilen les seves habilitats expressives: prodiguen el seu somriure, la seva atenció guanya consistència; a la vegada, s'obren al món dels objectes materials que perceben al seu voltant. És l'època de les reaccions circulars secundàries i dels primers jocs motors que les prolonguen, tan excel·lentment descrits per Piaget. És destacable que, de moment, l'atenció del nen cap als objectes del seu voltant estarà disgregada de l'atenció cap a les persones i dels esforços per a relacionar-s'hi. Els objectes i les persones són encara dos centres d'interès irreconciliables que es disputen l'atenció del nen. Per Trevarthen, això prové del fet que la motivació del nen pel contacte i la motivació que l'impulsa cap als objectes materials (que culmina amb les reaccions circulars terciàries o experiències per a "veure què passa") tenen arrels diferents i discorren per camins separats en els primers mesos de vida. Trevarthen marca aquí clarament les distàncies amb Piaget. Per aquest últim, el fet que el nen s'obri al món social deriva del seu interès primordial pel món dels objectes; Trevarthen opina, en canvi, que abans que el seu aparell cognitiu infantil es disposi a assimilar el món material en els detalls que té, ja hi ha en marxa un "complicat mecanisme al servei de l'enteniment interpersonal" (Trevarthen, 1980).

L'activitat social del nen continua creixent i es manifesta particularment en les reaccions més elaborades als jocs que les mares enginyosament munten per a fruïció dels petits. En aquests jocs apareix un factor comú, justament subratllat per Bruner (1986) i altres autors: les activitats es decanten en *formats*; és a dir, cada una adopta un perfil relativament invariable i susceptible de descompondre's en cert nombre de subactivitats, sempre les mateixes i fetes en el mateix ordre. Els formats funcionen a la manera de petits rituals. Un exemple n'és el bany, el joc del "cucut" i molts altres.

L'interès enorme d'aquests rituals lúdics o de les rutines de les atencions del nadó (quan són dirigides per aquestes manifestacions afectuoses i espontànies de les mares) és que es constitueixen en uns primers "escenaris" d'interacció social el significat dels quals comença a ser familiar en la ment infantil, i també hi són previsibles els detalls de la seva execució. En la mesura que el nen s'hi presta, entra en les intencions de l'adult; el fet que no s'hi presti se sol interpretar com que "ja sap de què va" (i per això s'hi resisteix). En totes dues alternatives s'acredita al nen amb un mínim d'idea sobre quines són les intencions dels qui les manipulen. És un graó més que amplia l'abast de la intersubjectivitat.

Més o menys als nou mesos, hi ha un canvi. Els objectes comencen a ser incorporats en els intercanvis socials de la criatura amb els adults i, recíprocament, l'atenció del nen o de la nena cap als objectes la comparteix amb l'atenció a la persona que juga amb ell. Successivament, objecte i persona són susceptibles de fondre's en un esquema únic: "persona-com-a-agent-que-ajuda-a-aconseguir-un-objecte", l'anomena Susan Sugarman. Aquesta nova fase Trevarthen la denomina **intersubjectivitat secundària** (Trevarthen i Hubley, 1978). Probablement, diu, hi ha un fenomen de reorganització en les estructures nervioses que governen els motius i el nen percep la mare: ja no és només qui en té cura, protegeix, alimenta, consola, juga, etc.; ara l'adult –la mare– "és algú de qui es vol aprendre alguna cosa sobre els objectes que omplen el seu entorn". Trevarthen insisteix en el fet que no és l'adult qui provoca aquest salt qualitatiu; ell no fa altra cosa que acoblar-s'hi, alimentar de mil maneres aquest ressorgiment d'interessos i motius que han brotat de no se sap on en la personeta que té al davant (Trevarthen, 1980).

2.4. La intersubjectivitat i el coneixement de les persones

La comunicació a la qual s'entreguen els nadons porta aparellada *necessàriament* una primera forma de coneixement de les persones. No tenim elements per a descriure adequadament la naturalesa d'aquest coneixement. Hi ha qui ho qualificaria d'"intuïció" i Trevarthen, hem vist, ho caracteritza de *representació primordial de l'alter*. La comunicació ens indueix el vaivé gestual i vocal que simula una conversa. Però encara hi ha alguna cosa més. El nen *capta* una actitud (de l'altre cap a ell mateix) que no solament "ressona" emocionalment i motivacionalment en la seva ment, sinó que genera reciprocitat. Els conceptes d'actitud i reciprocitat, i també el de ressonància emocional, apunten al fet que el *coneixement de les persones* adquireix aviat una especificitat que el constituirà en una categoria *sui generis*, que no pot ser assimilada a qualsevol tipus de coneixement. Hobson (1994), que amplia les idees de Trevarthen sobre la intersubjectivitat secundària, sosté que els petits, al mateix temps que comparteixen els objectes amb l'adult, capten com això que anomenem *atenció i acció* està dirigida cap a aquells objectes i va acompanyada de *signes emo-*

Vegeu també

Sobre el coneixement social vegeu l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu en nens i nenes de 2 a 11 anys".

cionals. L'infant queda "impressionat" per aquestes manifestacions expressives i conductuals d'uns éssers (els humans) i estableix una distinció radical entre el seu comportament i el dels éssers inanimats.

Aquest coneixement primordial de les persones per mitjà de la comunicació s'anirà cristal·litzant en la noció que les persones tenen (això que els adults anomenen) *ment*. Una de les intuïcions infantils és, en efecte, que els altres tenen *desitjos* i *sentiments*. Els desitjos no són, en si, observables; són l'atribució d'un estat intern –intencional– que indueix conductes "dirigides a" les coses externes. Els sentiments són més aviat de l'ordre relacional que del de l'acció externa. El nen capta que les persones tenen sentiments perquè van acompanyats d'expressions (facials o corporals) i perquè els sentiments d'un altre "resonen" en ell. El filòsof escocès contemporani Mac Murray va en aquesta línia quan planteja que el nen distingeix les persones dels objectes pròpiament dits en percebre la similitud en la capacitat de *sentir*. Així, els ens externs són socials en la mesura que comparteixen propietats amb el jo. Una d'aquestes és la mutualitat de sentiments: "M'identifiquen com a un d'ells, els identifico com a jo".

Un altre efecte dels senyals expressius que es creuen en els intercanvis adult-nen és canalitzar l'atenció del petit cap als objectes o esdeveniments que passen en el món circumdant. Els treballs de Campos i els seus col·laboradors (Campos i altres, 1983) mostren que els nens petits, ja en el seu primer any de vida, desenvolupen una habilitat rudimentària per a parar atenció al "punt de vista" (en el sentit material) de les persones que l'envolten. Són situacions en què la referència prové de la disjunció entre l'orientació corporal d'"atenció cap a" i l'estat mental que desvetlla l'altre: curiositat, prudència, alegria, etc. Per això, l'han denominada *referència social*. En els seus jocs manipuladors amb els adults, els nens capten precoçment les expressions d'aquests com a índexs dels seus desitjos o expectatives en relació amb l'acció que el petit ha de fer perquè la trama avanci.

El fet de compartir els estats emocionals i de captar el altres com si fossin éssers dotats d'intencions és la base sobre la qual es desenvolupa la noció que les accions dels altres estan guiades pels seus estats mentals.

2.5. Fites en la comunicació preverbal

Fins aquí hem delineat el marc psicològic en el qual emergeix la comunicació de la criatura humana. Tracem-ne ara la progressió. *La comunicació*, en el sentit plenament psicològic d'aquest concepte, *és una modalitat d'acció intencionada*. Quan apareix la intenció de comunicar en els nadons? Com els la podem atribuir amb uns mínims de garantia? Quan una mare es dirigeix a la seva criatura sempre té intencions de comunicar-li alguna cosa. I quan aquesta "respon" a la seva manera, o bé fa espontàniament manifestacions expressives o bé la mare

és molt propensa a atribuir-li intencions comunicatives. El psicòleg sap que al començament aquestes intencions no existeixen. Els plors i els somriures de les criatures són l'expressió facial d'estats d'excitació nerviosa, desagradables o plaents, l'origen dels quals pot ser molt divers. Les primeres expressions emocionals dels nens no constitueixen actes comunicatius encara que els adults en general actuen i responguin com si ho fossin. A partir del tercer mes, aproximadament, en els *protodiàlegs* podem intuir les intencions comunicatives més primordials i situar allà "les fonts" de la comunicació que a poc a poc s'anirà desplegant al llarg dels dos primers anys.

La intenció comunicativa germina en actes expressius –somriures, xerrotejos, estirament dels braços, etc.– davant els quals els adults reaccionen, es retroalimenten amb les seves interlocucions. Els nens entren en la comunicació quan se senten "arrossegats" en el flux de la comunicació que els adults creem per a ells. La interacció que nodreixen els adults exerceix unes funcions importants. Una d'aquestes funcions és promoure l'expressivitat dels nens; a la vegada, aquesta motiva els adults a dedicar-se a les seves funcions de cria i socialització. A més, la il·lusió que alimenten els adults que la seva criatura se'ls dirigeixi contribueix a crear un espai col·loquial en què el nen desplegarà les seves habilitats comunicatives a mesura que es desenvolupa. Els petits rituals com dir *adéu* movent les manetes, "cucut-tat", cantarelles, les rutines diàries del bany, posar al llit el nadó, donar-li de menjar es converteixen en estones de comunicació intensa en les quals ell es va infonent del seu paper d'interlocutor.

A partir dels sis o set mesos, el sistema cognitiu capacita els infants per a fer ja actes comunicatius plens. Un dels primers actes són els **protoimperatius**. Piaget, en una de les seves observacions, n'exposa dos exemples.

"Als vuit mesos i tretze dies, Jacqueline mira com la seva mare mou amb la mà un volant de roba davant d'ella. Quan s'acaba l'espectacle, Jacqueline, en lloc d'imitar aquest gest (cosa que farà poc després), comença a buscar la mà de la seva mare, la col·loca davant del volant i l'empeny perquè torni a començar l'acció. [...] Dos mesos més tard, aplica aquest coneixement a una altra situació nova. M'agafa la mà, me la posa sobre una nina que "canta" fora del seu abast i fa pressió sobre el meu dit índex perquè faci el que cal fer." (Piaget, 1936 / 1977, pàg. 197 de l'edició francesa)

Un *protoimperatiu* és una acció sobre una persona amb la intenció que actui (potenciant la capacitat o suplint la incapacitat de l'actor). Els protoimperatius els podem veure en els micos andròides (Perinat i Dalmau, 1989).

Una mica més tard, abans fins i tot de l'emergència de la intersubjectivitat secundària hi ha d'altres manifestacions comunicatives dels nens. Ens referim a les "**pallassades**" o "**bromes**" a les quals són tan propensos. No hi ha en aquestes accions cap missatge concret, però podem assumir que compleixen una funció molt important en la comunicació: ser reconeguts com a interlocutors.

Ja en plena fase d'intersubjectivitat secundària els nens "inventen" un nou acte comunicatiu: el *protodeclaratiu*. Mitjançant una acció indicativa o mostrant un objecte, demanen a l'adult que comparteixi per un moment l'atenció o interès que hi dediquen. Els protodeclaratius tenen un nivell comunicatiu i cognitiu superior que els protoimperatius. No hi són en els andròides; tampoc no hi són en els autistes. Els protodeclaratius vénen preparats evolutivament per a l'exercici de l'*atenció conjunta*, és a dir, de quina manera el nen aprèn molt aviat a fixar els seus ulls allà on hi ha el focus d'atenció de l'adult. Aquest, a més, pot incitar el nen a mirar assenyalant, vocalitzant, etc. En els jocs de dos, sobretot en les primeres fases, les mares s'esforcen amb infinitat de recursos per tal d'atraure i regular l'atenció dels petits cap al que elles manipulen. Això vol dir que els mecanismes d'atenció conjunta són crucials a l'hora de comunicar. Però atraure l'atenció de l'altre implica la posada a punt de mecanismes intermentals molt sofisticats. El protodeclaratiu, com diu Àngel Rivière, és compartir una experiència, és un intent de contagi d'un estat mental d'interès per alguna cosa. Els **protodeclaratius impliquen una modalitat de referència**.

Els protodeclaratius constitueixen una modalitat de *gestos*. Els gestos són formes corporals (postures, si es vol) que adopten un perfil fix i que són convencionals. Els gestos són actes comunicatius: transmeten significacions.

Estendre el braç amb la mà oberta (demandar, pidolar), aixecar l'avantbraç amb la mà a l'alçada de la cara i moure el palmell estès o bé obrir-lo i tancar-lo (adéu!), creuar el dit índex verticalment davant dels llavis (xut!), etc., són gestos. El fet d'assenyalar estenent el braç i el dit índex és un dels gestos més primitius i també més universals.

L'enumeració d'actes comunicatius proposada no constitueix una progressió en sentit estricte. Igualment s'ha d'advertir que, encara que s'han esmentat les funcions que poden tenir aquestes "formes comunicatives" per a la criatura (què pretén concretament quan les fa), hi ha d'altres funcions variades que el nen fa amb les vocalitzacions o accions particulars que momentàniament substitueixen el que després seran gestos i paraules. D'això en parlarem en l'apartat 5 d'aquest mòdul.

3. L'emergència del significat en la ment infantil. Els orígens del coneixement social

3.1. Significat, cultura i socialització

Qualsevol nen neix en el si d'una comunitat on les persones conviuen, treballen i comparteixen un món d'experiències comprensible per a totes elles, és a dir, dotades d'un significat comú. La iniciació d'un nen o nena en el món social i la seva incorporació a la comunitat implica "fer seus" els significats que orienten la vida dels seus membres. Aquest procés es porta a terme en el si d'una intensa comunicació. Ara bé, la noció de significat té connotacions cognitives: concebem els significats com "alguna cosa" que existeix i que s'elabora dins la ment. El fet de donar significat a un ens és arribar-lo a conèixer. De tot això es desprèn que en el procés d'adquisició de significats es conjuguen els dos plans dels quals parlava Vygotsky: l'*intermental* (sociocomunicatiu) i l'*intramental* (elaboració cognoscitiva).

Piaget ens ha presentat els nens construint coneixements gràcies a la seva incansable activitat; però l'exploració i els descobriments van orientats i modelats pel seu entorn social, cosa que ell amb prou feines va tenir en compte. De fet, els infants tradueixen la seva destresa sensoriomotora (multiplicitat i coordinació dels seus esquemes) en un ús adequat dels objectes d'ús quotidià: els estris casolans o els objectes que els adults posen al seu abast (joguines). En aquest moment, **la seva acció pren significat**. Quan participen en les conductes típiques i maneig d'estrils donen sentit a tot el que fan i són reconeguts com a membres de la seva comunitat.

3.2. La comunicació com a base de la transmissió cultural de significats

Ens posem de la banda de Vygotsky i de tot el corrent sociocomunicatiu i establim com a tesi que el coneixement social i la consciència d'un mateix emergeix en l'espai col·loquial que s'estableix entre el nen i els adults. Es tracta d'un principi molt genèric que demana més elaboració i justificació amb algun detall.

En la fase d'intersubjectivitat primària (dels tres als deu mesos), s'activen en el nen els motius que tenen els éssers humans per a l'entesa mútua i la cooperació (Trevvarthen, 1982). En la fase d'intersubjectivitat secundària (des dels deu mesos en endavant), els nens no solament entenen millor els adults, sinó que comencen a veure'ls com algú de qui es poden aprendre "coses de la vida". A partir d'aquest moment, l'infant és capaç de coordinar les accions amb els adults, compartint l'interès d'aquests pels objectes i iniciant-se en el seu

Vegeu també

Sobre comunicació preverbal vegeu l'apartat 2 d'aquest mòdul.

ús (Trevvarthen i Hubley, 1978). Els comportaments de l'adult adopten perfils regulars, repetitius, es constitueixen en formats, i, en la mesura que el nen hi participa, *formats d'acció conjunta* (Bruner, 1986).

La idea anunciada per Trevarthen que l'adult s'erigeix per al nen com una mena de mestre, que fa demostracions, assisteix, corregeix, reforça, etc., l'ha plasmada Bruner en la seva analogia de la *bastida*. La comparació només és vàlida fins a cert punt: *qui construeix l'"edifici mental" és el mateix nen*; la bastida no substitueix l'activitat i l'esforç constructors, tot i que sí que contribueix al procés de construcció. La teoria sistèmica és contundent pel que fa a aquesta qüestió: les "pertorbacions" no tenen el rang de causes eficients, només desencadenants. Les significacions dels adults no es reproduïxen directament en la ment del nen ("efecte fotocòpia"). Els adults modelen les accions rudimentàries dels seus petits i alimenten el procés mitjançant el qual aquests fan seva (amb la interiorització) primer la forma i després el significat de les activitats que ells practiquen. Menjar amb els estris apropiats, pentinar-se, rentar-se les mans o la cara, vestir-se o desvestir-se, etc., no tenen per als nens, al començament, cap significació. En la mesura que fan aquestes accions (i les reproduïxen també en els seus jocs) adquireixen les formes, però també les disposicions dels adults. Aquí és on la intersubjectivitat fa un paper crucial, ja que essencialment promou un acord bàsic que precedeix fins i tot els significats que després adquiriran aquestes accions. La intersubjectivitat alimenta un bucle recursiu entre adult i infant a partir del qual neix el significat.

El procés de construcció dels significats culturals no es fa només per l'esforç individual del nen ni tampoc no surt només d'un aprenentatge tutelat pels adults. Emergeix de la conjunció entre tots dos.

3.3. L'adquisició dels primers significats

Els primers significats a l'abast dels nens no són els que arriben per mitjà del llenguatge, sinó, com ja hem suggerit, els de les accions que porten a terme els adults. En particular, els seus gestos i el recurs als instruments. Des que obren els ulls a aquest món, els nens són testimonis de l'activitat de les persones que els envolten, gran part de la qual es destina a ells mateixos: donar-los menjar, netejar-los, tenir-ne cura, etc. Els infants comencen, des de molt aviat, a tenir una "idea" (una representació) de les accions adultes que els concerneixen. Piaget, per exemple, comenta que un dels seus tres fills (tres mesos i mig) plorava quan després d'al·letar-lo li posaven un pitet, perquè això "significava" que li donarien un xarop desagradable. Les mares comenten que els fills "s'adonen" que els donaran menjar o els trauran a passeig quan veuen els preparatius.

Les criatures capten en les accions humanes allò que precisament les constitueix en *accions*: una successió de moviments (o d'esquemes) que tenen un sentit –una orientació– cosa que es plasma en les postures de l'actor, en la manera

Vegeu també

Vegeu l'apartat 5.2. "De l'educació al desenvolupament: mecanismes socials d'ajuda per a la promoció del desenvolupament en la interacció educativa" del mòdul "Desenvolupament personal i educació".

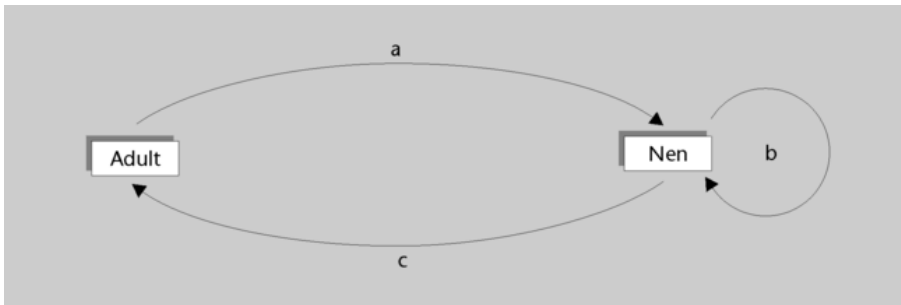
com coordina les mans i la visió, en l'atenció persistent, en el to muscular que dóna energia als seus moviments. La persecució d'objectius és la manifestació externa (en forma d'organització de l'acció) de la capacitat interna de *tenir intencions*. Per tant, podem concloure que els nens comencen a captar, al mateix temps que les accions, la disposició intencionada dels seus executants. Tot això és part de la intersubjectivitat primària. Òbviament, els objectius concrets dels actors adults no són accessibles als nens; allò que capten al començament és la dualitat d'*acció* que revesteix el moviment humà dirigit per intencions i objectius.

Ara bé, el significat de les accions no es fa accessible als nens per simple contemplació. Molt aviat, espontàniament, ells mateixos es llancen a actuar. Hem al·ludit força vegades (i Piaget ho ha mostrat a propòsit del desenvolupament sensoriomotor) que els petits són actors innats: ho són en el sentit de fer accions i d'actuar "en escena". Aquí, la imitació fa un paper considerable. La imitació no es limita, com la psicologia de tall conductista proposa, a una simple reproducció de "models" (a part del fet que l'associació entre el que es percep i la forma imitada no és automàtica, sinó complexa i acomodada). El que és interessant de la imitació, i particularment la de les criatures, és per què algú es constitueix com a model a imitar. La raó és que imitar és una forma d'intercanvi social modulada per un afecte molt primitiu, poc o gens conscient, cap al model. Wallon (1942) diu que "la imitació s'inscriu entre dos pols oposats: fusió, alienació d'un mateix en la cosa o participació en l'objecte, i desdoblament de l'acte que s'ha de fer en conjunció amb el model". El nen imitador és, a la vegada, un participant ("es cola" en l'acció de l'altre) i un replicant (fa de mirall de l'acció de l'altre). D'aquí surt una tensió entre imitador i imitat que es plasma, sobretot, en el joc on hi ha una participació intensa de sentiments, interessos i emocions (Vasconcellos i Valsiner, 1995). Pel que fa al tema de les significacions, la imitació és crucial en el procés de producció i reproducció d'activitats típiques de les persones (aprenentatges espontanis o guiats); és, per tant, un factor que serveix per a la transmissió i manteniment de la cultura.

Al llarg d'aquest procés de construcció de significats per mitjà de l'activitat conjunta, els adults i la bastida que munten té un paper crucial. Els pares, a més, tendeixen a atribuir significat a moltes de les accions dels nens per poc que s'aproximin a la forma adequada: agafar una cullera, un vas, pentinar-se, dir *adéu*, etc. I és que *tota acció és significativa en un entorn social que la reconeix com a tal*. Una condició necessària d'aquest reconeixement (que és també una validació) és que l'infant la "faci bé", és a dir, que el perfil del moviment sigui correcte. Però no és suficient. També cal que el nen compregui allò que fa i, per això, és essencial que capti l'objectiu de la seva acció tal com l'entenen els adults.

Un exemple d'això és quan s'incita el nen o la nena a "dir adéu" movent la maneta. Els petits de seguida imiten bastant bé aquest moviment, però és obvi per a tots els presents que no saben el que fan: no és un gest d'adéu. Un altre cas, més dramàtic, és el dels nens discapacitats, per exemple, els afectats per la síndrome de Down: als seus moviments, sovint els manca el ritme i la direccionalitat que els fa intel·ligibles, semblen erràtics; els adults tendeixen a considerar les accions d'aquests nens com a desproveïdes de sentit i, per tant, els resulta difícil de construir activitats conjuntes (Lalueza i Perinat, 1994).

La figura següent resumeix el **procés dual de transmissió / adquisició del significat**:



El bucle entre l'adult i el nen és reiteratiu: la branca *a* representa l'acció modeladora de l'adult (implícita o explícita). La ment del nen processa l'entrada de l'adult (bucle intern *b*). Produeix una acció *c* que és avaluada per l'adult i que dona peu a una intervenció nova que ell modela, etc.

Els nens adquireixen el significat d'una acció quan executen el perfil de moviment adequat dins d'un context i propòsits socialment compartits.

En el marc d'aquestes idees, és clar que, una vegada la ment dels nens entén i reproduïx gestos típics o petites rutines de la vida diària, se situen en la "pista d'enlairament" de la significació. Ni tan sols és necessari que els ensenyin les accions (formats culturals) directament. Moltes les aprenen per observació i imitació (si bé això no implica que la comprensió d'aquestes accions arribi al mateix nivell que en l'adult). És, per exemple, el cas del nen o nena que un dia s'entesten a agafar el cobert amb el qual la mare els dóna el menjar i intenten fer-ho ells. Però també els adults inicien els nens i nenes en situacions culturalment tipificades. Una és la dels **jocs manipuladors entre nens i adults**.

Els jocs entre dos de l'adult i els infants són petites representacions teatrals plenes de *referències a la vida real*. No és una idea extravagant. L'actuació obeeix la majoria de vegades un guió. Alguns són invents fantàstics de l'adult, però altres són rutines de la vida diària. Molt sovint, l'adult desplega les accions en curs dins una trama narrativa (acció teatral). Aquest detall és important perquè permet de caracteritzar aquestes escenes de "narracions" i, en darrera anàlisi, assimilar-les a "textos". Són textos els significats dels quals són els esquemes d'acció. Els anomenarem per això *textos-en-acció*.

3.4. Nivells de participació en l'acció conjunta i adquisició de significats

En l'escenari dels jocs manipuladors, és l'adult qui al principi porta el pes de l'acció. La mare mostra al nen o la nena una manera determinada d'actuar en relació amb uns objectes i al mateix temps intenta que integri les seves accions maldestres dins de la trama que ella desplega. Els petits, però, es limiten a ser simples *espectadors*. Comencen per reconèixer l'escenari de joc i sentir que en formen part. Els gestos de la mare circumscriuen l'espai físic on tindrà lloc l'acció, aquesta assenyala o agrupa els materials, regula els torns d'intervenció ("Ara el nen!") i a principi i final dels formats (és prou coneguda la frase "Ja està!", amb la qual les mares marquen el final d'un episodi, expressió que els nens reproduïen ben aviat).

En els nostres treballs d'investigació (Sadurní, 1993) hem recopilat nombrosos formats de joc entre mares i nens. Entenem per "format de joc" una sèrie d'accions amb un objecte que la mare emprèn i reitera sistemàticament. La mare els dona caràcter d'episodi (o conte) amb una situació i intervenció de personatges. Per exemple, un dels que hem analitzat intensivament, és el de "jugar a barques". Vam posar a disposició de la mare una sèrie d'objectes sense forma determinada a fi que ella inventés algun ús per a aquests objectes. Entre aquests objectes hi havia una capseta amb forma de pastera a la qual la mare ràpidament va donar el nom de "barca". En els primers episodis, quan el nen Jaume tenia entre deu i catorze mesos, la mare agafava la "barca" i la feia lliscar pel terra, onduladament, acompanyant l'acció amb un "ssssss". Deia al petit coses com: "Mira la barca!" "Anem d'excursió?", etc. També va començar a fer servir ninotets ("clics" com a passatgers de la barca. Més tard els episodis es van anar complicant. Aquells ninotets rebien noms, anaven a l'estany de Banyoles, es tiraven a l'aigua i nedaven, la barca es parava en un prat (un ventall amb flors) i els ninotets sortien a berenar, etc.

Al començament, l'activitat materna és summament reiterativa. Els mateixos esquemes d'acció prototípics (el del moviment de la "barca" i dels personatges que hi posa a dins) es repeteixen en successives sessions de joc. La repetició, per ella mateixa, no produeix la comprensió, contribueix només a "gravar" en la memòria del nen índexs de la situació, fer que "allò" els sigui familiar. El petit de deu mesos que "juga a barques" no sap res de vaixells, ni de viatges per mar... Percep accions que adopten una seqüència; capten que la mare es dirigeix a ell, que l'incita a prendre part i per aquí intueix quines són les intencions o expectatives de la mare en relació amb "allò" que ella es porta entre mans (juntament amb ell). Quan el nen capti les expressions de la mare com a propostes sobre el paper en l'activitat, la possibilitat d'acció conjunta queda oberta.

El nen que pot comprendre els gestos del seu interlocutor com a índexs que li permeten de donar (algun) sentit a l'acció ja no es queda al nivell d'espectador de la situació. El nen es converteix en *actor*. Un actor, per definició, participa en una trama o episodi. En aquesta nova etapa té ja una certa representació "d'allò que s'ha de fer" perquè orienta la seva actuació amb les pautes de l'altre. Mitjançant les expressions maternes, el nen intueix quin és l'esquema d'acció apropiat que ha d'inserir perquè l'episodi avanci. Sembla, doncs, que hi ha dues fites bàsiques que s'han de consolidar abans que la ment infantil pugui desenvolupar un text: en un primer moment, establerta l'atenció conjunta, internalitza el nucli d'un significat a nivell de seqüència d'accions que s'han

de fer. Seguidament, participa en el muntatge del text en què la mare va cedint protagonisme. Eventualment, hi ha alguna expansió del text, sempre controlada per l'adult.

El final d'aquest nivell està marcat per un canvi important: surt del nen una necessitat de ser el protagonista de l'acció i dirigir el curs dels esdeveniments: el nen comença a ser *narrador*. Aquest graó evolutiu desvetlla que el nen ha progressat en la interiorització dels formats i ha aconseguit d'entendre allò que fa. Però desvetlla, a més a més, una altra capacitat important: la de veure's actuant. En altres paraules, el nen es converteix en **observador** de les seves accions i de les dels altres. Durant el temps que el nen va romandre al nivell d'actor, va aprendre a ajustar les peces (esquemes d'acció). Ara s'erigirà com algú que "conta" a l'altre allò que fa a la vegada que "s'adona" del que fa.

L'adquisició dels significats no es pot donar per acabada quan els nens o les nenes reproduïen correctament les accions rutinàries o reconeixen objectes. A més de distingir *per què* serveixen determinats objectes i fer-los servir bé, cal conèixer *què* són aquests objectes. En altres paraules, tenir una *representació conceptual dels objectes*. Les idees de Mandler, ens donen algunes pistes sobre com avança el procés. El reprendrem en el proper apartat quan analitzem com els nens "posen paraules" als objectes (els anomenen).

Vegeu també

Sobre la representació i l'origen del coneixement vegeu l'apartat 6 del mòdul "Desenvolupament psicobiològic".

3.5. Significats i símbols

En la línia d'exposició que hem adoptat, els primers significats apareixen lligats a usos pràctics, funcionals. Hi ha una altra gamma amplíssima de significats que no són funcionals en el mateix sentit que els anteriors.

Per exemple, la primera funció d'un tros de roba (el motiu pel qual es va inventar) és el vestit, però, què podem dir d'una bandera? Les flors vistoses no tenen cap funció per a la nostra subsistència, però, què significa ofrenar un ram de flors? Els colors existeixen en la natura; tampoc no tenen funcions especials per a nosaltres. Els humans els copiem i els fem servir en circumstàncies molt definides: què en podem dir de l'ús del blanc o el negre, per exemple? Certs animals, com la serp, el lleó, el ruc, etc., signifiquen altres coses independentment de la seva naturalesa animal.

Tots aquests són significats que apareixen inserits en el món de les relacions socials. Els anomenem símbols. Un símbol és un objecte que substitueix una entitat o hi remet. El signe-símbol pot ser un objecte: una bandera, la creu gammada, un ram de flors, un vestit blanc de núvia, etc.; però pot ser tanmateix un gest: inclinar el cap davant les restes mortals d'un personatge, donar l'espatlla a qui s'acosta a saludar-nos, desprendre's dels objectes d'una persona estimada després de la ruptura de la relació, etc. El signe substitut pot aparèixer com una versió en extrem allunyada d'aquella cosa o entitat, però té el poder d'evocar-la en la ment. El procés de relacionar el signe amb la cosa o entitat és el de la *representació*. Els símbols són, doncs, una classe especial de significats i aquesta és la raó per la qual ens ocuparem al final d'aquest apartat de la manera com els nens entren en el **domini simbòlic**.

Hem dit que els primers significats accessibles al nen són els que fan referència a la *praxi*, és a dir, els inherents a una activitat o ús social. S'ha d'afegir que els nens aprehenen molt més que usos: els nens capten les disposicions i valoracions que fan els adults respecte a aquests objectes i el seu ús. Allò que està bé, allò que està malament, el que s'ha de fer i el que no s'ha de fer. I de les situacions concretes es passa a poc a poc a la generalització. La vida social són valoracions (allò que està bé / malament, el que és recompensable / punible, etc.), són qualitats de les persones (valent / covard, virtuós / pervers, etc.), són entitats abstractes com l'amor, la dignitat, la llibertat, la pàtria, etc. Aquests significats són els que constitueixen l'*ordre social*, el qual per aquesta raó és intrínsecament *simbòlic*. Se sol dir, i és exacte, que allò que és simbòlic és arbitrari o convencional. S'ha d'entendre en un doble sentit. Primer, que a cada societat el nexa establert entre les pràctiques socials (vestir, menjar, casar-se, guanyar-se la vida, etc.) i la manera concreta de fer-les presenta una diversitat desconcertant. Allò que justifica en cada cas com es vesteix, es menja, es constitueix una família, la manera de guanyar-se la vida, etc. són creences i valors indiscutibles, però que no tenen altre fonament que el consens, generació rere generació, del fet que "les coses són així". D'això se'n desprèn, en segon lloc, que l'ordre social (valors, creences, l'"ha de ser", etc.) *varia segons els pobles i les cultures*. Com a resultat, una mateixa acció que per uns és lloable, per altres és vituperable, allò que per uns és obligació, per altres és pecat. La prohibició d'aliments, la monogàmia o la poligàmia, la venjança o el perdó són conductes profundament afectades de valor i es manegen de manera vertiginosament diferent entre les cultures. El fet d'entrar en la vida social d'una cultura és acceptar l'ordenació simbòlica que té del món. Els nens ho fan fonamentalment per mitjà de les pràctiques de la vida quotidiana i del tracte amb els grans.

Una altra porta d'entrada al món simbòlic són les *narracions i contes* amb què els adults entretenen els nens. En aquestes formes d'expressió apareixen personatges el comportament dels quals il·lustra allò que la nostra societat qualifica de modèlic davant d'allò que considera vituperable o clarament antisocial. Blancaneus i la seva madrastra, la Caputxeta i el llop i molts altres, en són exemple. Una tercera via d'entrada al món simbòlic –que la psicologia evolutiva tradicional considerava que era l'única– és el joc. És el punt de vista que atribueix Piaget. Però és només una veritat a mitges. Piaget dedica gran part de la seva obra clàssica *La formation du symbole chez l'enfant* (1946) al joc simbòlic i a la funció simbòlica, però, per a ell, funció simbòlica equival a funció representativa. Piaget estava interessat a mostrar que quan els nens recorren a certs comportaments o objectes per a representar-ne (substituint o significant) d'altres de la vida real ja tenen representacions mentals. És el cas de la seva filla Jacqueline que, jugant, es tomba al terra, agafa un tros de roba, se'l col·loca sota el cap i fa veure que es posa a dormir. En la conducta de Jacqueline no hi ha cap aspecte simbòlic en el sentit de significat convencional; només queda manifestada la dimensió representativa (representació teatral) de posar-se a dormir.

Piaget va anomenar aquestes representacions substitutòries que fan els nens quan juguen "fer veure que": moure un tac de fusta per terra per "fent veure que" és un tren o un cotxe, bressolar una nina "fent veure que" és un nadó i deixar-la en una cistelleta "fent veure que" és un bressol, etc. Inclouen una dimensió imitativa (una còpia molt propera a l'acció real). La capacitat de simbolitzar pròpiament dita comença a deixar-se veure quan es produeix un distanciament progressiu entre aquesta "còpia" i l'entitat representada de manera que el vincle entre la primera i la segona pot ser al final desbaratat. És l'operació de descontextualització. Per exemple, el nen alça un plàtan i "fa veure que" parla per telèfon. La forma més extremada seria "parlar per telèfon" sense res a la mà, mimant els moviments. La qüestió que es planteja de sobte és: com és que tothom que veu el nen fent "això", sap que representa l'acció de "parlar per telèfon"? La resposta és que els moviments que fa són una successió d'esquemes d'acció que constitueixen el format "parlar per telèfon". En altres paraules, allò que té significat és la configuració dels seus moviments; i dins d'aquesta tant és que alci un plàtan com qualsevol altra cosa. Els gestos que fa fan veure o comuniquen allò que fa a l'"auditori". El corollari és que no n'hi ha prou amb la descontextualització per a crear un símbol (no n'hi ha prou d'exhibir una roba de colors perquè hi hagi bandera); cal que l'acció sigui reconeguda socialment com "allò a què remet". El nexa significat ↔ significat s'ha d'establir en relació amb una pràctica social. El símbol s'estableix en el si de l'intens procés de comunicació pel qual els grups socials s'afirmen i es mantenen. Fou Peirce (1987) qui assenyalà que "els símbols són signes que es refereixen als objectes que denoten per mitjà d'una llei". Aquesta presuposa un consens i per aquí els símbols transcendeixen la relació particular que un subjecte pot construir per a convertir-se en patrimoni i expressió d'un col·lectiu cultural.

En definitiva, al costat de les dimensions representatives del símbol, cal posar en relleu els aspectes comunicatius i de motivació que té. Trevarthen afirma que el valor del símbol es fonamenta a generar "congruència en les idees, emocions i intencions de les ments que intercanvien per mitjà d'ell" (Trevarthen i Logotheti, 1987). Els símbols són significacions col·lectives mitjançant les quals comuniquem als altres les nostres idees; també, gràcies als símbols, expressem el que som; quan representem els símbols ens sentim membres d'un grup social: les festes, els rituals (religiosos o patriòtics) són per això simbòlics. Els símbols creen la comunitat social. Des de petit s'injecta als nens la "càrrega" de motivació dels símbols perquè la socialització els incorpora a la comunitat. Una mostra en són les faules i narracions (o els telefilms infantils): implícitament i més enllà de les peripècies dels personatges, se'ls proposen models que els indueixen a "sentir" i se'ls motiva a actuar com ells. L'ordre social, amb els seus estereotips de bons i dolents i les prescripcions de correcte, incorrecte, es revelen així de significatius a poc a poc, però la seva significació és simbòlica.

4. L'adquisició del llenguatge

4.1. Introducció

Hi ha pocs temes avui en les ciències humanes tan fascinants i tan enigmàtics com el que ara tractarem: com aprenen a parlar els nens? Els mites i les llegendes al voltant del llenguatge demostren que el tema és atractiu (la Torre de Babel); les reflexions dels filòsofs i les teories que tracten d'explicar-lo donen fe que la qüestió és feixuga. La lingüística, nascuda en el segle actual, ha desvetllat la complexitat de qualsevol dels llenguatges humans; en darrer terme, la psicolingüística es pregunta com és possible que el nen adquireixi un sistema fonològic, sintàctic i semàntic tan complicat en l'interval de pocs mesos i sigui tan destre en el seu ús, i el sàpiga adequar a les persones i les circumstàncies.

Estudiar l'adquisició del llenguatge no és, òbviament, *descriure* els progressos que el nen fa des dels seus primers enunciats fins que profereix paraules ben formades. En la psicologia hi ha força descripcions detallades del desenvolupament de la parla infantil; al començament van adoptar la forma de "diaris" escrits per pares psicòlegs, després van ser observacions i registres sistemàtics (vegeu Ingram, 1989, per a tenir-ne una bona introducció). En conjunt és un material extraordinàriament ric, però "en brut". La psicologia del desenvolupament es proposa d'*explicar* aquest procés. Ara bé, això exigeix, a la vegada, una teoria sobre el llenguatge, descobrir els *mecanismes psicològics* d'adquisició *congruents amb la teoria* escollida. De fet, tot i que el llenguatge té múltiples facetes, la més rellevant és el fet d'estar sotmès a *regles*. És a dir, tot llenguatge té una estructura *sintàctica* o *gramatical*. La investigació psicològica sobre l'adquisició del llenguatge ha tendit, doncs, a focalitzar-se en aquest aspecte.

Les gramàtiques tradicionals estudiaven l'estructura dels enunciats-frases atenent, sobretot, a la posició recíproca dels elements (articles, noms, verbs, etc.) dins d'aquesta. Els primers intents per a explicar l'adquisició del llenguatge que donen suport a aquesta concepció de la sintaxi proposaven, primer, que els nens aprenen a frasejar extraient a poc a poc les regles (de posició, concordança) d'acord amb les frases que senten en el seu entorn lingüístic; segon, que en aquest procés actuen els mecanismes típics de l'aprenentatge tan estimats per la psicologia (americana) dels anys trenta i quaranta. En dues paraules: un mecanisme d'inducció i generalització encarrilat per una bateria de reforços. No obstant això, a mitjan anys seixanta, un investigador va demostrar impecablement que, d'acord amb un mecanisme purament inductiu, les criatures mai no podrien adquirir el llenguatge en un temps finit a partir d'un corpus tan caòtic com la parla quotidiana a la qual estan exposats.

La lingüística va experimentar una revolució teòrica transcendental amb les idees de Chomsky i la seva gramàtica generativa. Sumàriament, allò que Chomsky fa és canviar la simple descripció de l'estructura de les frases d'un llenguatge en un procediment (un conjunt de regles) susceptible de *generar qualsevol frase* correcta gramaticalment. Hi ha dos pressupòsits que marquen de manera intensa les indagacions de Chomsky. La primera és la *creativitat del llenguatge*, o sigui, es poden pronunciar infinites frases a partir d'un nombre finit d'elements i combinacions. La segona és la *intuïció del parlant*: el fet de parlar un llenguatge implica de discriminar / decidir sobre la correcció gramatical de cada enunciat que es profereix. Quan s'explora el llenguatge en la seva gran complexitat, s'arriba a la conclusió que hi ha d'haver una part de la ment que està exclusivament dedicada al seu maneig (comprensió i producció). En termes més generals, sosté que el llenguatge funciona dins un domini cognoscitiu propi. Si a això, s'hi afegeix que no **es pot aprendre** amb un mecanisme purament inductiu, s'arriba al convenciment que, dins el domini lingüístic de la ment, hi ha, en forma de coneixement innat, una espècie d'intuïció primordial que guii l'adquisició del llenguatge. Veurem després que aquestes **idees chomskianes** (susceptibles de ser tractades amb més precisió i detall) constitueixen el rerefons de les aproximacions actuals de com els nens adquireixen el llenguatge.

4.2. En la cerca d'una teoria explicativa de l'adquisició del llenguatge

La teoria lingüística de Chomsky (en particular la seva primera versió del principi dels anys seixanta, la gramàtica generativa) va proporcionar als investigadors una carcassa teòrica sòlida per tal estudiar l'adquisició del llenguatge en el nen. Certament, Chomsky i la seva escola lingüística no han estat interessats en el tema de l'adquisició però aquesta tasca necessitava, tal com s'ha dit al començament, fer ús d'una teoria sobre "allò que s'adquireix", sense la qual no es poden indagar els mecanismes sobre "com s'adquireix". Històricament, per tant, la primera *psicolingüística infantil* fou devotament chomskiana. Després el panorama s'ha anat diversificant gràcies als treballs innombrables que han aportat matisos, correccions o derivacions a les primeres idees. Si simplifiquem molt, podem exposar l'evolució d'aquests estudis comparant-los amb unes "avingudes" que convergeixen a la "gran plaça de l'adquisició del llenguatge".

4.2.1. L'avinguda de la sintaxi

En la primera etapa dels estudis de l'adquisició del llenguatge (dècada dels seixanta), es va donar per establert que la porta d'entrada al llenguatge és la gramàtica o la sintaxi. Com domina progressivament el nen les estructures gramaticals típiques del llenguatge que es parla al seu voltant? La teoria chomskiana sobre la gramàtica generativa estableix que la gramàtica de qualsevol idioma és un conjunt de regles capaç de generar un nombre infinit d'enunciats (creativitat del llenguatge). La teoria pretén demostrar que això passa en *totes*

les llengües, a pesar de la *diversitat*, cosa que porta a Chomsky a postular que, per sota de les regles peculiars de cada gramàtica, hi ha una carcassa o matriu de regles més bàsiques que constituïrien una *gramàtica universal*. Els principis organitzadors generals d'aquesta darrera gramàtica es plasmen en cada gramàtica concreta (per exemple, la de les llengües romàniques, les germàniques, l'èuscar, el finès, etc.). Chomsky sosté que no necessitem aprendre aquesta matriu universal: la portem quan naixem en els nostre "equipatge" i l'anomena *competència lingüística*. Gràcies a aquesta, el nen té accés a qualsevol llenguatge, però sí que haurà d'aprendre els "paràmetres" que regeixen una gramàtica peculiar. A mesura que la va dominant, proferirà enunciats en aquella llengua: és l'*actuació lingüística (performance)*.

Per exemple, el fet que el nen adquireixi molt aviat la capacitat d'anomenar, suggereix que la noció de nom substantiu (comú o propi) és part de la seva competència lingüística (totes les gramàtiques tenen "això" que anomenem nom substantiu). Igualment, pot ser que sigui part de la mateixa competència de l'individu el principi que tota frase es configura segons la relació entre un subjecte i un predicat. El que hem anomenat "paràmetres" de cada llenguatge són les maneres com resol determinats problemes d'expressió: la distinció de gèneres, l'ordre de les parts gramaticals en la clàusula, els temps verbals, etc.

En la cerca d'una gramàtica, els psicolingüistes van observar que, quan els nens petits emeten enunciats de dues paraules (per exemple: "més [xo]colata", "cotxe meu", "mama sabata", etc.), es poden agrupar en dues categories grans: per una banda les paraules de freqüència d'aparició més elevada –la seva llista és curta–; d'altra banda, les paraules de freqüència d'aparició més baixa –aquesta llista és llarga. Quan s'acumulen enunciats com els que acabem de transcriure, comprovem que les paraules *més*, *meu* i *mama* es combinen amb un ventall ampli de termes. Paraules com les tres que hem esmentat (*més*, *meu*, *mama*) serviren de *punt de suport* d'enunciats variats; els psicolingüistes els anomenen *pivots* i la categoria que els agrupa, *classe pivot*; l'altra categoria és la de la resta de paraules: s'anomena *oberta* perquè admet un nombre indefinit de paraules. El resultat és el que s'anomena *gramàtica pivot*. McNeill el 1966 va fer un esforç ímprobable per demostrar:

- 1) Que aquests enunciats de dues paraules que fan els nens constituïen, en efecte, una gramàtica primordial que era el nucli (que s'ha d'expandir) de formes gramaticals adultes.
- 2) Que les regularitats "gramaticals" evolucionen progressivament cap a la gramàtica adulta; en altres paraules, que les suposades regles de formació d'enunciats infantils serveixen de base per a la formació de les frases gramaticalment correctes.

No obstant això, s'ha vist que la gramàtica pivot no compleix aquest segon requisit. Així, doncs, la pretensió (inspirada en la teoria de Chomsky) que les primeres manifestacions del llenguatge podien ser tractades de formes gramaticals *precursors* es tractà d'un fracàs.

4.2.2. L'avinguda de la significació

El 1970 Lois Bloom publica *Language development* en el qual exposa la seva investigació sobre el desenvolupament del llenguatge en la seva filla i dos nens més. Bloom partia de les idees de Chomsky i de la gramàtica generativa, però s'adonà que, per tal d'explicar les construccions gramaticals dels nens, necessitava "interpretar" el que aquests volien dir; o, el que és el mateix, havia de tenir en compte el context.

L'exemple més citat de Bloom és l'enunciat "mama sabata" que pronuncia la seva filla en diverses ocasions. No era el mateix que ho fes al carrer mirant un aparador d'una sabateria, que a casa portant una sabata a la mà cap a la mare (o portant-li les pròpies sabates) quan veu que la seva mare és a punt de sortir. En el primer cas pot ser que la nena vulgui dir una cosa com: "Mama, mira allà sabates" (indicació d'objecte i lloc); en el segon pot ser que sigui: "La sabata de la mama" (possessiu); en el tercer, un protoimperatiu del tipus: "Posa'm les sabates".

Bloom va concloure encertadament que la intenció significativa tenia la clau no sols del que el nen volia expressar, sinó també de la possible estructura gramatical de l'enunciat. D'altres autors, també en aquests anys, es valen de les mateixes idees. Mac Namara obre un article excel·lent publicat el 1972 amb la frase següent: "El nen fa servir el significat com a clau d'entrada al llenguatge i no el contrari". Schlesinger (1971) arriba a afirmar que aquesta intenció del nen per a significar es plasmava en determinada estructuració de la frase (ordenació de paraules), com per exemple, l'agent precedeix l'acció. Els punts de vista d'aquests investigadors es van imposar per la seva evidència psicològica. Les conseqüències van ser molt fructíferes. La primera va ser que el model de Chomsky, sense perjudici que sigui vàlid per tal d'estudiar aspectes estructurals del llenguatge (adult), té el seu "taló d'Aquil·les" en el fet que es desentén del significat; o, més aviat, pressuposa que aquest ve *com a conseqüència* d'haver establert una estructura sintàctica. En canvi, la psicolingüística infantil arriba a la conclusió que el significat (la intenció significadora) és *anterior* a la seva expressió lingüística i a més a més contribueix a donar-li forma. D'aquí, la proposta d'explicar els enunciats infantils del començament a partir d'una **gramàtica semàntica** i no sintàctica. La segona va ser el fet d'adonar-se que l'infant parla sobre el que té davant i ho fa segons un coneixement que té de les seves relacions amb les persones i activitats amb els objectes. Per consegüent, s'ha d'estudiar el llenguatge i la seva adquisició dins una perspectiva més àmplia del coneixement del nen i del desenvolupament d'aquest coneixement.

Descobrir que l'adquisició del llenguatge en els nens està guiada per l'aprehensió dels significats i les intencions significatives constitueix la revolució semàntica.

Les relacions entre desenvolupament cognitiu i desenvolupament lingüístic són complexes o no fàcils d'explorar. Lois Bloom va suggerir unes primeres pistes. Per exemple, els petits "parlen" de les persones que tracten i del objectes que poden manejar i que es mouen; no parlen d'objectes grans (mobles, armaris, etc.) o inaccessibles (làmpades, guarniments de la paret, etc.). En els enunciats de dues paraules que ella va anotar i interpretar apareixen, com ja s'ha suggerit anteriorment, relacions de possessió ("sabata de la mama"), d'ubicació ("allà sabata"); els nens parlen de qualitats dels objectes ("nena guapa"); també expressen la desaparició o el final d'alguna cosa (iatà! "Se n'ha anat!"), i també la reparició o el desig que alguna cosa es torni a repetir ("Més aigua!". Els autors van subordinar tot això a l'adquisició en els nens de la noció d'objecte, un graó important en el procés de desenvolupament cognitiu segons la teoria de Piaget. La teoria de Piaget va suggerir una altra connexió entre desenvolupament cognitiu i llenguatge emergent. Podria ser que els nens traslladessin el coneixement construït per mitjà de la seva acció a l'esfera del llenguatge; d'aquí brotarien les representacions mentals d'"agent" i "acció" que, a la vegada, es plasmarien en una organització gramatical: subjecte-verb-objecte.

Com a resultat de la "revolució semàntica", a finals dels setanta els investigadors estaven convençuts que hi havia uns requisits cognitius del llenguatge (Slobin, 1973). El coneixement que va adquirint el nen és com una espècie de "terra mare" on el llenguatge va arrelant. Aquest era un pressupòsit molt atractiu, però vague. El problema rau a caracteritzar *aquell coneixement i de quina manera es plasma en el llenguatge*. La teoria de Piaget estava en el seu zenit i, per això, era natural que totes les mirades s'hi dirigissin. No obstant això, a poc a poc s'ha anat comprovant que les idees piagetianes no són les més aptes per a resoldre els problemes cognitius específics de l'adquisició del llenguatge.

4.2.3. L'avinguda de la comunicació

Cap a mitjan dècada dels setanta, quan la "circulació" encara era notable per l'avinguda semàntica, es comença dibuixar un altre corrent que, sense minimitzar la importància de la sintaxi i de les intencions significatives per a descriure els enunciats dels nens, en redescobreix la seva naturalesa comunicativa. Atès que hi ha formes de comunicació prèvies al llenguatge, sembla lògic que es busqui el fil que condueix d'aquelles a aquest. Els psicolingüistes d'orientació semàntica suggerien que el coneixement que té el nen del món (per mitjà de la seva percepció i activitat) es tradueix en certes regles de construcció d'enunciats. Els psicolingüistes que donen rellevància a la comunicació sostenen que el coneixement de les persones i els procediments (prelingüístics) per a transmetre'ls un cert missatge ha d'influir necessàriament en la construcció lingüística. Si reprenem una idea apuntada en l'apartat 3 d'aquest mòdul, direm que el nen no sols és *actor* en el món, sinó també un *narrador*.

La manera d'empeltar el llenguatge en el tronc de la comunicació va ser explorar les funcions que aquesta compleix. Bruner (1983) ho va expressar així: "S'ha de tenir en compte què és el que el nen tracta de fer quan comunica" (o

Vegeu també

Sobre l'acció i l'origen del coneixement vegeu l'apartat 5 del mòdul "Desenvolupament psicobiològic".

quan parla). Observeu que Bruner escriu "tracta de fer" i no "tracta de dir"; amb això ens recorda que la parla és una manera d'acció. Els enunciats tracten de "moure" l'interlocutor: persuadir-lo, obligar-lo. Demanar-li informació, pregar-lo, etc. Aquest és el sentit de la noció d'"acte de parla" que proposa Searle (1969) i que ampliarem en l'apartat 5 d'aquest mòdul). En la mesura que el que parla aconsegueix algun d'aquests objectius, li atribuïm una bona *competència comunicativa*. És obvi, amb tot, que aquesta passa per una estructuració lingüístico-gramatical que pot adquirir infinits matisos (creativitat del llenguatge).

Els psicolingüistes d'aquest corrent es van posar a indagar les arrels de la competència comunicativa i per això es van remuntar a la comunicació preverbal. Van estudiar entre altres coses, com "se les compon" el nen per tal d'expressar al seu interlocutor (generalment adult) a què es refereix; com modula amb l'entonació els seus propòsits enunciatius; com maneja les pautes i el "diàleg", etc. Es tracta de situacions en què predomina l'acció: són els "formats d'acció conjunta" que hem comentat en l'apartat 2 d'aquest mòdul; els enunciats (vocalitzacions) van sorgint en diferents moments i ens donen una primera idea del que el nen pretén del seu interlocutor per procediments que no són acció pura, sinó llenguatge-a-la-manera-d'acció. Dintre del paral·lelisme entre acció i llenguatge, Bruner (1983) va estudiar expressament com el nen, quan "fa coses" en companyia de l'adult, es marca un objectiu i passa a desenvolupar aquest nucli d'acció. Si ho traslladem al domini lingüístic, això equivaldrà a "fixar el tema" de conversa i elaborar seguidament els "comentaris".

Els psicolingüistes van investigar també la influència de la parla dels pares en el llenguatge del nen. És el famós tema de l'*input lingüístic* (vegeu Snow i Ferguson, 1977). Va cridar especialment l'atenció com les mares es dirigien als seus petitons. És un llenguatge simplificat (pel que fa a gramàtica, lèxic i fonologia); és repetitiu, especialment rítmic i molt ric en entonacions. (Els anglosaxons l'anomenen *baby-talk*). Els estudis sobre aquest registre del llenguatge matern mostren que està molt adaptat per a atraure l'atenció del nen, per a provocar vocalitzacions protoconversacionals, per a donar pas a l'expressivitat i afecte dels adults, però no sembla influir directament en el fet que el llenguatge sorgeixi més aviat ni que progressi amb més celeritat. El llenguatge dels pares és objecte d'imitació. Constitueix la imitació un mecanisme d'adquisició del llenguatge? La resposta és que no, la qual cosa no està en contradicció amb el fet que moltes paraules i expressions dels nens siguin reproducció de les que escolten en el seu entorn lingüístic. Però una cosa són els elements del lèxic o les "frases fetes" i una altra és que l'estructura del llenguatge es pugui derivar per retenció-repetició. Altres modalitats de l'entrada lingüística són les correccions i expansions. Els pares no es preocupen excessivament per la gramaticalitat defectuosa de les frases dels infants; corregeixen més aviat els nens quan els seus enunciats no s'ajusten a "la realitat" (errors d'informació o apreciació). Els pares expandeixen, completant-los o glossant-los, molts dels

enunciats, però aquesta conducta tampoc no es tradueix en millores apreciables en el llenguatge infantil incipient. En definitiva, tampoc l'"avinguda de la comunicació" va satisfer les expectatives dels psicolingüistes.

4.3. Orientacions noves en l'estudi de l'adquisició del llenguatge

Els avenços pels camins o avingudes cap al llenguatge dels nens, a la vegada que obrien rutes, van posar en evidència la llunyania per a una explicació unificada. La tasca investigadora va optar per fragmentar el camp de treball, tendència que subsisteix encara avui dia. No obstant això, hi ha algunes línies mestres d'investigació. Lila Gleitman i Eric Wanner (1982), en una recopilació de treballs sobre l'"estat de la qüestió", afirmen que per a investigar l'adquisició del llenguatge cal prèviament aïllar dues incògnites sobre com la ment infantil "s'enfronta" al nen mateix. Primer, les criatures han de discriminar, d'entre els sons que els arriben, els de la parla humana i seguidament *segmentar-ne el flux* en unitats com "paraula" i "frase". Com i quan ho aconsegueixen? Segon, les criatures han d'intuir que aquestes unitats "llancen fletxes" cap al món circumdant, és a dir, *traslladen al llenguatge* coses o fets. Com se les componen per tal d'establir aquesta connexió (la referència)? El diagrama següent il·lustra la qüestió:



La fletxa indica la correspondència o aplicació, en sentit matemàtic. La literatura anglosaxona la denomina *mapping* (mapatge).

Només quan aquests dos temes estiguin prou dilucidats es pot abordar el nucli central de l'adquisició del llenguatge: de quina manera aconsegueix el nen expressar en una *construcció gramatical* coses i fets externs (i també interns). Farem una breu exposició dels primers. El tercer és, ni més ni menys, tot el desenvolupament del llenguatge fins a expressar-se correctament.

Per sota d'aquestes propostes hi ha les idees influents de Chomsky que dominen l'escenari de l'adquisició del llenguatge: el postulat d'un coneixement lingüístic, en forma de predisposicions innates que en faciliten l'adquisició, i la idea antiga de les intuïcions del parlant sobre la gramàtica que ara és reformulada com a intuïcions que el nen de mesos té sobre el llenguatge. Un tercer tema que apareix amb filigranes és el model de ment modular de Fodor: segurament el llenguatge s'ubicaria en un dels mòduls.

Els psicolingüistes infantils adopten la postura heurística d'"introduir-se en la ment" d'una criatura de pocs mesos i preguntar-se (suposant que ella ho pugui fer): "Com me les componc per a obrir-me pas en la "selva amazònica" dels sons que sento?... Quan la gent em parla, mira cap "enfora", tenen cap relació els sons que pronuncien amb allò que miren?...". La resposta que donaran és que el nen no és com els conqueridors que s'obrien camí en caminar... La inducció pura no porta a enlloc. Per tant, el nen ha de portar en el seu equipatge mental un pla que dirigeix les seves primeres passes per "senders" segurs. Són predisposicions a processar el flux de sons lingüísticament i a entendre que certes "unitats sonores" representen entitats del món. D'aquí a caracteritzar aquestes predisposicions de formes de processament modularitzades només hi ha un pas.

Els descobriments sobre les capacitats perceptives naixents dels nens, en particular la percepció auditiva categorial, no van ser aliens a aquest èmfasi en les predisposicions innates dels humans cap al llenguatge. Si els nens neixen "ben organitzats" per a conèixer el món perceptivament, per què no es pot fer extensiva aquesta organització de base al llenguatge? Justament en la zona en què se sobreposen percepció i llenguatge és on s'ubica la primera incògnita que Gleitman i Wanner exigeixen d'aïllar: com i quan les criatures comencen a descompondre el flux sonor que escolten. Els mètodes de discriminació perceptiva (habitució / deshabitució) van ser aplicats amb èxit en aquest terreny: els resultats són veritablement sorprenents. A les poques hores de néixer, els nens distingeixen entre sons propis del llenguatge i altres. Als quatre dies de néixer, distingeixen entre dues llengües pel ritme i l'entonació de cada una. Es va provar que la percepció categorial copsava multitud de fonemes, de la qual cosa es desprèn que identifiquen en el flux sonor *paraules* d'acord amb la intensitat prosòdica amb què es profereixen i que capten les *frases* per l'entonació que acompanya el seu començament i final. Ja dins la frase, ordenacions diferents de les mateixes paraules són també discriminades.

El segon sector d'investigació és el de la connexió (que s'ha d'establir) entre el món real i el domini lingüístic. A un primer nivell és com el nen capta que el llenguatge (de les persones) "parla" sobre les coses externes. Els investigadors es concentren aquí en les capacitats cognitives de la ment infantil. És correcte sempre que no s'oblidi que aquestes capacitats les desencadenen "pertorbacions" que es donen en la interacció social; les situacions en què es gesten els primers significats són prototípiques pel que fa a aquesta qüestió. Clàssicament, els autors introdueixen el tema amb una paràbola: un dia el nen sent dir una paraula a algú a la vegada que assenyala alguna cosa...

Sembla que fou el filòsof Quine qui ho va plantejar així. Aquí teniu una translació lliure de la seva idea. L'àvia assenyala el gat que hi ha a l'estora mig adormit i pronuncia la paraula *gat*. Com sap el nen que aquells sons designen el gat i no els seus bigotis, el color de la seva pell, el ronc que fa o l'estora en què jeu?...

Part de la resposta és que, així com el nen contempla perceptivament l'espai que s'obre davant de la seva vista ple d'objectes discrets (amb contorn, forma, posicions relatives), l'univers sonor també s'ofereix naturalment a la percepció auditiva com a disgregable en unitats; més encara: la ment dels nens està predisposada a establir la correspondència entre tots dos tipus d'unitats perceptives. No fa falta insistir que el "bloc sonor" que els nens poden detectar, i que els adults anomenem *paraula*, no és per a ells una paraula, ni és nom ni porta amb si mateixa el concepte de gat o del que sigui. La segona part de la resposta

Vegeu també

Sobre el desenvolupament perceptiu vegeu l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament psicològic".

Vegeu també

Vegeu l'apartat 3 d'aquest mòdul.

és que la ment del nen atribueix a l'"objecte gat" la unitat sonora *gat* (i no a qualsevol dels seus atributs o a l'estora) perquè el gat és un objecte rellevant en si (es mou, miola, es deixa acaronar, etc.) i és motiu d'intercanvi social ("No toquis el gat!", "Busca el gat!", etc.). N'ha adquirit una representació mental. Això darrer implica que el nen coneix quin "objecte" és el seu gat casolà (de la mateixa manera que coneix què és una galeta, una fruita, una tassa, etc.). La paraula té com a prerequisite una entesa, per petita que sigui, de l'entitat a la qual s'aplica. O com diu Louis Bloom (1993), les coses han de ser primer a la ment, després es traslladaran al llenguatge.

Abans hem al·ludit al fet que la designació verbal s'explica, en un principi, recurrent a les capacitats cognoscitives dels nens. Aquesta capacitat exigeix mínimament manejar dos tipus de representació: la de l'objecte i la de la unitat sonora. L'associació entre totes dues és arbitrària, s'ha d'aprendre i s'aprèn en l'intercanvi social. Allò que no s'aprèn és la "associabilitat" en si mateixa perquè la ment del nen està dissenyada per a descobrir-la i generalitzar-la. Les representacions al·ludides són, en aquest nivell, de procediment. El desenvolupament cognoscitiu crearà el concepte i el nom, respectivament, i aquestes són ja representacions conceptuals o declaratives. La contraposició entre totes dues representacions mentals que hi ha en joc, ens recorda, una vegada més, que estem privilegiant en els orígens del llenguatge el marc cognoscitiu. Un debat històric és si el llenguatge pertany completament al domini cognoscitiu general, si neix com si es tractés d'una incrustació, o bé si el llenguatge es crea el seu "espai propi". La resposta és la segona: **el llenguatge constitueix un domini *sui generis*** independent tot i que connectat al domini cognoscitiu general.

Un darrer aspecte que no volem deixar sense comentari és el de l'innatisme lingüístic, propugnat per Chomsky, que sembla rebre confirmació amb el descobriment de totes aquestes sorprenents capacitats dels nens per a identificar "paraules", "frases", posar "etiquetes sonores" als objectes i altres. En els mitjans lingüístics s'accepta que els humans naixem amb un coneixement (innat) dels principis de la gramàtica universal i, per tant, el desenvolupament del llenguatge és simplement ajustar els paràmetres que caracteritzen cada llenguatge. D'aquí a negar que hi hagi desenvolupament del llenguatge, només hi ha un pas. Aquesta darrera proposició és rebutjada pel psicòleg *a priori*. El fet d'establir, doncs, els límits de les capacitats innates per al llenguatge (o al contrari, d'acceptar-ne la prevalença) és crucial per a parlar amb propietat del *desenvolupament del llenguatge*. Aquí, primer, cal recordar el que a propòsit del que és innat es va dir en l'apartat 3 del mòdul "Història i teoria del desenvolupament": les predisposicions cap al llenguatge articulat demostren que el grau d'organització del domini lingüístic en els nens no és nul. Quina funció cobreixen aquestes predisposicions per a "processar" perceptivament determinats sons de certa manera "productiva" i també la predisposició per a connectar "objectes" de l'espai visual i del sonor? Ja ho hem dit: facilitar la tasca ímproba d'"obrir-se pas en la selva verge" de percepcions auditives. Si el llenguatge és inaccessible a la criatura humana mitjançant un procés d'inducció a partir

de les dades en brut, l'evolució li entrega un "pla" que, curiosament, li indica més aviat per on *no ha d'anar* que no pas el camí exacte que ha de seguir. Una altra manera més científica d'expressar el mateix és dir que l'aprenentatge del llenguatge està sotmès, d'entrada, a **constreyniments** (en anglès, *constraints*): el camí que pren el llenguatge evita determinades direccions que no porten enlloc. Un cop es comença a traçar aquest camí, es va reafirmant i omplint de cabal lingüístic. En això fan un paper irremplaçable les "pertorbacions" perceptives i socials que desencadenen el naixement de la paraula, de les primeres frases i a la fi de les correctes gramaticalment.

La tesi correctiva de l'innatisme és que el llenguatge és un sistema que *es produeix a si mateix* i la seva elaboració segueix un procés en què cada triomf es recolza en els anteriors i els reelabora a nivell superior. Que el llenguatge és un sistema que es produeix a si mateix significa que el que aprèn a parlar ha de descobrir gradualment un conjunt de regles pròpiament lingüístiques: sintàctiques, que confereixen una estructura a cada enunciat, i semàntiques, que traslladen a aquestes entitats del domini extralingüístic (referència). Aquestes regles les "fa seves" a la vegada que aprèn a parlar; parla a la vegada que aprèn més i més regles. Una autora, especialista en adquisició del llenguatge, expressa això mateix així:

"La postura davant l'innatisme [lingüístic] està canviant en els darrers temps. Hi ha un consens, cada vegada més ferm, en el fet que els principis que guien el desenvolupament del llenguatge s'activen en el moment del desenvolupament propi, en són un producte, al mateix temps que contribueixen al procés. En altres paraules, els principis tenen la seva ontogènesi. No són una cosa estàtica, sinó que apareixen successivament i canvien amb el temps." (Bloom, 1993)

En el procés d'adquisició del llenguatge s'aprecia nítidament que les entrades (la parla que sent el nen) són pertorbacions desencadenants i canalitzadores del procés, però en cap cas fan el paper de causes eficients. Aquest procés és el d'una construcció (a la manera de Piaget): el nen fa servir primer les seves regles i les va ajustant progressivament a les regles adultes. Totes aquestes regles formen una espècie d'entramat. Els psicolingüistes infantils tracten, d'acord amb aquesta hipòtesi, de mostrar com es deriven entre si i descriuen a la vegada els processos psicobiològics que promouen aquest avenç. Un d'aquests –conegut com *redescripció*– l'estudiarem en l'apartat 1 del mòdul "Desenvolupament cognitiu en nens i nenes de 2 a 11 anys").

4.4. Els inicis del llenguatge en el nen

És impossible de fixar el moment exacte –més enllà d'una apreciació grollera– en què el nen pronuncia la seva primera paraula. Són paraules les primeres vocalitzacions repetitives dels nens cap als nou o deu mesos a les quals els pares assignen amb tota la il·lusió "significat"? Són paraules les vocalitzacions més complexes que pronuncien però que només vagament s'assemblen a paraules adultes? O s'ha d'esperar a qualificar de paraula aquella que coincideix en forma i ús amb la de l'adult? L'opinió general és que, més o menys, al voltant de l'any els nens ja fan servir "paraules", entenent per paraules jocs de

fonemes (síl·labes) consistents amb els quals "anomenen" persones o objectes del seu voltant o expressen petits fets com la caiguda d'un cosa ("Bum!") o el final d'una activitat ("Iatà!").

Abans que les primeres paraules facin acte de presència, els pares s'han adonat que els nens entenen frases que els són dirigides. Diverses investigacions per a avaluar la **comprensió lingüística** infantil coincideixen, amb certs matisos, en el fet que la comprensió del llenguatge acostuma a anar per davant de l'expressió. Sembla que en la comprensió fan un paper important les dimensions paralingüístiques de la parla: entonació, accent, ritme i pauses, gestos que l'acompanyen, etc. A partir d'un moment determinat, els petits reproduïen perfils d'entonació –com si els "assagessin" (reaccions circulars)– sense que les seves vocalitzacions tinguin cap contingut lingüístic. Ja a partir dels deu mesos molts nens discriminen paraules, i les reconeixen la major part de les vegades dins de frases rituals. En l'interval de tres o quatre mesos següents el vocabulari (de comprensió) infantil va creixent. Els petits comencen a fixar-se en els fonemes que integren les paraules, cosa que els ha de permetre de reconèixer-les individualitzadament i al marge de les entonacions que les envolten. Aquesta discriminació singularitzada sol néixer dins un context (menjar, bany, anar a dormir, jocs rituals, etc.) i la paraula comença essent índex d'alguna de les situacions esmentades abans.

Amb les seves primeres paraules, els nens entren en el que els psicolingüistes anomenen *etapa d'una paraula*. Durant un temps –que se sol allargar la resta del seu segon any de vida– el seu repertori creix molt a poc a poc fins que, al final del segon any, hi ha un increment sobtat del vocabulari. Ràpidament passen a les "frases " de dues paraules. Hi ha dos aspectes d'aquests inicis del llenguatge que és oportú que comentem aquí. Un d'aquests fa referència als mecanismes psicobiològics i lingüístics que hi ha en l'increment del seu vocabulari i, més encara, en la transformació de les primeres "paraules" (entre cometes) en paraules psicològiques i lingüístiques. El segon tracta d'analitzar i classificar aquestes produccions lingüístiques atenent el seu caràcter sintàctic i/o semàntic, cosa que proporciona una finestra per on treure el cap a la ment lingüística dels nens.

Els nens estan motivats a parlar perquè, per sobre de tot, volen comunicar millor. Comunicar sobre què? Sobre les persones, objectes, situacions que els interessin. Justament, les primeres paraules que pronuncien són sobre aquests temes: persones de casa amb qui estan lligats afectivament, objectes que resalten o que manipulen (joguines), situacions i episodis que sol·liciten la seva atenció (el menjar, anar a passeig, etc.). Les primeres paraules s'insereixen en la constel·lació d'impressions que tenen de persones, objectes i situacions que per a ells són rellevants; són un element més de la representació que estan construint de cada entitat a la seva capacitat comprensiva. Les primeres paraules tenen la naturalesa d'índexs associats a si mateixes i funcionen com a "etiquetes" que designen. Són una prolongació dels gestos ostensius (assenyalar). Les denominarem *descriptors* primitius. La psicolingüística infantil tracta

d'explicar com aquests descriptors es converteixen en paraules, és a dir, com incorporen significació (social) i es fan elements de les estructures del llenguatge. És un procés a quatre bandes:

- 1) *Cognitiu*, de formació de conceptes.
- 2) *Cognitiu i lingüístic*, de descobrir què és el nom (anomenar).
- 3) *Psicosocial*, de donar al descriptor un significat (que no és inherent al so que té).
- 4) *Lingüístic*, d'ubicar els descriptors en una estructura (sintàctica) i per tant en relació mútua.

Els quatre subprocessos estan entrelligats, s'influeixen els uns als altres per mitjà de bucles de retroalimentació.

Les primeres paraules van unides al coneixement que els nens van adquirint. Són representacions de procediment; són, a més a més, representacions de naturalesa lingüística perquè neixen i s'ubiquen en el domini del llenguatge. Són descriptors de persones, objectes, situacions. Són proferides pel nen o la nena quan una d'aquestes entitats reapareix: la representació en escena evoca la representació lingüística. Per sota d'aquesta explicació hi ha la idea que els nens tenen un repertori de descriptors apresos (la comprensió avança la producció) i que les "extreuen" de la seva memòria (un magatzem) quan reapareix l'estímul que va provocar la seva entrada. Aquí arrenca el procés que transforma aquestes representacions de procediment en d'altres conceptuals o declaratives. Observeu que és estrictament cognoscitiu perquè l'infant no canvia la forma lingüística (ja sigui un descriptor o una paraula); el que canvia és la seva comprensió de la forma lingüística. El procés implica que el descriptor deixi d'estar "enganxat" a una persona / objecte / fet, i que sigui aplicable a altres, per analogia o generalització. Katherine Nelson ha donat una versió plausible d'això mateix (Nelson, 1973, 1974). El seu punt de partida és que els descriptors designen entitats dotades de colors i sons, manejables, que pateixen canvis cridaners a la seva vista, satisfan necessitats, etc., o sigui són rellevants per a ells. Tècnicament direm que són captades per mitjà de *les funcions* que compleixen. Agafa l'exemple de la "pilota". És un objecte freqüent en el camp de la percepció-acció del nen: el pare presenta la pilota, és vermella, juga al teva-meva, cau i roda, s'ha de recollir de sota la taula, etc. Les escenes amb la pilota s'aniran fent en diferents llocs i amb efectes també diferents. Però, a pesar de la diversitat de circumstàncies i efectes, hi ha, diu K. Nelson, un *nucli funcional* persistent que és com la síntesi (feta pel nen) de "com funciona" aquell objecte. Gran part del secret és que el nen es relaciona directament amb la pilota i ha d'actuar de determinades maneres a conseqüència del comportament d'aquesta. Al mateix temps, el nen reté característiques perceptives de la "pilota"; algunes, com ser rodona, són essencials, mentre que d'altres, com ser vermella o massissa, seran accessòries. En un moment determinat, el que

Vegeu també

Sobre la representació i l'origen del coneixement vegeu l'apartat 6 del mòdul "Desenvolupament psicobiològic"

va començar essent un descriptor d'un objecte en una situació prototipus, és ampliat a altres situacions i amb pilotes que es comporten igual (analogia). La criatura coneix d'una altra manera aquell objecte. Ja sap *què és una pilota*. La presència d'una pilota evoca la paraula *pilota*, independentment de les circumstàncies en què es presenti. El descriptor s'ha "alliberat" dels seus lligams d'origen: ja és una paraula.

R. Brown (citant Lewis, un autor de 1936) cita el cas d'un nen que es va familiaritzar amb el concepte i paraula *flors*. Primer va ser un ram de narcisos en el gerro de casa; després un altre ram semblant, després unes altres flors en el mateix gerro i finalment flors de tot tipus i a qualsevol lloc, fins i tot dibuixades en llibres de contes... (Brown, 1965).

La segona dimensió del naixement de les paraules, més enllà de simples descriptors, és el descobriment que fa la criatura sobre el fet *que totes les coses tenen nom*. Fins aquí "les etiquetes que els petits 'enganxaven' funcionaven com a peces soltes en el seu panorama mental i lingüístic, és a dir, eren proferides circumstancialment. L'infant té una llista $\{E^1, E^2, E^3 \dots\}$ i descobrirà que hi ha una etiqueta que dóna tot el conjunt. S'anomena *nom*: totes les E^i són noms. Persones, objectes, accions, episodis, etc., tot és anomenable.

En la pel·lícula *El miracle d'Anna Sullivan* es narren els primers anys de Hellen Keller, sorda i muda de naixement, que va ser "extreta de les tenebres" per la seva preceptora i mestra Ana Sullivan. Quan Hellen té cinc o sis anys, es descriu en la pel·lícula –una magnífica escena cinematogràfica– la gran revelació per a la nena del fet que tot té nom. Hellen és vora el pou del jardí i acciona la bomba mecànica de l'aigua que goteja sobre la seva mà. La preceptora traça a sobre de la palma de la seva mà el signe tàctil aigua, aigua, etc. De sobte ve la il·luminació. La ment de la nena capta instantàniament que allò que interessa el seu tacte té un signe associat... I se la veu córrer bojament pels voltants, perseguida per Ana Sullivan, tocant i assimilant el signe corresponent a arbre, porta, herba, etc. Hellen Keller va arribar a ser, de gran, una escriptora famosa als Estats Units.

El fet de descobrir que tot té un nom és un salt cognitiu formidable, perquè representa la recursió, explícita en la fórmula *posar nom al fet de posar "noms"*. És un procés també lingüístic perquè la representació de *nom* procedeix i s'estableix en el domini del llenguatge.

La tercera dimensió del pas de descriptors a paraules és social. És fondre el so amb el significat. Aquest tema és la prolongació directa del tema dels primers significats, exposat en l'apartat anterior. La criatura està immersa en un món d'objectes i fets al costat dels adults que els instrueixen amb els gestos i paraules. En els formats d'acció conjunta es posen en relleu els objectes manipulables. L'infant que pentina la nina, que truca per telèfon, que juga a barques, assimila aquests objectes i el seu nom allà primer; després a poc a poc els anirà generalitzant, potser tal com va explicar K. Nelson (1973). L'ús significatiu de les paraules és social: està lligat a la manera socialment convinguda de denominar no sols objectes, sinó multitud d'accions (menjar, pentinar-se, donar, tocar, passejar, etc.) que formen la trama de la vida quotidiana. La criatura aprèn socialment les diferències, subtils per a la seva ment, entre mirar i veure, donar i entregar, demanar i pregar, etc. Les paraules amb què el nen anomena

(una vegada que ha descobert l'"essència" del nom) són ara ja símbols. El pas que comentem s'hauria de tractar, recurrent a la terminologia de Peirce (1987), com la redescrípció d'un *signe-índex* en un *signe-símbol*.

La darrera dimensió d'accés a la paraula, pròpiament dita, la situem en el domini del llenguatge. Arrenca amb el descobriment que els descriptors de persones, objectes i fets es poden relacionar entre si, això és, la ment els pot tractar com un sistema autònom (el llenguatge). Són les primeres combinacions de noms + adjectius (nineta meva, nena guapa, etc.) o nom + verb (papa no hi és, etc.) o altres que formen el repertori infantil. És interessant el detall que, al principi, els nens sols consideren com a paraules els noms, verbs i adjectius, però no els articles, les preposicions, conjuncions i adverbis. El punt final arribarà quan ja per al nen (grandet) el llenguatge constitueixi un sistema tancat, és a dir, tots els seus elements *s'expliquen els uns pels altres*: diccionaris i gramàtiques.

Un altre tema que ha interessat els psicolingüistes infantils és el dels *tipus* de paraula que els nens estrenen en el seu vocabulari. Una de les investigacions més celebrades és la de la mateixa Katherine Nelson (1973), pocs anys més tard completada pel seu col·lega Benedict (1979). Nelson va recollir i analitzar cinquanta paraules de divuit nens i les va agrupar per categories. La primera comprenia els noms genèrics, és a dir, els que el nen aplicava a classes d'animals o objectes (gos, cotxe, nena); en la segona hi havia els noms de persones, animals de companyia o d'objectes concrets (papa, Milú, toc-toc per al rellotge de paret); una altra categoria incloïa les paraules associades a una acció com "cut-cut-tat", "menjar", "no", etc.; una altra agrupava les paraules per a relacionar-se socialment: "sí", "adéu", "dóna'm", etc. Nelson va establir més categories, però no entrarem en detalls. Els criteris que va seguir la investigadora no van ser certament els de la gramàtica adulta (nom, substantiu, adjectiu, verb, etc.) per dues raons: perquè, com hem dit, la fase d'una sola paraula exclou qualsevol consideració gramatical i perquè, des del punt de vista del nen (que és qui parla), una agrupació de paraules per significats és més fidel als propòsits de la seva ment. La categoria més representada és la primera de les enumerades: la dels noms genèrics, seguida dels noms concrets. K. Nelson va descobrir, a més a més, que l'ús que feien els nens d'unes i altres categories convidava a agrupar-los en dues classes. Per una banda, hi ha els nens més *referencials* en què predomina l'ús dels noms concrets, però també és alt el percentatge de nens en què dominen els noms genèrics. No es tracta d'una dicotomia abrupta, és a dir, que no hi ha nens expressius purs o referencials purs; es tracta més aviat d'una tendència.

4.5. Conceptes, categories i paraules

En diferents punts de l'assignatura, hem anat parlant de conceptes i categories: en l'apartat 6 del mòdul "Desenvolupament psicobiològic" en relació amb les representacions mentals; en aquest apartat, en relació amb les primeres

paraules. Tractarem ara de recollir aquestes idees disperses en una formulació coherent i veure com la ment dels nens estableix el pont entre conceptes i llenguatge.

Els nens neixen amb un sistema perceptiu que veu el món compost d'entitats discretes: les persones i objectes. Els nens neixen amb un sistema perceptiu preparat per a establir la relació "això és igual / semblant a això". Com ja es va dir a l'apartat 6 del mòdul "Desenvolupament psicobiològic", aquí no hi ha "judicis" o "consideracions", sinó simples computacions. Els nens no tenen la noció d'"igual" o "semblant", sinó que decideixen que X és igual / semblant a X'. Els criteris de decisió són perceptius i, entre ells, preval la forma. Els objectes esfèrics poden ser assimilats entre si com a iguals i, en un moment, ser anomenats *pilota*, tot i que algun (com una síndria) no tingui massa a veure amb una pilota. En tot cas, aquesta manera de veure el món fa que la seva ment agrupi les coses i creï categories o classes. El fet d'agrupar les coses, com per exemple les pinces d'estendre la roba o les pipes amb les quals fuma el pare, no implica que el nen tingui el concepte de pinça o de pipa; el que sí té segurament és el seu *significat funcional*: per a què serveixen, quin és el seu ús. Això justament explica que els nens tenen tendència a agrupar objectes no sols per la raó que són iguals (classes d'equivalència), sinó per la raó que concorren en ús quotidià. Per exemple, plats, coberts, vasos són agrupats pels nens perquè "serveixen per a menjar".

Amb l'emergència del llenguatge, el nen s'enfronta a un problema completament nou: anomenar aquelles coses el significat funcional de les quals coneix i anomenar-ne d'altres que també són "allà davant", que són noves o que fins ara no havien suscitat cap interès o curiositat. Aprendre el llenguatge és, en aquesta primera etapa sobretot, aprendre el nom (reguitzell de noms) que les persones més grans donen a allò que el nen percep. Aquí és on se situa l'enigma de Quine que hem comentat en l'apartat 4.3. Molts autors, entre d'altres Katherine Nelson i Lois Bloom, no estan d'acord amb la presentació que fa Quine (i els seus seguidors) sobre aquest tema. De fet, els adults en les seves comunicacions i manipulacions d'objectes amb els nens ressalten aquests darrers: els agafen de la mà, els mouen, fan sonar o assenyalen de manera inequívoca, etc., abans d'anomenar-los. Per tant, el nen no està tan despistat com es pretén fer veure. Una de les funcions de la comunicació preverbal al voltant dels objectes és focalitzar l'atenció de la criatura per a donar rellevància al que l'adult pressent que li despertarà interès.

De totes maneres, part de l'enigma de Quine segueix en peu atès que no totes les comunicacions són tan explícites en el seu referent com les dels primers jocs entre dos. La psicologia cognitiva del desenvolupament ha pres aleshores una direcció paral·lela i s'ha llançat a indagar si els nens no tenen unes determinades "intuïcions" que els permeten una decisió ràpida sobre "allò" que els grans assignen un reguitzell sons que escolten. Ellen Markman, en la dècada dels vuitanta, ha fet una sèrie d'investigacions sobre aquesta qüestió i conclou que, en efecte, els nens es guien en la seva tasca d'assignar noms que escolten

als altres per dos principis bàsics (Markman, 1987). Els enunciats de forma elemental són: primer, quan el petit sent una paraula nova, pensa que aquesta anomena l'objecte present i no qualsevol de les coses innombrables que hi poden estar relacionades. En l'exemple de l'àvia que diu "Mira el gat!" o "Quin gat més antipàtic!", la criatura intueix que *gat* és el nom d'aquell "objecte" i no del color de la seva pell o dels seus bigotis o de l'estora sobre la qual s'estira. El segon principi és que, quan els nens coneixen el nom d'un objecte i senten una paraula desconeguda en situació en què aquell objecte és present juntament amb nosaltres, assignen el nom nou a un altre dels objectes. Més breument, dues paraules diferents designen dos objectes diferents. En l'exemple que hem anat comentant, si l'infant sap que *gat* és el nom del gat, i l'àvia diu "Quin animal més pelut!" tendiran a aplicar el terme *animal* no pas al gat, sinó a un altre objecte que hi hagi a prop (l'estora?). Aquests principis són del mateix tipus constrenyidor o limitatiu que els estudiats anteriorment: no donen la clau del nom, en certa mesura eviten que el nen es perdi en la selva de denominacions.

Ja hem insistit en el fet que els primers "noms" –*gat, pipa, vas*, etc.– són simples descriptors o etiquetes. Hem plantejat el procés cognitiu (a quatre bandes) que porta d'aquests descriptors al nom, pròpiament dit. La qüestió següent és: el nen anomena aquell objecte concret o té present, a propòsit d'aquest objecte, la classe d'objectes que li correspon? Més concretament, *gat* representa en la seva ment gat-aquí-davant o representa els gats? Només en el segon cas el nen tracta amb conceptes. Aquests remetent a classes; lògicament, classes i exemplars de cada classe són coses *conceptualment* diferents. Probablement, el nen fa simultàniament el procés d'anomenar objectes concrets (exemplars d'una classe) i advertir que aquell objecte i altres d'iguals / semblants es poden agrupar en classes. Des del moment en què el nen generalitza *gat, pilota*, etc., encara que s'equivoqui, entra en el món dels conceptes. La creació de conceptes s'associa, doncs, a la de categories o classes; per mitjà d'aquestes últimes aprehenem el món. Aquest no se'ns assembla, per exemple, com una col·lecció d'éssers singulars –aquesta taula sobre la qual escric, aquesta porta que obro, aquella persona que saludo–, sinó com a *classe d'éssers*: taules, cadires, persones, etc. Quan el nen crea els noms instaura en la seva ment, gràcies al llenguatge, l'operació cognitiva que vulgarment anomenem *pensar*. El nom és, a partir d'aquest moment, un *símbol* perquè representa convencionalment una classe d'entitats.

La creació de conceptes i categories (dues cares de la mateixa moneda) ha estat aclarida de manera brillant per la investigadora americana Eleanor Rosch i els seus col·laboradors (1978). Un d'aquests, Carolyn Mervis, s'ha estès en el tema de la relació entre categories i lèxic en els nens (Mervis, 1987). Els treballs de Rosch han permès de deixar més clara la construcció de categories, en els adults i en els nens. La seva idea bàsica és que, dins una categoria, hi ha exemplars prototips, és a dir, exemplars que la representen particularment bé. La cadira casolana és un prototip davant una butaca de cuir, una cadira plegable de platja o una cadira de rodes. Els objectes més accessibles i còmodes de manejar, aquells als quals el nen té accés primer són el *prototips* que portarà a crear una

categoria. De la mateixa manera que de pilota, el nen té un prototips de cotxe o de nina, de cadira, etc. Al voltant seu, agrupa els objectes que s'hi assemblen. El punt delicat és justament aquest de la "similitud". En què es basa el nen per trobar dos objectes similars o agrupar-los en una mateixa categoria? És evident que els petits sovint donen importància a qualitats dels objectes que no són rellevants per a l'adult i de la qual cosa resulta que les categories que fan els nens són *sui generis*. C. Mervis descriu detalladament la de l'"aneguet", descoberta pel seu fill quan contemplava uns ànecs en un estany d'un parc que hi ha a prop de casa seva. Després hi va incloure un ànec de pelfa i altres aus que va veure dibuixades; un cigne, un estruç i fins i tot un camallarg. Aquí apareix el fenomen de la *generalització* d'un nom a exemplars "semblants" al prototips però que, des del punt de vista de l'adult, són d'una altra categoria. La generalització "indeguda" d'un nom és un fenomen molt freqüent en els nens i ha cridat molt l'atenció dels investigadors. Té la seva explicació, com veurem tot seguit. Abans assenyalarem amb Mervis que, amb un contrast seriós, pel seu nen no eren "ànecs" un sonall amb forma d'ànec ni tampoc l'ànec Donald.

L'experiència demostra que l'extensió de la categoria (els exemplars que inclou) no és la mateixa que per als adults. Aquells anomenen indistintament *cotxe* els cotxes habituals, els descapotables, els camions cisterna, els tot terreny i fins i tot els tramvies; anomenen *gat* un tigre, un lleopard, uns cadells de lleó, etc. Els nens es fixen primer en atributs que sobresurten més (forma, moviment) i només després entren en detalls més fins. També és important de comparar mides, cosa que és difícil en gravats on un tigre i un gat domèstic apareixen amb la mateixa mida. Pel que fa als objectes, els nens desconeixen els seus usos diferenciats i atenen una propietat global, com el cas dels cotxes i camions. L'explicació de per què els nens generalitzen una denominació és, doncs, d'índole cognoscitiva; no és una curiositat simplement lingüística.

Finalment, Mervis estudia com els nens refinen les seves categories inicials i van aproximant el seu coneixement i les denominacions a les dels adults. Els seus punts d'argumentació són que, primer, els nens no comencen donant nom a qualsevol representant d'una categoria, sinó als seus prototips. En altres paraules, que primordialment el que els indueix a posar nom no és que tots els adults posen noms, sinó que anomenar és una derivació de la seva percepció "activa" que organitza el món d'acord probablement amb els prototips. Entra en joc una motivació cognoscitiva i comunicativa. Segon, que, no obstant això, les descripcions i les explicacions de les mares sobre els objectes juntament amb la seva denominació contribueixen a depurar les primeres categories "espontànies" dels nens i a crear-ne de noves. Mervis assenyala que el que és eficaç és l'acció instructiva positiva, no les correccions de l'adult. Aquesta acció instructiva és típicament cultural. Gràcies a aquesta, el coneixement que arrenca en un acte perceptiu es va convertint en simbòlic. En la fase d'"obertura", el lleopard pot ser per al nen un gat, ràpidament passa a ser un gat "gran", que "viu al bosc", que "es menja altres animalets", etc. Finalment seria un felí (segons la taxonomia adulta). La feina de refinament de categories és certament conceptual, però els conceptes s'organitzen també dins una visió del món que

no sols té en compte els seus comportaments (descrits científicament), sinó les creences i mites amb els quals revestim les nostres representacions de la realitat.

Aquestes investigacions ens diuen que "anomenar" és crear conceptes i aquests serveixen per a entendre el món, agrupar éssers en classes, cosa que posa en relleu la relació profunda que hi ha entre el coneixement, el llenguatge i la cultura. Una de les propostes dels investigadors de la categorització i de la formació dels conceptes en els nens és, com ha suggerit Mervis, que la denominació és primordialment un *acte cognoscitiu* a la vegada que potencialment *comunicatiu*. El nen no denomina perquè "escolta" noms, sinó perquè intueix què és denominar (en els adults) i intueix que si denomina coneixerà el que els adults coneixen i com ho fan. Ja fa molts anys que el psicòleg alemany Stern (1928) descrivia el nen "despertant-se a una primera consciència del que significa parlar i buscar de 'fer-se amb' el llenguatge. És aleshores que fa el descobriment més gran de la seva vida: que cada cosa té un nom". Amb la denominació el nen intueix a més a més que s'entendrà amb els altres; en tot cas, quan fa la pregunta "com es diu...?" fa un acte d'entesa social. Toquem aquí les arrels cognoscitives i comunicatives de la denominació que és, com hem sostingut, l'arc triomfal d'entrada al llenguatge. Vygostky (1934) al·ludia a aquest tema. Per ell, el llenguatge té el seu origen en els gestos i vocalitzacions expressives amb què els nens es comuniquen des de ben petits. Però, a partir d'un moment determinat, la intel·ligència (que neix de l'activitat i de la seva progressiva coordinació sensorial i motora) s'injecta en el camí de la comunicació i aleshores emergeix el llenguatge humà en tota la seva esplendor.

5. Aprenent a parlar. Els aspectes comunicatius del llenguatge

5.1. Introducció: l'enunciat i el context

Hem titulat aquest apartat "Aprenent a parlar" perquè volem deixar patent la distinció entre la *parla* i el *llenguatge*, distinció que es remunta al pare de la lingüística Ferdinand de Saussure. El llenguatge (la *langue*, a Saussure) és el sistema o estructura gramatical; la parla (la *parole*, a Saussure) és l'enunciat que es pronuncia aquí i ara. El llenguatge és una sistematització ideal que només té existència en la ment de les persones; la parla és el fenomen real i eminentment *social*. Certament, cadascú parla d'acord amb les regles típiques d'un llenguatge; per això el nen aprèn a parlar *a la vegada* que aprèn un llenguatge (que és, òbviament, el del seu entorn familiar). Però parlar és alguna cosa més que proferir frases gramaticalment correctes. Per això, per a parlar bé, els nens han d'aprendre força més coses que l'estructura sintàctica de la seva llengua.

Parlem creant enunciats lingüístics. Un enunciat lingüístic és una frase (completa o condensada) que es dirigeix *a algú* en determinada *circumstància*. Aquest "algú" o interlocutor no és un personatge abstracte, sinó una persona amb un rol social: un parent, un superior, un amic, un desconegut; té sexe, edat i altres característiques que es tenen en compte quan es dirigeix a ell. Les circumstàncies que acompanyen l'enunciat poden ser de diferents tipus. Una és el lloc: la casa d'un dels seus dos interlocutors, el carrer, un despatx, una cafeteria i altres. Una altra és el motiu que impel·leix de fer l'acte comunicatiu: saludar, sol·licitar alguna cosa, reconvenir, etc. I lligat amb això darrer hi ha la forma que aquell adopta: una frase, un breu intercanvi, una conversa, un monòleg, etc. No són aquests els únics aspectes que s'han de considerar en una comunicació entre dues o més persones, però n'hi ha prou amb una primera aproximació al tema. Tot això queda molt ben plasmat per l'aforisme que diu que "el diàleg s'organitza segons l'interlocutor". De manera més formal s'expressa dient que la parla està sempre *contextualitzada*. Hi ha una part de la lingüística que estudia els requisits de contextualització inherents en el fet de parlar: és la *pragmàtica*.

La pragmàtica fa referència, per tant, a la capacitat de comunicar *amb els* altres i *als* altres. La pragmàtica són els recursos lingüístics mitjançant els quals es regula la relació amb l'interlocutor i es modula el text del missatge. Qualsevol acte comunicatiu ve d'una intenció comunicativa; per tant, la pragmàtica –que regula / modula les comunicacions– ha de guardar relació amb les intencions que les guien. És per això que hi ha una definició més àmplia de la pragmàtica que la considera com la ciència que estudia les *funcions socials del llenguatge*.

Grace de Laguna, ja fa molts anys, va detectar aquesta relació íntima entre les funcions del llenguatge i la intenció comunicativa com demostra el passatge següent que s'ha fet clàssic en la bibliografia lingüística:

"Per a què serveix el llenguatge? Quin funció objectiva compleix en l'existència humana? La resposta no és difícil de trobar: el llenguatge és el gran mitjà amb el qual s'ha portat a terme la cooperació humana. [...] Els homes no sols parlen per a expressar idees i sentiments, sinó per a suscitar respostes als seus semblants i per a influir en les seves actituds i accions." (De Laguna, 1927)

De Laguna anticipava amb intuïció profundament humanista moltes de les idees que avui manegem al voltant, per exemple, de la intersubjectivitat com a comunitat de motius necessària perquè el grup social existeixi, hagi creat una cultura i, a cavall d'aquesta, hagi progressat en el seu domini de l'entorn. La proposta de De Laguna situa el llenguatge humà en filiació directa amb les capacitats de comunicar a la vegada que situa la comunicació dins un domini més genèric: el de la cooperació i sociabilitat.

5.2. Els enunciats dels nens com a "actes de parla"

Els nens tenen intencions quan comuniquen. Com diuen de manera molt oportuna dos autors, "els nens no sols tenen coses per dir, sinó *raons per a dir-les*" (Miller i Yoder, 1972). Aquestes raons són les que es plasmaran en els enunciats que facin fins i tot abans que adoptin una forma lingüísticament acceptable (reconoscible). Per això, el desenvolupament de la pragmàtica en els nens arrenca des de la fase preverbal; després s'encastarà a la sintaxi, que la modularà, i serà un dels ingredients de parla en la seva globalitat estructural i expressiva. El principi que els nens tenen raons per a parlar o, amb G. De Laguna, que parlen per tal d'aconseguir alguna cosa dels seus interlocutors no requereix esforços enormes d'investigació. Noteu que "aconseguir alguna cosa d'algú" és una acció. Els animals superiors (per exemple, els primats), atès que estan mancats de llenguatge, "expressen" els seus desitjos i els plans que involucren els altres amb l'acció. Això fan els nens petits amb els seus protoimperatius. El que volem subratllar és que la comunicació en la seva forma més primitiva i bàsica és una forma d'acció (sobre l'altre); quan, més tard, ve el llenguatge, aquest també és una modalitat d'acció.

Searle (1969), que segueix Austin, ha desenvolupat aquest nucli temàtic amb la seva noció d'**actes de parla**. Un acte de parla és fer alguna cosa per mitjà d'un enunciat. En tot acte de parla hi ha dues facetes: l'acte d'elocució (proferir un enunciat) i la modalitat de l'acció que s'exerceix sobre l'altre (cridar l'atenció, sol·licitar, impedir, persuadir, prometre, etc.). En el procés d'adquisició del llenguatge, el nen ha de teixir una connexió entre tots dos aspectes: el que diu i els seus propòsits d'acció. Aquesta connexió es tradueix en una sèrie de regles: paralingüístiques (tons de veu, ritmes d'elocució); morfosintàctiques: el mode verbal (indicatiu, imperatiu, interrogatiu, etc.); d'estil: directe, indirec-

Vegeu també

Vegeu l'apartat 1 d'aquest mòdul.

te, irònic, al·lusiú, etc. és obvi que la multiplicitat de regles i la complexitat *psicològica* que comporta al seu ús oportú fa que l'adquisició s'esglaoni al llarg de tota la infantesa.

Tot i que els actes de parla pròpiament dits impliquen enunciats lingüístics, el nen en l'etapa prelingüística ja profereix enunciats (vocalitzacions i gestos) que els són equivalents. Halliday i Dore els han analitzat. El primer els anomenà "actes de significat" (*acts of meaning*). Segons infereix Halliday, la llista de les accions que probablement el nen pretén que faci el seu interlocutor és àmplia: el seu fill va expressar una vegada el desig que li acostessin o li portessin alguna cosa, el desig que l'altre fes alguna cosa d'una manera determinada, va tractar d'"informar" l'altre d'alguna cosa, va expressar alegria per estar amb l'altre, etc. (Halliday, 1975, 1979). John Dore (1975) qualifica aquests primers enunciats infantils com a "actes de parla primitius". No ho són plenament, per ells, ja que el contingut és molt rudimentari i també la seva força expressiva. Dore fa una atenció especial a l'entonació que s'hi posi. Per exemple, quan es diu *bup-bup* alçant el to al final, el nen pot estar demanant la confirmació de l'interlocutor; mentre que dit amb "to uniforme" pot ser que sigui un simple denominatiu. Dore infereix diferents tipus de parla primitius en els nens: denominació, pregunta, petició d'acció, crida, protesta, etc.

Si tornem a les idees que obrien aquest apartat –quines "raons" poden tenir els nens per a proferir els primers enunciats o quines funcions tenen–, les podem resumir a partir del que diu McLean i McLean (1978).

Els grans tipus de funcions atribuïbles al llenguatge incipient del nen són: la funció de demanar, reclamar, sol·licitar alguna cosa de l'altre i la d'establir una referència comuna. És immediat el paral·lelisme entre aquestes dues funcions, d'una banda, i el protoimperatiu i protodeclaratiu de la fase de comunicació preverbal de l'altra.

5.3. La referència

El llenguatge, a més de dirigir-se amb la intenció d'aconseguir que l'altre faci alguna cosa, comporta el propòsit d'entrar en relació amb algú i de compartir-hi experiències sense que això desemboqui ni immediatament ni necessàriament en l'acció. Aquí, la comunicació humana destaca definitivament respecte dels precedents animals: el llenguatge amb les seves dimensions expressives i empàtiques crea el vincle de relació, el "tu i jo" que, com hem insistit en altres llocs (Perinat 1986, 1993) és el que permet l'acció conjunta dins la llibertat de cooperar. Els nens s'estrenen precisament en aquesta dimensió a la vegada que cultiven (alguns ho fan intensament) la funció de sol·licitar dels altres que satisfacin els seus desitjos amb l'acció material. El tema de **la referència** estava en el rerefons de l'adquisició dels primers significats en fase

preverbal; ha estat després introduït en l'apartat anterior i se n'ha privilegiat el seu vessant cognoscitiu. Estenguem-lo ara al domini del llenguatge-com-a-comunicació.

La referència és un acte psicològic **intermental**.

En situacions d'interlocució o conversa, com "se les compon" l'infant per a fer present *allò* sobre el qual predicarà alguna cosa? Mentre es tracta d'entitats presents, la criatura pot recórrer a procediments no verbals. Però, a mesura que progressa en el llenguatge, s'ha de fer capaç de formular, únicament mitjançant procediments lingüístics, el tema de la conversa i mantenir-lo. El segon pas implica un salt formidable; aquí s'obre la possibilitat de referir-se a alguna cosa no present, i fins i tot a aquell que no té existència material.

Molts dels primers enunciats –els noms entre d'altres– tenen una funció referencial clara. Els psicolingüistes, en les seves minucioses anàlisis, creuen que hi ha indicis d'una paraula en l'entonació que el nen imprimeix en certs moments al seu enunciat. Aquí hi ha el raonament d'un d'ells.

"Anava per un carrer ple de gent i força sorollós i portava el nen en la seva cadireta. En un moment va veure passar un cotxe "mini" i va començar a cridar 'Mini!'. Amb el soroll i la multitud vaig optar per no fer-li cas. En una pausa finalment li vaig contestar: 'Sí, un Mini'. Immediatament va respondre 'Cotxe'. El que és interessant és que cada vegada que havia dit 'Mini!' sonava com una cosa urgent que requeria atenció, mentre que quan va preferir 'Cotxe' ho va fer amb un to més baix i com si fos una afirmació (*statement*). Un altre dia, a casa, se'm va acostar sostenint un cotxet a les mans i dient: 'Cotxe'. Fins que jo no vaig dir 'Sí, cotxe'. Ell va respondre: "Trencat", i em vaig adonar del que passava. El que tots dos exemples (i molts altres) sembla que demostren és que el nen fa servir el nom de l'objecte i els recursos paralingüístics per tal d'assegurar-se que l'adult atén a allò que l'interessa. Ràpidament diu alguna cosa ('predica') sobre l'objecte en qüestió." (Atkinson, 1979)

La darrera proposta de l'autor suggereix que, en el domini de "referir-se a", hi ha dues fases: en els inicis del llenguatge, el primer pas per a fixar "allò de què parlarem" és assegurar-se que l'altre ho veu i suscitar l'interès. Es tracta d'assegurar l'atenció conjunta. Seguidament es pot passar a "parlar d'allò" (encara que sigui amb enunciats tan rudimentaris com el que hem descrit en l'exemple). Més tard, totes dues fases quedaran foses, ja que el llenguatge té recursos molt potents per a, des de l'enunciat d'obertura, fixar el tema a la vegada que es motiva l'interlocutor per a tractar d'apropar-s'hi.

Fins al moment, hem plantejat implícitament la referència a coses materials (objectes, persones) presents o fàcilment evocables pel fet que pertanyen al món quotidià dels nens. O sigui, hem iniciat el camí de la referència partint del "triangle" primordial nen / adult / objecte. Però s'observarà que la situació de "parlar sobre" comporta dos plans: d'una banda hi ha l'activitat lingüística pròpiament dita i, d'una altra, tot el que eventualment es pot integrar com a tema de conversa. La primera és una activitat "entre" persones i de naturalesa peculiar: crea els *interlocutors*; la resta no és llenguatge: és allò *extralingüístic*. Els interlocutors (com a persones) i allò a què es refereixen, al·ludeixen,

comenten, etc., pertanyen a aquesta segona categoria que es defineix únicament per exclusió davant el que és llenguatge en sentit estricte. Però, des del moment en què allò que és extralingüístic és assumit pel llenguatge ("es parla sobre") i queda "pres" allà dins, el mateix sistema del llenguatge ha de tenir recursos per a referir-se a aquestes persones, objectes i altres que ara només existeixen dins d'ell, per art i gràcia de la seva manera d'operar.

Aquí en teniu un exemple fictici. Un amic m'explica una peripècia en els termes següents: "Jo conduïa tranquil·lament per *aquella* carretera i *el seu* cotxe va sortir sobtadament d'un revolt...". Els elements *subratllats* fan referència evidentment a una carretera determinada i una persona determinada, de la qual ja s'ha parlat anteriorment en la mateixa conversa. (Si en lloc d'*aquella* i *el seu*, hagués fet servir els articles indeterminats *una*, *un*, la referència seria una altra).

Dins el sistema lingüístic hi ha, doncs, necessitat i modalitat d'establir la referència entre els components del sistema. Un d'aquests, que els nens comencen a dominar relativament aviat, és "marcar" els personatges o els objectes que han estat introduïts en el discurs sense necessitat d'anomenar-los cada vegada: són els pronoms personals *li*, *la*, *el*. Un altre es refereix a un objecte o altre "a la vista", però "marcant" la distància relativa a un mateix: són els demostratius *aquest*, *aquell*. Un altre és la distinció entre *una* persona o objecte concret davant de *classes* de persones o objectes: ús de l'article determinat *el* o de l'indeterminat *un*. Etcètera. Aquesta classe de "marcatge" es coneix amb el nom de *dixi* i els termes que fan aquest paper, *díctics*. Bruner (1974/1975) defineix la *dixi* com una metàfora: és el que fa que la mirada de l'altre "segueixi" les persones, els llocs que omplen la narració. Afegirem dos comentaris sobre la *dixi*. Primer, els termes *díctics* poden ser articles, pronoms, adjectius, etc. indistintament perquè la *dixi* compleix una funció senyalitzadora que la pot fer qualsevol de les parts de l'oració. Segon, aquesta funció senyalitzadora és interna al discurs: els *díctics* són signes (paraules) que remetent a altres signes (altres paraules enunciades abans).

5.4. Els requisits psicològics del diàleg i la conversa

Els nens es llancen a dialogar i a conversar d'una manera precoç. Moltes vegades són senzills intercanvis, d'altres s'esforcen molt per a persuadir; tampoc no és estrany que discuteixin i "negociïn" situacions amb els seus amiguets. Parlar amb algú implica saber com "funciona mentalment" l'altre, coneixement que no és el d'aquesta o d'aquella persona, sinó el del patró de funcionament general (el que G.H. Mead ha anomenat "l'altre generalitzat"). Al mateix temps, cal adequar el tractament a cada interlocutor perquè cada un té un rol social o, el que és el mateix, està ubicat en la constel·lació de relacions que és la vida social del grup. En les converses –a cada enunciat– es persegueix un objectiu: informar, convèncer, divertir, etc. Si s'aconsegueix, el discurs té èxit; si no s'hi arriba, és un fracàs. La pragmàtica té molt en compte aquest efecte inherent a qualsevol acte de parla i, en aquest sentit, incorpora una dimensió avaluadora de cada un d'ells.

Tot això equival a afirmar que l'art de dialogar té uns requisits psicològics (de coneixement de l'altre) molt sofisticats. La precocitat i el mestratge amb què els nens manegen aquests requisits és sorprenent.

Dues nenes, la Michèle (3.8) i la Lis (3.9), es preparen per a jugar a la caseta que hi ha en un racó de la guarderia. En Fred (4.2), un nen, se'ls uneix dient: "Jo faré de papa, d'acord?". La Michèle ho consent: "Tu fas de papa". I es gira cap a la Lis: "Nosaltres farem de mames".

L'exemple és tan encantador com (aparentment) trivial. Això no obstant, Shields (1978) –que és qui l'esmenta– subratlla que el rerefons psicològic que aquests propòsits desvetllen és d'una subtileza que porta a la reflexió. En efecte, en Fred pressuposa que les nenes saben el que és "ser papa", saben que és "cosa d'homes", saben que ell –com a noi– pertany a la categoria "homes" (que es contraposa a la de les dones, que són les "mames"). De la Michèle en podem dir una cosa semblant. Hi ha, doncs, un domini de referència que tots els interlocutors *saben que comparteixen*. Aquest domini és molt més extens del que aquí s'entreveu: els nens *saben* que tots tenen pare i mare, que tots viuen a casa amb el pare i la mare, que tenen germans, avis, oncles, etc., que els nens juguen, mengen, dormen, etc. La insistència aquí no és tant en el fet que els nens coneixen, sinó en el fet que *coneixen que els altres també coneixen*, la qual cosa els permet d'establir el domini de referència sense explicacions prèvies. I si presumeixen o comproven que els seus companys de joc coneixen malament les premisses, els donen les explicacions necessàries. En definitiva, els nens saben que per a jugar han de compartir / establir un *domini de significats*. Passant ara a l'intercanvi lingüístic entre aquests petits actors, el Fred, que "irromp" en un projecte de joc, explicita una proposta concreta assumint un rol. Ho fa en un contrapunt subtil de rotunditat ("Jo faré de papa") i de compliment ("D'acord?"). La Michèle hi està d'acord, però, quin paper queda aleshores per a la Lis? Potser per a no fer-la enfadar passa per alt tot un ordre biològic i social, i la declara "mama" com a ella mateixa... I és que (suposa l'observador benèvol) l'amistat i l'afecte ("No fer enfadar la seva amiga") comporten "obligacions" el compliment de les quals fa que les ordenances del món adult es converteixin en adaptables.

No hem seguit exactament el comentari que fa Shields, molt més elaborat que aquest, però és un botó de mostra d'aquest mestratge psicològic que els nens esgrimeixen en les seves relacions de joc o altres. Mabel Rice (1984) comenta que en qualsevol interacció d'aquest tipus, els participants han de controlar tres factors: el codi lingüístic, la intenció del que parla i el context social. Els nens que hem presentat, a pesar de la seva poca edat (i sense que ningú no els ho hagi ensenyat) han demostrat un gran domini de tots tres. Però a aquesta autora l'interessa de ressaltar molt particularment el coneixement implícit que tot conversador infantil guarda sobre com funciona la ment de les persones. És el domini que avui ha rebut el curiós nom de la "teoria de la ment" que es tractarà àmpliament en l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu en nens i nenes de 2 a 11 anys". Aquest concepte expressa aproximadament

una cosa així com que tots tenim un coneixement intuïtiu de certs estats mentals dels altres, en el sentit que són inferibles per les seves expressions o per la seva disposició a l'acció (motivacions).

Al començament d'aquest apartat s'ha comentat que la *pragmàtica* tracta d'assegurar l'èxit dels actes de parla. Si un nen afirma, prega, promet, etc., i ho aconsegueix, té èxit en la seva acció lingüística. No és qüestió tan sols del llenguatge, sinó de *llenguatge que es basa en un coneixement de les persones*. Shields (1978) enumera, en l'escrit que hem esmentat abans, una llista àmplia d'aspectes psicològics que entren en aquest coneixement intuïtiu que tenen els nens de les persones. Entre altres, els nens saben que les persones tenen la seva "manera de ser" (identitat), que tenen interessos, intencions, records, estats d'humor, coses que els agraden o els desagraden, que s'ha de "negociar" amb elles i, com s'ha dit abans, que tota interacció depèn del context (situació de temps, lloc i altres circumstàncies). Aquest coneixement es qualifica d'"intuïtiu" perquè els nens no saben que el tenen tot i que sí que el saben fer servir; el podem anomenar "intuïtiu" també perquè no es basa en un aprenentatge explícit ni tenim gaire idea de quins processos cognitius el posen a punt. Del que sí que estem segurs és que el nen conquereix coneixement de les persones tractant-les; les poques dades que tingui sobre algú, les fa servir com pot i això provoca un efecte multiplicador: com més comunica (i amb més gent), més bé ho fa.

Crida l'atenció el fet que un nen o nena, als tres anys i mig o quatre, ja sap com s'ha de "dirigir a" les diferents persones amb qui estableix una conversa. Per exemple, es dirigeix a un nadó de manera diferent a com ho fa amb un adult. Després vindran els termes de cortesia segons el grau de familiaritat (tu / vostè), el de respecte (una persona qualsevol o títol de parentiu enfront de "senyor", "senyora"). La influència dels pares és aquí considerable. Els pares són models, ja que la manera amb la qual tracten els seus interlocutors en trobades casuals (acompanyats del nen o nena) és clarament diferenciada. A vegades també els pares introdueixen la criatura en la conversa i li indiquen que "saludi a..." i aprofiten per a confirmar o arranjar la manera com el petit s'ha desenvolupat.

Propostes de reflexió

1. Una idea que avança K. Kaye és que els pares presenten als fills una ordenació o estructuració del món, no solament d'allò que és social, sinó també d'allò material. Kaye suggereix que per a això els pares creen *marcs*. Comenteu aquesta idea i comenteu alguns d'aquests marcs.
2. Expliqueu què és el vincle afectiu. Quines funcions té? Quins antecedents filogenètics? El model que proposa Bowlby és típicament sistèmic: mostreu-lo. Què és el que Bretherton anomena "model intern d'actuació"?
3. La premsa diària es fa, amb certa freqüència, ressò d'episodis de maltractament infantil. Retalleu algunes d'aquestes notícies i esbosseu una anàlisi breu de cada episodi: circumstàncies, possibles causes, intervenció (qui, com, etc.).
4. Què entenem per prerequisits de la comunicació del nen? És necessari que hi hagi missatge (contingut posicional) perquè hi hagi comunicació entre mare i criatura?
5. La intersubjectivitat. Quines són les manifestacions conductuals dels nens que donen peu a inferir que, des de molt aviat, hi neix la intersubjectivitat? En què consisteix aquesta? La intersubjectivitat té una funció bàsica en la comunicació humana: comenteu-la. Vygotsky no esmenta la intersubjectivitat però sí que parla en la seva teoria d'intermentalitat. Relacioneu aquesta última amb la primera.
6. La intersubjectivitat secundària apareix cap als deu-dotze mesos. En què consisteix? Quins progressos comporta respecte de la primària? La intersubjectivitat secundària estableix més o menys els fonaments per a l'emergència dels primers significats en la ment del nen. Resumiu aquest procés.
7. Per a caracteritzar l'acció socialitzadora dels pares amb els nens i nenes, Bruner recorre a l'analogia de la *bastida*. Què vol significar amb això? Poseu exemples de conductes de bastida. Una interpretació errònia d'aquesta analogia porta a suposar que els pares amb la seva "bastida" són els constructors (de la ment infantil), però no és així. Comenteu-ho.
8. Hi ha una transició de les reaccions circulars dels nens als gestos instrumentals. Els pares modelen l'activitat (caòtica) dels petits amb els objectes i aquest pas l'anomenem *adquisició de significats*. Comenteu per què es parla aquí de significats i per què, a més, se'ls anomena *significats culturals*.
9. L'ordre social és un ordre simbòlic. Comenteu aquesta afirmació (apartat "L'emergència del significat en la ment infantil. Els orígens del coneixement social").
10. L'enfocament més antic sobre l'adquisició del llenguatge per part dels nens és l'inspirat en Chomsky. Quin era el seu centre d'interès? Seguidament (començament dels setanta) apareix l'enfocament semàntic que –es diu– va ser una revolució. Què aporta l'enfocament semàntic i per què va ser revolucionari?
11. Chomsky va defensar allò que s'havia anomenat *innatisme lingüístic*. Especifiqueu clarament quina era la postura de Chomsky. Què opina la psicologia actualment de les propostes de Chomsky?
12. Són noms els primers fonemes que els nens apliquen a les persones o coses? Són noms les paraules amb què etiqueten persones o coses? Quan sorgeix veritablement el nom en la ment (no solament en el llenguatge!) dels nens?
13. Si seguim Carolyn Mervis, *denominar* és un *acte cognoscitiu* a la vegada que potencialment *comunicatiu*. Comenteu aquesta afirmació.
14. Aprendre a parlar (el llenguatge) no és solament qüestió de dominar les regles gramaticals i un vocabulari; és necessari, així mateix, que el nen, quan conversa amb un altre, satisfaci determinats requisits psicològics. Desenvolpeu això darrer.
15. El llenguatge és una forma d'acció. Comenteu aquesta proposició i poseu-hi algun exemple. La noció d'actes de parla es refereix també al mateix. Què són els actes de parla?

Bibliografia

Bibliografia i referències bibliogràfiques

Lectures recomanades

- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós
- Perinat, A. (1986). *La comunicación preverbal* (introducció). Barcelona: Avesta.
- Sadurní, M. i Perinat, A. (1994). El proceso ontogenético de la significación. *Substratum*, 5 (II), 17-40.
- De Villiers; De Villiers. *El primer lenguaje*. Madrid: Morata (Serie Bruner).

Referències bibliogràfiques

- Ainsworth, M. S. et al. (1978). *Patterns of Attachment: a Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Atkinson, M. (1979). Prerequisites for reference. A E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development. A M. Bullowa (Ed.), *Before Speech*. Cambridge University Press (trad. cast. d'A. Perinat. *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta, 1986).
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: comprehension and production. *J. Child Lang*, 6, 183-200.
- Bloom, L. (1970). *Language Development*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Bloom, L. (1993). *The Transition from Infancy to Language*. New York: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. Geneve: Organització Mundial de la Salut.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. A I. Bretherton i E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory* (monogr. SRCD, 209 50).
- Brown, R. (1965). *Social Psychology*. New York: Free Press.
- Bruner, J. (1974/1975). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287 (trad. cast. d'A. Perinat: *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta, 1986).
- Bruner, J. (1983/1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bullowa, M. (1979). Introduction. A M. Bullowa (Ed.), *Before Speech*. Cambridge University Press.
- Campos, J. et al. (1983). Socioemotional development. A P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, II. New York: Wiley.
- De Laguna, G. (1927/1963). *Speech: its functions and development*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *J. Child Lang*, 2, 21-40.
- Erikson, E. E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton (hi ha traducció cast.).
- Gleitman, L. R. & Wanner, E. (1982). Language acquisition: the state of the state of the art. A E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: the State of the Art*. New York: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1979). One child protolanguage. A M. Bullowa (Ed.), *Before Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Harris, P. L. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Hobson, R. (1994). Perceiving attitudes, conceiving minds. A C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Kaye, K. (1982). *The Mental and Social Life of Babies*. Harvester Press (trad. cast. Paidós).
- Lalueza, J. L. i Perinat, A. (1994). Desarrollo de los significados compartidos en el juego entre los adultos y los niños con Síndrome de Down. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 133-146.
- Mac Namara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychol. Review*, 79, 1-13.
- Markman, E. M. (1987). How children constrain the possible meanings of words. A U. Neisser (Ed.), *Concepts and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maturana, H. i Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate (ed. original: Chile 1983).
- McLean, J. E. & McLean, L. S. (1978). *A Transactional Approach to Early Language Training*. Ohio: Ch. Merrill.
- McNeill, D. (1966). Developmental Psycholinguistics. A F. Smith & G. A. Miller (Eds.), *The Genesis of Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Mervis, C. (1987). Child-basic categories and early lexical development. A U. Neisser (Ed.), *Concepts and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, J. & Yoder, D. (1972). A syntax teaching program. A D. McLean et al. *Language Intervention with the retarded*. Baltimore: University Park Press.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 149, 38.
- Nelson, K. (1974). Concept, word, and sentence: interrelations in acquisition and development. *Psychol. Rev.*, 81, 267-285.
- Peirce, C. S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus (publicació original el 1897).
- Perinat, A. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.
- Perinat, A. (1993). *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.
- Perinat, A.; Dalmau, A. (1989). La comunicación entre pequeños gorilas criados en cautividad y sus cuidadoras. *Estudios de Psicología*, 33-34, 11-29.
- Perinat, A. i Sadurní, M. (1990). Una dimensión poco estudiada de la comunicación preverbal: la representación que el niño construye de sí mismo como 'interlocutor'. Comunicació presentada al VII *Congrés Nacional de Psicología*: Cap a la psicología del 2000. Barcelona.
- Piaget, J. (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé (trad. cast.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica, 1985).
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rice, M. (1984). Cognitive aspects of communicative development. A R. L. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *The acquisition of Communicative Competence*. Baltimore: University Park Press.
- Rutter, M. (1981). *Maternal Deprivation Reassessed*. New York: Penguin Books.
- Rosch, E. & Lloyd, B. (1978). *Cognition and Categorization*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sadurní, M. (1993). 'La ontogénesis del significado'. Tesis doctoral presentada a la Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Psicologia.
- Schlesinger, I. M. (1971). Production of utterances and language acquisition. A D. Slobin (Ed.), *The Ontogenesis of Grammar*. New York: Academic Press.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press.

Shields, M. M. (1978). The child as psychologist: constructing the social world. A A. Lock (Ed.), *Action, Gesture and Symbol*. London: Academic Press.

Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. A Ch. Ferguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart i Winston.

Snow, C. & Ferguson, Ch. A. (1977). *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spitz, R. (1965). *El primer año de vida*. Madrid: Aguilar.

Stern, W. (1928). *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig: Quelle & Meyer (citat per Vygotsky, 1934/1985).

Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity. Development of interpersonal cooperative understanding. A D. Olson (Ed.), *The Social Foundations of Language and Thought*. New York: Norton.

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. A G. Butterworth (Ed.), *Social Cognition*. The Harvester Press (trad. cast. a: A. Perinat. *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta, 1986).

Trevarthen, C. (1984). Emotions in infancy: regulator of contact and relationships with persons. A K. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion*. Hillsdale: Erlbaum.

Trevarthen, C. (1986). Form, significance and psychological potential of hand gestures in infants. A J. L. Nespoulous et al. *The Biological Foundations of Gestures: Motor and Semiotic Aspects*. Hillsdale: Erlbaum.

Trevarthen, C. (1992). An infant motives for speaking and thinking in the culture. A A. H. Wold (Ed.), *The Dialogical Alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.

Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. A A. Lock (Ed.), *Action, Gesture and Symbol*. London: Academic Press.

Trevarthen, C. & Logotheti, K. (1987). First symbols and the nature of human knowledge. A J. Montangero et al. (Eds.), *Symbolisme et connaissance*. Geneve: Fond. Archives Jean Piaget.

Vasconcellos, V. & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-constructivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre (Brasil): Artes Médicas.

Vygotsky, L. S. (1934/1985) *Pensée et langage*. Paris: Ed. Sociales.

Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.

Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of Different Worlds*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.